



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo)

A pedagogia de Gabriela Mistral: por uma poética da educação.

Luciana Ferreira da Silva

**Rio Claro – SP
2022**

unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo)

A pedagogia de Gabriela Mistral: por uma poética da educação

Luciana Ferreira da Silva

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Romualdo Dias

Rio Claro – SP

2022

S586p Silva, Luciana Ferreira da
A pedagogia de Gabriela Mistral: : por uma poética da educação. /
Luciana Ferreira da Silva. -- Rio Claro, 2022
186 p. : fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Romualdo Dias

1. Educação Popular. 2. Arte e Cultura. 3. Literatura. 4. Poesia. 5.
Diferença. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A pedagogia de Gabriela Mistral: por uma poética da educação

AUTORA: LUCIANA FERREIRA DA SILVA

ORIENTADOR: ROMUALDO DIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO,
pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ROMUALDO DIAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. SILVIO RICARDO MUNARI MACHADO (Participação
Virtual) UFSCar / Universidade Federal de São Carlos - SP

Profa. Dra. ROSIMERI DE OLIVEIRA DIAS (Participação Virtual)
Faculdade de Formação de Professores - FFP / Universidade Estadual do Rio de Janeiro - São
Gonçalo / RJ

Profa. Dra. DULCINEIA FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Educação II / UFMA - Universidade Federal do Maranhão - São Luís / MA

Prof. Dr. PETER PÁL PELBART (Participação Virtual)
Departamento de Filosofia / PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / SP

Rio Claro, 11 de abril de 2022

Dedicatória

Dedico a meu pai, Mirsão *encantado* e minha mãe, Neide.

Às educadoras e educadores populares, militantes, ativistas, poetas, artistas, pajés, xamãs e seus chocalhos, filhas e filhos de fé, às benzedeiras e aos capelães que cruzaram e guiaram nossos caminhos.

Ao Rio Teles Pires, Rio Tapajós, Rio Juruena, Rio Negro, Rio Solimões, Rio Madeira, Rio Paraguay, Rio dos Frades pelo companheirismo, restauro e pelos ensinamentos sobre resistência.

*É imperioso mantermos a esperança
mesmo quando a dureza ou aspereza
da realidade sugiram contrário*

Paulo Freire

Agradecimentos

Abraçar e Agradecer,

Professora Rosimeri Dias, Dulce Ferreira e Marcia Nóbrega, Professores Silvio Munari Machado, Peter Pál Pelbart, Jean Tible e Salvador Schavelzon pelas conversas produtivas que empurraram nosso pensamento dentro e fora da universidade. Sigamos juntos, Axé!

Narrira Lemos, Amarela Pinho, Marcelo Marquesini e Lara Loures, Mario Campagnani, Erika Hornink e David Madalena e tantas amigas e amigos, pelo companheirismo e solidariedade nessas idas e vindas entre trabalho, estudos, pesquisa, muita alegria e algumas lágrimas diziam: “senta e escreve, Luciana”! Axé a vocês!

Ivan Rubens pelas horas dedicadas às leituras conjuntas, à construção diária de compreensão da educação popular, agradeço pelas palavras generosas e pelo companheirismo neste período entre o mestrado e o doutorado. “Um brinde ao roubo de epígrafes”! Axé!

Robson Ferreira por me ensinar o sentido de rigor, Dira e sr. Wilson pela alegria de conviver, Maria Auxiliadora pelos reikis reparadores, vó Rita, Marcão e Céia família que aquece a alma. *Aos encantados* Tio Luiz e Tio Kim que seguem sendo inspiração! Axé!

Ao movimento indígena, quilombola e sem-terra, com os quais me somo à luta e convivo com esperança e alegria! Axé!

À Romualdo Dias que esteve ao nosso lado agradeço, abraço e ofereço:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!” Eduardo Galeano.

Axé!

RESUMO

Propositalmente, esta é uma pesquisa heteróclita, tanto em sua forma discursiva, quanto em seu conteúdo. Sendo seu núcleo investigativo o trabalho poético e pedagógico da educadora-escritora chilena Gabriela Mistral, fez-se incontornável adentrarmos diferentes registros – éticos, estéticos, políticos e vivências – a fim de realizar a tarefa. Desse modo, e por força mesmo das intersecções aqui produzidas, ou seja, por cruzamentos provocados pelos processos educacionais e os de subjetivação, e igualmente, pelos encontros entre a pedagogia, a literatura-poesia e a experiência educacional da própria pesquisadora, impôs-se a esta pesquisa hibridizar-se. Nossa própria experiência, de mais de duas décadas com a educação, principalmente com a Educação Popular, nos permitiu dialogar livremente com nosso tema de pesquisa e, assim, afirmar uma estética da existência em articulação com nossos próprios trabalhos no campo educacional – um encontro no espaço-tempo Chile e Brasil, mas também além, um encontro entre desejos e realizações, ou seja, entre possíveis e ympossyveys.

Palavras-chave: Processos educacionais, processos de subjetivação, poética.

ABSTRACT

This is a composite research, both in its discursive form and in its content. Being its investigative core the poetic and pedagogical work of the Chilean educator-writer Gabriela Mistral, we have entered different registers - ethical, aesthetic, political and experiences - in order to accomplish the task. In this way, and by force of the intersections produced here, that is, by the crossings provoked by the educational processes and those of subjectivation, and also by the encounters between pedagogy, literature-poetry and the educational experience of the researcher herself, it was necessary for this research to hybridize. Our own experience of more than two decades in education, mainly in Popular Education, allowed us to dialogue freely with our research subject and, thus, to affirm an esthetics of existence in articulation with our own work in the educational field - an encounter in the space-time Chile and Brazil, but also beyond, an encounter between desires and realizations, that is, between possible and ympossyveys.

Key-words: Educational processes, subjectivation processes, poetics.

Sumário

Introdução	9
Um corpo infectado de desejo de ir ao Chile de Gabriela Mistral	20
Descobrir-se nômade em confinamento	28
Movimento I.....	36
Gabriela Mistral em gênero número e grau	36
Movimento II	82
A pedagogia de Gabriela Mistral: educar com (a) paixão.....	82
Movimento III.....	121
Pedagogia dos <i>ympossyveys</i>	121
Mistral Tropikal – texto-manifesto.....	158
Considerações Temporárias	169
Bibliografia	173

Introdução

*O mistério das cousas, onde está ele?
 Onde está ele que não aparece
 pelo menos a mostrar-nos que é mistério?
 Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
 E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
 Sempre que olho para as cousas e penso no que os
 homens pensam delas,
 Rio como um regato que soa fresco numa pedra.
 Porque o único sentido oculto das cousas
 é elas não terem sentido oculto nenhum,
 é mais estranho do que todas as estranhezas
 e do que os sonhos de todos os poetas
 e os pensamentos de todos os filósofos,
 que as cousas sejam realmente o que parecem ser
 e não haja nada que compreender.
 Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos:
 As cousas não têm significação: tem existência.
 Alberto Caeiro*

O processo dessa pesquisa inicia-se muito antes destas páginas. Inicia-se ainda enquanto estudante do magistério e com as diferentes turmas que ministrei aulas, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os processos educacionais vivenciados junto aos movimentos sociais, mulheres, jovens, comunidades, aldeias, quilombos...; tudo isso certamente produziu uma quantidade não quantificável de marcas, de intensidades no corpo. Estas vivências, e também os encontros com diferentes educadoras e educadores populares iniciados há 20 anos, sem dúvida integram este texto.

Coligado à experiência e todas as vivências na educação, há neste texto fragmentos, certo acúmulo, por assim dizer, da pesquisa de mestrado – um período de profunda dedicação a desvelar as paisagens subjetivas a fim de trazer à superfície a narrativa do Programa de Educação Ambiental Popular realizado na cidade de Suzano (SP). Uma cartografia do processo educacional, que buscou localizar os fluxos e as rachaduras de uma política pública de formação de lideranças sob uma linha macropolítica; com atenção ao movimento dos sentidos micropolíticos produzidos pelo afeto, por linhas finas que alinhavaram o projeto pedagógico e o processo educacional do programa no contexto da cidade.

A dissertação foi atravessada por um modo artista de produção, pois empregamos a imagem dos rios que atravessam a cidade de Suzano para expor uma estética que conduzia a escrita por nascentes, águas calmas e rios cheios dobrados por meandros antigos, e por velocidades distintas quando atravessados por tubos que os tornavam retos, tirando-lhes a característica de rios para servir à urbanização da cidade. Rios que corriam velozmente para o mar, rios de subjetividade em palavras, músicas, versos, arte, pois, assim como Gilles Deleuze e Félix Guattari (2016), acreditamos que a arte “é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p.194), e foi essa certeza que nos ofereceu a sustentação para sugerir uma Pedagogia da Água. A poesia de Fernando Pessoa, principalmente Alberto Caeiro, tomado de empréstimo epigráfico nesta introdução, revela a necessidade de escavar ainda mais a plasticidade da linguagem no campo dos afetos e dos sentidos, a fim de nos aproximarmos dos acontecimentos de um processo educacional imbricados à paisagem, ao que acontece molecularmente na natureza. Caeiro, de modo simples e como alguém que lê a natureza e dela fala somente o que sente, enuncia com precisão “*as coisas não têm significação: têm existência*”. A prodigalidade dessa simplicidade manifesta por Caeiro, está em descompasso com o que acompanhamos na educação contemporânea; uma educação cooptada pelas tecnologias pirotécnicas; por pacotes apostilados construídos por empresas; por avaliações; pontuações, números; evangelizações; escola em casa (*homeschooling*), enfim, por toda organização burocrática que invadiu os processos educacionais pelo país afora. Com promessas de melhores índices em avaliações externas, capturam os sistemas de ensino e, conseqüentemente, o empobreceram, haja vista as perdas causadas pela pandemia na esfera educacional. Em realidade, este é apenas um aspecto dos tantos problemas que estamos a enfrentar em decorrência de um governo fascista que ocupa o poder. Todavia, como a educação é o objeto fulcral desse exame, não podemos nos furtar de assinalar a banalização generalizada que ocorre no espaço educacional referente ao que lhe é essencial, aos processos de educar, aprender e ensinar.

A pesquisa de mestrado ofereceu um impulso, assim, adentramos um espaço denominado de campo na pesquisa, mas que, para muitos, chama-se casa ou território. A partir desse incontornável aprofundamento, mostrou-se premente escavar ainda mais as paisagens, navegar outros rios, mergulhar em outras águas, pisar a terra, sentir o mato, ou seja, conviver com as pessoas que se misturam a estes espaços e fazem destes territórios seus próprios corpos.

Desde então, seguimos uma vida errante na mistura de cores, cheiros, linguagens, territórios; alguns estados, muitas cidades e diferentes gentes animaram essa caminhada. As marcas produzidas nestes encontros estão acumuladas no corpo, e agora, reverberam no formato sistematizado deste texto-tese.

Neste período de escavação, coincidentemente, ou melhor, fluidamente, pois a vida é rizomática e não linear, ocorre um feliz encontro. O trabalho de uma educadora, que dedicou sua vida ao estudo da prática pedagógica no ensino de crianças camponesas e indígenas (e de adultos, em alguns momentos), apresentou-se e iluminou inequivocamente o nosso caminho, já iniciado, nas práticas educacionais. Em seu exercício de ensino, ela, continuamente, se fazia acompanhar da escrita de poesias e de textos literários, os quais destacavam as paisagens, a beleza e as lutas das comunidades camponesas, assim como, os direitos das mulheres, ou seja, a educadora Gabriela Mistral estabeleceu o estudo como uma força constitutiva da produção do humano. Não obstante a educadora ser reconhecida em todo o mundo – e justamente por seu método de ensino fundado sobre textos, poesias e discursos –, o meio educacional brasileiro pouco a conhece.

Sobre Gabriela Mistral

Gabriela Mistral, de nome originário Lucila Maria del Perpetuo Socorro y el Godoy Alcayaga, filha de um professor, Juan Jerónimo Godoy Villanueva, e de Petronila Alcayaga Rojas, nasceu na comuna de Vicuña (província de Elqui, Chile), no dia 7 de abril de 1889.

Ela adotou o nome Gabriela Mistral tão logo começou a escrever poesias, e tal alteração se deu em homenagem a dois de seus poetas preferidos, a saber, o italiano Gabriele D'Annunzio e o provençal Frédéric Mistral (vencedor do Nobel de Literatura de 1904). Gabriela teve a presença de sua mãe e de sua irmã de maneira marcante em sua vida, no entanto, conviveu pouco com seu pai, de quem herdou sua veia artística e o gosto pela educação. Estudou na escola primária no Vale de Elqui, no Chile, onde foi alfabetizada e iniciou a confecção de seus primeiros poemas (FERREIRA, 2014).

Em 1908 iniciou sua carreira como professora primária em *La Cantera*, e posteriormente em *Los Cerrillos*, mesmo sem ter cursado a Escola Normal, fato que ocorreu somente em 1910, quando recebeu o título de *Profesora de Estado, pela Escuela Normal N° 1 de Santiago*. Ao

longo de sua vida, Gabriela Mistral dedicou-se aos estudos e trabalho no magistério; foi inspetora no *Liceo de Señoritas de La Serena* e, posteriormente, diretora do *Liceo N° 6 de Santiago*. Além de alternar cargos na educação e viajar por praticamente todo o território chileno, Mistral viajou e morou em diferentes países da Europa, no México e nos Estados Unidos. Invariavelmente acompanhada da escrita e da observação dos processos educacionais aplicados, a educadora-escritora, em sua sede de conhecer outros ambientes escolares, atuou também como professora convidada em diferentes universidades. Ilustrando a contribuição de Mistral no âmbito internacional da educação, vale destaque sua importante participação no movimento educacional realizado por José Vasconcelos, então ministro da educação do México. Ela trabalhou por quase dois anos na fundação do Sistema de Escolas Rurais para a Nova Nação, e ainda em campanhas voltadas para a fundação de bibliotecas populares. Publicou em terras mexicanas, em 1923, o livro “Lectura para mujeres”; e, em 1926, atuou como secretária de uma das seções do Instituto de Cooperação Internacional da Sociedade das Nações em Genebra.

Para Lage (2015), a presença do Chile é extremamente forte em toda a sua obra e possui muitos desdobramentos. Amiúdo, Mistral refletia em seus textos e falas o cenário natural chileno, plantas e os animais, os rios e o mar, os ventos e os lugares, ou seja, tudo o que mais estimava era reverberado com o fito de sensibilizar o mundo para os problemas do campesinato e da reforma agrária. Note-se, porém, para ela, escrever poemas não era uma distração ou um passatempo enquanto educadora, mas uma necessidade vital, pois suas percepções da vida estão ali; ela revela nos poemas suas viagens, suas impressões sobre os lugares, as dores, as alegrias etc. Sua escritura deixou-nos não somente um acervo considerável de poesias, mas o legado de seu pensamento e posicionamento político na forma de textos publicados em jornais, revistas, livros e manuscritos.

Entre 1939 e 1943 morou no Rio de Janeiro, Brasil, e mais especificamente em Niterói e em Petrópolis; como consulesa do Chile, Mistral conviveu, nesse período, com intelectuais e artistas brasileiros(as). Outrossim, faz-se mister destacar que Gabriela Mistral foi a primeira mulher latino-americana a ganhar um Prêmio Nobel de Literatura (1945) e, em 1954, o governo do Chile realizou uma homenagem à educadora-escritora e lhe ofereceu o título de *Doctora Honoris causa* pela Universidad de Chile. Faleceu no dia 10 de janeiro de 1957 na cidade de Nova York, de um câncer no pâncreas, aos 67 anos.

Com esta breve introdução, procurou-se, por meio de uma linha cronológica, apenas situar o que será melhor explorado nos Movimentos a seguir. Parece-nos indispensável, porém, observar alguns elementos que acabam escapando ou levantando possíveis equívocos neste pequeno relato sobre a vida de Gabriela Mistral. A primeira inquietação refere-se a buscar como se engendram educação, poesia e política na obra de Mistral, ou seja, como ela articula as diferentes realidades vivenciadas, a política, seus aprendizados e inquietações com a poesia? Estaria relacionada esta ação política e poética com suas práticas pedagógicas? Qual o percurso vivenciado por Mistral – interesses, singularidades, compreensões da política educacional etc. –, sobretudo no Chile, onde iniciou seus trabalhos, e só recebeu reconhecimento após o Prêmio Nobel? Por que uma intelectual, educadora, poetisa como Gabriela Mistral é tão pouco conhecida no contexto educacional brasileiro? Existe um apagamento político de Mistral enquanto educadora?

Estas perguntas foram as disparadoras da investigação e, a partir delas, buscaremos compreender as relações criadas por Mistral sempre situadas no entre, como dizia Guimarães Rosa, “a coisa não está na partida e nem na chegada, ela dispõe é no meio” – entre educação e poesia, entre política e literatura, entre cultura e educação, entre processos educacionais e processos de subjetivação.

Yo os invito a ir hacia el pueblo, sin orgullo intelectual, a dirigir las lecturas en las bibliotecas populares, a abrir los dispensarios. Yo os invito a ser maestros. Todo hombre debería serlo, y no sólo el grupo de los diplomáticos del Instituto. El mejor maestro será siempre el alma encendida por dos cosas: la juventud y el ensueño redentor.

(Gabriela Mistral)

Yo tengo una palabra/ en la garganta/ y no la suelto/ y no me libro de ella.

(Gabriela Mistral)

Pesquisar e fazer educação

O cenário educacional brasileiro atual é complexo e, porque não dizer, degradante. Após um período de avanços significativos em diferentes áreas, principalmente social, educacional e econômica, vivemos um tempo de declínio, de destruição de direitos e de políticas públicas anteriormente implementadas. Além disso, somos cobertos(as) de notícias que empobrecem nossa experiência cotidiana e sequestram nossa esperança e nosso olhar para as novas possibilidades. A desqualificação do serviço público e a defesa da privatização do estado vêm

tomando conta de diferentes setores do mundo da vida e da política pública. Mormente, faz-se sentir essa desqualificação na educação, pois basta revermos as discussões em torno da Reforma do Ensino Médio ou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou ainda a destruição dos Conselhos Educacionais, dentre tantas outras medidas, para percebermos que os serviços públicos vinculados à educação estão sendo fortemente solapados. Esse cenário expressa não somente um projeto de governo que desqualifica e nega ao povo a educação, mas também organiza e abre espaço para que grupos de diversos setores do mercado se impliquem na efetivação de políticas a partir da esfera federal, em estados e municípios, consolidando uma educação voltada ao mercado nos espaços formais de educação. Além disso, a Reforma do Ensino Médio, por exemplo, é um processo feito somente com e por burocratas, sem a escuta dos estudantes, os quais, diga-se, realizaram, em 2015 e 2016, ocupações em massa das escolas públicas em todo o Brasil. Esse levante estudantil, iniciado em São Paulo, que reivindicava maior qualidade na merenda e educação de qualidade, alterou substancialmente o modo com que a sociedade olhava para as juventudes. Embora tenha sido reconhecida como uma manifestação legítima, o movimento de ocupação foi severamente sufocado pela polícia; durante, e mesmo após a ocupação, a polícia manteve o cerco aos secundaristas. Advém desse estado de coisas, a promoção e o apoio do governo do estado de São Paulo à Reforma Educacional (PEC 241), do governo federal. Com o apoio das estruturas de poder, a Reforma Educacional foi aprovada, e um segmento, em particular, foi bastante atuante e colaborou abertamente para efetivar tal reforma; tal segmento é a mídia hegemônica, atualmente a principal educadora do povo brasileiro.

Pois, é neste contexto que a pesquisa em educação se faz ainda mais urgente e necessária; é preciso pesquisar, compor, escavar, delirar, para inventar outros modos de vida neste cenário tão movediço e arrasado. Existe uma necessidade urgente de realizar uma leitura mais apurada das relações de força e de poder que movem estas estruturas para, assim, agir.

Dessa inquietação, que move e impele a ir em frente, surgiu Gabriela Mistral - a importante educadora e intelectual latino-americana. Ela dedicou uma vida aos estudos e ao aperfeiçoamento da política educacional para que, camponeses e indígenas, obtivessem o direito de estudar e de ter a sua cultura respeitada. Neste sentido, a experiência de Mistral extrapolou o espaço da sala de aula e da escola para adentrar os espaços de decisão política, na América Latina e na Europa. A educadora-escritora fazia tudo isso, porém, com um jeito bastante singular, qual seja, com sua escrita sensível e simultaneamente simples e complexa.

Educadora popular que era, seus discursos falavam a presidentes e camponeses sem distinção. Valia-se das palavras e da poética como lentes para compreender o mundo – como sugere o trecho destacado acima. Fazia da escrita um instrumento, um ponto de apoio para seu trabalho e parecia ter a exata noção da potência que esta habilidade poderia lhe conferir. Como se afirmou, defendeu suas concepções e projetos empregando a escrita de poesias, textos jornalísticos e manuscritos, e igualmente trabalhou de maneira expressiva na formação de leitores com a construção de bibliotecas populares ao longo de sua trajetória. Mistral nos ensina que a escrita marca, consolida uma memória e não pode ser levada com o vento.

Ao realizar uma busca por pesquisas realizadas sobre Gabriela Mistral no Brasil, encontramos três teses que julgamos relevantes. A primeira tese foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, “Gabriela Mistral: das danças de roda de uma professora Consulesa no Brasil” (VAZQUES, C. G. S, 2014). Nesta pesquisa, a autora explora o período em que Mistral morou no Brasil como consulesa do Chile, sua resistência e as conexões que a educadora-escritora realizou no período em que esteve no país. A segunda pesquisa “Entre leitores, bibliotecas e jardins: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em projetos de Educação Popular México (1920) e Brasil (1930)” (FERREIRA, et al., 2014) é da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, uma tese dedicada a estudar as aproximações teórico-práticas de Gabriela Mistral e Cecília Meireles no trabalho de implementação de bibliotecas públicas no México e no Brasil, países onde, respectivamente, atuavam. A terceira investigação, uma tese realizada na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista-Araraquara, “As vestes do corpo e da melancolia na poesia de autoria feminina: Cecília Meireles, Gabriela Mistral e Henriqueta Lisboa” (MORELATO, et al., 2017), tece uma análise sobre a obra das três autoras e suas conexões literárias.

Como se vê, Gabriela Mistral foi estudada em recentes pesquisas no Brasil e tais exames reforçam sua atuação nas áreas da educação e da literatura; no entanto, não encontramos nas referidas teses o que estamos buscando, a Pedagogia de Gabriela Mistral.

Justifica-se, então, esta pesquisa como uma necessidade de seguir um percurso de investigação que nos conduza ao reconhecimento da obra desta educadora, literata e intelectual. Trazer à superfície seu modo de pensar e seu fazer educacional, enquanto uma pensadora mulher latino-americana, inaugurará a análise de uma mútua implicação, pouco tratada em pesquisas anteriores, entre a pedagogia e a poética de Gabriela Mistral.

Balizas da investigação

Para estabelecermos os fundamentos teóricos da filosofia da diferença, enquanto quadro teórico geral, recorreu-se a Friedrich Nietzsche, acrescido pela leitura de Michel Foucault e Gilles Deleuze. Concernente aos estudos da subjetividade Sigmund Freud, Suely Rolnik e Félix Guattari foram imprescindíveis. Nos estudos sobre o método cartográfico buscamos sustentação nos trabalhos organizados por Virgínia Kastrup, e nos estudos sobre a obra de Gabriela Mistral examinamos principalmente três obras, a saber, "Pasión de enseñar. Pensamiento Pedagógico" (2017), "Por la humanidad futura. Antología política de Gabriela Mistral" (2015) e "Poesia reunida. Mi culpa fue la palabra" (2015).

Com isso, definimos o objetivo geral desta pesquisa, o de investigar a mútua implicação entre a pedagogia e a poética na obra de Gabriela Mistral a partir de um estudo teórico. O percurso buscará cartografar o movimento dos sentidos na vida e na obra de Gabriela Mistral; analisará as implicações entre pedagogia e poética nos processos educacionais vivenciados pela autora, e por fim, tencionará compreender como se dá a mútua implicação entre educação e processos de subjetivação em sua obra articuladas às pedagogias que vimos construindo ao longo destes anos.

Pelo fato de nos situarmos no âmbito da filosofia da diferença e por assumirmos que há um movimento de colonização do território político e do território do sentido, no âmbito da sociedade em que vivemos, assentada em uma ordem econômica sob os moldes do neoliberalismo, assumimos um empenho em construirmos nossa metodologia por meio da cartografia. A cartografia, assumida enquanto instrumento de expressão que oferece o procedimento, está desenvolvida em sua articulação com a genealogia e a arqueologia. Por meio da consideração da genealogia observamos como a linha histórica do tempo estabelece determinações sobre o sujeito, no entanto buscamos observar estas linhas como emaranhados possíveis e complexos que contornam os devires. Ao considerarmos a arqueologia observamos nas sedimentações a formação das forças responsáveis pela emergência de novas configurações do sujeito e em sua composição com o espaço. Compartilhamos da definição de Suely Rolnik,

Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

O cartógrafo é antes de tudo um antropófago. (ROLNIK, 1989, p. 15-16).

Compreendemos a genealogia e a arqueologia, enquanto práticas, como auxílio no esforço de ação e expressão do cartógrafo. Por meio da genealogia, o pesquisador trabalha no regime de visibilidade e revela as formas, aquelas paisagens configuradas pelos sentidos em movimento. Aqui a visibilidade está relacionada com os aspectos temporais determinando os movimentos do sujeito. Pela arqueologia, ele opera no regime de invisibilidade, e escava o solo em busca dos sentidos de sustentação daquilo que emerge como figura. Neste processo, o cartógrafo também busca os indícios de algo que pode se configurar, atento ao que está por vir, mesmo sabendo que não há garantias para a sua realização. A arqueologia nos auxilia a compreender as forças de determinação presente nos modos do sujeito compor com o espaço, isto é, as formas, e como o entorno contribui ou não com o movimento do devir.

Estes procedimentos do cartógrafo exigem dele uma atitude permanente de espreita para transitar no campo empírico, onde está atento a uma dinâmica de poder presente na formulação de mediações. A mesma atenção é exigida quando o cartógrafo rastreia o campo cultural mais amplo em sua opção de fazer a leitura das obras que analisam as implicações entre formação de interesses e formação de sujeitos. Estes esforços de sustentação da atitude de espreita são compreendidos como modos de combinar os dispositivos da genealogia e da arqueologia com a cartografia. Ao final queremos expor um modo como se desenham as paisagens existenciais, nesta mútua implicação entre a pedagogia e a poética.

Este texto-tese está organizado em Movimentos. Acreditamos que, ao estabelecer as balizas de investigação como um método ou um modo de existência com atenção a uma poética, não poderíamos enclausurar tais linhas em capítulos. Ao nos colocarmos à espreita com atenção aos devires, nos colocamos para observar os movimentos. Como a pesquisa se modifica e como ela modifica quem pesquisa. Os Movimentos pretendem ser uma trama, um complexo de linhas que, atravessadas, conduzem o leitor à vida de Gabriela Mistral e ao mesmo tempo a de tantas educadoras e educadores que atravessaram e atravessam nossos caminhos. Um texto constituído

em muitas vozes sustentadas pelos registros em diários de campo, em memórias, em marcas que vibraram com Gabriela Mistral.

Como este texto não se orienta como uma unidade, mas em processo de abalo diante dos encontros, utilizaremos a primeira pessoa do plural e em algumas situações, a primeira pessoa do singular como expressão. Ambicionando, assim, ser fiel ao procedimento de escrita que se deu pela composição com os autores e autoras e com as diversas pessoas que encontramos, mas também lidar com a experiência vivenciada, e com os agenciamentos produzidos, algo que se apresenta na perspectiva da singularidade e da pluralidade.

Os diários de campo estarão aqui representados com destaques para situar o(a) leitor(a):

- i) Diários de campo - recuo à direita 2cm, fonte Arial, 11;
- ii) Memórias-causos - recuo à direita 2cm, fonte Arial, 11, itálico.

Utilizamos a língua espanhola em muitos momentos do texto-tese, pois a maioria dos textos publicados por Gabriela Mistral eram nesta língua, alguns textos foram traduzidos livremente, e outros constam, já traduzidos, para a língua portuguesa.

Seria impossível iniciar este texto-tese sem mencionar o atravessamento da pandemia de Covid-19. Ela chegou de maneira inesperada, e está ainda em nosso meio, produziu e ainda produz medo, distanciamento, incertezas, confinamento. Por isso, a primeira parte do texto-tese está dedicada a esse momento, *Um corpo infectado de desejo de ir ao Chile de Gabriela Mistral* e *Descobrir-se nômade em confinamento* são textos produzidos pela pandemia e com a pandemia. Não estão marcados como um movimento, pois a pandemia interditou boa parte de nossos movimentos, mas na impossibilidade de agir no mundo com os corpos implicados, descobrimos maneiras outras de pesquisar. São textos narrados em primeira pessoa, como diários, um canal de vazão para que o texto-tese pudesse se apresentar.

O Movimento I, *Gabriela Mistral - gênero número e grau* busca de maneira não linear e cronológica contar ao(a) leitor(a) quem foi Gabriela Mistral, seus feitos, as dinâmicas de sua vida, sua perambulação pelo mundo como força poética. Com interesse especial pelos encontros, encontros que, de fato, ocorreram e, a nosso ver, modificaram modos de existência, e encontros que, não aconteceram de fato, mas que no exercício de fabulação poética, de maneira inventiva se fazem possíveis neste texto-tese.

O Movimento II, *A pedagogia de Gabriela Mistral - educar com (a) paixão* realiza uma viagem por seus textos pedagógicos em busca de sua poética educacional, e ao fazer isso nos deparamos

com as pedagogias contidas em nosso movimento e nos encontros com educadoras e educadores populares ao longo destes 20 de educação. Os encontros ficam mais vivos, os “cruzos” as “amarrações”¹ entre autoras e autores, neste processo de encontros que, na dinâmica do tempo seriam impossíveis, mas que, na articulação estética proposta, tornam-se realidade.

O Movimento III, *Pedagogias do ympossyvel* oferece as pistas da pedagogia e da poética de Gabriela Mistral, a simplicidade, as paisagens, a perambulação, as aprendizagens que acontecem nos encontros. Da impossibilidade de realizar tantas coisas, de ser uma escritora Prêmio Nobel de Literatura, Mistral nos oferece a ideia de *ympossyvel* como estratégia política e estética de existência.

Encerramos o texto-tese com o Manifesto Mistral *Tropycal*, e atentos(as) aos movimentos produzimos um texto “virtual” (DELEUZE, 2020)

Nas Considerações Temporárias estão os afetos que nos fazem viajar pelo texto-tese e encontrar as inquietações que nos mantém em processo de pesquisa, de estudos e de subjetivação.

Aos Movimentos!

¹ Cruzos e Amarrações são expressões contidas no vocabulário brasileiro, sobretudo entre pessoas que praticam a ginga, a gira nos cultos de religião afro. Cruzo refere-se a encruzilhada, onde são feitos rituais para proteção, prosperidade e descarrego. Amarração é o rito de recolher diversos elementos úteis e agradáveis aos orixás que aliadas à fé são ofertadas. São também conceitos que ganham força epistemológica na obra de Luiz Rufino (2019) e Antonio Simas (2019; 2021), e estarão ao longo do texto-tese.

Um corpo infectado de desejo de ir ao Chile de Gabriela Mistral

Poesia

*Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.*
Carlos Drummond de Andrade

Balada da Estrela

*- Estrela, estou triste
Diz-me se outra alma
como esta já viste
-Há outra mais triste?
-Estou só estrela.
Diz-me à alma: existe
outra feito ela?
-Sim, diz a estrela.
-Contempla meu pranto.
Diz-me se de lágrimas
outra leva um manto.
-Em outra há mais pranto.
-Diz quem é essa triste,
quem é esta tão só,
se é que já viste.
-Sou eu, que te encanto,
eu mesma, que tenho
luz feita de pranto.*
Gabriela Mistral

Durante a escrita deste texto-tese escutei um programa de rádio em que o locutor mostrava aos ouvintes como é fazer um programa quando não se tem um assunto, um tema específico. Me interessei pelo problema que ele apresentou: como fazer um programa, quando não se tem um programa? Interessante como ele fez desse problema o seu objeto de investigação e, aos poucos, foi encadeando o tema “a busca por um programa” ao conteúdo principal do programa. Juntou música, poesia, conversa, tudo sobre não saber o que dizer exatamente quando se espera que algo seja dito, afinal tratava-se de um programa de rádio em que o locutor apenas fala aquilo que já está pronto, que já está concebido, que já está programado.

Me vi completamente na metáfora apresentada pelo programa e seu produtor-locutor. No meu caso, a busca é por onde começar a escrita desta tese. Como escrever quando não se sabe o que

exatamente escrever? Por onde começar quando o que se tem é um emaranhado de palavras, conceitos, ideias, todas soltas dentro da cabeça, espalhadas como um caleidoscópio e, à medida que chacoalha por conta de uma leitura nova, de uma poesia, de uma música, tudo se move freneticamente e modifica aquilo que estava acomodado?

E aí talvez pensar em como elaborar uma escrita, um espaço dedicado a um assunto, quando o mundo atravessa um período de pandemia?

Manter a concentração e escrever em condições ditas normais já é complexo, fazer isso quando o mundo e, sobretudo o Brasil, desmorona em nossas cabeças, algo que certamente modificará a nossa existência, implica uma mutação de sensibilidade, da sociabilidade. Parece que estamos diante de uma situação em que a fronteira entre o desejável e o intolerável está alterada e ainda não sabemos o que pensar, tão pouco o que fazer.

Seguindo as pistas do programa de rádio, creio que um modo de iniciar algo é dizer o que se sabe, aquilo que está apresentado em suas formas, que me parece serem mais perceptíveis de apreender.

Lembro-me, por exemplo, do conceito de forças e formas oferecidos por Nietzsche e posteriormente por Deleuze em que as forças são invisíveis, não vemos, mas sentimos seus efeitos, elas mais difíceis de cartografar, emolduram paisagens subjetivas, são elementares para impulsionar os devires. Já as formas produzem contornos mais explícitos, são como formas de bolo mesmo, onde o espaço está definido e seguram as forças de escorrer. As formas são importantes para que tenhamos algum apoio, estabilidade para viver e produzir.

Enquanto forma, este texto se refere a uma pesquisa para obtenção do título de doutorado em Educação, iniciado em 2018 e com encerramento previsto para 2022. Esta pesquisa investiga a pedagogia e a poética de Gabriela Mistral, uma educadora e escritora chilena de grande expressão, primeira mulher latino-americana a ganhar o prêmio Nobel de Literatura, mas pouco conhecida no ambiente educacional brasileiro.

De início, alguns temas surgem com Gabriela Mistral, mas acredito que esta pesquisa se constitua pelo meio, pois tais temas já estão por aqui atravessando meu corpo há alguns anos. Isso ficará mais nítido com o desenrolar do texto, porém, uma linha importante a destacar seria os diversos agenciamentos produzidos durante a pesquisa de mestrado intitulada “Educação Popular e Processos de Subjetivação: A experiência do Programa de Educação Ambiental

Popular do Município de Suzano - São Paulo” (2016), pois neste estudo experimentamos uma espécie de travessia no processo de pesquisa, necessitamos de um plano, uma guia que sustentou e orientou o percurso, a partir dos textos de Gilles Deleuze (2013). Nesse plano, tivemos a ciência em uma relação muito profunda com a cartografia, esta enquanto método e plano de coordenadas que balizaram nossos passos; e tivemos a arte, enquanto plano de composição mobilizadora de afetos doados pela poética de João Guimarães Rosa e de tantos outros músicos, artistas e autores. A filosofia da diferença como plano de imanência ofereceu lentes microscópicas para fazer ver e escutar as paisagens de Suzano – enquanto cidade que territorializa e desterritorializa a todo instante para descobrir uma Suzana –, cidade das águas que correm no subterrâneo. Neste entre paisagens observamos a produção de subjetividades de um grupo de Educadores(as) Populares. Importante retomar alguns pontos da dissertação,

Nosso percurso junto à educação popular considerada não formal ou informal, aquela que acontece fora do espaço escolar, ou até mesmo utilizando espaços escolares como foi o caso de Suzano, mas com um currículo próprio, permitiu visualizar esta experiência de estudo em que o pensamento era convidado a entrar na sala de encontro. Apresentamos o relato de um projeto pedagógico e um processo educacional construído no percurso do curso. O trabalho com os sujeitos em uma perspectiva singular ao mesmo tempo em que faziam parte de um bairro de uma localidade tocou por “acaso”, em um processo de restauração do ambiente muito mais amplo do que o previsto no projeto pedagógico. Vimos acontecer a “restauração de uma cidade subjetiva” (apud GUATTARI, 1992).

Ao estudar o tema da cidade, seja com momentos de uma cidade dos sonhos, desejada, ou da cidade real e seus problemas socioambientais, e fazermos esta abertura dos conceitos, das propostas foi possível perceber que devires iam ocorrendo, algo que no decorrer desta pesquisa ficou claro, é que estas atitudes estavam para além de um processo de conscientização que pressupõe uma tomada de consciência crítica individual. Nosso caso expõe uma subjetividade que se dispunha em processo, com múltiplos afluentes que se misturam, divergiam e discordavam o tempo todo. A questão é que havia uma aposta na produção de subjetividade em processo, que ia se fazendo no percurso sem as idealizações de encontrar com sujeitos prontos e acabados. Para Deleuze e Guattari (2012) o devir se movimenta de maneira transversal e múltipla, habitando a cada um e a todos ao mesmo tempo. No nosso caso os sujeitos produzidos, educandos educadores no processo, tinham momentos de afetação que colocavam em jogo muitos saberes já cristalizados adquiridos ao longo da vida. Tais situações forjavam novas empreitadas de pensamento, fazendo com que movimentos de ruptura de saberes centrais instituídos acontecessem, dando lugar a novos agenciamentos coletivos. Para Deleuze e Guattari (2012) o devir se movimenta de maneira transversal e múltipla, habitando a cada um e a todos ao mesmo tempo. No nosso caso os sujeitos produzidos, educandos e educadores no processo, tinham momentos de afetação que colocavam em jogo muitos saberes já cristalizados adquiridos ao longo da vida. Tais situações forjavam novas empreitadas de pensamento, fazendo com que movimentos de ruptura de saberes centrais instituídos acontecessem, dando lugar a novos agenciamentos coletivos. O que nos parece interessante e se

dispõe para nós, é que a possibilidade do devir se encontra no processo, no entre, no meio da travessia, assim como a imagem do rio que trouxemos a esta pesquisa e texto. Deleuze e Guattari (1995) ao discutir o conceito de rizoma, nos apresentam a definição necessária para o sentido de meio, do entre que o processo nos oferece: “É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (apud DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 37).

Quando o meio ou o processo visualizado como algo em si acontece, podemos nos surpreender com a novidade do encontro, com o brilho dos devires, com as forças que atravessam nossos corpos. Quando o processo é visualizado somente como uma etapa do projeto, ou como um meio que visa o progresso, tem-se um sistema paralisante causador de idealizações e sofrimento (SILVA, 2016, p. 125).

Me parece importante trazer este percurso da dissertação não para contar a história, mas principalmente para constituir um chão e assim fazer o pensamento dançar daqui em diante, trazendo, então, o sentido de formas para o campo da sustentação e não o da interrupção, da limitação do movimento. Ao revisitar o texto da dissertação verifico que as temáticas lá apresentadas estão também contidas aqui neste texto-tese. Agora com velocidade, com outra intensidade devido às experiências e estudos, mas trata-se de pensar e fazer encontros e, com eles, elaborar movimentos, sentidos e possíveis que buscam neste intensivo escapar das capturas da representação, do universalismo e das idealizações.

Uma vez anunciadas as formas, sigo na investigação das linhas de forças que ao longo deste texto exercerá tensionamentos importantes no processo de investigação das inquietações de pesquisa.

Por forças, a partir da leitura de Deleuze no livro “Nietzsche e a Filosofia” (1976), encontramos duas definições muito interessantes, a saber, forças ativas e forças reativas. Essas definições nos fazem pensar no contexto, nos dias atuais, e, assim, ajudando-nos a compreender certos movimentos para criar possibilidades e intervenções.

As forças reativas revelam uma condição de preservação da vida. Elas são essenciais para a sobrevivência tendo como característica principal a preservação, conservação e estabilização do organismo. A estabilidade é uma força conservadora útil para que possamos persistir na existência. Reluta diante das invenções e preserva aquilo que já existe como forma de proteção. A ciência é um bom exemplo, já que ela se orienta pelo conservadorismo existente na memória, na consciência e em outras faculdades importantes para que o organismo e a sociedade sobrevivam aos movimentos, ao intempestivo da vida.

Nas forças ativas encontramos o espontâneo, o disruptivo, a invenção que rompe com a estabilidade e propõe novos rumos. Elas desafiam o meio e a estabilidade e colocam em risco o ser para encontrar novos caminhos. As forças ativas são ousadas e não harmônicas; são dominadoras, e ao mesmo tempo plásticas, e modificam aquilo em que incidem.

Mostra-se produtivo o modo como Deleuze nos convoca, em sua filosofia, a cartografar essas forças, pois, assim, visualizamos contextualmente a predominância de uma e de outra força. Constatamos ainda, a mistura delas em algumas situações, o combate e as colisões imprevisíveis entre elas, e até mesmo testemunhamos uma ceder diante da outra.

As forças ativas usam as forças reativas para arriscarem outros modos de existência, mas não se submetem à conservação. Verificamos aí uma astúcia, pois as forças reativas também podem bloquear e desativar as forças ativas e, em Deleuze, isso significa estarmos separados de nossas forças, ou seja, perdemos nossa potência.

Interessa-nos, neste momento, pensar forças e formas (ativas e reativas) pelo fato de desejar percorrer paisagens e exercer presença nos territórios de Gabriela Mistral para construir a tese. Territórios de intensidade, de potência, de sensibilidades, que a sua poética nos oferece. Não se deseja fazer isso pelo sentido de preservação, da conservação, dos termos que uma pesquisa convencional coloca, ou seja, como algo a partir de um objeto e sujeito; muito ao contrário, infere-se que a relação entre forças e formas seja um bom fio condutor da pesquisa. Mas como fazer isso quando nosso corpo está impedido de circular? Como escrever de maneira intensiva e implicada sem colocar o corpo na relação com as paisagens de Gabriela Mistral e no encontro com os territórios dela? Como ir ao Chile neste momento?

Carlos Drummond de Andrade oferece um sentido para esta questão que, certamente, atordoa a pessoa que deseja transformar aquilo que sente e pensa em algo material. Ele diz, *a pena não quer escrever / no entanto ele está cá dentro / inquieto, vivo / ele está cá dentro e não quer sair / mas a poesia deste momento inunda minha vida inteira.*

Lindo e terrível no mesmo instante, e a poesia é exatamente este estado; ter várias coisas pulsando no corpo, no peito, que na maioria das vezes sentimos, sem dizê-las. A poesia habita o espaço do indizível, do sussurro. Talvez seja a única maneira de estar mais próxima das paisagens de Gabriela Mistral. Então, busco investigar e lidar com os sinais que ela envia, cartografar as forças que a poesia de Mistral emite a cada verso, a cada estrofe, a cada palavra. Não busco racionalizar, não procuro pensar *sobre* a sua poesia, mas pensar *com* a sua poesia para que, nesse fluxo, algo novo aconteça, algo não antes visto, não antes feito por mim, pelo

desejo de pensar e produzir algo diferentemente do que vinha pensando, mesmo sem pisar com os pés no seu território, mas de alguma maneira, contagiar-me e encher o pensamento com as suas palavras. Como diria Foucault,

Se eu tivesse que escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador e não um teórico [...] escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2013, p. 290)

Movimentos de desterritorialização e reterritorialização se manifestam, forçando o pensamento a produzir abalos no corpo, colocando dúvida sobre o que se pensava e o que se pensa agora. Uma invasão de multiplicidades que nos fazem diferenciar durante a escrita.

O momento que estamos vivendo é dramático, cruel, avassalador. A tristeza invade o peito. Choramos muitas mortes, ainda mais de mil por dia, mais de quinhentas e tantas mil mortes notificadas no Brasil e certamente mais algumas tantas não notificadas. Assim, trago como epígrafe deste texto um fragmento de uma poesia muito singela, das mais simples de Gabriela Mistral, quase infantil e melancólica, mas que soará também como um grito, pois necessito de um abre-alas para iniciar o texto da tese,

Diz quem é essa triste / quem é esta tão só, / se é que já viste.

Uma tristeza espalhada por todo o mundo.

Uma sensação de desmoronamento, de confusão, de incerteza, uma falta de futuro e de vida. Acostumada ao risco, ao perigo, me alegra esse estado de não saber o que a vida oferece, mas neste caso, com a pandemia, é muito diferente; não tem sido tarefa simples viver.

Ao aprofundar-me nas paisagens de Mistral, descubro a região do Vale de Elqui, onde ela nasceu e onde fez várias poesias. Uma paisagem de muitas montanhas, árida pela proximidade com a Cordilheira dos Andes, de um céu extremamente limpo e de uma noite que reflete o brilho de muitas estrelas. O Vale é um dos melhores lugares do mundo para a realização de observações astronômicas, contudo, desta tristeza de que fala Mistral por sua poesia, nem as estrelas têm resposta.

No dia 19 de janeiro de 2021 vimos, pela televisão, uma enfermeira moradora da região leste de São Paulo, Monica Calazans, mulher negra de 54 anos, receber a primeira dose da vacina contra o Sars Covid-19; notícia que traz alguma luz? Sigamos na jornada em busca da cura desse vírus que impede a nossa circulação e a exploração pelo mundo, e que, particularmente, nos impediu de irmos ao encontro do Chile de Gabriela Mistral e de suas marcas lá deixadas. Na exploração de cruzamentos entre tempo, espaço, pessoas, paisagens e textos como referências para pensarmos de maneira estilizada a vida e a obra de Mistral, e com ela, poetizar mundos, uma convergência nos ocorre, a despeito da tristeza envolvida.

Desafortunadamente, estamos revivendo uma pandemia de gripe, pois há cem anos, por volta de 1920, uma epidemia de gripe (uma mutação do vírus *Influenza*), não se sabe ao certo se vindo dos EUA, China ou Reino Unido, mas fartamente divulgada pela imprensa espanhola (e por isso conhecida como *gripe espanhola*), ceifou muitas vidas e colocou a população de máscara nas ruas de diversos países.

Tecendo uma ilação ou contágio, recorro à Gabriela Mistral em seus versos *sou eu, que te encanto, / eu mesma, que tenho luz feita de pranto*. Em certa medida, parece admissível dizer de um corpo infectado de desejo de pesquisa e repleto de desejo de ir ao encontro dos vestígios de Gabriela Mistral no Chile e compreender porque a sua poética é cheia de montanhas, rios, ventos, vales, praias, de frio e até mesmo de uma força bruta. Mistral nos coloca diante da Cordilheira do Andes a percorrer esse conjunto de montanhas altas e largas datadas do período terciário da era geológica de uma maneira tão intensa e de modo tão complexo e simples. Ela nos faz querer escrever com ela, ser conduzida por ela nessa viagem. Percebo que não é uma empreitada fácil para nós, brasileiras e brasileiros, que habitamos entre os trópicos de brisa e ventos quentes e úmidos... mesmo assim, sinto o calor de suas mãos e sigo. Por conta da pandemia que aterroriza o mundo, ainda não foi possível colocar o corpo no norte do Chile – o vírus me impede de estar no Vale de Elquí, nas praias de *La Serena* e em tantos outros lugares que habito na poética de Gabriela Mistral; o vírus produz uma vida feita de pranto.

Busco, então, fazer o possível para este momento. Diante da impossibilidade de mover o corpo, de colocá-lo à disposição dos afetos sentidos pela pele, me oriento pelo nomadismo de pensamento oferecido por Gilles Deleuze, que se dispõe em movimento frenético, mesmo parado, especificamente neste tempo de confinamento.

Produzir um texto intensivo neste caso é um desafio ainda maior. O mundo, apesar de confinado, segue indignado e em busca de cura, de vacinas, em busca de tantas coisas. A produção de informação é tremenda, lidamos 24 horas por dia com telas, celulares, computadores e mantemos nossas relações mediadas pela internet. O corpo está cansado, o corpo está desgastado, o corpo está em potência mínima diante de tamanha imobilidade. Lidamos também com vermes que hoje ocupam o estado brasileiro. Tais vermes se aproveitam da situação de confinamento para realizar as maiores atrocidades. Não há escrúpulos, não existe compaixão, não há trégua. Dia após dia sofremos ataques por todos os lados, e o confinamento vai se configurando como estratégia central para a consolidação de um projeto necropolítico. Presos em casa, o povo não consegue se articular para expurgar os vermes. E assim penso mais uma vez: como escrever nesta situação?

Escrever uma tese neste momento só pode ser um ato de subversão. Busco constituir certa libertação do mundo como está sendo proposto, remover o entulho autoritário e esconjurar o estado para que o pensamento se desloque de maneira turbilhonar e ambulante. Um pensamento que não se submeta e que emerja a partir do processo.



Imagem 1: Desenho a giz e caneta, 2020. Arquivo pessoal

Descobrir-se nômade em confinamento

*A noite e o caos são parte de mim.
 Dato do silêncio das estrelas.
 Sou feito de uma causa do tempo do Universo (e que excede o talvez).
 Para me encontrar tenho de me procurar nas flores, e nas aves, nos campos
 e nas cidades, nos actos, nas palavras
 e pensamentos dos homens,
 na luz do sol e nos escombros
 esquecidos de mundos que já pereceram.
 Quanto mais cresço, menos sou eu.
 Quanto mais me encontro, mais me perco.
 Quanto mais me sinto mais vejo
 que sou flor e ave e estrela e Universo.
 Quanto mais me defino, menos limite tenho.
 Transbordo tudo.
 Fernando Pessoa*

*Aquel mismo arenal, ella camina
 siempre hasta cuando ya duermen los outros;
 y aunque para dormir caiga por tierra
 esse miesmo arenal sueña y camina.
 La misma ruta, la que lleva al Este
 es la que toma aunque la llama el Norte,
 y aunque la luz del sol le da diez rutas
 y se las sabe, camina la unica.
 Al pie del mismo espino se detiene
 y com el ademán mismo lo tomadores y lo sujeita porque es su destino.
 Gabriela Mistral*

O percurso que busco trilhar com as pesquisas em educação tem uma relação profunda entre a produção de conhecimento e os modos de existência com atravessamentos provocados pela arte. Não se trata de apresentar telas, pinturas, desenhos, tão somente, mas sim de expandir o pensamento com aquilo que se configura como não representacional para, a cada dia, a partir dessa leitura, fazer da vida uma obra de arte, como nos convida Friedrich Nietzsche.

Mencionei anteriormente, que ainda navego pela travessia da pesquisa de mestrado e suas elaborações. Com ela foi possível criar uma imagem dos rios que atravessam a cidade de Suzano (SP) e se cruzam com os sentidos da Educação Popular, uma estética que conduzia à pedagogia que, naquela época, produzia e pesquisava. Por nascentes, águas calmas, rios cheios e velozes que corriam para desaguar no mar, como rios de subjetividade em palavras, em músicas, em versos que ofereceram a sustentação necessária para analisar e sugerir uma Pedagogia das

Águas. A poesia de Fernando Pessoa, principalmente do heterônimo Alberto Caeiro, revelava uma necessidade de escavar ainda mais esta linguagem no campo dos afetos, dos sentidos para compreender os processos educacionais. Disse Caeiro sobre o “mistério das cousas” de modo simples, como alguém que lê a natureza e dela fala somente o que sente. Algo cada vez mais distante do processo educacional contemporâneo formal que, percebe-se, exagera nas técnicas, em certa tecnologia e nos pacotes preparados para as escolas.

O impulso gerado a partir dos estudos do mestrado conduziu-me literalmente ao campo e, desde então, tenho me dedicado e me aproximado cada vez mais do pensamento que circula entre indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, camponeses etc. Era preciso continuar a escavação e me aproximar cada vez mais de ambientes onde a água, a terra, o mato estivessem vivos. Não se trata apenas de investigar ou pesquisar elementos de uma ação educativa, grupo ou comunidade em específico para produzir um texto. Minha iniciativa se dá e se orienta pela ação com as pessoas, com os grupos que ora se apresentam como estudantes, ora como mestres, professores de uma matéria, mestres de uma obra, produtores de um modo de vida.

A educação torna-se, então, não somente um modo de relação com o mundo, mas também uma filosofia, pois é com ela que penso e crio, e com ela construo pontes com as pessoas, com os animais, com as paisagens, com o todo que me afeta. Um modo de ser e fazer que, na medida mesma em que propõe um estudo, se deixa levar por aquilo que pesquisa, por aquilo que atravessa, sem medo de perder o chão, de perder o ritmo, por confiar de modo rigoroso no encontro.

Trata-se, de fato, de uma pesquisa repleta de poeira de estrada de chão, de gotículas de água de rio que, quando cortado pela voadeira, provoca medo e alegria. Tem gosto de vento frio soprando no pé do ouvido, jogando o barco de lá pra cá, virando a onda, virando banzeiro e se abrindo em arco-íris depois da chuva. De fumaça de peixe assado na brasa com conversa da vida ou de grito de criança brincando atrás da maloca. Tem gosto salgado de lágrima rolando na face depois de um abraço apertado numa companheira de luta. Também tem o arrepio gelado da tinta de jenipapo que pinta e oferece proteção. Tem elaboração de sonho que ocorre toda manhã quando se está na aldeia. Uma pesquisa que se faz nos barcos, na estrada, no ar; que não se posiciona de cima pra baixo, nem de baixo pra cima e tampouco busca responder de maneira simplista questões tão complexas. Um exame que se orienta pela simplicidade, e à medida que se movimenta, mais e mais perguntas produz. Quanto mais se movimenta, mais se agita, sigo as pistas deste processo para escrever. Confesso que não consegui fazer de outro modo. Deixo que tudo isso venha, pois, sem isso não me vejo, não me acho. Distanciar-me do povo, das

paisagens para escrever não é uma possibilidade. Penso à medida que encontro com o outro, com o mundo. Escrevo para recomeçar. Acredito, então, que ao longo destes mais de 20 anos de estudos e práticas de educação tenho buscado realizar o que quero chamar de Pedagogia dos *ympossyveys*, uma busca pela invenção, que neste momento se consolida em texto para publicação.

Ao conhecer uma educadora-escritora que viveu a vida dedicada ao estudo da prática pedagógica no ensino de crianças camponesas e indígenas, acompanhada da escrita de poesias e textos literários que destacavam as paisagens, a beleza do campo e de sua gente, encontrei espaço para acreditar nas coincidências ou convergências que os encontros podem oferecer. Gosto de apresentar essa pesquisa na perspectiva de um pensamento *com* e não *sobre* Gabriela Mistral, assim como realizo processos educacionais e pesquisas *com* as pessoas e, creio, seja possível no campo das ideias e da escrita, me encontrar *com* Gabriela Mistral e, por assim dizer, construir um texto confabulado, inventado, pensado junto ao invés de simplesmente dizer o que já foi dito, revelar o já revelado, contar o que já contado, citar o já citado. Trata-se obviamente de uma tentativa, pois não pretendo constituir um novo método de pesquisa em Educação, quero apenas poder conversar com Gabriela Mistral.

Com Gilles Deleuze aprendemos a cada dia que é preciso ativar uma força criadora na pesquisa “sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão ‘sobre’... se ela mesma nada cria, o que poderia fazer senão refletir sobre? Então, reflete sobre o eterno ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. O filósofo não é reflexivo, é um criador” (DELEUZE, 2013 p. 156). Creio que Deleuze não fala somente aos filósofos, mas também às(aos) educadoras(es), pois o pensamento, os escritos e as matérias precisam ser devorados e regurgitados para, assim, construirmos um espaço de ensino-aprendizagem. Um(a) educador(a) é um(a) criador(a) de mundos, pensa e cria espaços que se constituem no encontro; não é possível conceber uma aula feita somente *para* os(as) educandos(as) *sobre* as coisas. O processo educacional exige fazer “com o mundo e com o outro”, diria Paulo Freire (2014).

Pesquisar Gabriela Mistral exige, então, um exercício de cegueira, pois na mesma medida em que leio sobre ela, busco me afastar daquilo que já foi feito e, assim, ousar um gesto diferente para exercer conexões singulares no meu encontro com ela. No entanto, não pude deixar de escavar a vida e obra desta grande intelectual chilena. Buscar em vídeos, cartas, textos e muitas poesias, as marcas de sua subjetividade nômade e inquieta, que fizeram ver e falar uma mulher

à frente de seu tempo, que tinha na palavra e na escrita sua ferramenta de elaboração, de força vital. A vida de Mistral é inquietante e sua paixão pelas coisas da vida, juntamente com marcas do sofrimento, figuram em suas palavras, em sua poesia, em seus textos. Uma obra marcada por um nomadismo que não deixa evidente se forçado ou se por uma necessidade de movimento. Uma sucessão de perdas, sobretudo de figuras masculinas – o pai, um amor, um filho adotivo –, e seu afeto aberrante pelas paisagens do Chile, sobretudo pela região Norte do país, realizavam por meio de sua poesia uma verdadeira cartografia dos modos de vida do povo chileno combinando rios, vales, montanhas, praias, desertos. Mistral expõe uma poesia simples e direta, revela seus pensamentos com riqueza de detalhes, originalidade, quase sempre em versos e estrofes, uma apreciadora de rimas.

Não passava despercebida, apesar de sua discrição peculiar. Gabriela Mistral não era uma mulher branca, não obteve títulos acadêmicos, era uma figura, por assim dizer, das margens do Chile; uma figura que preservava sua vida amorosa desafiando a sociedade racista e machista ao lidar com sua preferência por mulheres. Desafiava a sociedade machista e racista ao lidar com o fato de adotar um filho, apesar de não constituir família tradicional. A força das montanhas, a fluidez dos rios, a doçura das flores, os sons encantadores dos ventos, as estrelas que a acompanhavam desde criança na região do Vale de Elqui, tudo isso se apresenta em seus textos e em sua arte intensiva. Mistral se fazia na escrita e, à medida que escrevia, se fazia.

Ao pensar com a pedagogia de Gabriela Mistral, não poderia deixar de aludir às pedagogias que busco realizar no Brasil do século XXI junto aos povos indígenas, pescadores, quilombolas e camponeses, crianças, mulheres e que enfrentam os mesmos desafios apontados por Mistral no século XIX, quais sejam, a opressão, a desigualdade, o preconceito, a retirada de direitos, a negação a certo modo de vida. Então, penso, se Gabriela Mistral pudesse vir ao Brasil e me fosse dada a tarefa de apresentar a ela uma destas pedagogias, como seria? De imediato penso nas paisagens do Brasil, florestas, rios, mares, plantas, cores, o Brasil Tropical. Se Mistral pudesse caminhar comigo pelas aldeias no Norte do país, nos quilombos do Centro-Oeste ou nos assentamentos e acampamentos do Nordeste, assim como pelas vilas e favelas do Sudeste, ela compreenderia que, aqui, a dureza de uma cordilheira pode não resistir à brisa quente e úmida da faixa litorânea dos Atlânticos que circundam nosso modo de existência. Diria à Mistral que, para atuar por aqui, junto aos indígenas, às populações do campo e da floresta, seria necessário certa ginga, um rebolado, um pouco de sol, de cor e de energia que vem desta faixa entre os trópicos e abarca grande parte do território brasileiro, constituindo, assim,

paisagens biodiversas, solos riquíssimos e favoráveis ao plantio de muitas espécies e um povo colorido, de caras e de cores múltiplas. Apresentaria a ela os Antropófagos, os Tropicalistas e comeríamos da cultura brasileira para regurgitarmos uma pedagogia outra, uma mistura da potência chilena, da origem Mapuche (dos Andes, de altitude e estrelas alumiadas, de vales e desertos de intenso frio e cores acinzentadas ou azuladas presentes em Gabriela Mistral) com a malemolência preta, com a ginga capoeirista, com nossas mil e uma línguas indígenas que dançam e cantam em festa em meio à floresta de árvores gigantes, quentes e úmidas, de exageros em cores que frutificam e florescem o ano todo. Faríamos uma *Pedagogia Mistral Tropical* – devaneio? loucura? não é! Seria o agora, algo que vem da mistura que forma o nosso povo no Brasil contramestiço, imposto pelos colonizadores, mas que dá forças às formas também de Mistral em sua face marcada de mulher mestiça, assim como o povo chileno e todo o povo latino-americano. Diria Eduardo Viveiros de Castro, “no Brasil só não é indígena quem não o é”.

Quero com esta tese aventurar-me na empreitada de descobrir a pedagogia de Gabriela Mistral e, a partir dela, descobrir pedagogias outras. Algo que possamos fazer a partir dos nosso encontro, contagiar-me de Chile e contagiá-la de Brasil.

Como se expôs anteriormente, o plano de escrita desta pesquisa previa uma viagem. Uma viagem ao norte do Chile para conhecer as paisagens, os lugares que fazem da poética de Gabriela Mistral um verdadeiro mapa de afetos. Pretendia realizar um encontro regado a pisco e frio diante da cordilheira dos Andes, isso não foi possível, porém. Na lida com a decepção por não ir ao encontro de Mistral no Chile, fui descobrindo uma maneira de fazer funcionar meu movimento nesta pesquisa, numa sensação de filme e não de fotografia. Busquei, então, estudar atentamente o texto de introdução da coleção Mil Platôs - *Rizoma* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que me ofereceu possibilidades para que o pensamento não ficasse preso ao instantâneo, mas se orientasse pela processualidade, atenta ao que estava por vir, ao que está se dando, germinando, engendrando, aflorando em outros possíveis e não ao que estava dado, “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.13). Com isso, obtive a sustentação necessária para realizar uma escrita que não descreve, mas que intervém. Algo apoiado no método proposto por Deleuze e Guattari, a cartografia, que acompanha os processos e realiza alianças com o que se engaja. Acompanhar significa, então, produzir subjetividades, sociabilidades, linhas de fuga que se afastam do cientificismo e se aproximam de algo vivo, que

não se transforma simplesmente em coisa. Um conceito que se aproxima, que roça à perspectiva indígena em que tudo tem uma alma.

Por que apoiar-me no conceito de rizoma?

Um primeiro tipo de livro é o livro-raiz. A árvore já é uma imagem do mundo, ou a raiz é a imagem do árvore-mundo. É um livro clássico, como bela interioridade orgânica, significativa e subjetiva (os estratos do livro). O livro imita o mundo, como a arte a natureza: por procedimentos que lhes são próprios e que realizam o que a natureza não pode ou não pode mais fazer. A lei do livro é a da reflexão, o Uno que se torna dois. Como é que a lei do livro estaria na natureza, posto que ela preside a própria divisão entre mundo e livro, natureza e arte? Um torna-se dois: cada vez que encontramos esta fórmula, mesmo que enunciada estrategicamente por Mao Tsé-Tung, mesmo compreendida o mais “dialeticamente” possível, encontramos-nos diante do pensamento mais clássico e o mais refletido, o mais velho e cansado. A natureza não age assim: as próprias raízes são pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13)

Nesta passagem, o pensamento dos autores se define na perspectiva da multiplicidade, são raízes que possuem formas diversas que vão em todas as direções e sentidos, permeiam espaços nem sempre visíveis, são heterogêneas e oferecem uma imagem determinante a esta pesquisa, qual seja, a de conexão, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Logo, a pesquisa que realizo a partir do pensamento de Gabriela Mistral, não se apoia somente na história de sua vida de forma linear ou vertical, ou seja, nasceu, cresceu, viveu e morreu. Mas principalmente nos desvios realizados, nos estilhaços que não foram captados buscando fazer um descentramento em alguns momentos para dimensões onde o sujeito e o objeto se desfaçam, para possibilitar uma escrita baseada na multiplicidade que conecta muitas linhas, “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de descentralização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem a outras” (idem, p. 17).

Vamos, então, desenhar as linhas de movimento que os textos, a poesia e a arte de Gabriela Mistral nos possibilitaram e, com isso, buscar a modificação e a quebra e sair diferente, diferenciar do que era.

Os textos produzidos nesta pesquisa tornam-se, então, laboratórios experimentais de um pensamento rizomático e nômade que, na impossibilidade de sair de casa com o confinamento

pandêmico, produziu um novo modo de existência. O nômade se distribui no espaço, ele nomadiza, ocupa o espaço estriado, esquadrinhado pelas formas de estado, pelas formas de opressão, de estagnação, produzindo um espaço liso. O pensamento nômade decodifica o espaço estriado e, ao fazer isso, se amplia, se modifica, se espalha, se ramifica como uma erva daninha, como grama. Neste caso a imobilidade se transforma em uma velocidade, uma intensidade. O ato de nomadizar o pensamento significa ampliar o deserto, os espaços lisos sem centro e sem periferias para que o pensamento circule de outra maneira, em outra frequência e irrupção.



Movimento I

Gabriela Mistral em gênero número e grau

*Una em mí maté
 yo no la amaba
 Ela la flor llameando
 del cactus de montaña;
 era aridez y fuego
 nunca se refrescaba.
 Piedra e cielo tenía
 a pies y a espaldas
 y no bajaba nunca
 a buscar “ojos de agua”
 Donde hacía sua siesta ,
 las hierbas se enroscaban
 se aliento de su boca
 y brasa de su cara.
 Em rapidas resinas
 se endurecía su habla,
 por no caer en linda
 presa soltada.
 Doblarse no sabía
 la planta de montaña,
 y al costado de ella,
 yo me doblaba...
 La dejé que muriese,
 robándole mi entraña.
 Se acabó como el águila
 que no es alimentada
 Gabriela Mistral*

São muitas as histórias na vida de Gabriela Mistral. Longe de querer confrontar os fatos, impor verdades, buscamos trazer à superfície fragmentos, acontecimentos que produziram marcas em sua poética e, de alguma maneira, em seu fazer educador. Não nos interessamos por estabelecer uma linha cronológica, pois queremos compreender o tempo em uma perspectiva de intensidade. O filósofo francês, Henri Bergson, em seus estudos sobre a filosofia clássica, questionou o modo como o tempo estava concebido na perspectiva ocidental, como uma sucessão de eventos, pontos homogêneos, encadeados entre si, como uma seta do tempo que realiza um percurso em linha reta, contabilizados e datados. Diante da perda da variação qualitativa do tempo, Bergson propõe deixar-nos levar pelo fluxo de uma consciência interior que é cheia de variações não homogêneas, densidades, imagens, sons, desejos, um conjunto

heteróclito de elementos. Uma flutuação enquanto imagem, na qual os imprevistos estão postos, pois não se sabe o que vem em seguida – diferentemente de um relógio, que apresenta uma mensuração do tempo. Bergson nos propõe lidar com o tempo no sentido da duração, uma variação intensiva, em fluxos de engendramentos onde as coisas aparecem e desaparecem.

Em Deleuze (2020) verificamos que os conceitos de duração e variação estão implicados diretamente no conceito de diferenciação, bastante relevante para esta tese.

Encontramos em David Lapoujade o interessante conceito de coisidades, e não coisas, no diálogo com Étienne Souriau:

Imaginemos uma folha de papel, ora plissada em leque, ora amassada, através da qual passamos uma agulha. Só existe uma agulha e um buraco; mas, quando diferentemente dispostos segundo o caso: regulares na folha plissada, ou dispersos a esmo na folha amassada. A coisa é uma, como a agulha, mas as manifestações da sua permanência no espaço-tempo podem ser tão variadas quanto à disposição dos buracos na folha. Assim, por exemplo, o triângulo equilátero ou qualquer outra “entidade racional”, pode existir de maneira dispersa em vários lugares ao mesmo tempo [...] diferentemente, porém, das essências, das entidades racionais ou musicais, há coisas que estão submetidas à obrigação de existir aqui e agora; são as coisas singulares. (LAPOUJADE, 2017, p. 31)

Queremos com Mistral, demonstrar que sua vida e sua obra existem uma através da outra, estão entrelaçadas. Mistral cresce através de seus textos enquanto eles ganham alma, vida, e passam a existir por eles mesmos. Para percorrer as linhas de vida de Gabriela Mistral adentramos um universo de coisidades, assistimos diversos filmes de ficção e documentários, programas de televisão, nos debruçamos em teses e dissertações que contaram histórias de sua vida, muitas delas em períodos que foram de grande valia para compreensão dos diferentes momentos, as fases de sua vida marcadas por muito sofrimento e entrega à escrita de si. Nos orientamos principalmente pelos livros “Gabriela Mistral, Pasión de Enseñar - Cronologia pedagógica de Gabriela Mistral” (2018) e “Gabriela Mistral – Poesia Reunida: Mi culpa fue la palabra” (2015).

Gabriela Mistral em *gênero*

Defendemos visualizar em sua estética a presença de um sentir, de um fazer feminino na arte, na política, na educação. Sua escrita expressa e ativa essa potência, mas além disso, nos faz pensar que o gênero (masculino, feminino e dissidentes) é multifacetado e surpreendente e, por que não afirmar que é constituinte do espaço educacional, uma vez que as mulheres formam maioria na educação de crianças, jovens e adultos no Brasil? Mistral, apesar de nunca ter se

afirmado feminista, lutou pelos direitos das mulheres; e pelo direito, sobretudo, ao conhecimento “Instruir la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, és arrancar a la degradación” (MISTRAL, 1906 - La voz de Elchi, Vicuña - arquivo digital - Biblioteca Nacional de Chile - BNC).

Gabriela Mistral em *número*

Direcionamos o olhar para a multiplicidade presente no modo como Mistral se colocava, e ao mesmo tempo, povoava o mundo com a sua diferença.

Gabriela Mistral em *grau*

Mistral, nesta acepção *grau*, decorre de um desejo de captar o intensivo de sua poética.

Dentro desta tríade elencada, estaremos atentas à constituição da pedagogia e da poética em uma perspectiva ética, estética e política.

Na tentativa de cartografar as intensidades optamos por fazer uma mistura de linguagens, pois, como se disse, Gabriela Mistral é chilena e, assim, sua obra é marcada por expressões, nomes de escolas, lugares, jornais e textos, em sua maioria, na língua espanhola ou castelhano chileno, estando inclusas nesse rol, até expressões indígenas, as quais foram respeitadas. Além da sonoridade ser algo importante para compreender Mistral, existem linhas de afeto que tornam o texto mais vivo, possibilitando a criação de uma imagem dos lugares, uma história mais paisagística que datada.

Este texto se orienta pelo conceito de nomadismo e, portanto, se desobriga de seguir as linearidades de um pensamento organizado cronologicamente. Aqui as datas são como acontecimentos; Deleuze nos oferece os melhores contornos para essa empreitada:

É como um conjunto de anéis quebrados. Eles podem penetrar uns nos outros. Cada anel, ou cada platô deveria ter seu clima próprio, seu próprio tom ou seu timbre. É um livro de conceitos. A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como etc.? Para nós o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (DELEUZE, 1992, p.37)

Neste trecho de Mil Platôs I, Deleuze nos apresenta a imagem de anéis quebrados para dizer como estes textos estão dispostos, a que eles servem, como ler o livro. Tomando como base esta imagem de anéis quebrados, como textos que se aliam, se conectam e falam entre si, apresentamos aqui a imagem de um texto na forma de estilhaços. Como um copo de vidro

quando quebra, espalha cacos, estilhaços por muitos lugares, uns mais visíveis, maiores, mais nítidos, outros menores, menos visíveis. A busca será por acompanhar o movimento dos estilhaços e fazer ver outros possíveis cacos, ainda menores, aquele que penetra a pele, que arrepia o sentido sem que seja percebido pelos olhos. Acompanhar os movimentos, os estilhaços de Gabriela Mistral e trilhar linhas paralelas, inventivas, ligações que podem não ter nenhuma relação com os fatos históricos, mas que nos interessam para confabular, para criar novos agenciamentos. Os estilhaços seriam os anéis quebrados que formam o enlace da trama do texto, aqui são também as multiplicidades, os acontecimentos que rasgam o ciclo histórico, são também os fluxos de Gabriela Mistral.

Gabriela Mistral, quando ainda era Lucila Maria del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga, estava sempre na companhia de sua mãe e de sua meia irmã mais velha (Emelina Molina Alcagaya), e conviveu pouco com o pai. Com formação em latim, o professor que dava aulas na escola local foi transferido para outro povoado, a noroeste de Ovalle, abandonando a casa quando a pequenina Lucila Alcayaga tinha apenas três anos de idade. A ausência paterna é uma linha importante em sua poesia já que do pai herdou o gosto pela educação e pelas artes. Da figura materna viria a inspiração essencial para a formação de professora e da escritora que Lucila veio a se tornar. Foi criada entre canções de ninar cantadas pela mãe, repertório oral que marcaria parte de sua composição poética, e recebeu as primeiras letras das mãos da irmã Emelina.

Outra linha formativa de sua infância viria das montanhas que contornam o Vale del Elqui, a cordilheira dos Andes, a mãe do povo chileno, matriarca original presente em textos como “Chile y la Piedra”. Compreendemos que são duas as forças que dão movimento à poética e sustentam sua expressão: a família e a paisagem.

O ano de seu nascimento, 1889, nos colocou a pensar em nossas aulas de história, em uma data presente no calendário escolar, o dia 15 de novembro de 1889 – Proclamação da República do Brasil. Nesse período, nosso país vivenciou o que ficou conhecido como primeiro golpe político-militar. Militares organizados escolheram o marechal Manuel Deodoro da Fonseca, que era funcionário da coroa e amigo pessoal de Dom Pedro II, para o ato de Proclamação do novo regime. Muitos foram os fatores que culminaram nesta empreitada marcando o fim da monarquia constitucional parlamentarista e inaugurando o regime republicano presidencialista. Um fator relevante foi a abolição da escravatura, em 1888, ou seja, no ano anterior à

Proclamação da República; com a abolição da escravatura, a monarquia perde força, pois não realiza um processo de compensação das “perdas” econômicas geradas aos grandes proprietários rurais e escravagistas. Advém desse quadro, uma ebulição de disputas até então soterradas pela opressão colonizadora que detinha o poder e escravizava milhares de pessoas negras. As oligarquias rurais aderiram à república não em nome de uma proposta de inovação, mas motivada por um desejo de vingança concernente à Coroa portuguesa. Os republicanos, forjando a construção de uma história oficial, estabelecem uma nova norma estética no país erguendo estátuas de militares e outros republicanos, elevando-os à condição de heróis nacionais; essa gente que nada tinha de herói, nominaram ruas com os membros da Coroa e com as datas referentes à construção e afirmação de uma nova época – a republicana. Tal processo de reconstrução histórica evocou Tiradentes, o dantes condenado por alta traição, e o alçou a herói nacional, e assim o fizeram para assinalar que, no novo regime, na república brasileira, o povo estaria no centro das preocupações e atividades políticas. Sabemos, porém, que, por trás dessa estratégia nacionalista, havia um fim específico, qual seja, o de consolidar a junção de forças entre as oligarquias, que sustentavam o poder, e a nova burguesia industrial, que despontava. Ao liberar formalmente os escravos da mão opressora do colonizador e principalmente dos oligarcas rurais sem nenhum tipo de política, planejamento ou organização, inaugura e oficializa-se a estrutura de poder que se engendra até os dias de hoje, a saber, racismo, divisão social, a desigualdade socioeconômica etc. Sem nenhuma previsão de solução, estas mazelas, que se expandem com o fim do Império, só se agravaram em meio a tantos outros problemas que permearam e permeiam a constituição de nosso povo e nossos modos de vida.

Uma auspiciosa conexão a fazer, não obstante o quadro descrito, é a consideração pela montanhosa Petrópolis, tanto da parte do Imperador Dom Pedro II quanto por Gabriela Mistral, que viveu naquela cidade enquanto permaneceu no Brasil. Mistral nutriu grande apreço por Petrópolis, talvez pela aproximação com as montanhas? Cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro é também conhecida como Cidade Imperial. Foi fundada e nomeada por Dom Pedro, uma junção das palavras Petrus (Pedro) em latim, com o grego Pólis (Cidade). A Cidade de Pedro foi também a cidade escolhida por Gabriela Mistral como sua morada enquanto consulesa do Chile no Brasil, entre os anos 1939 e 1943, período em que conviveu com intelectuais e artistas brasileiros. Segundo matéria publicada no jornal Diário de Petrópolis², Mistral era uma

2 Matéria publicada no jornal Diário de Petrópolis em 31 de março de 2019. Disponível em:

<http://www.diariodepetropolis.com.br/integra/gabriela-mistral-viveu-em-petropolis-163892>

Acesso em 29 de junho de 2021.

frequentadora assídua da Biblioteca Municipal que hoje leva o seu nome. Outras curiosidades encontramos na matéria de Wellington Daniel,

Ela viveu em uma casa onde hoje é a Avenida Roberto Silveira. Um CIEP da Posse leva seu nome e a Biblioteca Municipal, no Centro. A gerente da biblioteca, Maria Luiza Rocha Mello conta um pouco mais sobre a escolha do nome: Em 1992, a Secretaria de Cultura receberia uma comitiva do Chile que visitaria a cidade. Nesta época, resolveu-se fazer com a presença deles, uma homenagem a Gabriela Mistral, por esta ligação dela com a cidade. Com isso, a biblioteca então passou a chamar-se Biblioteca Central Municipal Gabriela Mistral – relata. Para se ter uma ideia sobre a importância de Mistral para o seu país, alguns historiadores dizem que ela é venerada no Chile como Machado de Assis é aqui no Brasil. É um dos nomes mais importantes da literatura chilena, ao lado de Pablo Neruda. Lembrar um ícone da cidade, como Gabriela, teria que ser num dia especial. Daqui a uma semana é a data que seria seu aniversário, se ainda estivesse viva. Hoje é o encerramento do mês da mulher e há dez dias, foi o Dia Mundial da Poesia. Joaquim Eloy fala um pouco sobre como era a poetisa. “Era uma pessoa muito simples, amável e boa. Através de seu nome, Petrópolis foi projetada para o mundo. E até hoje, o Brasil mantém uma boa relação com o Chile também devido a ela” – conta. Em um painel histórico de fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, Gabriela residia em Petrópolis como consulesa chilena, função que exercia desde 1941. Recebeu então a notícia que a consagraria como um nome internacional da literatura: recebeu o Prêmio Nobel de Literatura. O historiador ainda conta que Gabriela recebeu ajuda do então presidente da República para que conseguisse chegar à premiação do Nobel. “Um dia, vivendo aqui na cidade, recebeu o convite para receber o Prêmio Nobel de Literatura na Suíça. O então presidente Getúlio Vargas mandou voltar um navio que estava saindo com destino a Europa para que fosse possível que a escritora estivesse a tempo na premiação” – relata. (Diário de Petrópolis, matéria publicada em 31 de março de 2019).

A Biblioteca Municipal guarda um acervo que foi doado pelo governo chileno. São poesias e um material comemorativo dos 50 anos do Prêmio Nobel de Literatura. O material encontra-se em uma caixa vermelha, e dentro dela, um CD, duas fitas de videocassete e fotografias de uma exposição com Gabriela Mistral.

Nestas idas e vindas entre os anos 1920 e 2020, entre linhas de vida, linhas que se repetem e se encontram no fiar do tempo, mais um cruzo ocorre neste momento da escrita da tese. Em março de 2022, momento em que nos preparávamos para defesa desta tese, a montanhosa Petrópolis foi atingida pelas chuvas que arrasaram muitas regiões do Brasil, principalmente Bahia, Minas Gerais e alguns estados do Sudeste, como o Rio de Janeiro. Mais de duzentas pessoas morreram com os desabamentos, e muitos prédios foram atingidos, um deles, a Biblioteca Municipal Gabriela Mistral. Fizemos contato com a Biblioteca para saber se os manuscritos e os objetos

de Mistral haviam também sido afetados pela chuva. Obtivemos a seguinte resposta: *Bom dia, as chuvas não afetaram o material que temos de Gabriela Mistral. O acervo fica armazenado no Arquivo Histórico que não foi atingido* (Resposta, via *Whatsapp*, de uma funcionária da Biblioteca, em 13 de abril de 2022).

Quando a pequena Lucila Alcayaga tinha três anos, sua irmã Emelina foi nomeada professora da escola rural de Montegrande. As três moraram na casa da escola por oito anos e, durante este período, foi alfabetizada em meio a cantigas populares, rios, montanhas e as paisagens do quintal de casa que era também o pátio da escola primária em Elqui. Tudo isso vai atravessar substancialmente a narrativa, o corpo de Gabriela Mistral e seu universo poético.

Em 1900, Emelina Alcayaga foi transferida de cidade e sua irmã, Lucila, ingressou na *Escuela Superior de Niñas de Vicuña*, onde permaneceu somente quatro meses. O filme “La Gabriela, una história sobre Gabriela Mistral” (2008) inicia com uma cena, na qual, três personagens conversam em uma sala, provavelmente seria a diretora da Escola, a mãe e a irmã de Lucila. Trata-se de um diálogo breve e duro. A personagem da diretora diz que não pode mais aceitar a menina no colégio, pois ela não acompanha a classe. A mãe de Lucila Alcayaga responde: “como se atreve dizer que minha menina é débil mental?” A outra mulher que aparece na cena, provavelmente Emelina, diz: “eu mesma lhe ensinei a ler em um mês!” E a personagem da diretora rebate: “não basta gostar de ler, essa menina possui uma grande falta de inteligência e um profundo desamor pelos estudos”. Na cena, mãe e irmã se mostram indignadas, enquanto uma menina, provavelmente a pequena Lucila Alcayaga, aparece do lado de fora da sala com um livro nas mãos lendo em voz alta um texto que fala sobre angústia e afastamento. Gotas de sangue escorrem do nariz da menina e mancham as folhas do livro.

No livro “Gabriela Mistral: a mulher forte e outros poemas” encontramos uma passagem com mais detalhes deste processo de evasão:

Por volta de 1900, Lucila deixa Montenegro para retornar à Vicuña, ocasião de sua entrada na Escuela Superior de Niñas do povoado onde havia nascido. Mas a experiência do período escolar resultaria traumática. A professora de Vicuña havia encarregado a nova aluna de distribuir entre as demais estudantes uns caderninhos com folhas para as atividades em classe. Algumas alunas tomaram folhas a mais da mão de Lucila, encontrando-se a menina, assim, impedida de fazer a distribuição completa do material. Diante do incidente, ela seria acusada de roubo pela professora. A menina não se defendeu da criminalização injusta e veio a abandonar a escola, retornando à casa familiar, já sem vontade de frequentar uma instituição de ensino. E daí

por diante a irmã mais velha se encarregaria definitivamente dos estudos formais de Lucila (DINIZ; AIRES, 2021, p.295)

Voltando ao filme, a cena é interrompida e aparece a menina já crescida, aos 14 anos em 1904, quando começa a trabalhar como professora auxiliar na *Escuela de la Compañía Baja*, na margem norte do rio Elqui, próximo de *La Serena*, na província de Elqui. Durante estes anos Lucila Alcayaga teve seus estudos interrompidos por conta de transferências de cidade e devido ao casamento de sua irmã. Nesse mesmo ano, começou a publicar seus primeiros textos no jornal *El Coquimbo*.

Uma perspectiva também interessante que irá marcar alguns textos de Gabriela Mistral é a presença de sua avó materna, Isabel Villanueva. Dela, Mistral levou os estudos bíblicos; “Desolación” (1922) é o primeiro livro publicado pela educadora-escritora, e na poesia “Mis libros”, encontramos um apreço ao livro sagrado não só como uma espécie de consolo espiritual diante do sofrimento que enfrentava quando escreveu, mas também uma espécie de saudade de certa comunicação divina. Textos e poesias vão fazer menção a Deus e seus feitos,

Mis Libros
 !Libros, calados libros de las estanterias
 vivos em su silencio, ardientes en su calma;
 libros, los que consuelan, terciopelos del alma
 y que siendo tan tristes nos hacen la alegría!
 Mis manos em el día de afanes se rindieron;
 pero al llegar la noche los buscaron, amantes
 em el hueco del muro donde como semblantes
 me miran confortándome aquellos que vivieron
 !Biblia, mi noble Biblia, panorama estupendo,
 em donde se quedaron mais ojos largamente,
 tienes sobre los Salmos las lavas ardientes
 Y en su río de fuego mi corazón enciendo!
 (Gabriela Mistral, 1922)

Na cidade de Coquimbo, Mistral teve, pela primeira vez, a possibilidade de viver próxima ao mar, algo que também marcou a sua poética. Um sentido de purificação e de liberdade em algumas poesias como “Canciones en el mar” apresentam este encontro. O oceano é uma entidade que lava docemente as feridas trazidas pela luta na terra, dura e firme. Gabriela Mistral, então, evoca elementos da natureza entre o mar e a montanha, entre a terra e o rio e com isso constrói um universo bastante profundo, transcendente,

Canciones en el mar

I

El barco misericordioso
 Llévame, mar, sobre ti, dulcemente
 porque voy dolorida.
 !Ay, barco, no te tiemblen los costados,
 que llevas a una herida.
 Buscando voy em tu oleaje vivo
 dulzura de rodillas.
 Mírame, mar, y sabe lo que llevas,
 mirando a mais mejillas.
 Entre la carga de los rojos frutos,
 entre tus jarcias vividas
 y los viajeros llenos de esperanza,
 llevas mi carne livida.
 Más allá volarás com sólo frutos,
 y velas desceñidas.
 Pero entre tanto, mar, sobre este puente
 meceras a la herida.

II

Canción de los que buscan olvidar
 Al costado de la barca
 mi corazón he apegado,
 al costado de la barca,
 de espumas ribeteado.
 Lávalo, mar, con sal eterna;
 lávalo, mar, lávalo, mar
 que la Tierra es para la lucha
 y tú eres para consolar.
 En la proa poderosa
 mi corazón he clavado.
 Mirate barca, que llevas
 el vértice ensangrentado.
 (Gabriela Mistral, 1922)

O mar neste momento da vida de Gabriela Mistral é importante. Inquieta, ela buscará descobrir o que há do outro lado do oceano. É por meio dele que ela experimentará uma vida em movimento, atravessando mares e cruzando países. O mar a levará para outros lugares produzindo deslocamentos na sua escrita. Essa aproximação com o infinito marítimo e o distanciamento da cordilheira também é algo perceptível em seus textos.

“Canciones en el mar” (1922) trouxe uma lembrança potente do início da jornada de convivência, trabalho, estudos e pesquisas com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) por volta de 2013,

A primeira vez que participei de uma mística em um acampamento junto às famílias na região do extremo sul da Bahia, criou em mim uma sensação diferente com a palavra terra. Lembro que uma mulher trazia nas mãos um punhado de terra e, enquanto recitava uma poesia, que certamente havia sido composta ali

para aquela ocasião, as mãos deixavam cair lentamente os grãos de terra no chão. Não vou me lembrar da poesia, infelizmente, mas guardo a sensação de ter ouvido que terra não se tem, terra não se pode segurar na mão, não se pode apropriar. É a terra que nos tem, é a terra que nos abraça, é a terra que toma posse de nossos corpos e o constitui. Este período em que convivi e visitei muitos acampamentos e assentamentos me conectou a este sentido que a terra tem, essa perspectiva que compõe o pensamento indígena, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos pescadores, das comunidades que vivem com a terra, em comunhão. Neste mesmo período experimentei também morar perto do mar, o poema então me leva a estes dois mundos.

Algo se passa entre a terra que, em sua superfície tudo se vê – guerras, nascimentos, festas, alegrias, tristezas, disputas, como um picadeiro, um palco em que os elementos estão ali dispostos para que possamos aprender –, e o mar, este que não se apresenta ali diante dos olhos, e exige que a gente entre em suas profundezas para compreender minimamente o que se passa com ele em sua face visível. Uma é dura, rochosa. O outro é fluido, corrente. Uma é sólida, o outro líquido. A terra, elemento feminino, fecundo. O mar, elemento masculino, profundo, submerso. São imagens de grande potência que dariam azo a uma tese sobre como tais elementos nos afetam e fazem explodir nossas subjetividades. Gabriela Mistral explorou muito em suas poesias as sensações que as paisagens e os elementos da natureza lhe ofereciam. Quiçá, em e por sua linhagem indígena, tinha o pensamento dançante como os ventos, cantante como os pássaros, profundo e transcendente como os mares, ao mesmo tempo duros e impactantes como a terra.

No povoado de *La Compañia Baja*, próximo a *La Serena*, Gabriela Mistral, ainda Lucila Alcayaga, ministrava aulas pela manhã para crianças e à noite para trabalhadores rurais. Há uma cena bonita no filme “La Gabriela, una história sobre Gabriela Mistral” (2008) em que Lucila Alcayaga recebe os alunos, todos homens e adultos na porta da sala, com um sorriso no rosto, saudando com “boa noite” e, em seguida, ela está com giz no quadro aparentemente trabalhando com a grafia e o sentido das palavras, “muito bem, três palavras: trabalho, justiça, caridade. A justiça, o que entendem por justiça?”

Ela trouxe seu trabalho como professora rural para a poesia “La maestra rural” também publicado em *Desolación* (1922), do qual destacamos os versos iniciais:

*La maestra era pura. “los suaves hortelanos” / La maestra era pobre. Su reino no es humano.
/ La maestra era alegre. Pobre mujer herida! /*

Esta poesia revela e contém muito de Gabriela Mistral. Suas práticas como educadora de jovens e adultos, apesar de ter sido por um período breve, apresenta, tanto na cena do filme quanto nas palavras da poesia, ingredientes presentes também nos ensinamentos de Paulo Freire constitutivos da Educação Popular, “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (FREIRE, 2014, p. 02).

Juntamente com o trabalho de professora, ela seguiu colaborando com alguns periódicos como o jornal *La Voz de Elqui* (Vicuña), *El Tamaya* (Ovalle) e *El Coquimbo* (La Serena), assinando como “Soledad”; vale salientar o empenho autodidata de Lucila Alcayaga, que não voltou a se matricular em nenhum outro colégio após o fatídico incidente com a professora e suas colegas de classe. Durante este período, Lucila seguia tentando realizar o curso regular para formar-se professora, e buscou ingressar na *Escuela Normal de La Serena*. Ela iniciou seus estudos, mas logo foi expulsa pelo capelão Manuel Munizada devido suas ideias socialistas e pagãs, publicadas nos periódicos da região.

No ano de 1906 ocorre um fato importante na vida pública e privada de Lucila Alcayaga, algo trágico que viria a se repetir em sua vida. Aos 17 anos conheceu Romelio Ureta Carvajal, funcionário de uma ferrovia, trocavam cartas apaixonadas e se encontravam para conversar na porta da escola onde Lucila Alcayaga ministrava aulas. Contudo, o relacionamento teve um funesto desfecho, “promessas não cumpridas e o roubo de dinheiro da ferrovia, de que era empregado, terminaram com o suicídio dele” (LACOSTE et al, 2012, p.10). Essa traumática experiência inspirou Lucila a escrever “Los sonetos de la muerte”, poesia que traria grande reconhecimento em sua obra.

Ocupou cargo de *Inspectora del Liceo de Niñas de La Serena*, e também de professora em *La Cantera*, assim como seguia com as suas publicações nos jornais locais. Em alguns artigos valia-se do pseudônimo Alma. No ano de 1908 teve três poesias publicadas, “Ensoñaciones”, “Junto al mar” e “Carta Íntima”, por Carlos Soto Ayala na antologia “Literatura Coquimbana”. No dia 10 de junho deste mesmo ano, no jornal *La Constitución* de Ovalle, publicou a poesia “Rimas” e pela primeira vez utilizou o pseudônimo Gabriela Mistral, o qual jamais abandonaria. Como se afirmou anteriormente, o nome Gabriela Mistral foi uma homenagem ao poeta, dramaturgo e herói de guerra italiano, Gabriele D’Annunzio (1863-1938), conhecido por sua contribuição junto ao estado e tinha a música e a poesia como instrumentos de atuação política, e ao escritor provençal Frédéric Mistral (1830-1914), vencedor do Nobel de Literatura de 1904,

lembrado por preferir uma grafia simples, conhecida como mistraliana, em oposição a grafia clássica, herança dos trovadores; sua poesia mais conhecida, “Mireia”, conta a história de amor ao estilo Romeu e Julieta. A escolha por combinar o nome de dois autores (um italiano e outro francês) viria dos livros emprestados da biblioteca particular do jornalista Bernardo Ossadón. Itália e França seriam países conquistados por Gabriela Mistral mais à frente, ao estabelecer moradia na Europa, onde conheceu diversos outros autores.

Finalmente em 1910, Lucila Alcayaga realizou provas na *Escuela Normal de Santiago* para validar seus estudos e obteve o título de *Proprietária y receptora que la capacita para desempeñarse en escuelas primarias de 4º clase*. Foi transferida, então, para a escola de Barracas, zona rural e periferia de Santiago, e posteriormente para o Liceu de meninas de Traiguén, região de Araucania, no sul da capital do Chile. Inicia-se aí uma jornada profissional itinerante que a levaria, como professora titular, a percorrer diversas instituições pelo interior do Chile, sobretudo norte e sul do país – ao mesmo tempo em que escrevia para os jornais e escrevia poesia.

Esse momento da vida de Gabriela Mistral vale uma ressalva. Nós, professoras(es) da escola formal, gostamos da estabilidade, geralmente optamos por estabelecer vínculos com uma determinada escola e assim permanecer por lá por um longo período e, muitas vezes, ministrar aulas para crianças, jovens e adultos de uma mesma família. Criar uma aliança com o local e, assim, construir uma relação e, de posse deste histórico de vidas, construir processos de ensino e aprendizagem mais efetivos. Não digo isso por conta de uma pesquisa, mas pelos anos que estive neste lugar e percebi o movimento de minhas(eus) colegas, justamente em mover-se bem pouco. No entanto, notava que havia algumas(uns) professoras(es) que faziam exatamente o oposto da maioria e, assim como Mistral, assumiam uma postura nômade na cidade, permaneciam por, no máximo, dois anos na mesma escola, no mesmo bairro, e em seguida buscavam uma outra escola para ministrar aulas. Incluo-me neste rol, e no meu caso, não me apetecia permanecer com a mesma faixa etária, preferia a cada ano mudar completamente o ritmo e ir da educação infantil para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou em determinado ano lidar com o processo complexo e racional de alfabetização para os anos iniciais, e no ano seguinte, ter o brincar como principal fonte de ensino e aprendizagem. Tantas vezes acumulávamos as duas funções, pela manhã em uma escola com a educação infantil e à noite com a EJA. A experiência de encontrar mundos tão diferentes no mesmo dia, fazia o corpo endoidecer de certa maneira, mas ampliava o repertório, criava túneis de ligação entre estes grupos e constituindo uma experiência singular.

Outra semelhança e inspiração baseada nas histórias de Gabriela Mistral, é a escolha pelas escolas do campo, no campo. Preferia sempre as escolas mais afastadas da cidade, aquelas em que a lama geralmente deixavam os nossos sapatos marcados ou os bairros em que as crianças soltavam pipas na rua sem medo dos carros. Escolas com quintal de terra; parecem ser estas as preferidas das(os) professoras(es) nômades.

Certa vez, sendo supervisora de seis unidades escolares com características de escolas do campo (na cidade de Suzano, região metropolitana de São Paulo), fui chamada às pressas por uma diretora de uma dessas escolas. Ela estava aflita, pois o pai de um estudante do 3º ano estava na escola, esmurrava a mesa enfurecido com a professora de seu filho. A escola ficava localizada no mesmo bairro em que havia ministrado aulas de EJA nos dois anos anteriores, suspeitei que se tratava de algum ex-aluno.

Chegando na escola, como havia ministrado aulas, fui encontrando os pais no portão e dando muitas risadas, perguntando como estava a vida, como estavam as crianças, e com sorrisos e gritaria fui entrando na escola para encarar a tal fera. Já na antessala da diretora, ela relatou que era a terceira vez que o sujeito vinha até a Escola para reclamar da professora e que, aquele dia, ele estava mesmo disposto a agredi-la se nada fosse feito, razão do pedido de apoio por parte da diretoria. Abri a porta e me deparei com o sujeito. Não o conhecia. Me apresentei, disse que gostaria de entender a situação para verificar o procedimento com a professora.

Ele estava alterado. Explicou que o filho mais velho estava no 3º ano, que o mais novo estava no 1º ano, que a escola sempre foi muito boa, mas que a tal professora estava maltratando o seu filho, que foi alfabetizado ainda com quatro anos em casa, que tanto ele quanto sua esposa acompanhavam a vida escolar dos filhos. Situação atípica visto que não era a professora que estava chamando os pais para reclamar do desempenho das crianças, mas a família reclamando da professora, tendo como centro uma criança que parecia ser boa estudante. As conversas foram deixando as coisas mais evidentes. Ao perceber o fortíssimo sotaque nordestino preservado dos trejeitos do sudeste, ao perguntar o nome dos meninos, perguntei pela dona Juraci. Ele confirmou ser ela a esposa e mãe dos meninos. Desfeito o mistério: dona Juraci era uma grande poetisa do bairro. Ela declamava poesias de cabeça, elaborava cordéis, peças de teatro, participava das festas paróquia e estava sempre ali por perto para ajudar as professoras no que fosse preciso. Artista das palavras, dos gestos tranquilos, de sotaque cearense

caatingueiro. Ela realmente havia alfabetizado os filhos ainda bem pequenos, a seu modo, em que o éfe (F) é fê, e o gê (G) é guê, e as palavras dançam o balanço da rede. Essa maneira de dizer as letras, de corporificar as palavras de um outro modo, incomodava algumas professoras. No primeiro ano a professora não se incomodou. No segundo ano, alguns problemas. Neste ano a professora corrigia o menino e dizia que sua maneira de falar era errada. Ele dizia que estava certo e o conflito se dava.

Foi em uma conversa com Dona Juraci durante as festividades da EJA que ela me apresentou a obra de seu conterrâneo Patativa de Assaré, poeta, compositor, cantor e improvisador, um dos grandes da poesia brasileira. Patativa fala de um povo sertanejo, sem-terra, de poucas posses e muita sabedoria. De paisagens exuberantes, estreladas bucólicas e ensolaradas. Patativa é a cara do nordeste! Entendi que um túnel precisava ser construído entre a professora sudestina e seu estudante nordestino, entre a EJA e o ensino fundamental. Conversei muito com a professora. Suas preocupações eram legítimas, mas pouco relevantes. Perguntei a ela qual era o problema de dizer palavras diferentes? Ela afirmava que não sabia se as palavras existiam, que o menino debochava dela por não saber e não conseguia corrigi-lo, pois ele sempre aparecia com novas palavras. Mostrei a ela o Patativa de Assaré e a poesia “O poeta da roça”,

Sou fio das mata, cantô da mão grossa
 Trabaio na roça, de inverno e de estio
 A minha choupana é tapada de barro
 Só fumo cigarro de paia de mio
 Sou poeta das brenha, não faço o papé
 de argum menestrê, ou errante cantô
 Que veve vagando, com sua viola
 Cantando pachola à percura de amô
 Não tenho sabença, pois nunca estudei
 apenas eu seio o meu nome assiná
 meu pai coitadinho! Vivia sem cobre
 E o fio do pobre não pode estudá
 Meu verso rastero, singelo e sem graça
 Não entra na praça, no rico salão
 meu verso sé entra no campo da roça e dos eito
 E as vezes, recordando feliz mocidade
 canto uma sodade que mora em meu peito!
 (Patativa de Assaré)

Pedi que fizesse uma leitura atenta do poema e depois conversamos sobre ele e sobre Patativa. Com certa resistência a professora aceitou minhas sugestões de trabalhar com a turma alguns poemas dele e tentar buscar o significado das

palavras que nós não sabíamos: o que será que é uma choupana ou um poeta das brenha? Tentar compreender porque Patativa e tantas pessoas falam de maneiras diferentes, de onde vêm os sotaques? Por que falar ou escrever de maneira diferente é considerado errado?

Acredito que este seja o atrativo desta movimentação, estar em diferentes espaços, escolas, de conhecer gentes diferentes, diferentes sotaques, o Brasil é um imenso mosaico. Imagino que o Chile seja bem parecido, e Mistral transitou pelos cantos mais montanhosos, pelas campinas mais silvestres, encontrando o povo do campo, os sem alqueire, mas de muita vida. E, apenas arrematando, nunca soube o que aconteceu depois desse evento e conversas e, igualmente, nunca mais fui convocada a acalmar feras naquela escola.

Nos anos de 1911 e 1912 percebemos uma inflexão na vida de Lucila Alcayaga. A cena primeira do filme “La Gabriela, una historia sobre Gabriela Mistral” (2008), quando a diretora está em diálogo com a família de Lucila Alcayaga afirmando que não a quer na escola: “asseguro que ela pode aprender em outro local, costurar, cozinhar...”, ao que sua irmã responde: “cozinhar? Lucila não sabe sequer fazer pão!” Finaliza a diretora: “com todo respeito, a escola é meu problema e não a quero estudando aqui.”

Durante este período, atuando em diferentes escolas para meninas, Lucila Alcayaga foi designada professora interina de *Labores, dibujo, higiene y economia domestica en el Liceo de Traiguén* e em seguida transferida para o *Liceo Femenino de Autofagasta*, como professora de História e Inspetora Geral. Interessante pensar como uma menina que não sabia sequer fazer pão passou a dar aulas sobre tarefas que as meninas da época precisavam aprender. Como teria sido a passagem de Lucila Alcayaga por estes espaços? Alguns textos de Mistral publicados no livro “Gabriela Mistral: Pasión de Enseñar – pensamiento pedagógico (2017) trazem textos marcantes e reflexivos sobre a atuação da mulher na sociedade e sobre uma educação feita por mulheres e para mulheres, que veremos mais à frente.

No ano de 1911 perde seu pai, Jeronimo Godoy, aos 52 anos em *Terra Amarilla*, atual região do Atacama. No ano de 1914, sua poesia “Los sonetos de la muerte” recebe o prêmio mais alto nos “Juegos Florales”, concurso literário de Santiago organizado pela Sociedade de Artistas e Escritores do Chile. Há uma cena muito bonita deste momento, Mistral está no alto de uma plateia quando seu nome e o nome de sua poesia são anunciados. Ela está com uma amiga, também professora, e a amiga vibra e abraça Gabriela, e ela somente sorri. Muito tímida, sequer se levanta, o público presente não sabe quem é a autora da poesia, apenas os jurados a conhecem, eram eles, Manuel Magallanes Moure, Miguel Luis Rocuant e Armando Donoso.

Trata-se de um poema muito triste que fala da perda de alguém querido e o direito de possuir alguém mesmo diante da morte, o “Los sonetos de la muerte” foi publicado pela editora Zig-Zag, e “La maestra rural” publicado na Revista de Educación Nacional, dois importantes veículos de comunicação literários do Chile.

Em 1917, Manuel Guzmán Maturana a convida para contribuir com poesias e contos em livros de leitura escolar, e no ano seguinte, Pedro Aguirre Cerda, deputado em seu primeiro mandato pelo Partido Radical, e que mais tarde com o mote “governar é educar” seria eleito presidente do Chile, nomeou Gabriela Mistral *Directora del Liceo de Punta Arenas*. Durante o período em que esteve na região sul do Chile, entre a região da Patagônia e a Terra do Fogo, ampliou seu espectro de paisagens chilenas, deixando sua poesia ainda mais carregada de novos elementos como os ventos, a neve, a poeira e a língua, conforme escreveu em “Paisajes de la Patagonia” publicada no livro em *Desolación* (1922).

[...]
 El viento hace a mi casa su ronda de sollozos
 y de alarido, y quiebra, como un cristal, mi grito.
 Y en la llanura blanca, de horizonte infinito,
 miro morir inmensos ocasos dolorosos
 [...]
 Los barcos cuyas velas blanquean en el puerto
 vienen de tierras donde no están los que son míos;
 sus hombres de ojos claros no conocen más ríos
 y traen frutos pálidos, sin la luz de más huertos
 Y la interrogación que sube a mi garganta
 al mirarlos pasar, me descende, vencida:
 hablan extrañas lenguas y no la conmovida
 lengua que en tierras de oro mi vieja madre canta.
 Miro bajar la nieve como el polvo en la huesa;
 miro crecer la niebla como el agonizante,
 y por no enloquecer no cuento los instantes,
 porque la noche larga ahora tan sólo empieza.
 (Gabriela Mistral, 1922)

Ao realizar uma pesquisa em estilhaços percebe-se que o desejo de ir e voltar, de *arrudear* os fatos, olhar para os cacos dos acontecimentos que se espalham pelo espaço-tempo, é intenso. Estudar uma autora que viveu nos anos 1920, um século atrás, nos convoca a pensar nos eventos, nas forças, no pensamento que circulava na época – não à toa.

As conexões estão por toda a parte, elas são como novelos de linhas, que emaranhados, não sabemos ao certo onde está a ponta, mas basta puxar uma linha para irmos verificando as

tessituras, as amarrações dentro de um acontecimento. Podemos olhar os anos de 1920 e observar muitas semelhanças com o que vivemos agora nos anos de 2020.

Vivemos uma pandemia do vírus Sars Covid 19 que se iniciou em 2019, muito semelhante com a gripe espanhola, que não iniciou na Espanha, não se sabe ao certo onde tudo começou, mas que se espalhou rapidamente por todos os continentes no período de 1918 e 1919 levando à morte mais de cinquenta milhões de pessoas em todo o mundo (dado aproximado). São muitas as semelhanças entre o que estamos vivendo agora com a pandemia de Covid-19 e a pandemia de gripe espanhola, como, por exemplo, o desconhecimento do vírus ou sua origem. Há cem anos tratava-se de uma mutação do vírus *Influenza* e, assim como hoje, não se sabia onde os primeiros casos haviam surgido, a despeito de algumas pesquisas indicarem que as primeiras ocorrências se deram em um acampamento militar em Kansas, nos EUA.

Na época não existia boa parte do aparato científico disponível hoje, então, os remédios e tratamentos eram muitos e não eficazes. Medidas como o distanciamento social, uso de máscaras, e confinamento foram utilizadas já naquela época, e é o que têm funcionado neste momento. Numa breve pesquisa no *site* do Senado Federal (2020), descobrimos como o governo brasileiro atuou na época, são fragmentos de discursos e matérias que circularam na ocasião. O deputado Sólon de Lucena, em discurso realizado no ano de 1918, constatou:

— Todas as classes, desde os humildes trabalhadores até aqueles que gozam do maior conforto na vida, foram alcançados pelo flagelo terrível, que bem parece universal. Dir-se-ia que a morte, não satisfeita com a larga messe de vidas ceifadas nos campos de batalha europeus, quis, na sua ânsia de domínio, estender até nós os seus tentáculos.

Lucena (avô de Humberto Lucena, que seria senador nas décadas de 1980 e 1990) se refere à Primeira Guerra Mundial. Em outubro e novembro de 1918, as manchetes dos jornais brasileiros se alternam entre a gripe espanhola no país e as negociações de paz na Europa. É justamente o vaivém de soldados que faz o vírus mortal tocar todos os cantos do planeta (Senado Federal, 2020)

Hospitais abarrotados em todo o Brasil, escolas fechadas, bondes vazios, comércio todo fechado, à exceção das farmácias que vendiam pílulas e tônicos com a promessa de curar a doença. Ruas cheias de cadáveres, pois as famílias, com medo da infecção dentro de casa, levavam os corpos para fora, facilitando ainda o trabalho de remoção feita em carroças de limpeza pública. Para aumentar a coincidência com os dias atuais, parlamentares da época apresentaram projetos de lei mirabolantes para amenizar os efeitos da pandemia. O senador Paulo Frontim (SP) defendia que os alunos fossem aprovados em massa,

O momento em que se exige do estudante o máximo esforço são os últimos três meses do ano letivo, quando ele se prepara para o exame final. Exatamente nessa época, grande parte dos alunos foi atacada pela epidemia reinante e muitos faleceram. Na Escola Politécnica, choramos a perda de mais de um. Aqueles que se salvaram estão em uma convalescença que se pode considerar longe de ser completa (Senado Federal, 2020)

Em outra perspectiva, o deputado Celso Bayma (SC) redige um projeto de lei que ampliava em 15 dias o prazo para o pagamento de dívidas com vencimento no período de pandemia. Como muitos comerciantes baixaram as portas, deixaram de lucrar e, portanto, ficaram impossibilitados de honrar seus compromissos com bancos e outros credores, “os que vivem estes dias angustiosos sabem que a capital do país (Rio de Janeiro) tem necessidade de feriados, o mesmo sucedendo com a praça de São Paulo. Por esse meio, poderão os negociantes encobrir a situação aflitiva em que se encontram – acrescenta Bayma, sem, contudo, conseguir a aprovação do projeto.” (Senado Federal, 2020). O comércio buscava se adaptar à situação. Se hoje em dia, em 2020, vemos empresas de plataformas de comunicação virtual e aplicativos que entregam comida em casa lucrarem muito com a pandemia e o confinamento, nos anos de 1918 houve um estímulo ao modo de vida privado, o deslocamento em carros individuais foi indicado como mais seguro. A indústria e a publicidade aproveitaram o momento:



Imagem 2: Em anúncio de jornal, importadora de carros aproveita epidemia e alerta sobre os riscos de viajar de bonde (O Paiz/Biblioteca Nacional)

Alguns jornais da época continham diferentes anúncios de remédios que prometiam milagres, capazes de prevenir e de curar a tal gripe. A oferta ia de água tônica com quinino a balas com base de ervas, purgantes e fórmulas com canela. A procura pela cura milagrosa leva uma

multidão às farmácias, o que eleva os preços dos remédios chegando ao ponto do tabelamento dos preços por parte da prefeitura do Rio de Janeiro. Em São Paulo a população recorreu a um remédio caseiro: cachaça com limão e mel. A alta procura levou à falta da fruta nas mercearias e a conseqüente alta do preço. De acordo com o Instituto Brasileiro da Cachaça, foi dessa receita, supostamente terapêutica, que nasceu a caipirinha, bebida tipicamente brasileira que, passada a epidemia, tornou-se símbolo de descontração tropical.

Além de todos os problemas de uma doença desconhecida e que atingia mais e mais pessoas a cada dia, a pandemia escancarou um problema grave no Brasil. Em termos de saúde, quem mais sofreu foi a população mais pobre. Sem hospitais públicos, o povo pedia socorro nas delegacias de polícia. Apenas as instituições de caridade, como a Santa Casa de Misericórdia e a Cruz Vermelha, prestaram alguma assistência. Já as famílias mais abastadas refugiaram-se no interior do país, mantendo distância do vírus, segundo Damacena Neto (2011). Mais uma vez, encontramos semelhança entre os tempos, 1918 é praticamente 2020, 2021, conforme a imagem:

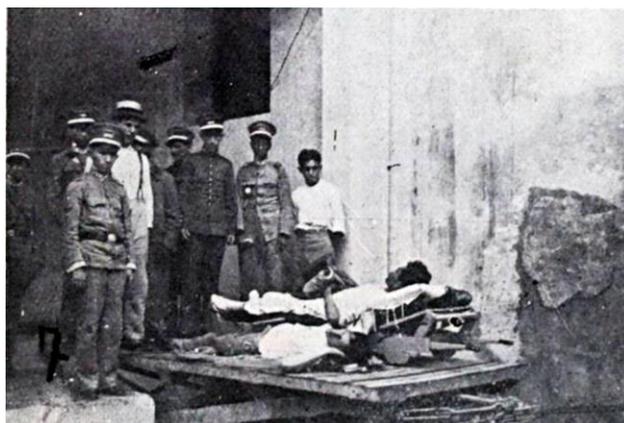


Imagem 3: Policiais do Rio de Janeiro observam paciente (*Fon Fon/Biblioteca Nacional*)

Naquele ano de 1918, na cidade do Rio de Janeiro, devido à multidão de mortes diárias, começou a correr uma história de que a Santa Casa de Misericórdia estava acelerando as mortes dos pacientes para abrir novos leitos. As mortes se dariam por meio de um chá administrado à meia noite. Apelidado de “chá da meia-noite” oferecido na Casa do Diabo, apelido dado pelos jornalistas da época ao hospital. Nos dias de hoje, diversos hospitais espalhados pelas cidades brasileiras, carregam o medo da infecção pelo vírus Covid-19, a falta de leitos, de equipamentos

e de tratamento adequado atravessa os tempos, e pode-se dizer que, as Casas do Diabo, se espalharam pelos quatro cantos em 2020.

Do mesmo modo repentino com que a epidemia da gripe espanhola chegou ao Brasil, ela desapareceu. Em dezembro de 1918 já eram raros os contágios. Foram tantas as pessoas infectadas entre setembro e novembro daquele ano que o vírus praticamente não tinha mais a quem atacar. Enfim, terminado o filme de terror, os cariocas usaram o Carnaval de 1919 como forma de esconjurar o fantasma Espanhola. O Rio de Janeiro assistiu, nos bailes e nos blocos de rua, àquela que talvez tenha sido a folia mais desenfreada que se tem notícia. Das marchinhas aos carros alegóricos, o tema da festa era um só, o chá da meia-noite – que não botava medo em mais ninguém.



Imagens 4 e 5: Cariocas caem na folia em blocos e bailes com o tema “chá da meia-noite (Caretá/ Biblioteca Nacional)

Em 1919, cariocas usaram o Carnaval como forma de exorcizar e extravasar a energia contida durante os vários meses de confinamento. No artigo “O carnaval, a peste e a espanhola” de Ricardo Augusto dos Santos (2006), pesquisador da Casa de Oswaldo Cruz, é possível compreender essa dimensão da festa como elemento crucial para seguir a vida,

Os memorialistas qualificam o Carnaval de 1919 como um dos mais animados que o Rio de Janeiro teve: bailes, batalhas de confete e incontáveis blocos espalhados pelos bairros. Ao que parece, houve uma dramatização carnavalesca da situação que os vitimara. Tudo era motivo de alegria e riso. A 'Espanhola' atacara também outras cidades, mas o Rio de Janeiro conheceu este fenômeno interessante: o Carnaval de 1919, o primeiro depois da gripe.

As revistas ilustradas como *O malho*, *Careta* e outras documentam em dezenas de fotografias a folia que animou a cidade (SANTOS, 2006, p. 57)

A música que marcou o carnaval de 1919 cantada pelo bloco Os Democráticos é um convite à vida, em meio ao rastro de destruição que a Espanhola havia deixado.

Assim é que é! Viva a folia!
 Viva Momo Viva a Troça!
 Não há tristeza que possa
 Suportar tanta alegria.
 Quem não morreu da Espanhola,
 Quem dela pode escapar
 Não dá mais tratos à bola
 Toca a rir, Toca a brincar...
 (Música de carnaval cantada nos Democráticos; Jornal O correio da manhã
 de 11 de janeiro de 1919)

O encontro das camadas populares abria o período de carnaval, barracas montadas nas ruas com comidas, bebidas e cantorias oferecidas pelas baianas, animavam a cidade do Rio de Janeiro com muita cantoria. O samba que era cantado nas ruas do bairro da Penha no mês de outubro nas rodas de samba, era sucesso garantido no carnaval do ano seguinte. Um dos compositores que frequentava as rodas de samba e Festas da Penha era Oscar José de Moraes (1883-1961), o famoso Caninha, frequentador da casa de Tia Dadá na Pedra do Sal e de Tia Ciata na Visconde de Itaúna. Caninha compôs um samba e compareceu à Penha naquele outubro de 1918, o maxixe balançou as cadeiras de quem passava pela roda e com ele Caninha ganhou notoriedade. A partir daí tornou-se nome certo nos carnavais seguintes. Sua música dizia assim:

A Espanhola está aí
 A Espanhola está aí
 A coisa não está brincadeira
 Quem tiver medo de morrer não venha
 Mais à Penha

Nota-se como a relação entre morte e vida, entre dor e festa está entrelaçada nessa situação e em tantas outras da vida em sociedade. Este período pandêmico que estamos vivendo em 2020 e 2021, como se afirmou, é muito parecido com o que revela a história da Espanhola nos anos 1918 e 1919. Ao ler artigos de jornais, textos que contam este período, somos levados(as)-a crer que temos chances de viver o próximo carnaval, e expurgar mais uma vez o vírus. Oferece também possibilidades de análise entre um século e outro, como os diagramas de poder, que anunciavam e anunciam mudanças.

Nelson Rodrigues (1967) oferece uma análise sobre tais modificações contidas na malha social, nos becos da cidade, expresso pelos corpos nas ruas:

Começou o Carnaval e, de repente, da noite para o dia, usos, costumes e pudores tornaram-se antigos, obsoletos, espectrais. As pessoas usavam a mesma cara, o mesmo feitio de nariz, o mesmo chapéu, a mesma bengala (naquele tempo, ainda se lavava a honra a bengaladas). Mas algo mudara. Sim, toda a nossa íntima estrutura fora tocada, alterada e, eu diria mesmo, substituída... Éramos outros seres que nem bem conheciam as próprias potencialidades. Cabe então a pergunta: por quê? Eu diria que era a morte, sim a morte que desfigurava a cidade e a tornava irreconhecível. A Espanhola trouxera no ventre costumes jamais sonhados. E, então, o sujeito passou a fazer coisas, a pensar coisas, a sentir coisas inéditas e, mesmo, demoníacas... Estou aqui reunindo as minhas lembranças. Aquele Carnaval foi, também, e sobretudo, uma vingança dos mortos mal vestidos, mal chorados e, por fim, mal enterrados. Ora, um defunto que não teve o seu bom terno, a sua boa camisa, a sua boa gravata é mais cruel e mais ressentido do que um Nero ultrajado. E o Zé de S. Januário está me dizendo que enterrou sujeitos em ceroulas, e outros nus como santos. A morte vingou-se, repito, no Carnaval... E tudo explodiu no sábado de Carnaval. Vejam bem: até sexta-feira, isto aqui era o Rio de Machado de Assis; e, na manhã seguinte, virou o Rio de Benjamin Costallat ou, ainda, do Theo Filho... Desde as primeiras horas de sábado, houve uma obscenidade súbita, nunca vista, e que contaminou toda a cidade. Eram os mortos da Espanhola e tão humilhados e tão ofendidos que cavalgavam os telhados, os muros, as famílias... Nada mais arcaico do que o pudor da véspera. Mocinhas, rapazes, senhoras, velhos cantavam uma modinha tremenda. Eis alguns versos: "Na minha casa não racha lenha. Na minha racha, na minha racha/ Na minha casa não há falta de água/ Na minha abunda", etc. etc. As pessoas se esganiçavam nos quatro dias... (RODRIGUES, 1967, p. 76)

No Chile onde Gabriela Mistral vivia, a Espanhola também chegou com os mesmos efeitos. Segundo artigo Chile 1918: as duas epidemias, de Enrique Laval (2003), os médicos tiveram bastante dificuldade em compreender a doença que, vinha com diversos sintomas na população chilena ao Doctor E. A. Alcaino (Hospital San Borja): "se trata de una doble epidemia que es la «grippe» y la otra que es una enfermedad que podríamos llamar 'nueva' en el país; el tífus petequial o exantemático" (LAVAL, 2003, p. 05). Somente em dezembro de 1918, após muitos testes e exaustiva investigação por parte dos médicos, descobriu-se que a gripe espanhola não estava associada ao tifo. Assim como no Brasil, no Chile a gripe espanhola atingiu muito mais a população pobre. Brasil e Chile aqui aparecem conectados pela gripe espanhola. Brasil e Chile aparecem quase 100 anos depois conectados neste texto-tese, mas também por outra gripe, agora muito mais letal, muito mais sorrateira e contagiosa.

Sigamos o fluxo do tempo, e voltemos à perambulação de Gabriela Mistral.

No ano de 1920 Lucila Alcayaga seguiu ocupando cargos importantes na diretoria de Liceos pelo Chile. Na cidade de Temuco conheceu um jovem poeta chamado Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basualdo – Pablo Neruda, ainda com 16 anos, pois seu trabalho esteve direcionado às meninas, mas também à educação de rapazes de famílias locais. Neruda, que receberia o Prêmio Nobel de Literatura (1971), repetindo o feito de sua professora, escreveu em seu livro de memórias “Confieso que he vivido” (1974),

Por ese tiempo (1920) llegó a Tembuco una señora com vestidos muy largos y zapatos de taco bajo. Era la nueva directora del liceo de niñas. Venía de nuestra ciudad austral, de las nieves de Magallanes. Se llamava Gabriela Mistral. Yo la miraba pasar por la calles de mi pueblo com sus ropones talarés, y le tenia miedo. Pero, cuando me llevaron a visitarla, la encontré buenamoza. En su rostro tostado en que la sangre india predominaba como en un bello cántaro araucano, sus dientes blanquísimos se mostraban en una sonrisa plena y generosa que iluminaba la habitación. Yo era demasiado joven para ser su amigo, y demasiado tímido y ensimismado. La vi muy pocas veces. Lo bastante para que cada vez saliera con algunos libros que me regalaba. Eran siempre novelas rusas que ella consideraba como lo más extraordinario de la literatura mundial. Puedo decir que Gabriela me embarcó en esa seria y terrible visión de los novelistas rusos y que Tolstoi, Dostoievski, Chejov entraron en mi más profunda predilección. Ya he dicho anteriormente que a Gabriela Mistral la conocí en mi pueblo, en Temuco. De este pueblo ella se separó para siempre. Gabriela estaba en la mitad de su trabajosa vida, y era exteriormente monástica, como madre superiora de un plantel rectilíneo. Para mi siempre tuvo una sonrisa abierta de buen camarada, una sonrisa de harina en su cara de pan moreno. (NERUDA, 1974, p. 47)

Em Santiago no ano de 1921, tornou-se diretora do *Liceo de Niñas N° 6*, fundado em maio de 1920, cargo mais alto na hierarquia do ensino secundário. Lucila Alcayaga, já conhecida como Gabriela Mistral, propôs colocar o nome do *Liceo de Teresa Prats de Sarratea*, importante educadora chilena.

A década de 1920 trouxe modificações estruturais em todo o mundo. Podemos dizer que, no Brasil, a década de 1920, é considerada o berço das revoluções culturais e artísticas. Brotaram em 1922 o Movimento Antropófago, encabeçado por Oswald de Andrade, e o Movimento Modernista que teve como símbolo a Semana de Arte Moderna de 1922. Artistas, intelectuais e escritores participaram efetivamente deste processo que balançou as velhas estruturas da cultura paulistana e, porque não dizer, da cultura brasileira. É a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, que o modernismo se torna uma forma de apresentação da cultura nacional, embora também nessa ruptura o “elemento anárquico – o povo”, conforme a expressão de Trevisan (1982), permaneça na lateralidade, “é por isso que entre os intelectuais inspirados no modernismo, ainda que haja uma pretensão de rever o racismo e de criticar a retórica do

academicismo, permanecem um culto à erudição e um sentimento de ser parte da elite tal qual eram cultivados nos salões aristocráticos”. (LAHUERTA, 1997, p. 97).

O tema da identidade nacional, ainda bastante confusa, após a Primeira Grande Guerra trouxe à sociedade brasileira o sentimento de que já não era mais possível imitar a Europa e seus trejeitos, agora desvalorizados com o fim da *Belle Époque*, a América passa a ser o palco do futuro e da nova civilização. Mesmo que aparentemente sem um objetivo definido ou sem uma estratégia do que e como fazer, faz sentido acreditar que a Semana de Arte Moderna foi cuidadosamente arquitetada por ao menos dois anos, pois os modernistas queriam que o evento coincidisse com o Centenário da Independência.

Em 1917 a exposição de Anita Malfatti já dava pistas de que algo estava por vir. O trecho de um artigo de Oswald de Andrade ao *Jornal do Comércio* fornece a prova:

Cuidado, senhores da camelote, a verdadeira cultura e a verdadeira arte vencem sempre. Um pugilo pequeno, mas forte, prepara-se para fazer valer o nosso centenário (...) mas independência não é somente independência política, é acima de tudo independência mental e independência moral. (*Comércio/SP*, “Arte do Centenário”, 16/05/1917).

Mário da Silva Brito (1971), um dos maiores especialistas em modernismo brasileiro, relata que Victor Brecheret, antes de partir para a Europa, em 1921, deixou trabalhos a serem expostos em uma manifestação de arte moderna que alguns de seus amigos planejavam. Oswald de Andrade e Guilherme de Almeida já se conheciam, em seguida se juntam a Anita Malfatti e a Victor Brecheret e, juntos com Mario de Andrade, outros artistas e intelectuais. Nesse início de século esta nomeada vai conspirar e organizar artigos para os jornais propondo uma nova estética, a Arte Moderna, que rejeita os antigos modelos e as referências do passado, e por isso o grupo também fica conhecido como modernista ou futurista.

A cidade de São Paulo parecia um canteiro de obras. As construções apareciam rapidamente e os bondes elétricos facilitavam a locomoção. A população parecia sentir a aproximação do progresso, do desenvolvimento, mas as artes, todas elas, estavam ainda no ritmo da influência lusitana e colonizadora, fincada nas referências inglesas e francesas, divergente do momento vivenciado nas ruas.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o café ainda formava 75% das exportações, e entre 1890 e 1920, a população brasileira cresceu de 14 para 30 milhões de pessoas, e São Paulo, por exemplo, dobrou sua população. O preço baixo do café trouxe parte dos lucros para a cidade, onde a função neste momento não era somente de acolher uma aristocracia, mas também de servir de área de investimentos do capital excedente que trouxeram a energia elétrica, os

primeiros veículos à gasolina e os maquinários importados remanescentes da Primeira Guerra. Em 1922 chegariam as novas linhas postais, telegráficas e telefônicas – é o início da era do rádio, instalado com boa recepção em 1925. Por abrigar cerca de 33% da população industrial do país e o grandioso aparato de máquinas, o discurso futurista dos modernistas é inevitável. Interessante pensar que neste tempo havia apenas dez edifícios de cinco andares na capital, pouco grandioso em comparação ao que é a cidade nesses anos de 2021. A Rua XV de Novembro – mais uma marca da República – abrigava muitas confeitarias, livrarias e jornais.

Rua XV de Novembro



Imagem 6: Rua XV de Novembro (Acervo Biblioteca Mario de Andrade)

O poeta, cronista e romancista Menotti Del Pecchia, nome importante do movimento modernista, publicava em muitos jornais, como o Correio Paulistano - o jornal que não ladra, não morde e não cacareja (1854-1963), o primeiro diário de São Paulo e o terceiro do país. Essa publicação diária trazia muitas matérias dos modernistas em comparação a outros jornais, como a Gazeta, Jornal do Commercio, Estadão e a Folha da Noite, que posteriormente se tornaria Folha de São Paulo. Menotti Del Pecchia assinava uma coluna, Chronica Social, palco de seus principais textos literários e jornalísticos com divulgação do movimento modernista. Del Pecchia, que escrevia sob o pseudônimo Hélios, contrariava a elite e a imprensa da época, considerando-os subversores da arte, espíritos cretinos e débeis ou futuristas endiabrados. O jornal Correio Paulistano foi um dos principais, senão o principal, divulgador do movimento modernista e da Semana de Arte Moderna de 1922.

O poema “Aperitivo”, de Oswald de Andrade, expressa um pouco toda essa mudança (Poesias Reunidas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978),

A felicidade anda a pé
 Na Praça Antonio Prado
 São dez horas azuis
 O café vai alto como a manhã de arranha-céus
 Cigarros
 Tietê
 Automóveis
 A cidade sem mitos

O poema “Juca Mulato” protagonizou a retomada do caboclo realista, aquele mestiço oriundo da miscigenação, e por isso valente, um povo com influências de muitos povos, vindos, inclusive, das guerras; eles pluralizaram o país, em oposição às ideias portuguesas de que o interior era lugar de atraso, pobre de conhecimento e cultura.

Juntos, Del Pecchia e Oswald, criaram a revista Papel e Tinta, de grande expressão na época, e publicaram muitos textos. Menotti Del Pecchia, em especial, era tido como porta-voz dos modernistas devido a sua escrita elaborada, em resenhas e debates estéticos. É dele o poema “As Máscaras” fruto de uma aposta entre Del Pecchia e José Martins Fontes para saber quem faria a melhor obra utilizando arlequim, colombina e pierrô; Fontes escreveu o poema “Arlequinada”. Nessa chave carnavalesca, destaca-se que, um pouco mais à frente, a obra “Paulicéia Desvairada”, de Mario de Andrade, teria a capa inspirada na obra “Arlecchino”, de Ardengo Soffici.

Nesta época, grandes banquetes, conferências e palestras aconteciam nos casarões de São Paulo, e um deles era a Villa Kyrial, localizada na Vila Mariana, e palco de um jantar em homenagem à Menotti Del Pecchia, o autor de “As Máscaras”, no dia 02 de janeiro de 1921. Outro espaço bastante frequentado pelos literatos e muito conhecido por todos os modernistas era o chamado Trianon; o casarão, criado por Ramos de Azevedo, tinha uma belíssima e localizava-se onde hoje está abrigado o Museu de Arte de São Paulo (MASP). O Trianon foi palco de diferentes festas e acontecimentos, e um destes ganhou página inteira no Correio Paulistano, pois contou com a presença de políticos, jornalistas e artistas conservadores e modernos; estiveram no evento de Júlio Prestes a Monteiro Lobato, de Jacinto Silva à Oswald de Andrade. Oswald, aliás, fez um discurso de última hora demarcando o lugar dos novos que se opunham às forças conservadoras, na política, nas artes e nas letras,

[...] Nós, que arrogantemente subimos os espantosos caminhos da arte atual, por força havemos de trazer, como soldados em campanha, um pouco de nosso farnel de assaltos. [...] Falo em nome de meia dúzia de artistas moços de São Paulo e daí o meu cáldo orgulho incontido. [...] São Paulo já é a cidade que pede romancistas e poetas que impõe pasmosos problemas humanos e agita, no seu tumulto discreto, egoísta e inteligente, as profundas revoluções criadoras de imortalidades.

Toma, pois, um sentido de investidura a nossa participação na tua festa. [...] Examina a máscara que te trazemos em bronze. Ela é a sintética marca de tuas forças mentais. Produziu-a de ti a mão poderosa e elucidadora de Victor Brecheret, que com Di Cavalcanti, Anita Malfatti e esse maravilhoso John Graz, ultimamente revelado, afirmou que a nossa terra contém no seu ignorado cadinho uma das mais fortes, expressivas e orgulhosas gerações de supremos criadores.

E se São Paulo pode neste dia fazer a tua festa e te ofertar nessa festa esta obra-prima, é porque São Paulo atingiu a primeira quietação de uma etapa vencida. Daqui, para diante. (DEL PICCHIA, O almoço de ontem no Trianon. Correio Paulistano, 10 jan. 1921)

“Agressivo toque de reunir e um chamamento à luta”, comentou um jornalista sobre o discurso de Oswald. Já o artigo “Na maré das reformas” (1921) marca a divulgação das ideias que criticam o romantismo e abrem para o futurismo como desejo de uma nova estética vinculada a independência intelectual, como se confere, “Euclides, Machado, dois ou três cumes da cordilheira de picos escassos, salvam-se nesse amontoado incolor de ‘pastiches’. A nossa independência política não nos alforriou numa dependência mental. O Brasil continuou colônia nas letras.” (Correio Paulistano, 24 de janeiro de 1921)

Em outro artigo, “Matemos Peri” (1921), há uma crítica severa ao romantismo de personagens indígenas, uma negação do indígena presente na crônica, mas desde este período já existia uma valorização do indígena e uma negação a idealização,

Peri é o academismo arcádico dos Durões, dos Paranapiacabas; é o marca-passo político, é o ramerrão econômico, é a unicultura tradicionalista, é a escultura de Aleijadinho, é o regionalismo estreito da literatura pseudonacional, é Canudos, é, numa palavra, tudo quanto é velho, obsoleto, anacrônico, ainda a atuar nas nossas letras, nas nossas artes, na nossa política, na nossa administração, na nossa indústria, no nosso comércio (Correio Paulistano, 23 de janeiro de 1921)

O texto foi muito criticado, inclusive por Oswald de Andrade, e Menotti Del Pecchia publicou, então, “Peri” (1921), como forma de explicar-se,

Peri está em plena moda. Matam-no, ressuscitam-no, inocentam-no, ele o pobre guarani lírico, inofensivo e teatral, que fez a alegria das nossas vovós com suas façanhas e a propaganda do Brasil nos mercados europeus.

Mas Peri em processo de canonização e em transe de ser assassinado não é, em absoluto, a simpática personagem de Alencar. É um símbolo, é o passado. (DEL PICCHIA, Correio Paulistano, 02 de fevereiro de 1921)

O tom dos textos que se seguem em 1921, traz essa tônica da constituição plural do povo brasileiro e suas paisagens. Em junho de 1921 “Capacetes Cossacos” fala sobre a grandiosidade da cidade de São Paulo e da constituição de seu povo. Tais textos influenciaram a composição estética dos modernistas que tinha como força a presença do povo indígena e do povo preto.

São Paulo é hoje uma metrópole febril, milionária, imprevisivelmente enorme. Nela as emoções de todas as raças e os tipos de todos os povos agitam uma das vidas sociais mais violentas e gloriosas do universo. Esse entrecostar de ambições, de gostos, de vontades, de raças oriundas dos quatro pontos cardeais, se reflete em todas as manifestações da vitalidade cidadina, nos seus tipos de rua, na sua arquitetura, nas coisas expostas ao comércio, nas línguas que se falam pelas calçadas. (DEL PICCHIA, Correio Paulistano, 15 de julho de 1921)

Em “Um arquiteto” (1921), Menotti Del Pecchia expõe a efervescência que acontece na cidade de São Paulo naqueles tempos, em que o futurismo era o termo usado para nomear a novidade, mas era também visto como coisa de gente doida, mal recebido pelas pessoas de bem da sociedade paulistana. Mais adiante, em agosto de 1921, o texto “Definições” brinca com a sociedade que se coloca contra e a favor dos modernistas. E em novembro, “Maravalhas (Futurismo Sensacional)” mostra outras definições, aprimorando as ideias modernistas, acenando aos críticos que o movimento seguirá em frente. Del Pecchia, nomeia alguns personagens e suas facetas, como Mario de Andrade,

Mario de Andrade – Feira da Praça Tiradentes, onde há o cosmopolitismo estonteante de raças mal acampadas e longos lírios parsifalescos misturados com Legornes e Carijós...

Monteiro Lobato – Pinceladas divisionistas de estilo ensolarado sobre crostas falsas de artificialidades raciais...

Oswald de Andrade – O suor do sangue do Gethsemani americanizado no lirismo de namorico de becos e saltos mortais no Viaduto...

Plínio Salgado – O parnasianismo agonizante confabulando com a Morte para a ressurreição mística de uma individualidade nova.

Guilherme de Almeida – Roupas de Wilde na alma inatual de Verlaine, falando tafetás no meio de meia dúzia de melindrosas que sonham com os músculos dos *boxeurs*...

Martins Fontes – Coração do tamanho do mundo, que fica alegre com o ruído das palavras encantadoras com que faz a música do seu espírito.

Vicente Carvalho – O grande artista que faz jus à aposentadoria... (DEL PICCHIA, Correio Paulistano, 16 de novembro de 2021).

Os textos de Menotti Del Pecchia são interessantes, pois oferecem boas possibilidades de compreender o pensamento que circulava na época, uns duros na maneira de apresentar, outros de um humor sofisticado e irônico. Os textos apresentam, sobretudo, retratos de conversas, de elaborações coletivas e individuais, uma literatura que interagiu com o lugar, com as paisagens subjetivas que se desenhavam.

Oswald de Andrade em “Arte do Centenário” (1921), sempre combate, escreve,

São Paulo, a melhor fatia racial a expor na vitrina do Centenário, tem a decidir o que dará em matéria de arte é curiosidade estrangeira acordada pelas fanfarras da bem-intencionada *réclame* destes dias de preparativos. Se há alguns nomes capazes de honrar qualquer grande civilização, a avalanche de obrinhas nacionais e estrangeiras que entopem o mercado é desoladora. Exposições, edições... Mas, senhores, é isso que vamos apresentar como expressão de cem anos de independência! Mas independência não é somente independência política, é acima de tudo independência mental e independência moral
 (...) Cuidado, senhores do camelote, a verdadeira cultura e a verdadeira arte vencem sempre. Um pugilo pequeno, mas forte, prepara-se para fazer valer o nosso Centenário (ANDRADE, Jornal do Comércio, São Paulo, 16 de maio de 1921)

Em “O meu poeta futurista” (1921),

É longo como um círio e evoca para as minhas meditações um cálice do Graal suspenso aos lábios da girl babilônica que é esta cidade de mil portas. Chama-se... Não posso lhes contar o nome simples. Proibiu-m’o casto, o bom, o tímido. Contar-lhe-ei a figura e a arte.

Para começar, se resumíssemos o início flutuante da nossa poesia paulista (deixando apenas, para futuras seletas de primitivos, alguns dos nossos consagrados) àqueles versos de Guilherme: “Flor de asfalto, encantada flor de seda/ Sugestão de um crepúsculo de outono.

E daí viéssemos pela obra imortal do autor de Sórora Dolorosa, prendendo o outro início da nossa atual e futura à racialidade impressionante de Juca Mulato – o poema do Brasil paulista - e a épica realidade de Moisés, repousando assim nas duas nossa, bem filha da São Paulo crepitante de Centenário...

(...) Não afirmo sem eco, estou certo. Enganam-se sinistramente os que acreditam que São Paulo estaciona nas suas pequenas mãos moles de detentores de santinhos em corridas de literatura colegial. São Paulo? E ver-lhe o espetáculo de febre nas horas de marcha, quando os *ateliers*, as oficinas, as lojas mandam cair insensível das noites acesas, a população heterogênea e violenta para os refúgios dos grandes bairros comovidos.

E continua

Esta arte existe.

Conhecem, além dos mestres calmos que são Guilherme e Menotti, o meu poeta futurista? Conhecem Cleómenes Campos, Agenor Barbosa... destaco para não citar uma nuvem de inéditos divinos com quem privo para regalo das minhas solidões.

Certo é que São Paulo ferve de arte boa e nova e que alarma soado nas barracas da decadente feira vaidosa e provinciana, que funcionou até há pouco o seu jaburu jornalístico de consagrações, se transmutará com rapidez numa fácil reposição de valores invencíveis.

Discutir-se-á, no entanto, o meu poeta futurista...

Vejo-o no pavor e na coragem, ambos extremados, dos conduzidos às forças sensacionais. Pobre delicioso... Ia lançar-lhe o nome simples.

Esse lívido e longo Parsifal bem educado é conhecido pelo seu saber crítico. Publica-se no armário bem fornido da Revista Brasil, escreve no Jornal de Debates, faz parte relevante de Papel e Tinta, leciona com rara honestidade de erudição no nosso Conservatório. Mas o que adoro nele, na sua aristocrática alma íntima, é o artista invejável, o artista imenso da nossa cidade.

Ele é o autor de um supremo livro neste momento literário. Chamou-o Pauliceia Desvairada – cinquenta páginas talvez da mais rica, da mais inédita, da mais bela poesia citadina. Querem ouvir?

(...) Acharam estranho o ritmo, nova a forma, arrojada a frase? Graças a Deus! Podemos dizer que não só a França tem os seus Paul Fort, os seus Claudel, os seus Vildrac, e a Itália rejuvenescida o seu miraculoso Govoni. Nós também temos os nossos gloriosos fixantes da expressão renovadora de caminhos e de êxtases.

Bendito esse futurismo paulista, que surge companheiro de jornada dos que aqui gastam os nervos e o coração na luta brutal, na luta americana, bandeirantemente (ANDRADE, Jornal do Commercio, 27 de maio de 1921).

“Paulicéia Desvairada”, de Mario de Andrade, é um texto bastante importante que marca a chegada do Movimento Modernista com uma ironia gargalhante misturada ao sofrimento e à revolta, e chega ao passo de ser incompreensível, em muitos momentos, e extremamente livre no sentido estético. Talvez, a “Paulicéia Desvairada”, obra escrita em 1921, possa inspirar o Chile de 2022,

Ode ao Burguês

Eu insulto o burguês, o burguês-níquel

O burguês-burguês!

A digestão feita de São Paulo!

O homem-curva! O homem-nádegas!

O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,

É sempre cauteloso pouco a pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!

Os barões lampeões! os condes Jooês! os duques zurros!

Que vivem dentro de muros sem pulos

E gemem sangue de alguns mil-réis fracos

Para dizerem que as filhas da senhora falam o francês

E tocam o *Printemps* com as unhas!

Eu insulto o burguês-funesto

O indigesto feijão com toucinho, dono das tradições!

Fora os que algarismam os amanhã
 Olha a vida dos nossos setembros
 Fará Sol? Choverá? Arlequinal!
 Mas à chuva dos rosais
 O êxtase fará sempre Sol!
 Morte à gordura!
 Morte às adiposidades cerebrais!
 Morte ao burguês-mensal!
 Ao burguês-cinema! Ao burguês-tílburi!
 Padaria Suiça! Morte viva o Adriano!
 “— Ai, filha, que te darei pelos teus anos?
 — Um colar... — Conto e quinhentos!!!
 Mas nós morremos de fome!”
 Come! Come-te a ti mesmo, oh! gelatina pasma!
 Oh! *purée* de batatas morais!
 Oh cabelos nas ventas! oh! carecas!
 Ódio aos temperamentos regulares!
 Ódio aos relógios musculares! Morte e infâmia!
 Ódio à soma! Ódio aos secos e molhados!
 Ódio aos sem desfalecimentos nem arrependimentos,
 Sempiternamente as mesmices convencionais.
 De mãos nas costas! Marco eu o compasso! Eia!
 Dois a dois! Primeira posição! Marcha!
 Todos para a Central do meu rancor inebriante!
 Ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio!
 Morte ao burguês de gijolhos
 Cheirando religião e que não crê em Deus!
 Ódio vermelho! Ódio fecundo! Ódio cíclico!
 Ódio fundamento, sem perdão!
 Fora! Fu! Fora o bom burguês...
 (Mario de Andrade, 2016)

O Chile de 2022 está sob a batuta de Gabriel Boric, eleito no ano de 2021, um líder estudantil de 35 anos. Um governo de esquerda, eleito com mais de 55% dos votos, vencedor em quase todos os estados chilenos. Um governo composto por uma maioria de mulheres. A coalizão de Boric, a *Apruebo Dignidad* reflete as bandeiras das manifestações das quais ele fez parte, quais sejam, justiça social, feminismo, movimentos sociais, direitos dos povos originários, meio ambiente e o enfrentamento à desigualdade social. Em um país que foi apontado como modelo econômico, berço do neoliberalismo, como dizem alguns cientistas políticos, até as explosões das manifestações que levaram a nova constituinte.

Dos Andes sopram ventos de novidade, de invenção, em 2022 um laboratório feminista a céu aberto se faz, toma o estado chileno pela primeira vez na história. Que os ventos soprem em direção ao Brasil, que haja uma transfusão política entre Chile e Brasil.

O Chile de hoje foi sonhado, o Chile de hoje foi semeado por Gabriela Mistral nos anos de 1920, que frutifique! Que as ideias de Mistral, de Violeta Parra, de tantas outras mulheres estejam presentes nesse processo de construção de país.

Uma das maiores manifestações feministas do mundo ocorreu no dia 08 de março de 2020. A Mulheres de Toda América Latina foi às ruas reivindicar direitos e vida. No Chile, uma explosão de atos abriu espaço para muitos outros manifestos que viriam. A juventude feminista colocou Gabriela Mistral nas ruas, como revela o noticiário do jornal El País (2020),

A nova onda feminista chilena, protagonizada pelas jovens na casa dos vinte anos, é um movimento diversificado, múltiplo e, algumas vezes, inclassificável. As mulheres se organizam em agrupações de dança, artes visuais e cênicas, música, bordados, o ciclismo e a patinação, em um exercício coletivo de criatividade que no domingo foi exibido nas ruas de Santiago e de outras cidades do país. Com iniquidades em todas as frentes – nas aposentadorias, os salários, a saúde –, nessa convulsão social as chilenas utilizaram imagens de mulheres fundamentais na história de seu país, como a poeta Gabriela Mistral. A imagem da escritora que obteve o Prêmio Nobel de Literatura em 1945, quando no Chile ainda não tinham direito a votar, foi vista nesse dia em muitos cartazes das manifestantes. (<https://brasil.elpais.com/internacional>, acesso em 23 de fevereiro de 2022)



Figura 7: manifestação 8 de março em Santiago, Chile (El País, 2020)

Abram alas para 1922 passar!

Como não estamos aqui para analisar os acontecimentos da Semana de Arte Moderna, mas traçar linhas paralelas entre o que se passava por aqui no Brasil e no Chile onde estava Gabriela, voltemos ao Chile de Gabriela Mistral.

No ano de 1921, Mistral encerra a temporada de em Temuco e passa a dirigir o Liceu N.6, de Santiago. Este encontro com a capital do país propiciou o encontro com Joaquín García Monje, escritor costa-riquenho e editor da revista *Repertorio Americano*, na qual Gabriela Mistral passaria a colaborar.

Mas é em 1922 que Gabriela Mistral, finalmente, ganha o mundo.

Convidada pelo presidente mexicano Ivaro Obregón e pelo Ministro da Educação do México, José Vasconcelos, ela colaborou intensamente com a Reforma Educacional do país na fundação e organização de bibliotecas populares. Uma escola importante ganha seu nome na capital do México como homenagem, e seu livro, “Desolación”, é publicado pelo “Instituto de las Españas de Nova York”. Publica também o livro “Lecturas para Mujeres”, destinado ao ensino básico feminino, no qual Gabriela Mistral seleciona textos em verso e prosa de autores preferencialmente hispano-americanos, no intuito de, como ela própria afirma na introdução, abordar temas como justiça social, trabalho e natureza, incluindo aspectos geográficos, históricos e de ciências naturais, caracterizando a obra como de índole hispano-americanista. Esta etapa vivenciada no México é importante para a compreensão latino-americana que Mistral viria a produzir deste período em diante, pois deu-se ali um processo de aprendizagem diária na busca de uma percepção hispano-americana ou como ela muitas vezes preferia dizer, de uma identidade indo-americana. Ela moldou uma concepção mais ampla da América, convencendo-se de que a educação seria a única possibilidade para melhorar as condições de vida do povo. Assim, Gabriela Mistral encontrou no governo da revolução mexicana, a primeira tentativa de educar a partir da realidade latino-americana, tomando a escola rural (ensino básico) como ponto inicial para o que ela define como “civilidade”, que seria o acesso e a expansão da educação formal para o povo camponês mexicano. Alguns textos publicados neste período confirmam a dedicação da educadora-escritora neste movimento de reconstrução. A iniciativa de construir algo no México, a partir de uma visão latino-americanista, denotou a afirmação da mistura dos povos e a possibilidade de uma revolução camponesa; essa corajosa ação contrapunha-se claramente aos consagrados modelos educacionais dos colonizadores europeus até então impostos.

Percebe-se uma semelhança importante entre o que Mistral buscava e realizava no México e os movimentos que os antropólogos e os modernistas desencadearam no Brasil no início da década de 1920. Não encontramos registros dessa conexão, no entanto, como afirmamos anteriormente, não desejamos fazer uma cronologia da vida de Gabriela Mistral, mas sim, aproveitar esta

leitura dos acontecimentos para estabelecer pontos de encontro que podem fazer roçar um corpo no outro, uma vida na outra, e assim constituir essas confabulações entre mundos.

Acontecia em São Paulo, em 1922, a Semana de Arte Moderna, evento que marcou o início do modernismo no Brasil e também uma verdadeira revolução nas linguagens – musical, artes plásticas (pintura, escultura, ilustração etc.), poesia, arquitetura etc. – ensejando diferentes movimentos culturais, como o Manifesto Antropófago, o qual foi, posteriormente, retomado pelo Tropicalismo (1967). Os anos 1920 marcam tanto no Chile quanto no Brasil por ser um período de efervescência, de rupturas, e de uma forte industrialização que avançava sobre os países latino-americanos por conta do desenvolvimento acelerado dos Estados Unidos. É nesta década que o Chile, sob o comando do presidente Arturo Alessandri, deixa o regime parlamentarista e se torna presidencialista (1925). No Brasil temos a fundação do Partido Comunista Brasileiro e a conhecida Revolta de São Paulo no ano de 1924. Em 1928, Tarsila do Amaral, apresenta sua obra, “Abaporu” e, em 1929, a quebra da Bolsa de Nova York marca o fim de uma era de crescimento e desenvolvimentismo.

Portanto, tem-se neste momento, alguns acontecimentos que dialogam de maneira especial com esta pesquisa, como, por exemplo, o nomadismo de Gabriela Mistral – doravante ela não mais teria o Chile como morada; ganharia o mundo percorrendo os mais diversos territórios e continentes, mas vivendo, sentindo e escrevendo com os atravessamentos da ausência das paisagens do Chile que, embora ausente, mostrava-se intensamente forte e presente em suas poesias e textos. Outra convergência é a confabulação de possíveis no encontro que haveria entre Gabriela Mistral e a literatura, e mais especificamente, com a literatura brasileira porvir, dado que, nossa literatura convulsionava-se por conta do Manifesto da poesia Pau-Brasil e pela revolução proposta pelo Manifesto Antropófago – a efervescência do novo sendo repercutida na arte e na cultura pelos modernistas.

Os vários e singulares encontros que aconteceram neste primeiro movimento da tese buscam afirmar um sentido, buscam confirmar uma estratégia educacional por meio de uma equipagem, uma trama teórico-prática que ficará mais nítida nos próximos movimentos, com a Pedagogia dos *ympossyveys*. Mas sigamos em frente com os acontecimentos desta linha de vida marcada por eventos trágicos transformados em potência, e depois em ato; essa linha caracterizada pelo nomadismo e agenciamentos, tornaram-se a poética encarnada de Gabriela Mistral.

Em 1928, durante a Primeira Conferência Internacional de Professores, sediada em Buenos Aires, Gabriela Mistral realiza a leitura de “Los derechos del niño”, um texto-manifesto que

mais à frente será examinado. Nesta passagem pela América do Sul, Mistral adota seu filho Yin-Yin, apelido que ela mesma deu a Juan Miguel Godoy. Yin-Yin, de quatro anos de idade e órfão de mãe, era filho natural de seu meio irmão Carlos Miguel Godoy. Neste período, Mistral permaneceu alguns meses no Chile convivendo com sua mãe que, estando em debilitado estado de saúde, veio a falecer no ano seguinte, em 1929, enquanto a educadora-escritora, apesar de não ser acadêmica, representava o Chile no Congresso de Mulheres Universitárias, em Madri.

Estando na Europa, Mistral participou de muitos eventos como representante do Chile e da América do Sul, assumindo, inclusive, um cargo no conselho administrativo do Instituto Internacional de Cinematografia Educativa, com sede em Roma, cidade que adotou como sua. Nesta época, o governo militar do Chile, presidido por Carlos Ibáñez del Campo, com quem Mistral esteve no palanque presidencial, suspendeu a pensão docente que lhe havia concedido; talvez, essa atitude tenha sido uma represália, já que a educadora-escritora clamou por uma reforma agrária no Chile.

Desse modo, impossibilitada de retornar ao Chile com a mesma frequência, dedica-se, então, a Yin-Yin, aos seus escritos, a participar de conferências e a ministrar aulas como professora convidada de algumas universidades na Europa e nos Estados Unidos; nos EUA lecionou na Universidade de Columbia, na *Bernard College* e na *Middlebury College*. Percorreu muitos países da América Central – Porto Rico, Caribe, Panamá, República Dominicana, El Salvador, Costa Rica e Cuba, e na Guatemala, recebeu a diplomação *Honoris causa*. Todos esses lugares ofereceram à educadora-escritora boas paisagens para suas escritas, tais como “Mar de Caribe”, “Tamborino panameño” e “Recado para Antilhas” publicados em *Tala* (1938). O Chile, por outro lado, estava vivendo momentos de muita tensão sob o comando do governo autoritário de Carlos Ibáñez del Campo, e o vice-presidente, Juan Esteban Montero, após a queda de Ibáñez, tomou medidas inconstitucionais para permanecer no poder sem eleições diretas. O governo ditador só foi derrubado em junho de 1932, quando Arturo Puga e a Frente Socialista passaram a governar o Chile; após essa turbulência, um arranjo político devolveu os direitos de consulesa à Gabriela Mistral.

A renomeada consulesa foi, então, enviada à Nápoles, mas não conseguiu desempenhar suas funções, pois o fascismo de Benito Mussolini avançava pela Itália, e Mistral acabou confinada em prisão domiciliar na cidade de Roma. Com o impasse diplomático, pouco tempo depois, em 1933, se mudaria para Madri, onde permaneceu por dois anos, ministrando aulas e ampliando as relações ibero-americanas e europeias. Neste ano de 1935, uma lei especial, atendendo a pedidos de artistas e intelectuais, é criada concedendo a Gabriela Mistral o cargo consular

vitalício. A ascensão do fascismo do general Francisco Franco, porém, a levou a desavenças políticas e intelectuais, fazendo-a partir com Yin-Yin para Portugal, onde pode produzir os textos para seu próximo livro. Sua obra *Tala* (1938) contou com o apoio de Victoria Ocampo, renomada intelectual argentina fundadora da Revista *SUR*. Além de Mistral prestar ajuda a diversos professores e professoras que deixaram a Espanha durante este período, os direitos autorais desta obra foram destinados às crianças vítimas da Guerra Civil da Espanha. O livro *Tala* expressa o sentido e o efeito da subjetivação da educadora-escritora em textos reformulados ou construídos do zero. Textos que antes pareciam ser feitos de maneira mais individual ou mostrando questões íntimas, sugerem-se, agora, ter um coro de vozes, tal qual um produto de sua perambulação entre a tradição judaico-cristã com o mundo ameríndio descoberto no Chile e em outros países latinos. Efetivados e expressos nesse processo estão os poemas “Dos himnos” e “Brasil”, que veremos mais adiante. O desterro, a partir de sua relação com o mar, coloca em xeque antigos pensamentos nacionalistas e, ao abandonar as ilusões obsoletas, surge o poema “El Fantasma”. Outro significativo poema deste volume é o poema “Cordilheira” que, além de expor a vasta cadeia de montanhas como mãe do povo chileno, Mistral a define como mãe dos povos da América Andina – Mapuche, Inca, Quéchuas, Maia e Asteca.

O poema “El maíz”, também publicado em *Tala*, tem o milho como elemento e alimento substancial para a vida no México e para a dos povos indígenas,

I
 O milho do Anahuac,
 o milho das ondas fiéis
 corpo do mexitlis
 ao meu corpo vem
 Ao vento me fuge
 jogando a mim para encontrá-lo
 e isso me cobre e me banha
 o Quetzalcoatl verde
 de rabos trancados
 que lambem e que nada dói
 Braço na onda
 como aquele que nada sempre;
 por punhados que eu recolho
 os peitos em fuga,
 risos indígenas
 que escarnece e se entrega
 e eu fico cega na maré
 verde brilhante,
 prepare-se para a vida,
 prepare-se para a morte.

II
 o Anáhuac o alarga
 campos de milho que crescem
 A terra é divina
 parece ter sido eliminado
 Na luz, há apenas
 eternidades verdes
 remado com esplendores
 que descem e sobem
 Passam as Sierras Madres
 sua veemente paixão
 O índio que os atravessa
 como não aparece
 Milharal para onde
 o ultimo clareamento
 e o México termina
 onde o milho morre
 (Gabriela Mistral, 1938, *tradução livre*)

Após 13 anos de afastamento total do Chile, Mistral retornaria para uma homenagem, semelhante a uma tentativa de reparação entre a famosa escritora e sua terra natal. O impacto deste retorno sobre Mistral foi, digamos, violento. A educadora-escritora pôde reviver momentos de sua infância, sentir gostos, cheiros, pisar nos lugares e sentir a brisa do Vale que tanto poetizou ao longo da vida. Poemas como “Volcán Osorno” e “Lago Llanquihue”, que seriam publicados no livro *Poema de Chile* (1967), trazem novamente uma Gabriela Mistral contemplativa aliada à cosmovisão mapuche e atacamenha.

No início dos anos 1940, Mistral preparou uma antologia de sua obra a ser publicada em francês; a editora Gallimard convidaria Paul Valéry para escrever o prólogo do livro, este texto, porém, foi recusado pela educadora-escritora, pois “desagradou-lhe o juízo crítico de Valéry (1947), ocupado em ressaltar uma “produção essencialmente natural”, o que impedia a poesia mistraliana de ser vista como constructo verbal, reduzindo o procedimento criativo a uma arte *naïf* que dava vazão à substância das coisas.” (DINIZ, 2021, p.310). Antes desse sucedido, ressalta-se que, preocupada com o agravamento da situação da segunda guerra mundial, iniciada em 1939, Mistral solicitou ao governo chileno que a enviasse para trabalhar no Brasil. Iniciou-se, então, o período em que a consulesa Gabriela Mistral viveria no Rio de Janeiro com seu filho Yin-Yin, primeiramente em Niterói, e depois na cidade de Petrópolis. Refugiados do nazifascismo que consumia a Europa naquele início de década, o escritor Stefan Zweig e sua esposa, Lotte Altman Zweig, foram seus vizinhos em Petrópolis, mas infelizmente por pouco tempo, pois em 1942, um ano após a mudança para a região serrana do Rio de Janeiro, o casal austríaco cometera suicídio – a morte dos vizinhos não seria, porém, a única a marcar sua

passagem pelo Brasil. Em agosto de 1943, seu filho Yin-Yin, tomaria uma dose de arsênico suficiente para acabar com sua própria vida, deixando uma carta à mãe e um abraço a Palma Guillén, companheira que esteve próxima à Gabriela Mistral durante muitos anos e, à qual a educadora-escritora tributou dedicatórias em poemas e livros. Infere-se, por meio de alguns filmes, que Yin-Yin não tinha uma boa relação com os colegas brasileiros, pois ele parecia nutrir certo apreço pela cultura racista advinda do fascismo italiano. Talvez fosse esse o motivo de seu constante desentendimento com os colegas brasileiros e de seu desejo de ir embora do Brasil e voltar para a Europa. A consulesa não se recuperaria de tamanha tragédia por mais que prestasse diversas homenagens a ele em textos, crônicas e poesias – estes escritos foram recentemente organizados por Pedro Pablos Zegers Blanchet, e deu forma ao livro “Yin Yin. Gabriela Mistral” (2015), editado pela Universidad Diego Portales.

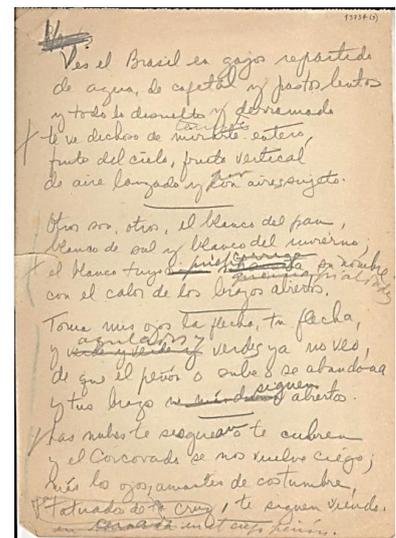
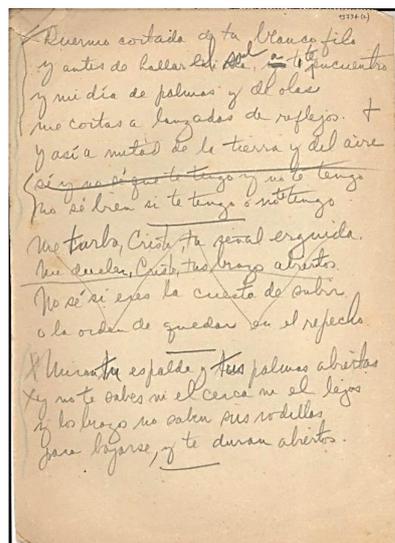
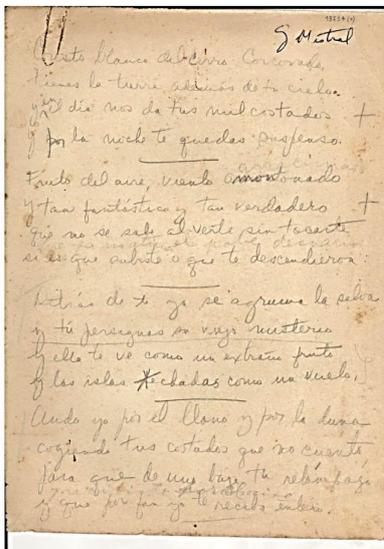
Durante sua passagem pelo Brasil, Mistral se aproximou de intelectuais e escritoras brasileiras como Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa; esta última, além de tornar-se amiga pessoal de Gabriela Mistral, foi a primeira tradutora de sua obra no Brasil, com a publicação, em 1969, da seleta “Poemas escolhidos de Gabriela Mistral” (ed. Delta, Rio de Janeiro).

Mistral dedicou ao escritor brasileiro, Ricardo Couto, o poema “País de la ternura”, aproximou-se de Carlos Drummond de Andrade, e com seu histórico judaico-cristão homenageou o Cristo Redentor em “Cristo del Corcovado”,

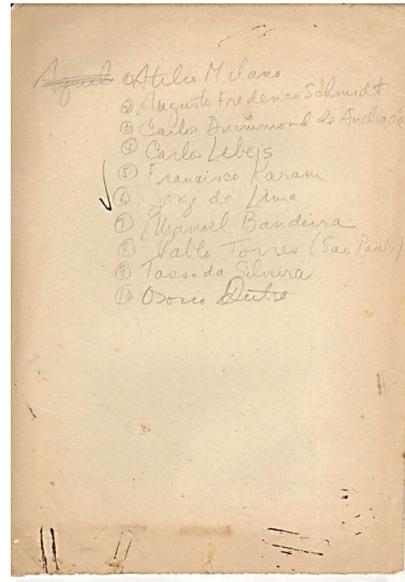
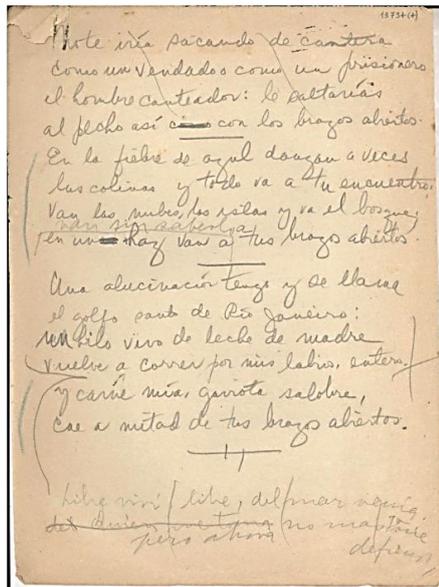
Cristo blanco del cerro Corcovado
 tienes la tierra además de tu cielo
 y em el día nos das tus mil costados
 y por las noches te quedas suspenso
 Fruto del aire, viento arracimado
 y tan fantastico y tan verdadero
 que no se sabe al verte sin tocarte
 que ya no atina el pobre desvarío
 si es que subiste o que te descendieron
 Detrás de ti ya se agruma la selva
 y tú persiegues su viejo misterio
 y ella te ve como un extraño fruto
 y las islas echadas como un vuelo
 Ando yo por el llano y por las dunas
 cogiendo tus costados que no cuento
 para que de uno baje tu relámpago
 y que por fin yo te reciba entero.
 Duermo cortada de tu blanco filo
 y antes de hallar al sol te encuentro
 y mi día de palmas y de olas
 me cortas a lanzadas reflejos.
 Y así, a mitad de la tierra y del aire
 no sé bien si te tengo o no te tengo.

Me tumba, Cristo tu señal erguida
 me tumban, Cristo, tus brazos abiertos
 no sé si eres la cuesta del subir
 o la voz de quedar lo que te entiendo
 Miran tu espaldas abiertas
 y no te sabes ni el cerca ni el lejos
 y los brazos no sabem sus rodillas
 para bajarse, y te duran abiertos
 Ves el Brasil em gajos repartido
 de agua, de cafetal y pastos lentos
 y todo lo disuelto y lo apuñado,
 te ve dichoso de tenerte entero,
 fruto del cielo, fruto vertical,
 de aire lanzado y por aire sujeto.
 (Gabriela Mistral)

Encontramos os manuscritos desta poesia, com os rabiscos da escritora revelando seu processo criativo e a escolha precisa de cada palavra, a grafia de sua letra sempre a lápis e a divisão das estrofes que marca sua poética. Ao final do documento, está uma lista de nomes de escritores com os quais ela deveria estar dialogando ou lendo, quais sejam, Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Átila Milano. Há uma beleza incomensurável em encontrar estas palavras nesse momento originário, em ver e sentir as ideias brotando, ganhando vida no papel, em testemunhar, enfim, a arte de Gabriela Mistral se fazendo obra. O material está disponível na Biblioteca Nacional Digital do Chile³,



3 MISTRAL, Gabriela, 1889-1957. [Cristo del Corcovado] [manuscrito] Gabriela Mistral. Archivo del Escritor. Disponível em Biblioteca Nacional Digital de Chile <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-141755.html> . Acesso em 19/02/2022.



Imagens: 8, 9, 10, 11, e 12 - manuscritos originais do “Poema Cristo del Corcovado” disponíveis na Biblioteca Nacional digital do Chile, acesso em 19/02/2022

Após tantas conquistas e vivências, finalmente a campanha pelo Prêmio Nobel de Literatura se intensificou. Em 1945, enquanto ainda vivia no Brasil, Gabriela Mistral, então com 56 anos de idade, recebeu um comunicado oficial da premiação. Ela, então, partiu em um vapor rumo a Estocolmo, e com cerimônia confirmada para 10 de dezembro, receberia o primeiro prêmio Nobel de Literatura para a Latino-América, “em seu discurso de posse, a poeta falou concisamente em nome de uma “lejana América ibérica”, terminologia que recuperava fronteiras linguísticas da América Latina e lhe permitiu abrigar também a literatura escrita em língua portuguesa.” (Diniz, 2021, p. 312). Após esta conquista, Mistral recebeu diferentes premiações na França, na Itália, em Cuba. O reconhecimento com o Prêmio Nacional de Literatura do Chile veio seis anos depois, em 1951, fato que despertou curiosidade e certa indignação, pois o país de origem de Gabriela Mistral parecia querer mantê-la longe, apartada de sua gente e de sua paisagem. Parece lícito conjecturar se o Chile nunca esteve preparado para Mistral, se sua origem camponesa, sua liberdade, sua maneira de expressão pela literatura e pela poesia assustava governos e população. Ousamos afirmar que o Chile buscou de todas as maneiras domar Gabriela Mistral, sem sucesso, porém.

A partir de 1946, a consulesa estabeleceu residência nos Estados Unidos, e recebeu da Universidade mais uma diplomação *Honoris causa* do Mills College, pois foram muitas atividades universitárias naquele país. Em um destes eventos, Mistral conhece Doris Dana, uma ex-secretária de um escritor alemão, e a partir de então, Doris passou a acompanhar a escritora. Doris Dana esteve ao lado de Mistral traduzindo textos, secretariando os compromissos e a acompanhando até o final de sua vida, recebendo parte de sua herança e de seu espólio literário. Existem muitas especulações sobre a vida afetiva de Gabriela Mistral, e a crítica literária e a opinião pública sempre negaram sua homossexualidade, e até se Doris Dana e Gabriela Mistral mantinham uma relação homoafetiva. Afirmaram, na época, que a educadora-escritora tinha uma postura maternal frente ao suposto oportunismo de Dana, então 30 anos mais jovem. Nos arquivos disponibilizados por Dana, antes de sua morte em 2006, um conjunto de cartas trocadas entre as duas revela a paixão que as aproximou em vida. Tais cartas estão publicadas no livro *Niña errante. Cartas a Doris Dana* pela editora Lumen, 2010. Uma nova edição, publicada em 2021 pela mesma editora, traz um material inédito sob o título *Doris, mi vida (cartas)*.

Os documentos revelados, após a morte de Dana, vêm acrescentando novas linhas, novas possibilidades à obra e à vida de Gabriela Mistral. O filme *Locas Mujeres* (2011), de Maria Elena Wood, revisita arquivos e se empenha em construir uma imagem diferente daquela que o Chile tentou impor à escritora, ou seja, a imagem de uma mulher austera de trajes negros, do tipo “madre superiora” como afirmou Neruda, e abriu espaço a uma mulher que expressava livremente suas emoções e, inclusive, sua sexualidade, como na relação homoafetiva com Doris Dana.

Lagar (1954), livro derradeiro publicado em vida pela editora Pacífico do Chile, primeira obra a ser publicada a partir de seu país, traz uma composição de textos que a reconciliam com o universo rural chileno, um retorno do mar às montanhas como o poema “Muerte del mar”, que sugere a busca por um caminho de volta à casa após uma noite trágica em que o mar falece e morre diante do horizonte de quem nele navegava

Uma noite o mar morreu,
de uma margem à outra margem
enrugou-se, recolheu-se
como manto que retiram
Igual ao albatroz bêbado
e a as pragas fugidas,
até o último horizonte
com dez marés corria
E quando o mundo roubado

voltou a ver a luz do dia,
 ele era um chifre carcomido
 que ao grito não respondia
 Os pescadores desembarcamos
 na costa envilecida,
 enrugada e revirada como
 a raposa consumida
 O silêncio era tão grande
 que o peito oprimia,
 e a costa transbordava
 como o sino tangido.
 Onde ele bramava, acossado
 por Deus que o combatia,
 e replicava ao seu Deus
 com saltos de cervo felino
 [...]
 E agarrados das mãos
 quando a noite é vinda,
 uivamos umas almas perdidas:
 “Talassala, velho Talassala,
 verdes costas fugidas,
 se fomos abandonados
 chame-nos aonde existas,
 e se estás morto, que sobre
 o vento cor de Erina
 e nos acuda e nos jogue
 sobre outra costa bendita,
 para contar novos golfos
 e morrer sobre novas ilhas!”
 (Gabriela Mistral, 2021, p. 199)

Convidada de honra pela ONU, participou, em 1955, da celebração do sétimo aniversário de promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, em Nova Iorque. Em 1956 recebeu o diagnóstico de câncer no pâncreas sendo internada meses depois. Gabriela Mistral *encantou-se* no dia 10 de janeiro de 1957. Sua carne foi enterrada em Santiago e transferida, em 1960, para a região do vale do rio Elqui, lugar que ocupou seu imaginário durante toda a sua andarilhagem, obedecendo, assim, o desejo registrado por ela em testamento.

Diniz (2021) apresenta detalhes do lançamento do livro *Poema de Chile* (1967), publicado uma década depois da morte de Gabriela Mistral que, apesar de pronto desde 1952, figura em seu inacabamento por parte da escritora,

Cabe entender, por fim, que a obra de *Poema de Chile* formula um regresso à pátria – mas é um regresso, conforme oxímoro de acertada formulação por parte de Grínos Rojo (2010) “como uma impossibilidade real e uma possibilidade imaginária”. Isso porque Mistral, a exemplo da nota inserida no poema “Selva austral”, quando diz, destacando-se do texto em tom alarmante “eu volto, mas volto em fantasma”, antevia ser impossível concretizar um regresso realista. É assim um canto geral da paisagem, fauna e flora chilenas,

a partir da deambulação fantasmagórica de uma voz poética que percorre o território nacional acompanhada de um “indiocito” atacamenho e de um “huemul” órfãos; mas é, sobretudo, transmutação de vida e de morte, de vigília e de sonho, de pátria e degrado. (DINIZ, 2021, p. 317)

Poema de Chile é, portanto, um livro-manifesto e testamentário. A escritora reencontra o mar que viu morrer nos poemas de *Lagar*, mas desta vez, este seria um reencontro infantil, acompanhado das vozes de sua mãe e irmãs, de sua família do Elqui e de toda a cultura que a constituiu e moldou a poética mistraliana. Algo como se Gabriela e Lucila dessem as mãos, uma montanha e a outra, oceano, ambas caminhando na região andina. A cordilheira segue intacta, matriarca, onipresente, e por seus desfiladeiros uma voz dissonante ecoa, um som rebelde que se dissipa por toda a América Latina, é o canto livre de Gabriela Mistral.

Encontramos no livro “Kafka, por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari (2015), características que colocam a literatura de Mistral em uma perspectiva menor. Para os autores, não se trata de uma questão de linguagem, quando a linguagem oferecida é considerada pequena perto de outras. Trata-se de observar a expressão desta linguagem minoritária frente às imposições, frente às opressões. Quais mecanismos, quais invenções, quais rachaduras a linguagem ou a literatura cria para escapar das imposições, dos aprisionamentos totalizantes, colonizadores?

Algumas características são oferecidas pelos autores para que possamos compreender como esta literatura menor se apresenta. A primeira delas é que esta língua é afetada por um processo de desterritorialização – são marcas da impossibilidade, quando tudo se organiza para que absolutamente nada aconteça; aparatos sociais, culturais e políticos tentam aprisionar, travar a expansão de uma língua, e mesmo assim ela encontra brechas, linhas de fuga para se expressar. É o caso das diversas línguas indígenas presentes no território brasileiro, por exemplo. A língua portuguesa (juntamente com a religião católica), foi um dos instrumentos de colonização, desse modo, perdemos, além de muitas nações indígenas, obviamente muitas línguas, por isso é imprescindível examinar a variedade de línguas faladas dos povos indígenas no Brasil. Mesmo sofrendo ataques cotidianos e seculares de sufocamento, de imposição violenta, os povos criaram mecanismos de sobrevivência, meios para permanecerem e para sobreviverem por entre as frestas, por entre as rachaduras da grande língua. Ao estar nas pessoas, a língua se faz linguagem e literatura – aqui podemos pensar no exemplo presente no início do Movimento I, quando a professora de uma turma do ensino fundamental afirmava que o filho de Dona Juraci,

por expressar-se com sotaque nordestino, não fazia bom uso da língua formal portuguesa, pois “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 35).

Como segunda característica, os autores nos remeterão à Gabriela Mistral mulher, camponesa, não letrada na escola formal, não acadêmica, de origem indígena, ou seja, à relação do individual com o político. Ela tinha toda a impossibilidade de escrever ou tornar-se escritora, pois lhe foi negado o estudo formal, resultando-lhe se tornar uma leitora e escritora autodidata, além das diversas imposições da época à uma menina camponesa. Mesmo diante de tantas interdições, possuía um corpo inquieto, um corpo que não se deixou domar, que se desterritorializava e se movimentava molecularmente, escapando pelas frestas, causando interrupções e gagueiras na língua maior, “a segunda característica das literaturas menores é que tudo nelas é político” (idem, p. 36), portanto, cada situação individual ou do cotidiano, da família, da casa, é aumentada e torna-se um campo problemático para o debate político, para expor os conflitos. Não para patologizá-los ou enquadrá-los, mas justamente para retirá-los de um porão, de um lugar pouco visível e, assim, possibilitar que algo diferente aconteça, “quando Kafka indica entre os objetivos de uma literatura menor ‘a depuração do conflito que opõe pais e filhos e a possibilidade de discuti-lo’, não se trata de um fantasma edipiano, mas de um programa político” (idem, p.36). Em suas poesias, Mistral fazia uma leitura muito particular do mundo e falava para além da contemplação, como afirmavam alguns críticos; ao contrário, ela nutria um compromisso com os lugares, anunciando a força da rocha e os efeitos da aproximação de um corpo humano ao corpo da montanha. Essa força também está no rio, em um vale, em uma subjetividade, na produção de uma rebeldia, aqui compreendida como teimosia e indignação, como força que insurge uma vida em luta por transformações e mudanças. Falou de mulheres, falou de povos indígenas, de crianças, de camponeses, e falou ainda de maneiras, de gestos, de objetos, dos elementos de seu cotidiano, enfim, do que via no mundo. Uma fala ativa porque problematizadora, dando a ver algo soterrado pelos temas impostos da literatura maior.

A terceira e última característica de uma literatura menor é o valor coletivo, “não há sujeito, apenas agenciamentos coletivos de enunciação – e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que eles não estão fora dela, e em que eles existem somente como potências diabólicas porvir ou como forças revolucionárias a construir.” (idem, p.37). Quando fala, o coletivo está destituído da literatura menor a presença de um mestre, a quem se deve fidelidade.

Fala-se em bando, fala-se em matilha, em enxame. De maneira que, qualquer pessoa poderia ter dito, escrito, contado aquela história; seria como se uma aliança entre semelhantes acontecesse e a literatura se espalhasse como planta rasteira, multiplicando-se na superfície plana, abaixo das grandes árvores e em seus movimentos, quase imperceptíveis, tornarem-se numerosas e enraizadas.

Mistral falava para muitas pessoas, transitava na academia, na política, na escola, estava com o povo, e transitava por esses mundos usando a mesma poética. Conjugava as mesmas expressões sem distinção. Havia como que uma força legítima, um intensivo que despertava sensíveis por onde passava. Ela carregava sua comunidade pelo mundo, e aqui afirmamos uma oposição importante: Gabriela Mistral foi uma consulesa, representava o Chile em muitos países, mas o que ela levava consigo era o Vale del Elqui – eis a minoridade de Mistral.

Estas três características de uma literatura menor – desterritorialização da língua, relação do individual com o político e o agenciamento coletivo – nos levam à compreensão do motivo pelo qual a obra de Mistral pode ser materialista diante da realidade das temáticas apresentadas, que são duras, arrasadoras e fazem arrancar do estático o corpo, e na mesma medida, uma obra que ativa uma dinâmica sensível e transbordante beleza. São marcas de uma literatura popular, marginal, que não se faz apenas no papel, mas em carne e sangue.

Ousamos dizer, ao final de Movimento I, que Gabriela Mistral viveu a vida e, em igual intensidade, escreveu a respeito da vida, escreveu com o mundo. Explodiu conceitos e significados em nome desta intensidade. Uma mulher que, com sua arte e sua poesia debaixo do braço, disse o indizível, fez ver o invisível e ouvia o inaudível, e por conta dessa generosidade de espírito, seu pensamento não cabia em um só lugar, em um só tempo. Seu pensamento e seu corpo não se curvaram diante dos esquadrinhamentos das instituições totalizantes – escola, estado, igreja, família etc. Seu pensamento nômade e de rastreio se espalhou pelo mundo, não criava canto pois precisava de ar, de horizonte, precisava de mar para se expandir. Mesmo com uma vida marcada pela tragédia, a escritora preferiu a vida, o intensivo, a potência do mundo. Ela diluiu suas próprias referências, distanciou-se tanto dos fundamentos, que confundiu a crítica literária em sua ânsia de enquadramento. Tornou-se uma estrangeira na própria língua, e afirmando sua minoridade, conseguiu expor sua diferença e constituir para si uma identidade múltipla. A escritora em constante devir, desterritorializava-se carregando consigo as montanhas, o mar, os rios, os animais, as crianças, os indígenas... Sua arte e sua literatura não cabem mesmo em si, e escrever sobre ela seria um fracasso prévio. Por

sua intensiva capacidade “de fazer ver” e “fazer sentir” é que pesquisamos e escrevemos *com* ela, *com* Gabriela Mistral.

Movimento II

A pedagogia de Gabriela Mistral: educar com (a) paixão

*Si no amas, no conocerás el universo,
 porque el árbol, el mar y la noche no son entendidos
 sino por el amador.
 El minero rompiendo do conoce sus montañas;
 pero tú, cantor que le cantaste, tú sí, la calaste como tu ternura.
 Sin amor, no es mirada tu mirada;
 y si amas conocerás, aunque de repente cegarás.
 Tu amor palpa sin manos y aspira sin labios: es todos los sentidos. Ciñe tu amor, sin brazos.
 Ama por amar, no por poseer;
 ama por anegarte en la maravilla, pues el amor es la suma maravilla
 (...)
 El cielo es sólo el lugar donde se ama acabadamente y la tierra el lugar donde se aprende a
 amar.
 No somos aprendizes, sino de amor, comencemos pronto.
 Gabriela Mistral*

Iniciamos pelo amor ao movimento; talvez porque seja uma amadora ou talvez porque as palavras, as cores, as paisagens de Mistral e todo o seu movimento em direção ao mundo, talvez porque seu nomadismo, seu trabalho com a educação, despertem esse sentimento de amorosidade. Esse amor vem de uma identificação genuína por tudo o que encontro nas palavras dela. Certamente muitas pessoas podem ler seus textos e verificar a beleza em suas palavras, em sua poética profunda, contemplativa. Mas Mistral convoca em seus textos pedagógicos, as educadoras. Ela não se refere a qualquer educadora, ela se dirige a um certo tipo de educadora e chama atenção daquelas que produzem (ou tentam produzir) algo em alguém e no mundo. Ela convida de maneira direta e simples à ação. E diferentemente de suas poesias em que expressava com leveza seus afetos sobre a natureza e as paisagens, sobre o mar e montanhas, nestes textos de conteúdo pedagógico, direcionados à política educacional, à educadoras e aos educadores, não usa floreios e nem palavras rebuscadas, e ainda não recorre a outros teóricos, estudiosos ou autores de palavras ao se dirigir às(aos) educadoras(es). Mistral é simples e diz o que precisa ser dito, assim, ela nos convida para uma dança em sua poética educacional. Neste texto-dança nos deixamos levar por Gabriela Mistral, nos deixamos conduzir por sua pedagogia, deixamos que a sua poética e sua pedagogia ofereçam o plano para atravessarmos a caótica deste encontro e, a partir do movimento que ele sugere, fazemos vibrar as marcas de tantas Gabrielas que encontramos ao longo desses mais de 20 anos de educação. São anos de arquivos, de cadernos de campo e anotações de falas, de manifestações, de ideias

que já não têm mais nomes nem rostos, mas permanecem aqui anotados como uma marca. Marcas que vibram, como nos sugere Suely Rolnik (1993),

O que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir [...] enquanto estamos vivos, continuam se fazendo marcas em nosso corpo. Mas também por uma razão menos óbvia: é que uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode eventualmente ser reativada a qualquer momento. Como é isso? Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atraí e é atraída por ambientes onde encontra ressonância (aliás muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração). Quando isto acontece a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de "desassossego", como diz muito apropriadamente Fernando Pessoa em seu livro. (ROLNIK, 1993, p.2)

Quase sempre envolvida pelas ideias de filósofos(as), educadores(as), pedagogos(as), professores(as) e mestres(as) que, com seu pensamento e palavras, nos colocaram a pensar sobre nossas práticas para constituirmos outras. Nos colocamos em devir no encontro com a leitura, abrimos uma fresta, um espaço no modo como vínhamos pensando para que algo novo pudesse acontecer. Muitas vezes, abandonar um modo de pensamento ou de pensar, a fim de constituir uma nova maneira de ver e deixar de ser para abrir-se ao devir é doloroso e árduo, pois cava-se fundo em espaços internos inimagináveis. Assim pesquisamos. Sim, assim pesquisamos, pois pela pluralidade de pensamentos envolvidos, e pelo o que a educação popular nos ensinou, o fazer é sempre fazer junto, e o escrever, embora seja um ato solitário, é igualmente escrever com pessoas e lugares – internos e externos a nós.

Em Foucault (2013) encontramos a sustentação para que este modo de realizar a pesquisa e escrevê-la se instaure,

O livro faz uso de documentos verdadeiros, mas de maneira que, através deles, seja possível efetuar não somente uma experiência que autoriza uma alteração, uma transformação da relação que temos conosco mesmos e com o mundo em que, até aí, não nos reconhecíamos sem problemas (em uma palavra, com nosso saber). [...] Não se trata absolutamente de transpor para o saber experiências pessoais. A relação com a experiência deve, no livro, permitir uma transformação, uma metamorfose, que não seja simplesmente a minha, mas que possa ter certo valor, certo caráter acessível para os outros, que essa experiência possa ser feita pelos outros. (FOUCAULT, 2013, p. 294)

Na leitura dos primeiros textos pedagógicos, sobretudo a invulgar coletânea “*Pasión de Enseñar – Pensamiento Pedagógico*” (2017), organizada por Cristián Warnken e Ernesto Pfeiffer, procurávamos uma escritora e encontramos uma educadora. Sim, uma educadora como eu e como tantas que nos deparamos no Pará, no Amazonas, na Bahia, em Pernambuco, em São Paulo, no Mato Grosso, na Paraíba etc., lugares que atravessamos e atravessam nosso corpo, em Marias, Josés, Beneditos, Juracis, Alessandras, Antônios, Rosenis, Vandas, Salomões, Didas, Elianes etc. Quanto *mais lia, mais me via, quanto mais me via, mais sentia* uma necessidade de conversar com Mistral, de perguntar a ela como havia chegado a estes textos, como conseguia escrever de maneira tão simples toda aquela trajetória em escolas, nos campos, nas ruas com meninas e meninos, jovens e adultos, ou seja, com todo o tipo de gente. Realidades e vivências tão complexas, que seria presumível supor a poética de Gabriela Mistral, em seus textos pedagógicos, escritos de modo erudito ou duro, e, ao contrário, o que se encontra são textos de uma educadora popular que simplifica o que é complexo, dando, assim, às pessoas, a oportunidade de compreender. Encontramos uma educadora que nos faz olhar ao alto, a contemplar o mundo, pois é pelo mundo que temos que nos encantar, enfim, encontrar a pedagogia de Mistral é alargar o pensamento e descobrir outras tantas pedagogias.

Temos, então, um conjunto de pensamentos com Gabriela Mistral traduzidos em palavras, que não buscam fidelidade aos conceitos, mas se interessam pelo fluxo de pensamento. Seguimos as pistas para fazer um texto rizomático, “que conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32). Sem a pretensão de explicar uma pedagogia, buscamos realizar cruzamentos entre as dela e as nossas, as tantas que fomos acumulando ao longo destes anos de Educação Popular, e quem sabe, inventar uma nova.

Apostamos no encontro para, com ele ou a partir dele, fazer emergir memórias, histórias, contos, estratégias, maneiras e gestos, próprios de um processo educacional. Essa perspectiva se faz rizoma, pois não se estabelece por uma só direção, cresce sem necessariamente ser cultivado, em sua rasteirice e humilde presença, vai se proliferando, tendo em vista que “não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (idem, p.32), logo, o encontro com Mistral sobre educação e sua poética, se dá pelo meio, pelo entre mundos. Um século nos separa, o mundo dela e a educação que ela fazia está localizada e marcada pela história. As nossas e as que procuramos, essas que nos colocam com tantas(os) educadoras(es), estão ainda

por serem feitas em outro país ou noutros territórios. Mas entre uma e outra, o que teria? Buscamos perceber as coisas pelo meio e com isso abrir espaço para as possibilidades do devir, haja vista que nossa preocupação não está em encontrar algo que não foi feito lá atrás por Mistral ou algo que possa ser feito lá na frente por quem quer que seja.

Uma pesquisa geralmente pergunta: mas o que se quer com isso? De onde vem isso? Mas para onde se vai com isso? Com Deleuze e Guattari (1995) sustentamos a ideia de que não precisamos fazer pelo início, não precisamos partir do zero, não queremos encontrar os fundamentos da pedagogia de Gabriela Mistral ou de onde ela se referêcia. Isso pouco importa para uma pesquisa que busca uma poética, uma estética, que busca sentir os efeitos para, de tal modo, problematizar os conceitos. Assim se constitui o nosso fazer, um fazer pelo meio, não exatamente pela origem ou pela finalidade, um fazer fiel apenas ao transbordamento e ao plano de composição, que a arte oferece,

O que se conserva, a coisa ou a obra de arte é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos. Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações perceptos e afectos são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra sobre a tela ou ao longo das palavras, ele é próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194)

Em uma das diversas aulas que participei com professor Peter Pál Pelbart (PUC-SP), ele nos contou que Deleuze, filósofo e professor, não preparava roteiros de aula do início ao fim. Ele organizava tópicos de pensamentos em uma folha, que ficava cheia de flechas. Eram aulas em vias de... Este era o roteiro da aula. Imagino que fossem aulas que aguardavam e almejavam os devires, que Deleuze, enquanto professor, permanecia ali esperando o momento, esperando uma desterritorialização. Uma aula preparada para o encontro, aberta o suficiente para que os possíveis acontecessem, mas principalmente os impossíveis, aquilo que é da ordem do acontecimento e não da repetição. Neste tempo de Educação Popular nos deparamos com histórias e com pessoas que também seguiam o mesmo fluxo, que observavam muito bem a ação, os afetos presentes no espaço, na ambientação da sala, da aldeia para realizar sua aula. Esse conceito e maneira de conduzir a vida e a Educação em seus desdobramentos são aspectos sensíveis a esta pesquisa.

Os textos de Mistral nos remetem aos processos e não aos resultados. Não são textos acabados, com resultados mensurados sobre algo; são textos não idealizados, que produzem pensamentos sem imagem e, por isso, passíveis de encontro, que nos levam ao atrevimento de pensar com ela. Algo difícil de se fazer com os textos em educação de modo geral, nos quais, não existe um convite a pensar com o mundo por se configurarem em modelos que enclausuram as práticas, cristalizam e personalizam os processos. Tal modelo conduz o pensamento a uma ruína identitária, totalizante e disciplinar, em que os possíveis não se produzem e o rizoma não acontece. Uma das primeiras ideias que tivemos com Gabriela Mistral foi notar que seus textos pedagógicos, assim como a sua poesia, possuem uma cartografia. Mistral abre mão da centralidade, retira-se e ocupa uma posição de tangência, sem centro. Ela não fala de si, mas de um território existencial, por isso é possível perceber que não existe diferença entre pensar e fazer em sua pedagogia, pois pensar é fazer, ou em outras palavras, pensamento como expressão do corpo.

Pensar em movimento, fazer-pensando é algo que aparece com força na lida com a Educação Popular desde sempre. Acreditamos muito nessa perspectiva, buscamos praticá-la em um pensar advindo da experiência, da implicação e encontramos em Mistral essa ressonância. É possível notar que nestes cruzamentos há espaço para pensar as diferenças entre *fazer aulas* e *dar aulas*. Desde o magistério, o verbo *dar* acompanha as *aulas*, *dar aula* nos acompanha, já que o ato de ensinar, de doar o conhecimento é algo constitutivo no ofício. Mas com Mistral, verificamos pistas de que existe uma diferença importante entre um verbo e outro. Ao dar aulas, algo mais localizado, centrado na(o) professora(or) ou naquela(e) que sabe, por assim dizer, com Paulo Freire (para inserir mais um cruzo no texto-tese, no ano de 2021 tivemos a efeméride, cem anos de nascimento de Paulo Freire, o grande intelectual brasileiro que tanto contribuiu e contribui para a educação e para a produção do conhecimento no mundo) e por saber, doa o seu conhecimento por meio de aulas. Penso que as aulas podem ser feitas, logo, é sobre *fazer aulas* ao invés de *dar*, e neste movimento, notamos uma manifestação de ambas as partes, uma convocatória por princípio à abertura - ao que vem do outro e ao que pode ser feito e não simplesmente dado. Conforme Mistral, a educação não se dá somente por meio da palavra, mas pela atitude e pelo gesto “con ella entendemos que, más que ciencia (como muchos creen), la educación es arte. Por eso hacer una clase bella es tan importante como crear una escultura o escribir un poema [...] la educación sin poesia es letra muerta” (ZAGERS; WARNKEN, 2017, p. 09-10). Ocorre, então, um encontro entre o sentido de arte e de educação, que os autores estimam conter na pedagogia de Mistral, e os conceitos oferecidos por Deleuze e Guattari

(2010), quando afirmam que a arte cria blocos de perceptos e afectos – é nesta composição que uma obra se mantém de pé sozinha, mas não no sentido de alto ou baixo, de vertical ou horizontal, mas se realiza pelo testemunho das sensações que oferece.

São atitudes que se complementam, sobretudo para Gabriela Mistral, que não foi educada para ser professora e depois ensinar, ela aprendeu fazendo, ensinando crianças tão pobres quanto ela, criando para si um sentido, um método de educadora do campo, uma “Maestra Rural”, como seu poema revela,

Una incansable vocación pedagógica y las múltiples tareas realizadas em el magisterio, avalan sus postulados, que ella los lleva al terreno, em una práctica casi experimental, donde un contacto con los niños, los adultos y los indígenas de su Chile, la ubican en una posición privilegiada para juzgar y sopesar la real función del que hacer pedagógico. De allí su mirada crítica al sistema imperante en su época, lo que la convierte en una visionaria, por lo efectivo de sus métodos, expresados en una prosa, según Roque Esteban Scarpa, con un ‘estilo relampagueante e irónico’ donde resultan admirables sus ideas y la valentía para sostener y mantener sus principios (ZAGERS; WARNKEN, 2017, p. 14).

Mistral, então, nos fala de um lugar da experiência, de quem percorreu o Chile, fazendo aulas, construindo conceitos, produzindo pensamentos e práticas, gestos muito próprios, o que suscita um espírito educacional. Não se trata de algo etéreo ou esotérico, para ela a dimensão espiritual do educando e do educador não são abstrações ou meras declarações místicas ou líricas, ela toca a dimensão espiritual, assim como tocava os materiais que utilizava e assim como tocava em sua poesia as montanhas, dos ventos e os rios para constituir sua pedagogia. Essa dimensão estética se alinhava com as pedagogias que são fortemente orientadas por uma preocupação com os contextos sociais e políticos no Chile e na América Latina. Seus textos e práticas, às vezes irônicas e duras a respeito das políticas públicas educacionais de seu tempo, criticava os modelos importados. Grande impulsora da Escola Nova, surgida no final do século XIX, em que a didática é centrada na criança, a professora deixa de ser o ponto de referência para ser uma dinamizadora entre a vida e a escola, a serviço das necessidades da criança e não ao contrário.

Es a comienzos de siglo cuando se dan las primeras críticas al carácter ‘libresco’ de la educación que por aquellos años se impartía, lo que no se condecía con la preparación que debía tener el educando para su vida práctica ni mucho menos para las exigencias del desarrollo de la nación. Los modelos del extranjero eran los imperantes en educación chilena. El ensayo de Francisco A. Encina *Nuestra inferioridad económica y El problema nacional* de Darío Salas dan cuenta de la educación como factor de crisis em la nación. Gabriela Mistral no estuvo ajena a esta crítica y se adhire a ella. (idem, p.14)

A educadora-escritora conhecia pensadores diversos que corroboravam com este pensamento, dentre eles Pestalozzi, Froebel e Herbart e sua experiência prática em contato direto com crianças e suas famílias nas escolas rurais do Chile, juntamente com sua participação na Reforma Educacional do México, que a tornou conhecida em toda América Latina, coloca seu nome no lugar de defensora de uma educação justa, digna e que seja voltada para o mundo, para a vida, para a produção de conhecimento e orientada à luta por direitos. Disse ela na “Primera Convención Latinoamericana de Maestros”, em 1928, sobre “Los derechos de los niños”,

Hay en Chile una poderosa corriente pedagógica que pide con una justificada angustia que se transforme en institutos prácticos la mayoría de nuestros colegios y converjan hacia vértice único los estudios de índole utilitaria. Hemos cometido el inmenso error de hacer de los estudios literarios el centro de toda la enseñanza. Tales estudios son lujo para especialistas y los programas de enseñanza como las leyes de un país, deben consultar las necesidades de las mayorías. La masa de un pueblo necesita capacitar, en breve tiempo, a sus hombres y a sus mujeres para luchar por la vida. (MISTRAL, 1928)

Nota-se que as relações entre poética e estética, tão presentes nos textos de Gabriela Mistral, são contagiadas pelos pés fincados na terra, pelas urgências, pela presença que seu tempo exigia. Sua estética, nem de longe, é estetizante, pois firma-se a partir de raízes profundas, assim como sua praticidade em lidar com as questões da política educacional cotidiana, nada tinha de pragmatismo simplório.

Ela simplesmente brincava com os conteúdos, e como *maestra* que era (professora em espanhol) e como uma *maestrina*, que rege uma orquestra, foi capaz de falar sobre as ervas, as paisagens e os aspectos da geografia dos lugares por onde passou, e na mesma intensidade, desfiar sobre os sentidos da vida e da morte e sobre a transcendência. Gabriela Mistral mostra atravessamentos entre uma vida cotidiana de uma educadora do campo e uma profundidade artística, e esse cruzamento entre singularidade e genialidade materializa-se em suas prosas pedagógicas. Em todos os textos investigados, observa-se uma exigência relevante ao ofício de professora, uma dignidade muito além dos direitos e do reconhecimento que tal profissão necessita. Para ela, a(o) educadora(or) deve espelhar-se e desejar ser sempre mais e melhor, deve seguir com sua utopia a fim de alcançar estágios até impensáveis de se chegar, convoca educadoras e educadores a elevar a visão ao céu, ao alto, lançar-se ao horizonte das possibilidades, e nunca para baixo ou para o centro do próprio umbigo.

No texto “Oración de la maestra” (1919) ela exprime toda uma camada de paixão e amor ao ofício, mas também de obrigações e de dever que a educadora carrega,

Senõr, Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe y que lleve el nombre de maestra, que Tú llevaste por la tierra [...] Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Dame que alcance hacer de una de mais niñas mi verso perfecto, y que te deje en ella clavada mi más penetrante melodía, para cuando mais labios no cantén más. [...] Hazme fuerte, aun em mi desvalimiento de mujer, y de mujer pobre; [...] Dame sencillez y dame profundidad; líbrame de ser complicada o banal, em mi lección cotidiana [...] Aligérame la mano em el castigo y suavízamela más em la caricia. Que reprenda com dolor, para saber que he corregido amando [...] Haz tú que mi corazón le sea (MISTRAL, Punta Arenas, Mayo de 1919).

Trata-se de uma oração, haja vista Mistral carregar consigo referências cristãs advindas de sua família, conferindo, assim, uma perspectiva religiosa ou divinal a alguns de seus textos. Neste caso, seria como um pedido ou uma prece a um ente infinito para que as educadoras cuidassem e dessem o seu melhor em sua lida diária. Por outro lado, poderia ser igualmente um mapa ou um guia para se percorrer os caminhos de um processo educacional com amor e alegria. Quisera ter conhecido os ensinamentos pedagógicos de Gabriela Mistral quando me iniciei nas jornadas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e depois de crianças – período difícil, no qual estava, pedagogicamente, guarnecida apenas com alguns livros doados por uma professora aposentada.

No primeiro ano do magistério só queria trabalhar, queria uma sala de aula. Tinha entre 15 e 16 anos quando o presidente da Associação de Moradores do Jardim Nova América, o bairro onde morava, na periferia de Suzano (São Paulo), veio com meus pais oferecer algumas cadeiras escolares e um salão para que alfabetizasse os adultos que não tinham leitura. Estudava período integral e à noite estaria liberada para esta tarefa que era quase voluntária, pois a ajuda de custo, que o projeto da Associação de Moradores oferecia, estava minimamente inserida nas despesas que incluíam pagar o aluguel da garagem e as despesas de luz e água. Na época, não sabia muito bem que a abertura desta sala tinha tudo a ver com Angicos cidade do Rio Grande do Norte e com o projeto de Alfabetização de Adultos, liderado por Paulo Freire. Sim, eu sabia na perspectiva pedagógica do que se tratava, abrir uma sala de alfabetização, mas da ação política que se apresentava com esta ação, eu não fazia ideia. Os educandos vieram aos poucos, Marias, Ditos, Ditinhas, Edivaldos, Edilenes, Josés... lembro-me de um menino surdo e de sua mãe, uma senhora evangélica; ela me avisou

que só poderia frequentar as aulas se o menino também as frequentasse. Ele tinha uns 18 anos e não sabia, ainda, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); empenhei-me em aprender alguns sinais para ensiná-lo. Éramos umas 20 e poucas pessoas ali naquela garagem; vinham pontualmente às 18h30 e íamos direto até 21h30, sem intervalo. De vez em quando, aparecia uma travessa de bolo que circulava de mão em mão na sala. A luz era fraca e, depois de alguns meses de aula, houve uma doação de óculos para frequentarem as aulas, via a Associação, e a coisa melhorou muito. Creio que, realmente, não sabia bem o que estava fazendo, tinha idade para ser neta de alguns, mas ali na sala de aula havia um respeito muito grande pelo que estava fazendo, por aquela iniciativa. Sentia, inicialmente, as pessoas tristes e encabuladas e os risos demoraram a sair. Intuitivamente, e na busca por colocar em prática os ensinamentos que aprendi com Paulo Freire no magistério, fazia rodas de conversa antes de iniciarmos as aulas; perguntava como tinha sido o dia, se estavam reconhecendo algumas palavras, e quase sempre aparecia um “causo” da infância, dos tempos no Nordeste, da roça. Um dia, um dos educandos nos contou os motivos pelos quais precisou deixar a escola; nos contou que a escola era longe e ele era o mais velho dos irmãos, e pai contava com ele para ajudar na roça, desse modo, não deu para conciliar as duas coisas – trabalho e estudo, ou seja, coisas complexas de administrar, ainda mais para uma criança. Esta história de ser obrigado a abandonar os estudos para trabalhar é bastante comum na Educação de Adultos, sobretudo no campo. Um tempo depois, quando atuei com trabalhadoras e trabalhadores sem-terra na região do extremo sul da Bahia, essa história se repetiu nas palavras de uma senhora, mas desta vez ela cravou algo que não havia escutado ainda: “da terra eu gosto e odeio. Por causa da terra eu não estudei, ela me tirou a meninice, mas se não fosse a terra eu também não teria nada, seria ninguém”. Encontrei essa anotação em um dos vários cadernos de campo, diários que recorro para realizar esta sistematização. Ela, essa educadora da terra, me ajudou naquele momento a entender porque nas turmas de EJA pairavam essa atmosfera triste, melancólica, risos tímidos, cabisbaixos – penso ser a saudade do não vivido. Talvez essa saudade também trouxesse uma necessidade de vivenciar as coisas da maneira como eram imaginadas; por exemplo, os(as) educandos(as) gostavam e pediam “lições”, daquelas de encher a lousa, copiar, fazer chamada oral, quer dizer, coisas de um tempo de ensino tradicional. Encontrei certa resistência no início às conversas, pois havia por parte do grupo, uma rigidez e uma necessidade de reproduzir exatamente aquela escola da infância, na qual a professora ocupava o centro e, sendo rígida, passava muitas lições no caderno e muitas contas para

armar ou fazer de cabeça. Não costumava atender estas expectativas, recusava ser esta professora e cada vez que escutava uma história, cada vez que percebia sinais de abertura por parte da turma, ia produzindo uma sala de aula nossa, um espaço vivo que se fazia no encontro diário e na presença.



Imagem 13: Sala de Aula da Associação de Moradores do Jardim Nova América - arquivo pessoal

O texto “Pensamientos Pedagógicos” (1923) é bastante curioso. Gabriela Mistral organizou em 46 pontos o que gostaria de dizer de maneira simples sobre o quê e para que se ensina. Obviamente um texto que expressa sua própria maneira de ver, sentir e de fazer educação:

Para las que enseñamos:

1. Todo para la escuela; muy poco para nosotras mismas.
 2. Enseñar siempre; em patio y em la calle como em la sala de clase. Enseñar com la actitud, el gesto y la palabra.
 3. Vivir las teorías hermosas. Vivir la bondad, la actividad y la honradez profesional.
 4. Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida.
 5. Hacer innecesaria la vigilancia de la jefe. En aquella q quien no se vigila, se confía.
 - [...]
 8. Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, donde podrán exigirse estas cosas?
 - [...]
 13. Todos los vicios y la mezquindad de un pueblo son vicios de sus maestros.
- (MISTRAL, Revista de Educación, Año 1, n.1, Santiago, marzo de 1923)

Façamos aqui uma interrupção, pois nota-se que há uma mescla entre indicações e orientações para o trabalho das(os) educadoras(es) na escola e mais uma vez Mistral expõe, de modo muito

pedagógico, como acredita que deva ser a educação e suas maneiras. No decorrer do texto percebe-se, porém, que não se trata apenas de orientações, mas de um manifesto político que toca diretamente no centro de toda a sua poética e pedagogia e, ao final, convoca à responsabilidade das(os) educadoras(es) na formação do caráter dos(as) educandos(as). O verbo educar precisa ser conjugado de maneira responsável, crítica, amorosa. O verbo educar precisa ser conjugado em gênero, número e grau.

Ao mesmo tempo que Mistral convoca as(os) educadoras(es) a assumir um papel responsável diante da educação das crianças, adultos e do povo, ela não abre mão de que os métodos sejam impregnados de beleza e de alegria. Uma pedagogia feita em casa, que apresenta o mundo conduzindo o outro pela mão e com as melhores referências humanizantes. Em “Palabras a los maestros” (1975), Mistral oferece pistas de como fazer isso,

No te conformes con ser claro, sé, si puedes, elegante en tu palabra [...] Nadie se divorcia impunemente de la belleza, ni el sacerdote ni el propagandista, ni siquiera el mercader. El descuido de tu lenguaje, envuelve cierto desprecio de los que te oyen. Cuando descuidas tu lenguaje, robas algo a la verdad que enseñas: le robas atractivo sobre los niños, le robas dignidad. Te equivocas al pensar que ellos no saben de eso. Como el rústico, como el payador, como el picapedrero que canta aires hermosos sobre la cantera, el niño entiente; tienen ambos el instinto, no la ciencia por cierto, de lo divino. Haz la prueba y te quedarás maravillado [...] Cabe el arte dentro de tu escola. Si decoras con Millet tu sala de clases, alegras a tus pequeños; sienten la dulzura de la Balada de Mignon en su clase de canto [...] Harás así pedagogía augusta, no gris, no pobre, no infeliz pedagogía (MISTRAL, 1975, La desterrada en su patria, tomo II).

A leitura deste texto me fez lembrar da comunidade à beira do rio Arapiuns, visitada em virtude de um trabalho realizado com a Escola de Ativismo⁴, uma organização não governamental que realiza processos educacionais junto a grupos que buscam, a partir da formação, da incidência política e da realização de ações diretas, fortalecer a comunidade, a defesa de seus territórios e os direitos humanos.

Esta comunidade, localizada em uma das margens do Rio Arapiuns, é um projeto, e sim, a comunidade se denomina projeto. Mas não um projeto qualquer, um projeto de assentamento agroextrativista que, apesar de homologado enquanto assentamento, não obteve ainda os direitos reservados pelas políticas públicas às famílias assentadas pela reforma agrária. Por isso, creio que, o projeto continue no nome, ou seja, um projeto de modo de vida que ainda não é,

4 Organização da Sociedade Civil. Informações disponíveis em <https://escoladeativismo.org.br/>

mas que está sendo construído e sendo feito, uma vez que, as famílias e toda a paisagem, estão em movimento. Esta comunidade fica bem longe da capital e até mesmo de uma grande cidade amazônica, são algumas horas de balsa e carro para chegar ao território. Certa vez, meus companheiros e eu, fomos realizar uma formação com as juventudes vinculadas a Pastoral da Juventude da região, um grupo de 15 meninos e meninas. A energia elétrica não chega em todo o território - são aproximadamente 140 comunidades e, em cada uma delas há em torno de 30 famílias espalhadas em cerca de 250 mil hectares de terra cercada pelo rio Arapiuns, de águas negras e calmas, um dos mais bonitos afluentes do rio Tapajós. Árvores gigantes e exuberantes destacam-se com a variedade de frutas, castanhas, roças de vegetais diversos nos quintais, água em abundância. Muita riqueza? Evidente! Principalmente na perspectiva de quem vê o mundo a partir da biodiversidade e da diferença, e não da perspectiva de quem enxerga nas paisagens apenas recursos para o incremento ou a manutenção do capital e do desenvolvimentismo exploratório e não-sustentável. Aos olhos de mineradoras e de madeireiras, territórios como esse são como uma galinha dos ovos de ouro, já que, no subsolo deste local, minérios como bauxita, cobre, alumínio são abundantes e despertam a cobiça de muitas e muitas empresas que visam explorar o local.

Em conversas com uma liderança comunitária sobre esse assunto, escutei o seguinte: “a estas empresas não interessa nada do que está em cima da terra, gente, planta, bicho... para eles só importa o que tem aqui debaixo”.

Essa visita à comunidade – e a tantas outras que enfrentam empresas regradas a partir da máxima e licenciosa exploração demandada pelos grandes empreendimentos, seja do setor hidrelétrico, mineração, agronegócio e outros – evidencia o quanto a fala da liderança comunitária é real. Essas empresas, definitivamente, não se importam com quem já estava no território e operam na mesma lógica do colonizador, a saber, aqueles que aqui chegaram em 1500 expulsaram, assassinaram, capturaram, escravizaram, cooptaram, corromperam etc. os povos originários, ou seja, não se acanharam em violentar e exterminar aqueles que atrapalhavam seu plano de expansão da riqueza. Uma lógica completamente diferente das que encontramos nos territórios amazônicos e em tantos outros no Brasil. Algumas anotações no caderno de campo e as memórias dizem o seguinte,

Fomos realizar uma formação com as juventudes vinculadas à Pastoral da Juventude da região, cerca de 15 jovens, visando a construir justamente uma campanha contra a mineração e as mineradoras no território. Viajamos alguns dias e finalmente chegamos lá. Montamos nossas redes na casa de um casal e seu filho, que participava do grupo de jovens e, portanto, estaria na formação. A senhora convidou duas amigas para ajudá-la a cozinhar durante a nossa formação, e seu companheiro a apoiava no geral, com a limpeza e outros serviços. Esta comunidade não tinha mais de 20 casas. O dia começava muito cedo, escutávamos os galos, mas também as máquinas de farinha que percussionavam o canto das mulheres. E o dia corria na mais pura tranquilidade, nada de carros nas ruas, que mais pareciam trilhas entre quintais. Uma escola acolhia as crianças (na retomada das aulas, no momento em que a pandemia oferecia alguma trégua) da educação infantil, do ensino fundamental e do médio no prédio construído em mutirão pela própria comunidade. Mas era a tarde que se via algo que buscarei traduzir em palavras, mas já supondo que serei muito vaga, perto do que vi, senti e vivi:

Em frente à igreja Nossa Senhora de Nazaré havia alguns varais de bandeirinhas amarelas e azuis, e me disseram que isso não tinha a ver com alguma festividade, mas que deixava a frente da igreja mais alegre. Ao lado da igreja havia um campo de futebol, onde grandes e pequenos meninos e meninas, e até mesmo os mais velhos, organizavam jogos. Cada período um grupo ocupava o campo e assim, batiam uma bolinha, enquanto um narrador, à beira do campo, treinava suas narrações para os campeonatos entre vilas. Disse o narrador, que as narrações traziam mais alegria aos jogos. Lá no alto, subindo as duas ruas da comunidade, encontrávamos o píer de observação do rio e uma escada que se dirigia à praia, onde a comunidade mais gostava de tomar banho. Deste píer, no alto de uma falésia, era possível observar o pôr do sol e o nascer da lua. Enquanto estive na comunidade, frequentei este lugar e percebi uma coisa muito interessante: todas as vezes que subia à falésia e me deparava com essa paisagem, essa combinação de sol, rio, céu, árvores, areia branca da beira do rio, pequenos barcos pescando, risos de crianças brincando, muitos e muitos pássaros voando, o vento batendo no rosto soprando uma brisa que refrescava o corpo... tudo era como que, um convite, para entrar no rio. Mais do que isso, era um convite a entrar em contato com a paisagem – me peguei algumas vezes sorrindo, sentia uma alegria incontrolável.

Que força de alegria tem essa comunidade; que afetos motivantes e intensamente equilibrados os espaços e as pessoas tinham nesse lugar.

Fui notando uma transformação no meu corpo, no processo de pensar e fazer uma formação com jovens lideranças naquele lugar. Um lugar que me colocava a pensar na alegria como algo importante para o processo de formação, para o processo educacional. Todo esse universo de imagens, símbolos, ideias, beleza, de muita beleza ali disponíveis, já contagiavam a minha prática.

O desenho das atividades estava feito. Eu realizava a maior parte das sessões que envolvia os estudos com apresentações dialogadas ou vídeos que ilustravam o processo, mas decidi que precisava mudar tudo! Já no início, no primeiro contato com o grupo, senti a energia de uma alegria vibrante. Já conhecia alguns deles e, ao vê-los com os demais, ficou evidente que ali um grupo se constituía na base do vínculo e da amizade. Juntos, só poderia dar muito riso, muita gargalhada e corpos que se remexiam a todo tempo como expressões de alegria.

As atividades que estavam previstas, então, se transformaram. Não em inovações ou em modos de apresentar exatamente, mas deixei que este fluxo, que esse balanço alegre do rio, contagiasse de fato a minha prática. As apresentações que eram com slides foram descartadas e deram lugar à contação de histórias e causos do lugar, e os estudos com textos teóricos foram substituídos por exercícios de desenho e produção de imagens com o grupo. Os debates de conjuntura e estratégias políticas para construção da campanha foram transformados em teatro, assim, o corpo pôde se remexer à vontade e dizer aquilo que desejava sem que o discurso representacional, típico dos espaços formativos, atrapalhasse.

Após os dois primeiros dias de formação notei que não éramos mais um grupo de educadores(as) populares dando uma formação para um grupo de jovens educandos. Definitivamente não. Nós éramos um só grupo com desejo de aprender mutuamente mediados pelo mundo e pela força da alegria. Sabíamos, contudo, que éramos os(as) mais velhos(as) lá, que tínhamos algumas tarefas a realizar com eles(as) pelo próprio desejo deles(as) de aprender, e isso nos levava ao território. As juventudes também sabiam que estavam ali designadas pela comunidade para aprender e realizar incidências, repartir os conhecimentos com mais juventudes depois, e essa responsabilidade nos vinculava, nos levava a uma só luta.

No penúltimo dia organizamos uma noite cultural com a comunidade. As juventudes organizaram uma gincana com as crianças, jovens e adultos. Teve campeonato de dança da laranja, corrida da moeda na roupa, desafio de desatar o nó. Teve bingo, cantoria, e teve tanta, tanta alegria que a manifestação dela pelos olhares alegres das crianças me trouxeram choro e riso por diversas vezes. Choro e riso misturados. Choro e riso me sinalizando uma mistura encantadora. Choro e Riso, riso e choro, a alegria elevada à enésima potência. Choro e riso, riso e choro chegando de um lugar poucas vezes acessado ou talvez acessado pela primeira vez.

Fizemos uma avaliação. Apesar de sabermos que as palavras ou a escrita nunca dão conta de dizer o que de fato movimentou, o que realmente foi agenciado num processo educacional, fui notando ao longo do tempo que “a alegria era a prova dos nove” como disse Oswald de Andrade. A alegria se fez presente em todo momento, a beleza se manifestou na alegria e, juntas, deram contornos vibrantes ao processo educacional de conteúdo extremamente difíceis e complexos. Nosso coletivo aprendeu com essa comunidade que, a baliza para o encontro e a sustentação dele, pode e deve ser a alegria de estar juntos na luta.

Muitos outros textos de Gabriela Mistral têm revelado marcas de processos educacionais por mim experienciados. Tais textos, tais encontros, tais experiências vão se entrelaçando, se tecendo na conversa entre as pedagogias que este texto apresenta. Sigo este roteiro para encontrar possibilidades de análise que evoquem as poéticas. As minhas e a de Mistral. Mistura de pedagogia e poesia, de poesia e pedagogia, mistura de alegria e encontro, de encontro e alegria, mistura de vida e arte, de arte e vida, mistura se fazendo nos encontros e nos fazendo no encontro.



Imagem 14: Píer da comunidade Vila Brasil à beira do Rio Arapiuns, arquivo pessoal (2021).

Em “Observaciones pedagógicas” (1918), Mistral vai nos colocar diante de inúmeras possibilidades de conflitos e de questões próprias do universo escolar. No caso da educadora-escritora, um universo de mulheres, pois uma parte importante de sua experiência como educadora, se deu em Liceus de Niñas. Cada linha do texto expressa um olhar, uma observação sobre o dia a dia e sobre os comportamentos destas meninas, alunas que experimentavam a vida no espaço da escola. Os processos de subjetivação vão acontecendo na mesma medida que os processos educacionais se dão e nossa leitura é de que há uma relação direta com o corpo – o que o corpo representa e como ele é na escola e como materialidade de todas as representações, projeções, estratégias. A materialidade está sempre presente nas palavras de Gabriela Mistral, está sempre presente no universo de uma professora do campo que, por onde passa, implica o corpo em relação ao mundo, gera movimento. Mas nada disso se faz sem rigor, sem ordem, por isso Mistral expressa severidade quanto às más alunas, “qué enemigo peor que la mala alumna? No merece la mala alumna ni el más pequeño afecto de sua profesores [...] La disciplina es una flor del espíritu. Tener disciplina no es ser una tonta.” (MISTRAL, 1918). A disciplina é considerada por Gabriela Mistral algo importante para o corpo, significa saber diferenciar os espaços de alegria, de prazer a fim de compreender os diferentes momentos para aproveitá-los; ela nos ensinar a preparar-nos para o estudo como um ato de resistência.

Si a la par que se transforma el edificio se transformara la parte espiritual del Liceo, las alumnas! Si a cada sala que se ensancha y a cada suciedad que se limpia correspondiera una capacidad mayor de ustedes para las virtudes escolares: el orden, el interés por los estudios, la comprensión de la obra escolar. Yo no he venido a derribar tabiques y a instalar salas solamente. Yo he venido a cambiar métodos de educación, a mudar el alma, no las tablas del Colegio. (MISTRAL, 1918. Legado de Gabriela Mistral, colección Archivo del Escritor, Biblioteca Nacional do Chile)

Afirma Mistral que veio para mudar métodos e a alma da escola e não coisas de lugar, como móveis ou placas; placas, por exemplo, podem sinalizar anúncios de mudança apenas da boca para fora – a mudança que não muda nada – e a educadora clama por uma mudança real, aquela por dentro, na espinha, representada pela palavra alma. Neste texto “Tendencias de la escuela primaria en Chile” (1922; disponível em arquivo digital na Biblioteca Nacional do Chile (BNC)), a educadora-escritora é ainda mais didática e apresenta três elementos importantes para a educação de crianças.

Vejamos como ela concebe esse tripé pedagógico.

“La primera tendencia corresponde a toda nuestra enseñanza es, en los cuerpos directivos, un sentido de autoridad de índole jerárquica, pero de una jerarquía verdadera a base de capacidad profesional.” (MISTRAL, 1922, p. 01 - BNC). Aqui, Mistral nos convoca a pensar sobre a autoridade que a(o) educadora(o) precisa expressar à criança – e diga-se, não como imposição sobre os corpos das crianças –, para que possa ser conduzida ao estudo, e ainda se refere a certa “sensibilidade latina” que nos convoca ao humanismo tão necessário para o ofício.

“La segunda tendencia de nuestra escuela primaria es una formación cívica.” (MISTRAL, 1922, p. 01 - BNC). A educadora preocupava-se com a importação de conteúdos, com a cópia do mundo europeu, exterior à cultura e à realidade chilena. Acreditava que o currículo da escola primária deveria enfatizar o ensino de história e a geografia do país.

“La tercera tendencia vendrá a ser un practicismo nacido de la reacción contra cierto idealismo pedagógico vago e ineficaz.” (MISTRAL, 1922, p. 01 - BNC). Mistral afirma seu posicionamento a favor de um ensino conectado às realidades, à intervenção concreta, às temáticas da sociedade, do ambiente físico que as crianças têm contato, e afastando-se, portanto, de pedagogias recitadoras de textos vagos.

O corpo é tema de estudos de todas as áreas do conhecimento, e como formei-me em Educação Física na primeira graduação, estive inteira neste processo. Dificilmente perdia uma aula, achava o curso fantástico. Enquanto via colegas das engenharias ou das biológicas sentados e fazendo cálculos biomecânicos ou cinesiológicos, aprendia nas aulas práticas, que o corpo guarda sabedorias difíceis de explicar, complexas de mensurar, e talvez por isso seja tão ignorado na educação. João Batista Freire, intelectual que publicou livros sobre a Educação Física Escolar, dentre eles “Educação de Corpo Inteiro” (1994), afirmava que a escola costuma matricular apenas as cabeças das crianças, o corpo vem depois, a reboque.

Essa linha, esta força poética promovida pelo corpo, constante na pedagogia de Gabriela Mistral, nos fez retornar a alguns escritos do período em que estive como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma política pública do governo federal que instalou diversos equipamentos, salas, formou profissionais e organizou currículos para que as barreiras da inclusão de crianças e pessoas com deficiência fossem minimizadas no espaço escolar. Estive nesta função entre os anos de 2009 e 2010 na cidade de Suzano (São Paulo), em atendimento a cerca de 10 crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, crianças com deficiência física, cegas, , surdas ou com alguma deficiência intelectual, algumas com laudos médicos, outras não, que realizavam atendimento no contraturno escolar.

Como havia estado na sala de aula até então, e finalizando uma especialização em deficiências múltiplas, me animava a possibilidade de experimentação, realizar atividades com as crianças e verificar como este trabalho com o corpo, especialmente, poderia contribuir com o processo educacional e o desenvolvimento cognitivo das crianças em atendimento. Buscava realizar as atividades com elas durante o atendimento e realizava visitas às salas de aula no horário convencional na tentativa de avaliar esse processo.

Uma das crianças, Junior, aluno do 3º ano de uma escola rural, convocava o corpo na escola. Não possuía laudo algum, não conseguia ler nem escrever, tinha uma fala bastante comprometida, braço e perna esquerda com atrofia. Fazia uso de fraldas e se alimentava muito bem. Dava muitas risadas, mas quando ficava triste costumava bater, cuspir e jogar objetos nas pessoas. Junior tinha 11 anos.

Caderno de Registros AEE

Abril de 2009

13 de abril

Junior não entrou na sala, professora solicita a presença de um cuidador ou da Professora de AEE, pois não pode ficar correndo atrás dele.

14 de abril:

Junior vomitou, fez xixi nas calças, arrancou a fralda e não entrou para a sala. Passou a manhã no parque cantando.

15 de Abril:

Junior não compareceu ao atendimento do AEE.

16 de Abril:

Professora pediu para a mãe de Junior buscá-lo mais cedo, pois ele rasgou os livros da sala, cuspiu na professora e bateu em outras crianças.

17 de Abril

Junior não compareceu ao AEE.

Na segunda-feira fui até a escola no horário da aula convencional do Junior. A semana foi difícil, ele não compareceu em nenhum atendimento e não entrou na aula, a professora estava bem chateada, os funcionários também. Não gostava muito deste tipo de situação, quando era convocada a “resolver um problema” que era a criança com deficiência. A mim parecia nítido o que estava acontecendo: Junior não suportava mais a estrutura da escola. Não entrava na sala de aula, não retornava para o atendimento. Nós tínhamos que conquistar o Junior, fazer com que a escola fosse um espaço interessante para ele, do contrário ele seguiria repetindo as ações desta semana.

Nesta visita, fui diretamente conversar com a professora. Era uma professora com tempo de casa, muitos anos de escola, próxima da aposentadoria, dizia nunca ter tido nenhuma criança com deficiência antes e que Junior era violento com ela. A professora sentia medo da criança, estava intimidada. E Junior sabia disso. Junior parecia uma onça assustada no parque. Escondido na casinha de bonecas ou sentado na gangorra, no gira-gira. Lembro de ter me aproximado dele, de ter feito perguntas e ele sequer levantou a cabeça. Bastante suado do sol, parecia também cansado de estar ali sozinho. Perguntei a ele se queria entrar para a sala, se queria tomar uma água, ofereci um brinquedo destes que tem uma música, e nosso encontro começou: lavou o rosto, comeu uma banana, brincamos com o brinquedo, com a merendeira e seguimos juntos para a sala de aula. Ele me conhecia, havíamos feito algumas sessões na sala de AEE, mas Junior faltava muito, sua mãe era uma senhora, tinha dificuldade de levá-lo no contraturno.

Quando entramos na sala, as crianças ficaram nos olhando. Junior não quis sentar. Ficou ali em pé e não demorou muito para ele começar a fazer gestos repetitivos, angustiado com o silêncio e com a fala da professora que tentava convencê-lo a sentar. Fiquei ali observando por um tempo aquela cena: algumas crianças copiando uma tarefa da lousa, outras olhando Junior assustadas. E a professora falando calmamente com ele, que aquele não era lugar para ficar andando, que tinha que sentar para fazer a lição, para aprender. Não demorou muito para Junior abrir a porta e sair correndo de volta para o pátio. Uma frase mexeu comigo: “Sorte a dele!” disse um menino que sentava perto da porta. E ali Junior ficou até a hora de ir embora.

Circulei pela escola, conversei com os funcionários, com a diretora, voltei à sala, observei as crianças. No recreio, Junior se dava bem com todos, comia, corria, brincava, esperava sua vez nas brincadeiras, até pulava corda!

Fui para casa pensando no que fazer...

No dia seguinte, Junior não foi para a escola e nem ao Atendimento.

Decidi, então, que faria os atendimentos dele junto com a aula regular. Fui preparada para passar as duas primeiras horas do dia com a professora, com a turma e com o Junior. Conversei brevemente com a professora sobre este “método”: se Junior não vai para a sala, a sala vai até o Junior. A professora ficou resistente, tinha receio de que as demais crianças ficassem “atrasadas” nos conteúdos por conta do Junior. Pedi um voto de confiança e expliquei que o corpo das crianças também pedia espaço e tempo na aula.

As crianças entraram e Junior ficou sentado no pátio. A professora e eu explicamos para a turma que estaríamos junto com elas duas vezes na semana, e que precisávamos da ajuda delas neste projeto de “reconquista” do Junior. Fomos todos para o pátio. Júnior correu para o parque. A professora foi até ele, fez carinho, conversou, enquanto isso fui formando uma roda com a turma e realizando alguns aquecimentos. Uma menina correu em direção ao Junior e o trouxe pela mão, quando a professora já estava desistindo.

Sim! Estávamos nós ali naquela roda, todo mundo em pé de igualdade, corpinhos, corpanzis e cabeças grandes e pequenas, pernas longas e curtas, e começou o movimento: cantoria acompanhada de movimentos corporais. Junior acompanhava, Junior não saía da roda. Depois fizemos gincana com movimentos de arrastar, lançar, arremessar, pular, agachar, bolas, bambolês, cordas... E aí volta à calma.

Por quase duas horas ficamos ali, a turma, a professora e eu.

Naquele momento não tinha a “criança de inclusão” e a turma do 3º ano. Era uma turma só. As crianças davam as mãos para Junior, riam dele e ele ria delas. Ele realizou todos os movimentos, cantou do seu jeito, dançou como podia, assim como todas as outras. Estabelecemos um espaço seguro não só para ele, mas para toda a turma.

Me despedi da turma, agradei a professora, que também participou de todas as atividades, diferente das aulas de Educação Física, na qual a professora polivalente não participa. O Junior seguiu com a turma para a sala, enquanto fui juntar os materiais.

Nós fizemos isso por um mês. Segundas e quartas ia até a sala e convidava a turma a jogar e brincar, por uma hora e meia no pátio e depois a turma ia para a sala e seguia com suas atividades. A professora ia relatando tudo o que acontecia durante a semana, íamos conversando sobre o Junior, sobre seus avanços, sobre seu empenho em estar mais próximo da turma e a turma também estava mais próxima dele. Ela contava, e eu percebia a alegria nos olhos das crianças ao participar das atividades no pátio, elas estavam mais próximas umas das outras e mais dispostas a realizar as atividades em sala de aula. Junior estava fazendo amigos e sua frequência na escola aumentou consideravelmente neste mês de abril.

Conversamos com a mãe e decidimos que o atendimento ficaria no horário da aula, de acordo com as necessidades dele.

E assim fizemos durante todo este ano.

Foram muitas as transformações neste processo, corpos se moldaram, corpos foram convocados a se fazer presente na escola não por opção, mas pelo estrebuchar. Pela vida que desejava pulsar ali.

As carteiras seguiram iguais, mas os métodos, certamente, foram alterados, não por uma professora ou, por uma técnica pedagógica, mas por um menino. Um menino e seu corpo presente.

Em “Elogio del niño” (1979) Gabriela Mistral e Junior se encontram a partir de mim. Ela conhece a batalha que uma criança trava para se fazer perceber, para que seus desejos – menores ou pequenos – próprios do mundo da infância, em que panelinhas, comidinhas, casinhas se organizam milimétrica e cuidadosamente como as mãos pequeninas dos seres que as manipulam para que sua simplicidade de pensar e de agir sejam consideradas nesse lugar chamado sociedade.

Él inventa tanto como aprende, no es verdad que lo imite todo; quien se vuelve máquina de repeticiones es el hombre hecho y derecho. En su embobamiento y azoro del mundo, él tiene razón que le sobre: así como lo ve, así es, una inmensa calcomanía caliente y una Tarasca feroz. Razón tiene em su abrazo de la Tierra y sus miedos nocturnos con ella son justos también: mucho él ve, más adivina. Su cuerpo libre de atascos y toxinas, le da la alegría sin causa que es la única fiel. Ahí va, borrado de aire y de luz, com el pelo suelto como una crin, y otra vez tiene razón, porque todo se vuelve vino para unos sentidos limpios y em vacaciones.

La libertad le gusta al niño más que el comer y el beber. (MISTRAL, 1979 – Magisterio y niño, BNC)

Este trecho é uma poesia. Quando Mistral se remete à criança, a seu mundo, as suas “existências mínimas” para dialogar com o título de David Lapoujade (2017), faz isso com muito cuidado, com respeito que este olhar pequeno sobre o mundo possui. Não há uma interpretação sobre os gestos, sobre os desejos da criança, há uma profunda responsabilidade com o humano ali presente independentemente de seu tempo de vida no mundo. Étienne Souriau em uma conferência: *Avoir une âme – essai sur les existences virtuales* (1939) apresenta uma situação curiosa,

Penso em uma criança que dispôs diversos objetos, grandes e pequenos, cuidadosamente, longamente, de uma maneira que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para agradá-la. A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual ela vai precisar, recoloca um outro no seu lugar de sempre, e desfaz tudo. E quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos na criança lhe revelam a extensão do seu pouco caso, ela exclama desolada: ah amor, eu não vi que era alguma coisa! (SOURIAU, 1939)

A intrigante pergunta é: o que a mãe não vê? O que se estenderia para todo o mundo adulto, aos profissionais da educação, o que não se vê? Todos veem os objetos, pois modificamos, mexemos neles, desarrumamos. O que temos dificuldade em ver é o modo de existência das coisas, pois está em uma perspectiva da criança. O que nós professoras(es), em nossa adultez não enxergamos é que a criança existe a seu modo e, por isso, o mundo para ela está em outra perspectiva. Uma virtualidade, que não notamos no cotidiano, pois não encontramos o ângulo correto para enxergá-lo. São cosmologias outras que exigem esforço, deslocamento. Muitos não dão a mínima importância e quase nunca vimos pessoas dispostas a explorar este campo de visão como uma possibilidade criadora, inventiva.

Ao longo deste Movimento com Gabriela Mistral e as questões colocadas por ela no campo pedagógico, percebemos um processo didático, um processo ético, estético e político.

Estabelecemos uma conversa entre os seus textos e alguns escritos, lembranças que brotavam à medida que vamos descobrindo as pistas de seu método e de sua vida dedicada à educação. Uma pista importante, e que atravessa muitos textos de Mistral, refere-se ao ofício. Palavra pouco utilizada no vocabulário da educação brasileira, uma palavra, por assim dizer, antiga. No dicionário possui algumas acepções, a saber, “2. Trabalho ou Ocupação que exige um preparo específico, seja acadêmico, técnico ou prático; profissão. 3. Aquilo que se tem de realizar porque faz parte de uma responsabilidade moral ou de um dever; incumbência, missão: 4. Qualquer atividade manual ou mecânica que envolve uma habilidade especial” (MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 2022)

As definições nos levam a verificar que ofício é uma palavra sinônima de trabalho, mas não de qualquer trabalho. Há uma linha manual, um trabalho que envolve certas habilidades especiais que, nas palavras de Mistral, se aplicam muito bem ao trabalho de uma(m) educadora(r). No texto “Sobre el oficio” (1979), a autora revela pistas interessantes sobre como o espaço da escola e o trabalho da pessoa educadora interferem diretamente na visão e construção do mundo,

Que el oficio no nos sea impuesto: primera condición para que sea amado. Quel el hombre lo elija como elige la mujer, y la mujer lo mismo como elige al hombre, porque el oficio es cosa mucho más importante todavía que el compañero. Estos se mueren o se separan; el oficio queda con nosotros. (MISTRAL, Junho de 1927. In: Grandeza de los oficios, 1979)

Para Mistral, o ofício de educadora tem a ver com dedicação, e ela o compara com o casamento, com a escolha de um parceiro, algo que não pode ser imposto. Ninguém pode se tornar uma(m) educadora(r) por imposição, é preciso que este ofício seja movido pelo amor. A relação entre professora(r) e aluno(a), educadora(r) e educando(a) é também uma relação que exige dedicação e afeto. A figura do(a) pedagogo(a), que na antiguidade era geralmente um escravo que conduzia as crianças pela mão até a escola, ou seja, o espaço dedicado ao tempo suspenso para estudar e compreender o mundo, nos remete a ideia de uma pessoa com disponibilidade para que coisas aconteçam, como diria Masschelein e Simons (2013) “podemos dizer que a pedagogia se refere a fazer do tempo livre uma realidade” (p. 97). Por isso, a presença de uma pessoa dedicada ao ofício de educar é tão importante para a escola, para as comunidades, temos que avaliar e atentar aos modelos que se aplicam nos espaços de formação e não os confundir com socialização.

Desse modo, afirmamos com Gabriela Mistral “cuando la profesión se vuelve em nosotros, hasta punto de que el maestro su vuelve no ver el mundo sino en pedagogía – y solo la suya, lo que é peor – és la inundación del oficio para en calamidad” (MISTRAL, 1979, p. 64) e com diferentes autores como Arendt (1992), Masschelein e Simons (2013), Larrosa (2018), Biesta (2013) que a ação de educar tem a ver com a abrir o mundo, e esta ação que envolve linguagens, faz abrir também às palavras, às coisas, às práticas tudo o que compõe a vida – e não em uma perspectiva de trilhar ou descrever o destino, como se os adultos, ou educadoras(res) pudessem dizer o que as crianças, jovens, os estudantes deveriam fazer. Mas sim, pensar que a educação consiste em não dizer o que se deve fazer, mas sim criar dispositivos para que os(as) aprendizes transformem o mundo. Transformar em algo que converse com eles(as). O ofício de uma(m) educadora(r) refere-se, então, a garantir que o mundo fale com as crianças, os jovens e os adultos aprendizes. O amor ao mundo se materializa neste recorte do saber, dos estudos. Um mundo fala pela geografia, pela história, pela matemática, pelas artes, cria significado e sentido, se torna um mundo atraente para eles(as), e assim garantir um novo começo, uma nova aliança com o mundo,

[...] o elemento democrático e político da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do ‘eu posso’ em oposição a ‘eu devo’. É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança e do jovem nesse mundo compartilhado. Assim não é uma questão de começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhe as coisas do mundo (matemática, inglês, marcenaria, culinária) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com as coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas – e, com elas, no mundo – comecem a se tornar significativas para elas. (MASSCHELEIN; SIMONS. 2013, p. 99).

Essa responsabilidade com as crianças, com os estudantes e com o mundo, exige da(o) educadora(r) uma visão sistêmica, a fim de abrir suficientemente o campo de visão para perceber que não se pode ficar exclusivamente focada(o) nas necessidades da criança, a ponto de se esquecer que é justamente as coisas que estão dispostas no mundo (as problemáticas, os elementos), o seu material de trabalho. É colocar-se justamente no espaço do entre e fazer essa conexão estudante – mundo. Colocar-se em uma posição passiva diante desse processo significa abrir mão da responsabilidade do processo educacional. Dizer “não sei o que é importante, decidam vocês o que fazer, descubram por si próprios o que é melhor”, significa atirar uma pessoa em um processo de aprendizagem à sua própria sorte e privá-la da oportunidade de renovar, de inovar o mundo.

Não se trata de uma tarefa simples, visto que os conceitos estão no campo de batalha, estão em disputa pesada. A educação vem desde sempre sendo instrumento do *éthos* colonial, em que a ideia de devir ou de vir a ser são polarizadas entre colonizado e colonizador, oprimido e opressor, sem dar espaço, então, para outras possibilidades de relação. Atentar-se a isso, e compreender as influências destas linhas de força na educação podem abrir caminhos para novas empreitadas.

Na cosmologia iorubá, e nos seus diversos desdobramentos filosóficos com a diáspora africana, existem dois conceitos que problematizam e nos fazem avançar neste movimento: *iwá* que significa caráter e *iwápele* que significa ética. Ifá, o oráculo da matriz africana, nos ensina que tudo o que é parte da natureza ou foi criado pelos humanos possui um caráter, logo, possui, por assim dizer, uma ética, e podemos, porém, avançar e afirmar que no mundo humano, nada está definido ou acabado, pois, a ética se constitui no fazer, nas práticas do ser – sendo,

Por mais que os seres sejam marcas pessoais, inscrições individualizadas no mundo – a própria disponibilidade filosófica de Exu explica isso – as suas ações são sempre relativas ao outro e por isso devem orientar-se por uma noção de responsabilidade [...] podemos pensar que Exu é o princípio codificador e operante daquilo que entendemos como ética, uma vez que é o efeito que diz sobre a capacidade que temos de responder aos outros e praticar as nossas existências como atos responsáveis. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 32)

Gabriela Mistral, e toda a sua ancestralidade *quéchua*, *andina*, se misturam à nossa cultura afro, *ubantu*, *iorubá* que, aliadas às cosmologias indígenas espalhadas pelo território, como a *tekó porã*-guarani e tantas experiências socioculturais, dinamizam nossa existência e as relações com o mundo abrindo rotas de fuga dentro das coordenadas cartesianas constituídas a partir da dominação ocidental e moderna. Tais movimentos constituem como possível um trânsito entre novas possibilidades de ser e fazer em educação, que possa confrontar os mecanismos de um ensino totalitário que se coloca a serviço do sistema colonial e aprisiona experiências e aprendizagens em uma perspectiva outra e múltipla, como propõe Simas e Rufino (2019) em cruzo, com um amplo repertório de ações que transgrida o sistema dominante. Os autores propõem uma “amarração” enquanto enlace entre experiência, ética, conhecimento e aprendizagem com atuação no mundo – uma reconstrução diante do trágico da colonização.

Avançamos, então, em mais uma pista do processo educacional das pedagogias de Gabriela Mistral com uma tarefa importante no ofício de educar como ato de ensinar. Mistral nos oferece

um texto chamado “La enseñanza, una de las más altas poesías” (1917), um texto em forma de conversa, de uma professora para com suas alunas,

Este nos es un discurso. Es una conversación de una maestra casi campesina com las niñas de esta escuela, entre las cuales alguna suya que ama y sigue desde la montaña.

Alguien me dijo una vez: Son conocimientos estos Jogos Florales em los colegios? No fomentam más que el arte la vanidad artistica? No harán de las maestras, literatas, em desmedro muy grande para los niños?

Hay preguntas, y son muchas que me dejan tan perpleja como la que me dirigiera un habitante de outro planeta. Esta és una. Miro yo esto de la literatura femenina y del culto artístico en la maestra, como cosa tan adherida a la misión, que me descierta el miedo de mi interrogante. Qué entiende él y qué, outros de la literatura femenina? Qué de enseñanza? [...] Tengo una ambición más atrevida que las feroces de las feministas inglesas, y es ésta: quiero que las niñas de mañana no aprendam estrofas ni cientos que no vengan de una mujer, y de una mujer chilena. Creo que somos capaces de darles el alma en muchas formas. Esa alma, según la feliz expresión de Dilmira Agustini – cabe em un verso mejor que em un universo - [...] Dije, por ahí, femenina o viril. Por qué no? Confunden lastimosamente la feminidad com la anemia espiritual. Seria mujer Santa Teresa? Y ciertos versos suyos tienen más fuerza que el simún y más quemante marejada de emoción. La feminidad puede estar em la idea, no em la forma. En la naturaleza, estrofa de Dios la dulzura es fuerte; la punta de las montañas es fina como un extremo de ala; los siglos la mellan sólo muy lentamente. El perfume de los jacintos es sutil y es intenso hasta desvanecer.

[...] La maestra há de ser, por sobre todo, una garantia de cultura general. Si em Ciencias Naturales ha debido estudiar la botânica, la de tercer año de Humanidades no puede eximirse de saber cómo cantó Garcilaso y enseñó Tolstoi. No quiero hacer inacabable mi charla; tendrían que escuchar horas: les hablaria a ustedes de cómo siento yo que la belleza es tan educadora como lá lógica. Y estaría de más. Quien ha hecho clases lo sabe. Sabe que la hermosura es el aliamdo más leal de la virtud y que al maestro más reacio a la poesia se le hace pura poesia la clase cuando explica con altura, eso sí com toda su alma, el Sermón de la Montaña.

[...] La pedagogia tiene su ápice, como toda ciencia, em la belleza perfecta. Esta, la escuela , es, por sobre todo, el reino de la belleza. Este el reino de la poesia insigne. Hasta el que no cree cantar, aquí esta cantando sin saberlo. (MISTRAL, 1917)

Inserimos um longo trecho do texto por conter conceitos que consideramos pistas balizadoras da pedagogia e da poética de Gabriela Mistral. A pretexto de falar sobre o ensino, enquanto uma prática política que exige responsabilidade e dedicação; conforme vimos ao longo deste Movimento, ela expõe, especificamente neste texto, que os sentidos oferecidos nesta atividade de ensinar incluem a presença feminina e corroboram com uma perspectiva feminista de exercer o ofício de professora e de ser e estar no mundo, e relaciona a tarefa de ensinar com o sentido oferecido pela arte na composição com o mundo emanado de beleza e de poesia. Vimos fluir neste texto as dimensões ética, política e estética de sua pedagogia com Suely Rolnik (1993),

Ético porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método) nem um sistema de verdades tomadas como valor sem si (um campo de saber): ambos são da ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afinarmos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. Estético porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo do saber), mas sim da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. Político porque este rigor é o de luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir (ROLNIK, 1993, p. 248)

Assim, cremos que Gabriela Mistral afirma um modo de existência que inclui uma ética enquanto pedagogia, sua maneira de atuar no mundo sendo uma educadora, e não uma educadora erudita que esteve nos espaços formais de educação e até mesmo coloniais de dominação, mas uma educadora que percebeu muito cedo a necessidade de intervir no mundo, e escolheu a educação como campo epistemológico de atuação. Não poderíamos aqui elencar todos os textos com os quais manifestou sua indignação e constituiu seu pensamento, a partir de suas vivências na educação. Seu nomadismo, sua andarilhagem pelo mundo, seu compromisso com as marcas que ia registrando ao longo da vida, possibilitava que Gabriela Mistral se liberasse do peso das ideias cristalizadas ou impostas pelos sistemas, governos e sociedades – seus movimentos sempre estiveram acordados para constituir outras ideias no caminho em afirmação a sua diferença. Vimos que, apesar de levar uma vida afastada do Chile, Mistral fazia questão de não esconder suas marcas, sua origem latino-americana, camponesa, indígena, e isso não como um peso ou em uma perspectiva identitária aprisionadora, mas como uma mola propulsora de devires. Um modo de vida que, certamente, buscou passar adiante em suas aulas e conferências.

Sua ação no mundo, o seu fazer e sua estética estão apoiadas na arte, especificamente na literatura com suas poesias feitas com os pés fincados na terra; sempre observando e agindo a partir das insurgências de seu tempo, ela foi construindo sua “literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2015). Há em sua poética uma constante desterritorialização, por isso suas poesias brotam das impossibilidades: impossível por ser mulher e camponesa; impossível por não ter acesso aos livros; impossível por não ser letrada; impossível por não conseguir viver uma vida sem a escrita. No enfrentamento a tantos impossíveis, essa mulher ganha um Prêmio Nobel de Literatura (1945), e foram tais impossibilidades que fizeram dela uma sobrevivente, uma força que brota do centro do não ter, do não saber, da ausência de garantias e da necessidade de mais

vida. Ela passa a elaborar as opressões com a escrita, e como educadora, lança aos(às) tantos(as) estudantes, alunos(as) e aprendizes esta sua maneira de lidar com o mundo. Desde muito jovem, Mistral sempre esteve participando como periodista em jornais, de projetos para criação de bibliotecas e publicação de livros, e isso sem nunca abandonar o ofício de professora em escolas ou universidades. Sua estética, tal qual uma literatura em bando, é ao mesmo tempo solitária e nômade; essa insólita composição fez de Gabriela Mistral uma singularidade faminta e inquieta, alguém que não guardava nada para si, pois sentia necessidade de compartilhar seus agenciamentos.

Esta partilha, este movimento de lançar-se junto às pessoas, de carregar consigo sua comunidade, os traços de seu povo, de falar, escrever, de lutar, afirma o sentido político de sua pedagogia, “a máquina literária toma assim o lugar de uma máquina revolucionária porvir, de modo algum por razões ideológicas, mas porque só ela é determinada a satisfazer as condições de uma enunciação coletiva que faltam por toda outra parte nesse meio: a literatura é tarefa do povo.” (Deleuze e Guattari, 2015, p. 37). Mistral construiu uma presença política e feminista, não se aliou diretamente a um movimento ou a um grupo, mas seu nome e sua obra são referências para o movimento feminista chileno.

O coletivo feminista “Mistralianas – experimento feminista para difundir la dimensión política, poética, educativa y subversiva de Gabriela Mistral”, incluíram em sua página do *Instagram* (@mistralianas) uma matéria com diversas pesquisadoras, acadêmicas e escritoras chilenas especialistas na obra de Gabriela Mistral, que buscavam lidar com a pergunta: ¿Era feminista Gabriela Mistral?

Se trata de una pregunta recurrente em los estudios literarios em torno a la poeta, pedagoga chilena y la primera mujer latino americana en obtener el Prêmio Nobel de Literatura em 1945.

Las etiquetas tradicionales se hacen insuficientes para entender la obra y biografía de la escritora, un personaje complejo, com ambigüedades y contradicciones, y a quien las definiciones fáciles no le calzan.

En su vida, Mistral expresó em varias entrevistas que no era feminista o bien evitó responder la pregunta. Sin embargo, la óptica que permite el paso de los años reflota la interrogante sobre su figura y obra ante nuevas lecturas y interpretaciones.

Sus reivindicaciones, sus concepciones em torno a lo femenino e masculino, la relación que tenía com el movimiento feminista de su época y su própria

biografia parecem ser as chaves para um debate sem resposta unívoca (...) se por feminismo entendemos lutar por los derechos humanos de las mujeres y que no se nos discrimine de ninguna forma, que no se nos limite solo por ser mujeres, diria que ella es profundamente feminista, porque luchó, sin cesar, hasta su primer periodo, por educarse, por trabajar. Ella sale a la esfera pública, y trabaja, escribe y publica libros justamente demandando el acceso de las mujeres a votar e estudiar (...) ella señaló que no era feminista, porque el feminismo no tenía en cuenta las voces de las mujeres campesinas, indígenas, y obreras, las mujeres trabajadoras, y que era algo que se trabajaba em los salones de la alta burguesia. (Artigo de Paula Aguilera – 10 de Junho de 2020, In: www.cnnchile.com)



Imagens 15 e 16: Retiradas da página “Mistralianas” com discursos de Gabriela Mistral. Acesso em fevereiro de 2021

Sua maneira austera de enfrentar as instituições como uma mulher de origem camponesa e indígena conferiam-lhe um modo próprio de se expressar e de lutar por direitos em aliança com o movimento feminista. O poema “La Otra”, da série *Locas Mujeres*, publicado em *Lagar* (1954), é um dos poemas que falam de mulheres, com as mulheres e para as mulheres. Uma poesia de encontros entre a mulher – seu agir e seu corpo – e a natureza – com sua força e sua energia. Gabriela fala de si, fala das diversas mulheres que produzem suas subjetividades, entre deixar viver e deixar morrer e deixar brotar outras.

Uma em mim matei:
 eu não a amava
 Era a flor incandescente
 do cactus da montanha;
 era aridez e fogo;
 nunca refrescava.
 Pedra e céu, tinha

nos pés e nas costas
 e não descia jamais
 para procurar olhos d'água.
 Onde fazia sua siesta as relvas se enroscavam
 pela respiração de sua boca
 e pela brasa de sua cara
 Em rápidas resinas sua fala endurecia,
 esquivando ser a linda
 presa liberada.
 Dobrar-se não sabia
 a planta da montanha,
 e ao lado dela,
 era eu a inclinada.
 Deixei que ela morresse,
 roubando-lhe minha entranha,
 e ao lado dela,
 era eu a inclinada...
 Deixei que ela morresse,
 roubando-lhe minha entranha.
 Terminou como águia
 que não é alimentada.
 Sossegou as asas,
 dobrou-se, flácida
 sua centelha acabada...
 Por ela ainda
 suas irmãs me lançam gemidos,
 e gredas de fogo
 ao passar me dilaceram.
 Avanzando eu lhes digo:
 - Procurem pelas quebradas
 e façam com argilas
 outra águia abrasada.
 Se não podem, então,
 aí! esqueçam-na
 Eu a matei. Vocês também
 tem de matá-la.
 (Gabriela Mistral, 1954)

Nossa tentativa neste texto vincula-se à ideia de criar encontros, ligações, conexões e relações que, talvez, não fossem óbvias, mas que nessa chave encontram sentidos. Aqui, um emaranhado de linhas soltas se roçam e friccionam colaborativamente, como diria Tsing (2005). Deste modo, acreditamos que três intelectuais que habitam o espaço da fronteira, e parecem ver o mundo e intervir sob uma perspectiva feminista *de seus lugares*, trazem elementos que podem produzir conosco uma amarração sobre o assunto.

A primeira intelectual a ser destacada é a antropóloga Marisol de La Cadena. Ela nos ajuda a compreender as facetas do movimento indígena nos Andes e as maneiras e o fazer político com o texto “Cosmopolítica indígena nos Andes, reflexões conceituais para além da política”

(2019): “para além da política étnica, os movimentos indígenas propõem uma prática política diferente, plural não porque promovida por corpos marcados por gênero, raça, etnicidade ou sexualidade (como o multiculturalismo entenderia), mas porque evocam não humanos como atores na arena política.” (DE LA CADENA, 2019, p. 02). Como se percebe, Marisol de La Cadena possui um olhar atento ao modo como a política se organiza em uma perspectiva totalizante e colonizadora; neste texto ela vai realizando uma costura entre diferentes autores sobre como a política se constitui na perspectiva, em geral, dualista ou antagônica, pois está alicerçada nos pilares da cultura e não da natureza. É como um jogo, no qual se definem os papéis raça, classe e gênero para se fazer política. O movimento indígena convoca a linguagem de seres não humanos, Mistral trazia em sua literatura exatamente esta presença, não exatamente de indígenas, mas de entidades montanha, rio, vento, os “seres terra”, como aponta De La Cadena,

O aparecimento dos seres-terra nos protestos sociais poderia evidenciar um momento de ruptura da política moderna e de uma indigeneidade emergente. Eu não me refiro ao modo de ser indígena, mas a uma insurgência de forças e práticas indígenas com a capacidade de perturbar profundamente as formações políticas prevalentes, e de rearranjar os antagonismos hegemônicos, sobretudo ao deslegitimar (e, portanto desnaturalizar) a exclusão das práticas indígenas das instituições do Estado-nação (Idem, p. 04)

O encontro entre De La Cadena e Mistral seria bonito – certamente conversariam sobre o conceito de “pluriverso” (DE LA CADENA; BLASER, 2018) ou “antropo-cego” (DE LA CADENA, 2019). Na conversa utilizariam o conceito de “equivocação, enquanto uma falha em compreender que as compreensões não são necessariamente as mesmas, e que elas não estão relacionadas a modos imaginários de ‘ver o mundo’ mas aos mundos que são vistos” (VIVEIROS de CASTRO, 2004, p. 255), para exemplificar situações que elas vivem cotidianamente, pois ambas estavam situadas entre mundos, transitavam e transitam entre a linguagem institucional e a linguagem das comunidades, e estão sempre a perguntar, do que se trata?

De La Cadena contaria a Mistral este caso:

Na manifestação contra a concessão de mineração na cadeia montanhosa sobre a qual se encontra Ausangate, cartazes diziam: “Defendemos nosso patrimônio cultural com nossas vidas, não a mina!” Patrimônio Cultural é frequentemente usado para se referir a Machu Picchu – um ícone internacional do turismo. Pensando que tal uso influenciou a decisão dos manifestantes de usar o termo, e referindo-se a ambos os lugares como atrações turísticas e ícones da herança da cultura regional, perguntei a Nazario: “Ausangate é o mesmo que Machu Picchu?”. Ele respondeu: “Não, eles são diferentes. Eu

conheço Ausangate muito melhor; eu sei o que ele gosta, ele me conhece também. Eu meio que conheço Machu Picchu [...] mas não tenho certeza do que ele gosta, então, eu faço o meu melhor para agradá-lo”. Nazario não deixou de entender a minha pergunta, mas eu tive que levar em conta a equivocação. Nós estamos falando sobre as mesmas “coisas” Machu Picchu e Ausangate. No meu mundo elas eram montanhas, para Nazario, elas eram seres. (DE LA CADENA, 2019, p.20)

Elas dariam risadas, e Mistral certamente concordaria com o sentido de equivocação, falaria de sua paixão pelas montanhas, de sua infância próxima às montanhas e os nomes que sua família seguramente dava a estes seres, pois eram como parentes da comunidade. Diria que escreveu uma porção de textos e poesias com a temática e declamaria um trecho de “El Ixtlazihuatl”, a grande montanha do México.

Te doy mi amor, montaña mexicana
 como una virgen té eres deleitosa
 sube de ti hecha gracia la mañana
 pétalo a pétalo abre como rosa
 El Ixtlazihuatl com su curva humana
 endulza el cielo, el paisaje afina
 Toda dulzura de su dorso mana;
 el valle en ella tirno se reclina
 (MISTRAL, 1922)

Seguindo com nossa reflexão, destacamos a filósofa Donna Haraway. Ela, por meio de seu Manifesto Ciborgue, publicado pela primeira vez em 1985, emprega a imagem do ciborgue para pensar as transformações sociais e políticas na virada do século, principalmente na cultura ocidental concernente aos desafios impostos pelos dualismos ciência e tecnologia e como tudo isso influencia as relações sociais. O ciborgue, um personagem presente na ficção científica, é utilizado por Haraway como máquina de guerra para realizar uma crítica à identidade e fazer disparar a diferença, reivindicando uma apropriação, e até uma ressignificação, dos dispositivos *ciência e tecnologia*. Tecnologia que penetrou nas fronteiras entre o orgânico e o inorgânico, entre humanos e animais, entre o físico e o não físico. A microeletrônica, a cibernética constituindo desmaterializações, e a biotecnologia, produzindo novos conceitos sobre a vida com enfoque molecular, tudo isso abre espaço para a atuação da teoria ciborgue: “a relação entre organismo e máquina tem sido uma guerra de fronteiras. As coisas que estão em jogo nessa guerra de fronteiras são os territórios da produção, da reprodução e da imaginação”. (HARAWAY, 2009, p. 37). A autora oferece então uma provocação ao movimento feminista, que não poderia mais permanecer o mesmo diante de tantos colapsos e transformações. Seria

necessário causar uma interrupção no fluxo das tradições inclusive da cultura socialista-feminista,

O ciborgue é uma criatura de um mundo pós-gênero: ele não tem qualquer compromisso com a bissexualidade, com a simbiose pré-edípica, com o trabalho não alienado. O ciborgue não tem qualquer fascínio por uma totalidade orgânica que pudesse ser obtida por meio da apropriação última de todos os poderes das respectivas partes, as quais se combinariam, então, em uma unidade maior. Em certo sentido, o ciborgue não é parte de qualquer narrativa que faça apelo a um estado original, de uma “narrativa de origem”, no sentido ocidental, o que constitui uma ironia “final”, uma vez que o ciborgue é também o telos apocalíptico dos crescentes processos de dominação ocidental que postulam uma subjetivação abstrata, que prefiguram um eu último, libertado, afinal, de toda dependência – um homem no espaço. (HARAWAY, 2009, p. 38)

Há, então, um descompromisso com os fundamentos, com a originalidade, com este modelo idealizado pela cultura ocidental e que atravessa praticamente todas as áreas do conhecimento. O ciborgue está comprometido com a parcialidade, com a vida e se constitui no momento e, por isso, está livre para realizar movimentos outros, como, por exemplo, a não objetificação ou apropriação da natureza pela cultura, pelo humano e pelo animal.

Com a tragédia da pandemia de Covid-19, este sentido oferecido por Haraway (2009) de diluição das fronteiras também entre humanos e animais, fica ainda mais intenso. Se as ciências da vida e as ciências sociais andavam em sentidos opostos por ideologias ou disputas profissionais, temos hoje uma situação limite, uma realidade que exigirá esta aproximação. Uma ocupação destas fronteiras, exatamente onde o ciborgue se posiciona.

Consideramos esta uma referência importante, pois o encontro de Haraway com Mistral está justamente nesta diluição das fronteiras e nesta perambulação pelos espaços entre natureza e cultura, levando histórias debaixo do braço. Enquanto metodologia e conceito, contar histórias para afirmar um modo de existência e com elas produzir uma maneira outra de engajar-se no movimento feminista, com a coragem de movimentar estruturas que vão para além do espaço da filosofia ocupado por Haraway ou da literatura ocupado por Mistral.

Por fim, a terceira intelectual que destacamos é a professora bell hooks, que *se encantou* ano passado, exatamente no dia de minha banca de qualificação. E antes de colocá-la em contato com Mistral, dirijo a ela algumas palavras. Comecei a ler a bell hooks por influxo de Amarela, uma amiga querida, que não conhecia muito bem Paulo Freire, mas que havia chegado à sua obra pelas mãos da bell hooks. Achei curioso isso, mas Amarela é uma figura que transita entre

as tecnologias, os *games* e as letras misturadas aos códigos. Desconfiei, mas fui em frente. Foi com o livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (2017), que compreendi o que Amarela me dizia, pois nessa obra hooks realiza o seu encontro com Paulo Freire, demonstra seus incômodos, seus afetos, sua alegria por encontrar referências em educação que ela sempre buscou. bell hooks faz isso à sua maneira, com uma escrita quente, que expõe situações vivenciadas em sala de aula, enquanto professora, causos de sua infância e suas elaborações, enquanto estudante, mas sobretudo, enquanto mulher negra. Valente e inquieta, hooks questiona o modo como o hegeliano Paulo Freire dirige seus discursos ao homem. Este livro por si, dialogou muito com as minhas práticas e a escrita envolvente e direta de bell hooks me fez querer ler outras autoras negras, então, dediquei-me a ler Angela Davis (2016), Lélia Gonzales (2020), Beatriz Nascimento (2021), e todas foram me ensinando o sentido da afirmação de um feminismo negro, e a necessidade de descobrir-se, de “tornar-se negra.” (SOUZA, 2021). Ainda conhecendo outras autoras seguia acompanhando as publicações de bell hooks, pois ela falava de um lugar muito próximo, o de educadora e, particularmente, do lugar de uma professora universitária negra.

Experimentei este lugar no ano de 2018; ministrei, como professora substituta, aulas para o primeiro ano de Pedagogia na disciplina fundamentos de Educação de Jovens e Adultos e para o quarto ano de Educação Física com a disciplina Didática da Educação Física. Foi um período muito intenso, muito diferente do que havia vivenciado, e foi nesse espaço da academia, enquanto professora e não como estudante, que experimentei algumas situações bem parecidas com as situações narradas por bell hooks em seus livros. O racismo é um dos temas de hooks, a luta antirracista no espaço da universidade é o seu programa político. Nestas aulas eu buscava produzir algo próximo com o que acompanhei das aulas do professor Romualdo Dias, o professor titular destas disciplinas na UNESP-Rio Claro, misturadas com elementos de minha prática de educação popular e de professora de educação física. Aulas às sextas-feiras pela manhã, na Educação Física – pós festa das repúblicas, que aconteciam nas noites das quintas-feiras –, e à noite na Pedagogia; isso era ou não uma turma de EJA? Esta última disciplina tinha 55 alunos(as) matriculados(as), e quando todos eles(as) apareciam, a sala ficava muito lotada (saudades de um tempo em que se podia aglomerar), eu adorava! Nós fizemos aulas muito experimentais neste semestre; trabalhamos com artes manuais, com contação de histórias, nós conversamos sobre o “por que ainda no Brasil existe analfabetismo?” ou “a quem serve a falta de letramento?”, realizamos conferências com educadoras e educadores populares convidados(as) que compartilharam seus trabalhos junto a comunidades e escolas, e fizemos,

especialmente, um grande seminário com o livro “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. Realizei um desejo antigo, o de reler o livro coletivamente, e fizemos uma espécie de atualização do texto que, na verdade, produziu uma constatação, qual seja, no ano de 2018 estávamos iniciando uma dança perigosa com o autoritarismo e com o fascismo, que viriam a governar o país no ano seguinte. Constatamos, como resultado de nossa leitura, naquele semestre, que a obra “Pedagogia do oprimido”, nunca esteve tão atual.

Durante todo este semestre vivenciei situações que considero constrangedoras. Por diversas vezes fui confundida como estudante pelos professores da universidade, funcionários, e até mesmo pelos próprios estudantes, não apenas porque era uma jovem ocupando o lugar de professora (até porque outras professoras e professores estavam nesta mesma condição), mas que não havia naquele campus eram professoras e professores negros.

O curso de Educação Física me convidou para uma fazer uma fala na Semana de Educação Física no ano seguinte, em 2019. Me alegrei com o convite, pois a Semana é um momento bastante interessante no campus, já que são os alunos a organizar o evento, e se haviam me chamado, era porque havia um afeto, ou seja, o trabalho realizado no ano anterior havia produzido marcas em alguns alunos; o tema foi por eles definido: A criança negra na escola. Aceitei o convite, e automaticamente fui atingida por uma avalanche de pensamentos, de forças, de atravessamentos, agenciamentos que eu não fazia ideia que poderiam acontecer e muito menos naquele momento, e me perguntava: Por que eles me convidaram para fazer esta fala? Não poderia falar sobre a educação de modo geral? Devo ser a única professora negra que eles conhecem, e por isso me chamaram? Será que haverá o dia em que poderemos falar sobre qualquer criança, sobre qualquer assunto, sem a identidade vir à frente?

Às segundas-feiras participava das aulas do professor Peter Pál Pelbart no Atelier Paulista⁵, local onde se estuda filosofia, arte, música, literatura e onde se produz eventos multiculturais e interdisciplinares, oficinas e tantas outros possíveis, onde tem o todo tipo de gente e de todos os lugares. Naquele semestre estávamos estudando o livro “Diferença e Repetição” (DELEUZE, 1998), e buscava, nas elaborações do doutorado, me aprofundar no tema da diferenciação, levando a sério o processo de subjetivação que as leituras e as aulas me convocavam. Naquele momento ambicionava explodir as capas identitárias e dar mais espaço

5 <https://www.atelierpaulista.com/>

às virtualidades, menos interessada naquilo que já estava dado e mais atenta aos desdobramentos destas iniciativas. As aulas de Pelbart, aliadas aos livros “Afrotopia” (2019) de Felwine Sarr e “Crítica da Razão Negra” Achille Mbembe (2018) foram grandes aliados nesta elaboração. Me preparei para a mesa com afinco, produzi um texto que, recentemente, foi publicado no *site* da Escola de Ativismo chamado “Uma professora negra”⁶, e nele faço um relato desta vivência, entre afirmar uma identidade e produzir uma diferença,

É nesta lida com um semelhante, sobretudo neste encontro com as crianças negras na escola (Rian, Felipe, Pablo, Shine, Carina, Thiago, Rubinho, e tantas outras) que a gente dá de cara com a gente mesma, e aí vem a pergunta: e aí Luciana? **Vai ser negra ou não vai?** Se vai, aguentará o racismo? A injustiça? O assédio? A linha dura? As piadas? A luta diária por direitos? Se não vai, aguentará a cobrança dos seus? A herança? O não lugar? A ancestralidade gritando? O cabelo alisado? A destruição do seu corpo? Escolhi ser negra. Decidi aguentar o racismo, a linha dura, lutar pelo direito, pelas cotas. Escolhi uma expressão negra, uma didática negra, uma vida negra. E, como não tive referências, pois não tive uma professora negra para pensar como poderia ser, pude inventar. Tentei e continuo tentando uma prática pedagógica diferente das que me foram ensinadas. Busco combater o modelo universal, racista, sexista, violento, desigual ao qual somos expostos todos os dias (...) neste percurso de pensar modos de escapar das práticas totalizantes e alienantes, que transformam todos os alunos em um só corpo discente e anulam sua singularidade e perdem o sentido do processo de diferenciação, bell me ajudou a dar linguagem a um tipo de pedagogia radical e intuitiva, que busco criar na relação com meus alunos. Seja aqui na Universidade, seja nas escolas com as crianças, seja nas comunidades e aldeias com as quais venho atuando ao longo das pesquisas que realizo, onde a Educação Popular tem centralidade. (SILVA, 2021. Publicado em: www.escoladeativismo.org. Acesso em 02 de fevereiro de 2022)

Esta experiência transformou minha prática, o modo como pensava sobre as questões de raça, gênero e identidade, todas foram estilhaçadas para dar espaço a uma nova maneira de pensar estes conceitos; mais uma vez as marcas produzidas e o efeito deste processo encarnado trouxeram devires. Se havia um receio de ser aprisionada pela identidade e suas armadilhas, hoje há uma afirmação com o espaço do entre que habito, assumo minha condição de mulher negra enquanto potência e, por isso, por esta afirmação, abro possibilidades para a criação e para a diferenciação.

Observa-se, na obra de Gabriela Mistral, que o tema do racismo não aparece; talvez pela não presença massiva de pessoas negras no Chile, talvez porque, ao longo de sua vida, não tenha

6 <https://escoladeativismo.org.br/uma-professora-negra/> Agradecimento ao professor Peter Pál Pelbart, que dedicou algumas aulas à temática deste texto.

tido contato com essa temática – e apesar de autores como, Pierre Clastres e Claude Lévi-Strauss, ainda nos anos 1920, terem debatido o racismo nas ciências sociais, e foram estes mesmos debates que viriam a estabelecer as linhas sobre o relativismo cultural. Nos Estados Unidos e na Europa igualmente haviam movimentos e insurgências que faziam crescer a luta por igualdade racial, mas foi a presença de autores e intelectuais negros e negras, e o enfrentamento ao debate pós-colonial (FANNON, 1952), que efetivaram e efetivam a perspectiva decolonial com o movimento antirracista, como bell hooks, uma educadora antirracista, afirma,

O trabalho antirracista requer de todos nós vigilância sobre as maneiras como usamos a linguagem. O pensamento excludente é importante para a manutenção do racismo e de outras formas de opressão de grupo. Sempre que usamos a lógica inclusive “ambos/e” estamos mais bem situados para constituir uma comunidade [...] muitos pensamentos e ações de supremacia branca que inconscientemente aprendemos vêm à tona em comportamentos habituais. Portanto, é desse comportamento que devemos nos tornar conscientes, e precisamos trabalhar para transformá-los. (HOOKS, 2021, p. 82)

Um encontro entre Mistral e hooks seria um evento muito interessante. bell hooks contaria sua trajetória como professora negra, sobre sua infância na periferia de Kentucky, ao sul dos Estados Unidos; nos confidenciaria que, ela, assim como Gabriela Mistral, usa um pseudônimo que homenageia sua bisavó, uma mulher de língua afiada que não tinha medo de erguer a voz, ou seja, uma inspiração, assim como as várias mulheres que a criaram. Diria bem baixinho que seu nome de batismo é Gloria Jean Watkins, e daria uns toques sobre a linguagem, para que Mistral pudesse atualizar e incluir muito mais gente em seus textos.

Professora que andou por muitos lugares, que ministrou aulas em diferentes universidades e de tanto conhecer gente, de tanto criar metodologias, bell hooks aprendeu e escreveu sobre o amor. Amor que abriu este movimento; tanto Mistral quanto hooks, não só acreditavam, como o praticavam,

Quando como professores damos profunda importância ao tema tratado, quando declaramos amor ao que ensinamos e ao processo de ensino, essa declaração de conexão emocional tende a ser vista com aprovação por coordenadores e colegas. Quando falamos sobre amar nossos estudantes, essas mesmas vozes tendem a falar sobre exercitar cautela. Elas nos advertem sobre os perigos de se aproximar “demais”. Conexões emocionais tendem a ser suspeitas em um mundo no qual a mente é valorizada acima de tudo, no qual predomina a ideia de que as pessoas podem e devem ser objetivas. (HOOKS, 2021, p. 203)

Por esta necessidade, quase obsessiva por algo mensurável, concreto e objetivo, nos distanciamos uns dos outros no espaço educacional. Entretanto, essa é a regra no âmbito da

educação, a objetividade. Objetividade no vocabulário atual refere-se à imparcialidade, ou seja, quanto mais distância mantemos de uma coisa, mais neutralidade temos, e com isso, nossos julgamentos e avaliação serão melhores. São pressupostos que permeiam o espaço da escola, da política educacional técnica que impede educadoras(es) e estudantes de se aproximarem. Muitas vezes estes pressupostos estão aliados ao desejo de dominação e controle, e aí observamos como o engendramento de poder se materializa e se organiza nos espaços da instituição.

Os relatos de experiências que contamos neste texto-tese expõem uma necessidade de engajamento, de estar ao lado, de estabelecer mecanismos de confiança e solidariedade com os(as) alunos(as), educandos(as), estudantes e aprendizes. Esta é uma condição para o processo de ensino e aprendizagem, é constitutivo ao corpo, aos afetos, às sensações e chegam antes no ambiente educacional, e Mistral afirma conosco,

De la abundancia del corazón habla a boca.

Yo vengo a hablar por amor, antes que por 119nimos119, de la Enseñanza Popular y quiero dar a uestedes no um seco estadístico, sino la emoción de este problema. Las vejas verdades pedagógicas son como las del evangelio: todos las conocemos, pelo deben ser agitadas de cuando em cuando, para que exalten lo119nimosos como el flamear de las banderas y para renovar su generoso hervor dentro de nosotros. (MISTRAL, 1918 – El Magallanes, Punta Arenas – BNC).

Dentre as velhas verdades pedagógicas ditas pela educadora-escritora, talvez a que mais perturbe seja esta separação entre objetividade e subjetividade, como se fosse possível produzir um pensamento ou um conceito, sem que se criasse uma conexão emocional com o que se estuda e com o que se aprende. O sujeito objetivista apresenta os fatos e, por isso, nada mais precisa ser visto, ou seja, nenhum ponto de vista precisa ser (re)considerado, o que resta a fazer é entrar em conformidade com esta verdade objetiva. Está posto um diagrama de controle e de dominação, e onde há dominação, não há espaço para o amor. (HOOKS, 2021).

Nestes anos de educação popular, quando buscamos realizar processos de avaliações livremente e anônimos, encontramos nos grupos referências aos momentos mais alegres, aos educadores e às educadoras mais carismáticas, àqueles e àquelas que, de fato, conseguem estabelecer uma conexão genuína com o grupo, com os(as) estudantes e que se interessam, sobretudo, por suas vidas – pessoas cientes de sua própria luta e de seu processo educacional, com zelo pela aprendizagem e pelos afetos, enfim. É neste contexto que o amor brota, “o amor como uma

combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Eles formam uma estrutura central no amor” (HOOKS, 2021, p. 208).

Antes de avançar, retomemos o sentido da objetividade, e isto para afastar a ideia de que educadores(as) amorosos(as) não são objetivos(as), desse modo, proponho pensarmos na noção ensinar com amor. Ao realizarmos esta atividade de educar, ensinar com amor, conseguimos atender às necessidades de estudantes, de educandos(as), orientando-nos pela singularidade na comunidade. Ao lidar com as intensidades emocionais de cada pessoa em um espaço educador, entramos em contato com um fazer amoroso, que pode ser pensada como amorosidade enquanto ação transformadora. Esta ponta de lança afetiva movimentada os sujeitos envolvidos no processo educacional e modifica a si mesmo e o mundo. Muitas vezes, esta prática pode nos deixar apreensivas(os), pois não sabemos o que vamos encontrar pelo caminho, não sabemos os efeitos do encontro e muitas educadoras e educadores não querem tornar-se “terapeutas” de seus(uas) alunos(as), educandos(as). Neste sentido, recorramos à arte. A arte é capaz de espessar o movimento do mundo, ela faz vibrar o mundo, e dá a ver uma composição de afetos e percepções que transbordam a força operante no artista, “a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si [...] o artista cria blocos de perceptos e de afectos mas a única lei da criação é que o composto deve ficar em pé sozinho.” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 194). Pintamos, bordamos, esculpimos, desenhamos, criamos, escrevemos etc. com sensações. Recorramos também à Fernand Deligny (2018) para que sejamos “vagabundos ineficazes - formuladores de pedagogias da revolta” (p.12) e “um educador criador de circunstâncias capaz de fabricar um novo meio para o inadaptado.” (p. 11). Não um meio artificial, afastado ou desconectado de nossa realidade e de nossas características, mas um espaço para a expansão, para as aptidões e para que meninos e meninas tomem iniciativa no mundo.

A escrita que buscamos realizar neste movimento II foi a da fabulação – imaginar encontros, tropeçar em conceitos como crianças tropeçam nas pedrinhas soltas da calçada e, com a parada forçosa, e mesmo sem querer, promover a descoberta de mundos, coisinhas valiosas ali esquecidas no chão, importantes para os devires. Seguiremos na pista da arte para fabular invenções pedagógicas no próximo movimento.

Movimento III

Pedagogia dos *ympossyveys*.

Dois Hinos

I

Trópicos

*Sol dos Incas, sol dos Maias
maduro sol americano*

sol em que maias e quiches

reconheceram e adoraram,

e em que velhos aimarás

como o âmbar foram queimados.

Faisão rúbeo quando levantas

e quando medeias, faisão branco

sol pintador e tatuador

de casta de homens e de leopardo.

Sol de montanhas e de vales,

dos abismos e das planícies,

Rafael das nossas marchas,

lebre de ouro dos nossos passos,

por toda terra e todo mar

bandeira dos meus irmãos.

Se nos perdemos

que nos procurem nos mangues abrasados,

onde existe a árvore do pão

e padece a árvore do bálsamo.

(...) Como o sisal, como a mandioca,

como o cântaro do peruano,

como a cuia de Uruapán,

como a quena de mil anos,

ati me abro, em ti me banho!

Bebe de mim como deles bebeste,

poro a poro, galho a galho,

em e põe entre eles a viver,

pasamada dentro de teu pasmo.

II

Cordilheira

Cordilheira dos Andes,

Mãe jacente e Mãe que anda,

que nos enlouquece quando crianças

e faz morrer quando nos falta,

que nos metais e no amianto

carregou nossas entranhas;

descoberta dos primogênitos,

de Mama Ocllo e Manco Cápac,

amor monumento e cornos erguidos

no hidromel da esperança.

*Caminhas, mãe, sem rótulas,
 crua de ímpeto e confiança;
 como teus sete povos caminhas
 em tuas saias acegonhadas;
 caminhas a noite e o dia,
 partindo do meu Estreito até a Santa Marta,
 e sobes das águas últimas
 os chifres do Aconcagua.
 Passas do vale dos meus leites,
 ruborizando a figueirada;
 cruzas o cinturão de fogo
 e rios Dióscuros lanças;
 provas sargaços de salmoura
 e baixas alucinada...
 (...) Serpenteias pelos sinais
 do caminho do Inca Huayana,
 em veios de engenhos
 e atropelos de alpaca e lhama
 dos fios do índio atônito
 e do lamento da quena mágica.
 Onde são vales, são doçuras;
 onde inclinas, és ânsia;
 onde o altiplano marulheia
 és a espessura da esperança.
 (MISTRAL, 1938. Tradução livre)*

Este movimento se refere a uma tentativa de escavação e esboço das descobertas que fizemos na busca da pedagogia de Gabriela Mistral e sua poética da educação. Utilizamos a palavra tentativa (DELIGNY, 2019), pois cremos que esta pesquisa se concretiza em um fazer, em um inacabamento e disposta em uma fabulação, mas também em uma dinâmica de realidade que, porém, em nada se pretende uma realização ou algo acabado – são tentativas.

No encontro com Deleuze, especificamente no livro “Diferença e Repetição” (2020), nos deparamos com uma provocação muito interessante, instigando um abalo na palavra e no conceito de *possível*. Desde então, buscamos uma palavra, um conceito outro para expressar o que está por entre sobre as aberturas, as rachaduras, o espaço do imprevisto e do inesperado. Este desafio de se pensar o possível é proporcionado pelos encontros constitutivos dos processos educacionais, e que, em geral, causam aflição em muitas(os) professoras(es) que preparam sua aula e desejam executá-la conforme o previsto.

A previsibilidade não faz parte do repertório de uma(m) educadora(r) popular ou pelo menos não deveria, pois estamos sempre diante de uma situação limite ou diante de uma ocorrência,

uma interrupção e, não raro, não sabemos o que vamos encontrar quando chegamos a uma comunidade. Em termos práticos, não sabemos se haverá espaço suficiente, se haverá cadeiras, se será um espaço aberto ou fechado, se estaremos em um local de conflito instalado etc. – estando nas florestas e nos campos debaixo de um teto de palha, significa estar, no Brasil de 2020, em um espaço de conflito, onde a defesa territorial não é uma escolha, é uma necessidade. É comum estarmos nesses lugares e sentirmos a ameaça rondando, seja pela sondagem realizada por motos que cruzam sem parar a estrada ou pelos olhares constantes e atentos ao que estamos ali conversando ou ainda pelos aparelhos circulando no local que, certamente, nos ouvem. Todo este acumulado de incertezas, que dificultam ou tornam impossíveis as realizações, todo este não-saber é constitutivo da Educação Popular; por mais amedrontador que possa parecer, há aí um paradoxo, pois é esta incerteza que oferece potência à ação da educadora ou do educador popular, o não saber como propulsor de força criadora.

Retomemos, então, junto ao possível, o conceito de impossível, apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2015), como um dos dispositivos que forçam uma desterritorialização, característica de uma literatura menor, “Kafka define nesse sentido o impasse que barra aos judeus de Praga o acesso à escrita, e faz de sua literatura algo do impossível.” (DELEUZE, 2015, p.35).

A impossibilidade descrita pelos autores força a desterritorialização, pois, não obstante ter tudo ali disposto, pronto para ser realizado e se supor ou saber exatamente como as coisas serão, não raro, se inverte na educação popular – o possível é quase impossível; a própria palavra *im.pos.sí.vel* apresenta uma negação em seu sufixo, algo não pode ser, existir ou acontecer, difícil demais para fazer ou conseguir.

É este o espaço que desejamos habitar neste último movimento, e buscaremos ao longo deste trágico da impossibilidade, gingar, movimentar os quadris, driblar, serpentear, antropofagizar corpos, palavras, pensamentos e repetir, repetir e repetir esta palavra até que ela se torne diferente (DELEUZE, 2020), até que a invenção ocorra. Demonstrar que os *ympossyveis* fazem parte de nosso processo inventivo, educacional; eles moldam e contornam a nossa pedagogia, emergem deste encontro, entre lucianas, gabrielas e tantas educadoras e educadores populares, entre a cordilheira e as florestas, entre os ventos gelados soprados do Pacífico e as brisas mornas que sopram do Atlântico, entre os de lá e os de cá que habitam a latino-américa e ainda aqueles e aquelas que preferem dizer apenas mundos.

Ao revisitar os cadernos de campo, os registros de experiência acumulados ao longo de 20 anos de educação, nos deparamos com muitos *ympossyveys*. Diversos estão neste texto-tese, este relato em especial pode orientar, daqui em diante, o debate ético, estético e político do que estamos chamando de Pedagogia dos *ympossyveys*.

“— Se entrega Corisco!
 — Eu não me entrego não
 Eu não sou passarinho pra viver lá na prisão
 Se entrega Corisco eu não me entrego não
 Não me entrego ao tenente
 Não me entrego ao capitão
 Eu me entrego só na morte de parabelo na mão
 Se entrega Corisco (se entrega Corisco)
 Eu não me entrego não! Eu não me entrego não
 Eu não me entrego não”

Estávamos a caminho de uma escola em função do trabalho com o PPP. Conversávamos sobre cinema, até que pintou Glauber Rocha. Glauber Rocha significa ‘aquele que possui muita fé’.

Falamos dos filmes, do cinema novo enquanto movimento cultural, da cultura e sobre o fato de que, no mês de agosto, mais precisamente em 22 de agosto, seria um bom tema para trabalhar com os professores para além do folclore: O Cinema Novo e Glauber Rocha.

Esta preocupação parte de uma tradição em tratar os temas nacionais na perspectiva do folclore. O que isso pode significar? de onde vem? seria despotencialização, desqualificação da arte nacional? Bem, no mínimo uma estética em contraste a *eztetyka*. Conversamos um pouco sobre o texto do próprio Glauber, *eztetyka* da fome. Todos lemos o texto mais de uma vez.

O filme escolhido para iniciar a conversa foi “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, gravado no ano de 1964, em plena ditadura militar. O filme retrata um cinema a partir de outra estética, uma *eztetyka* da fome, trazendo personagens que lutam para sobreviver, jogados em suas errâncias, no sertão nordestino. Por falar em comemorações, o filme comemorou recentemente 50 anos e dia 22 de agosto, é aniversário da morte de Glauber.

Docentes chegam. Dila⁷ diz algumas palavras de acolhida, nos convida e nós também dizemos algumas outras. Silvio retoma o tema da comemoração (comemorar, lembrar juntos). Erika⁸ pede para que as pessoas não julguem o filme, mas se lancem na experiência (simpatia x antipatia). O filme vai. É difícil entrar. Não se pode dizer que o filme foi “revisto”. É como se fosse a primeira vez, sempre. Alguma ferida nova se abrirá.

É também possível perceber que a dificuldade é compartilhada. Cochichos. Celulares que tocam. Aplicativos de celular em funcionamento. O coletivo que está na sala vai dando o tom para a experiência de assistir a este filme juntos.

O clima do filme é árido, os cactos estão por todas partes.

Cronos passa. São quase 16h, horário combinado para o café.

Faltam 15 minutos para o término do filme. Que fazer? Interrompemos o filme após o beijo-canibal Corisco-Rosa. Todas/os pedem para ir até o final e, após, saímos para o café.

Vamos em frente. O sertão vira mar. Dizemos que o fechamento da atividade é uma abertura. Uma abertura para que todas/os possam dizer o que o filme fez sentir, perceber, pensar. Uma abertura, também, para a próxima atividade, da próxima semana. E as pessoas dizem. Dizem muitas coisas. Várias pessoas levantam as mãos ao mesmo tempo!

A primeira professora a falar diz que tentou ser simpática ao filme, seguindo a pista deixada por Erika. Diz que não gostou do filme, com isso querendo dizer que não assistiria outra vez, por exemplo. Ao mesmo tempo, isso não queria dizer que não tinha prestado atenção ao filme ou deixado de gostar de várias coisas. Reconhece o valor técnico. A força dos temas da fome, da ignorância, da loucura, da fé. Que a fotografia é linda (por exemplo, aquele momento em que Antônio das Mortes e o cego Júlio estão conversando).

Outra professora começa a dizer que gostou muito. Mas respeitamos a ordem das inscrições e voltamos a palavra a um dos professores que queria falar desde o princípio. Ele diz que o filme fala da idiosincrasia do humano, que está localizada em Manoel, na quantidade de vezes que Manoel muda ao longo do filme, ao sabor das situações. O professor fala ainda que trazer o grotesco, o feio, é algo próprio do cinema novo.

7 Professora de arte da rede municipal de ensino de São José dos Campos, e responsável, na época, pela formação e acompanhamento de professores(as) de arte da rede municipal.

8 Educadora, artista, parceira no Laboratório de Educação e Políticas Públicas da Unesp-Rio Claro, coordenado pelo professor Dr. Romualdo Dias, integrava a equipe do projeto de pesquisa.

A professora que havia dito gostar do filme não se contém e invade a fala. O filme é ótimo, diz ela. Fala do real, do Brasil ou somos bandidos ou fanáticos. As tomadas de cena são lindas. Os atores são ótimos. A direção é impecável.

A primeira professora a falar sobre a personagem Rosa. Diz que não gostou, achou artificial, mas que gostou muito dos demais, de Corisco, de Manoel. A professora da fala anterior também não gostou de Rosa. [Nós não dissemos nada, mas como é poderosa a face de Rosa logo no início do filme e todas as suas entradas, naquela face que representa a desesperança]. Falou também da submissão, mesmo mostrando descontentamento ela aceita as ações de Corisco. Um professor diz que a sonoplastia é um primor. Que não é apenas uma música que está solta no filme. Ela cumpre um papel, inclusive nos momentos em que não há qualquer música no filme. Disse que havia visto o filme muitas vezes na faculdade e, quando as cenas começaram a ser projetadas, lembrou-se disso - mas não se lembrava do nome do filme (como assim?)

Do fundo da sala, de um grupo bastante coeso que era formado sobretudo por pedagogas, uma pessoa diz que não gostou, que se sentiu agredida e violentada, que saiu quando a criança foi sacrificada e manteve-se em contato com as demais pessoas do grupo para saber se já podia assinar a lista. Dila lhe disse que a arte do filme funcionou em toda sua potência com ela. (Se Glauber estivesse presente, diria a ela o mesmo que Dila, pois é famosa uma frase sua: “A função do artista é violentar”!!!). Silvio fez uma fala de acolhida, recuperando os modos de entender o tempo (cronos, kairós, aion) e dizendo que haverá outras oportunidades (outros kairós) e, em algum deles, pode ser diferente o modo como a violência do filme a atingirá.

Diversas pessoas passam a falar ao mesmo tempo e tudo leva a crer que o filme “aconteceu”, quer dizer, não foi apenas um filme, mas um filme que mexeu com a vida, algo se passou aqui.

As pessoas foram saindo aos poucos. Uma professora estava conversando com Dila e sugeriu que precisamos trabalhar bem lentamente com este tipo de filme. Ver esse filme é sempre difícil e não sair falando com o mesmo tom de voz do Corisco não é uma opção, ele encarna na gente, ele fica rondando a nossa imaginação, ele pede uma entrega: “Se entrega, Luciana!” Este não é um filme sobre a violência, que ensina a violência para as pessoas. É um filme da violência. Do Brasil, a Eztetyka da Fome.



Imagem 17: Professor em atividade após o filme, 2016. Arquivo pessoal

Este relato foi descrito e inscrito à várias mãos, Ivan Rubens⁹ e eu. Juntamente com Erika e Silvio, organizamos este momento formativo no espaço dos HTC's com as professoras de Arte. Nós estávamos confiantes com o percurso que havíamos criado, sabíamos que este filme traria uma força transformadora, conhecíamos as características do pensamento dominante que habitava o imaginário, os corpos dos(as) professores(as), nós presenciamos isso em muitas situações nas escolas. São José dos Campos era uma cidade militarizada, limpa, organizada ao extremo. As escolas traduziam o que encontrávamos na cidade, ou seja, havia conservadorismo de sobra, havia objetivo e previsibilidade e cumprimento de ordens e de currículo demais. Havia pouca invenção, e a nossa proposta de formação mexia sensivelmente com isso. Nos encontros, nossa proposta mexia com as vísceras daquelas professoras, fazer ver com a arte e com o corpo, o que elas aparentemente não queriam ver.

9 Ivan Rubens Dário Jr., educador, doutorando em educação, parceiro no Laboratório de Educação e Políticas Públicas da Unesp-Rio Claro, coordenado pelo Prof. Dr. Romualdo Dias, integrava a equipe do projeto de pesquisa.

Naquele dia ficamos apreensivos; achamos em alguns momentos que havíamos passado do ponto, e não sabíamos se o grupo voltaria no HTC seguinte para continuação da atividade. Mas a confiança (na arte como plano de sensações), o respaldo do conhecimento (pois havíamos estudado este conteúdo e sabíamos o que estávamos fazendo), e a nossa presença (um trabalho em equipe, coletivo que se apoiava e apoiava o grupo) possibilitou não somente mais uma atividade, mas uma porção delas. Abriu espaço para que as(os) professoras(es) de arte fizessem muitas experimentações conosco naquele ano, entre elas (após a finalização do projeto de pesquisa) e principalmente com as crianças. Repetimos esta atividade em outros espaços, Corisco e Rosa e Antônio das Mortes seguem sendo nossos personagens preferidos para arrancar os corpos do estático para enfrentarmos o que há de mais conservador, opressor, racista em nós. Isso nos foi herdado com a colonização e temos que enfrentar e combater esta subjetividade coronelista todos os dias e a todo momento. O europeu dominante ocidental tem contato com a fome, com o exótico para satisfazer sua “nostalgia primitiva” (ROCHA, 2004), e entrar em contato com aquilo que é exótico.

Nós sentimos fome e temos vergonha dela, nós sentimos falta de algo e temos medo disso,

A fome latina, por isto, não é somente um sintoma alarmante: é o nervo de sua própria sociedade. Aí reside a trágica originalidade do Cinema Novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é a nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida. (ROCHA, 2004. Revolução do Cinema Novo)

Em “Eztetyka da fome” (2004), Glauber Rocha lida exatamente com essa ideia de falta, imposta pelo universo colonial que rejeita o modo de vida latino, sobretudo no campo das artes, em que o que é belo ou o que é visto como bom estava (está) relacionado a objetivos e mensagens industrializadas. Busca-se idealizar certo tipo de sociedade e pensamento vinculados à uma atitude burguesa, “filmes que se opõem à fome, como se na estufa e nos apartamentos de luxo, os cineastas pudessem esconder a miséria moral de uma burguesia indefinida e frágil ou se mesmo os materiais técnicos e cenográficos pudessem esconder a fome que está enraizada na própria civilização” (idem, p. 65). A atitude do Cinema Novo, de Glauber Rocha e tantos outros cineastas e artistas da década de 1960 – de dar a ver este universo faminto, miserável e tropical de nossa latinidade; de levar às telas personagens comendo raízes e comendo terra, deglutindo pessoas no sentido antropofágico e roubando e matando para comer –, apresentou um regime de verdade não antes visto nas artes e inaugura uma linguagem de relevância mundial, principalmente porque inaugura um processo não somente de crítica social, mas de crítica política,

Nós compreendemos essa fome que o europeu e o brasileiro, na maioria, não entende. Para o europeu trata-se de um surrealismo tropical. Para o brasileiro é uma vergonha nacional. Ele não come, mas tem vergonha de dizer isso; e sobretudo, não sabe dizer de onde vem essa fome. Sabemos nós, que fizemos estes filmes feios e tristes, estes filmes gritados e desesperados, onde nem sempre a razão falou mais alto que a fome não será curada pelos planejamentos de gabinete e que os remendos do tecnocolor, não escondem, mas agravam seus tumores. Assim, somente uma cultura da fome, minando suas próprias estruturas, pode superar-se qualitativamente: e a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência (ROCHA, 2004, p. 65)

Justamente por enfrentar com verdade temas tão densos e constitutivos de nossa subjetividade – em que a violência não é vista como algo primitivo, mas revolucionária, instrumento inclusive educador no processo de “conscientização” (FREIRE, 2014) do colonizador, do opressor –, que diante do horror e da tragédia, ele compreende a existência do sujeito colonizado, oprimido, e a sua condição de explorador.

Estamos compreendendo este processo como algo educador, pois está baseado no amor. Assim, afirmamos com Glauber Rocha que “o amor que essa violência encerra é tão brutal quanto à própria ‘violência’ porque não é um amor de complacência ou de contemplação, é mais um amor de ação e transformação (idem, p. 66)” e percebemos uma mesma sintonia com os debates no campo pedagógico que fizemos e estamos fazendo com Mistral e hooks.

Encontramos na obra de Glauber Rocha outras conexões, e poderíamos escolher muitos caminhos para que este encontro entre Brasil e Chile pudesse acontecer. Mas a escrita, a estética da palavra *ympossyvel* nos levou ao cineasta. Gostaríamos de apresentar algum tipo de “avizinhamo” (DELEUZE, GUATTARI, 2012), em que não se trata de imitar e nem se tornar o outro, mas se tornar alguma coisa que não era antes, e que se realiza no encontro. Então, pretendia me encontrar com Glauber para me avizinhar ao seu modo de composição das palavras e, assim, produzir a estética da palavra *ympossyvel*.

Buscamos em muitos lugares as razões, os motivos que levaram Glauber Rocha a utilizar este recurso de torcer as palavras, substituir as letras, para que elas tivessem uma expressão outra. Não encontramos uma resposta dele, então nos colocamos a fabular... E neste processo de leitura e visita aos registros de atividades, de rever alguns filmes e retornar ao cinema novo e à Tropicália, ao movimento Antropófago, tudo isso nos faz pensar que, Glauber Rocha, ao escrever a palavra *Eztetyka* ao invés de Estética, queria dizer outra coisa. Queria que as pessoas que lessem seu texto ficassem mexidas, tivessem a mesma sensação, o mesmo impacto cru,

triste, violento, tenso, trágico de seus filmes. Ao ler a palavra grafada desta maneira, as pessoas se sentiriam obrigadas a parar! Glauber queria que, lendo a “Eztetyka da fome” ou “Eztetyka do sonho”, as pessoas percebessem que ele estava mesmo falando de outra coisa, de outra existência. Glauber estava realizando um processo de diferenciação, de singularização de sua obra, produzindo e chamando atenção para uma outra estética e escrever a palavra da maneira dita correta, talvez, não produziria o efeito simbólico desejado.

Seguimos esta pista. Escrevemos também a palavra *ympossyvel* utilizando o ‘y’ para dizer de um sentido de impossibilidade característica de minha própria trajetória. Assim como tantas educadoras – mulheres negras de periferia, que cursaram a escola pública e que trabalham e estudam, pois não acessaram bolsa para realizar a pós graduação –, os enfrentamentos às dificuldades são imensos, então, lidamos com a impossibilidade a todo instante. Para uma grande maioria de mulheres nessa condição, é impossível entrar, permanecer na universidade e concluir os estudos; portanto, seria impossível realizar um encontro entre Gabriela Mistral e as educadoras, a arte, os elementos da antropofagia e do tropicalismo, e entrar em contato com a paisagem brasileira nos anos 2022? Diante das impossibilidades, faremos as *ympossybylydades!* E sob movimentos de gagueira, interrompidos e atentos aos cacos, aos estilhaços, vimos produzindo um texto que leva a sério a dimensão do encontro enquanto método cartográfico, um trabalho de atenção orientado pelos sentidos de criação e invenção, visto que a atenção tem o papel de emergir um mundo existente no virtual e que, ao produzir conhecimento sobre a realidade, reconfigura o território observado (PASSOS et al, 2009)

Neste processo de atenção, de encontrar pistas para a composição desta pedagogia *ympossyvel*, Silvio Munari, em uma conversa nossa, repetiu uma frase ecoada anteriormente pela voz do poeta Ricardo Chacal, no programa “Curta! Poesia”¹⁰, disponível na plataforma *Youtube*,

Só o impossível acontece,
O possível apenas se repete.

Uma pesquisa rápida levou a ele mesmo como o autor desta frase, na forma como está aqui descrita, mas também descobrimos que ela se refere a uma pichação realizada em maio de 1968 e provavelmente em Paris – uma ótima referência, pois durante este período ocorreu uma explosão de movimentos e conceitos. Muitos jogos de palavras já foram feitos para mexer com os sentidos do possível e do impossível. A maneira como Chacal expôs o impossível traduz

10 Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=S3OZO-vSBSQ>

exatamente o que gostaria de discutir neste movimento. A ideia de acontecimento desenvolvida ao longo desta pesquisa (em uma perspectiva da diferenciação tateada a partir da leitura de Gilles Deleuze), corresponde, na mesma medida, ao distanciamento do sentido de repetição, em que tudo está definido como A ou B, B ou A, apagando-se, assim, as multiplicidades e os devires e, sobretudo nos processos educacionais dominantes, a repetição se torna uma mera estratégia para se atingir os objetivos.

Queremos, então, pensar no sentido de *ympossyvel*, com y, para também nos afastar das ideias fatalistas, originárias e etimológicas da palavra, e assim realizar perturbações na língua convencional. Recorro ao sentido “escrita-artista” produzido por Sandra Corazza (2006),

Á escrita-representacional pergunta-se: — o que dizer? À escrita-artista: — como funciona? Nos dois tipos de pergunta existem mundos diferentes. De um lado encontra-se uma escrita da qual se faz exegese ou justificação, algo cognitivo, uma lógica do conhecimento extraperspectivista. De outro, uma escrita para a qual valem apenas funcionamentos posicionais no mesmo complexo educacional, renúncia a qualquer interpretação, opção exclusiva pela utilização operatória. Maquinação de uma escrita, que é somente produtiva, nem expressiva, nem representativa [...] Perseguição de uma lógica de invenção. Escrita que não sai da razão, mas renova a arte do pensamento ao reenviar ‘o pensamento para a arte’. (CORAZZA, 2006, p.26).

Esta torção nos sentidos da escrita, oferece sustentação para outras formas de criação de palavras, abre espaço para outros sentidos ao *ympossyvel*, que está no campo do não previsto, do que se orienta pelo real, por aquilo que pode vir a acontecer a partir do encontro não só entre pessoas, mas entre paisagens, livros, coisas, não humanos e, portanto, ainda não é possível.

Em “A distinção do virtual e do possível”, Deleuze (2020) oferece as pistas para que possamos ampliar ainda mais este nosso movimento,

O possível opõe-se ao real; o processo do possível é pois, uma ‘realização’. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; possui plena realidade. Seu processo é a atualização. É um erro ver nisso apenas uma disputa de palavras: trata-se da própria existência. Cada vez que colocamos o problema em termos de possível e de real, somos forçados a conceber a existência como um surgimento bruto, ato puro, salto que ocorre sempre às nossas costas, submetido à lei do tudo ou nada. Que diferença pode haver entre o existente e o não existente se o não existente já é possível, recolhido no conceito, tendo todas as características que o conceito lhe confere como possibilidade? (DELEUZE, 2020, p. 280)

Neste sentido, uma pesquisa que se orienta por um encontro entre educadoras(es) que não ocupam nem o mesmo tempo e tão pouco o mesmo espaço, se afirma como algo no campo do *ympossyvel*, pois a existência é o guia para que a ideia e o pensamento se produzam. Então, o

possível, nessa linha de pensamento em uma pesquisa, seria apenas uma imagem do real, ou seja, uma pesquisa que apresenta a pedagogia de Gabriela Mistral, sua obra e sua vida em uma perspectiva linear e cronológica, como representação do real ou apenas uma repetição.

[...] esta é a tara do possível, tara que o denuncia como produzido posteriormente, fabricado retroativamente, feito à imagem daquilo que se assemelha. A atualização do virtual, ao contrário, sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação. A atualização rompe tanto com a semelhança como processo quanto com a identidade como princípio. (DELEUZE, 2020, 280)

Nosso principal desafio, enquanto educadora e pesquisadora dos conceitos aqui apresentados em Nietzsche, Bergson, Deleuze e Guattari, Foucault, Freire, Mistral e de seus sentidos apontados, seria pensar uma pedagogia e uma poética que transformariam objetos em sujeitos. Os sujeitos se conduziram e aderiram ao fluxo das coisas para realmente conhecê-las, e assim ocorre nas políticas de subjetivação levadas a sério, propõe-se a entrar no fluxo da duração a fim de comunicar-se com outras durações. Nesta busca por estudar os conceitos e modificar as práticas, encontramos no pensamento indígena exemplos marcantes deste modo de ser e estar no mundo.

Procuramos encontrar exemplos sobre como essa pedagogia dos *ympossyveys* pode acontecer. Realizamos uma leitura do encontro entre os mundos, os meus e os de Gabriela, a partir de nossa relação com as paisagens (Chile e Brasil) e com as pessoas, e com as tantas educadoras e educadores que encontramos ao longo destes anos de educação. Recorremos a diversos cadernos de campo para fazer falar tais memórias, produzindo realidades que, atualizadas, se desdobram em multiplicidades e estão aqui dispostas entre pedagogias e poéticas.

Impedida de ir ao Chile por conta da pandemia, nos empenhamos em fazer uma incursão nos filmes que tivessem alguma relação com as paisagens narradas por Gabriela Mistral em suas poesias e textos pedagógicos. Nossa maior curiosidade sempre foi a Cordilheira dos Andes pelos motivos óbvios, a saber, sua extensão, altura, magnitude física e geológica, o gelo, o frio, os ventos, a força. Essas são características macro que falam muito mais das formas deste lugar que aparenta ser único e leva o nome geral de cordilheira. Imaginar essa paisagem nos coloca a investigar para além das formas, além desta imponência macro e, entre uma montanha e outra, entre os vãos do soerguimento rochoso que formam a cordilheira e nos levam a encontrar perspectivas singulares – tal qual como Mistral a descreve no poema epígrafe deste capítulo “Dois Himnos” (1938), *carne de piedra de la America/ halalí de piedras rodadas/sueño de*

pedra que sonhamos, piedras del mundo pastoreadas/ enderezarse de las piedras/ para juntarse com suas almas. A Cordilheira dos Andes é um paredão de sentidos que oferecem dureza, rigidez e força, é um corpo e carne de pedra das Américas! Um paredão de proteção, mas também uma barreira ou um dispositivo que impediria a abertura aos mundos, a vista para o horizonte?

O filme “Cordilheira dos Sonhos” (2020) de Patricio Guzman, é uma experiência intensiva que apresenta em sua narrativa histórias de pessoas com o Chile e, sobretudo, com a Cordilheira. O próprio Patricio Guzman conta sua tentativa de distanciamento do Chile e da Cordilheira, uma busca complexa neste trânsito físico, de viagens entre a América Latina e a Europa e uma subjetividade fixa, impregnada de presença pela força da Cordilheira, da Montanha. O filme mostrou o que eu desejava ver em uma viagem ao Chile, os ventos comunicam a temperatura, há uma música ou um canto que vem dos ventos. Um cheiro característico deste mesmo vento, uma vegetação que nasce ali embaixo da gigante montanha. Uma montanha cheia de segredos e curvas, um labirinto profundo de milhões de anos. A Montanha dos Andes ocupa 80% do território chileno. Uma montanha gelada e cheia de água. Um referencial físico, um ponto de referência geográfico, geológico, extremamente importante e fundamental para o equilíbrio climático e, ao mesmo tempo, uma força cultural e subjetiva. Um muro gigantesco separa e simultaneamente protege o Chile do mundo por duas enormes forças: de um lado a montanha e de outro, o mar. Como é viver em um país que está entre estas duas enormes forças da paisagem? Um povo cresce entre esse conjunto de montanhas e o mar, que protege e assusta.

No Movimento I deste texto-tese, falamos a respeito de dois símbolos, quais sejam, a montanha e o mar que acompanharam a poética de Mistral ao longo de sua vida. O magnetismo destes monumentos presentes na vida da autora está expresso em muitas poesias. Em uma delas “Montanha” (1924), a autora faz uso de uma linguagem bastante presente no imaginário indígena, a conexão entre os seres da natureza e a proximidade parental, afetiva:

Esmeralda e negra a vemos / como mulher enfadada. Vive sozinha todo o tempo / mas nos ama, a Montanha, e faz sinais para subir / enviando gestos com que chama...

O mesmo verificamos com o mar, presente em muitas poesias; ele se tornou companheiro de Gabriela Mistral, pois foi o mar que conduziu sua andarilhagem, o mar que aterrorizava e encantava. Em “Mar” (1967) publicado em seu último livro, *Poema de Chile*, a autora apresenta uma conversa com sua mãe sobre as aflições, sobre o medo e o encantamento que a lançava em direção ao oceano, algo que deixa toda mãe chilena, aflita,

Mas o que tem ele/ o que tem que encanta e também espanta? / dá vontade de apalpá-lo/ dando braçadas água adentro e mal abro meus braços/ a onda cospe no meu peito/ é porque o espertalhão sabe que nunca fui praiheiro/ Ou talvez cuspa em todos/ e é Demônio/ diz logo.

Seria um tempo mais lento no Chile? pois a paisagem do conjunto de montanhas aos olhos humanos parece imóvel. Anos, milênios e a montanha está ali – parada? Acompanhando gerações e gerações, a mesma aparência, a mesma forma. Como pensar nas durações, fluxos e nas intensidades ao observar essas montanhas? E a pergunta: o que será que tem por trás das montanhas? O que será que está por trás desse cinturão, desse cordão enorme de montanhas? Durante o filme, uma narração enigmática nos convoca a pensar sobre tudo isso. As mesmas perguntas nós fazemos ao ler as poesias de Gabriela Mistral, e as poesias, assim como o filme, não nos dão as imagens desta paisagem. Um texto denominado “Chile e la piedra” (1944), Mistral realiza um belo jogo de palavras expressando o processo de subjetivação em torno da imagem da montanha-mãe do Chile,

Ao dizer “os Andes”, o equatoriano diz “selva”, do mesmo modo o colombiano. Nós, ao dizermos “cordilheira”, nomeamos uma matéria implacável e ácida, mas o fazemos com uma dicção filial, pois ela é para nós uma criatura familiar, a matriarca original [...] a pedra forma o respaldo da chilenidade; ela, e não um tapete de relva, sustém nossos pés. Vai dos Andes ao mar em cordões ou serranias, criando uma série de vales; cai docemente rumo à chamada Cordilheira da Costa, e brinca de nos transformar em colinas depois de ter tramado amassar gigantes no Campanário e em Tupungato. Ela parece nos seguir e nos perseguir até o extremo sul, pois alcança a Terra do Fogo, que é onde os Andes vão morrer. Mas se dirá, a vida não prospera sobre a rocha e apenas medra nos lodos férteis. Como escapar dela para criar a pátria? (MISTRAL, 1944, Biblioteca Nacional do Chile)

Apesar de ter nascido e convivido no entorno da montanha, ao menos nos primeiros seis anos de sua vida, Gabriela Mistral gostava de observá-la pela periferia. Não ousou subir e ver a montanha com o corpo. Permanecia ali, de longe no povoado, dedicada mais a sentir, escrever e ministrar suas aulas. Em uma correspondência, ela mesma escreveu sobre essa distância, “yo, como buena gorda, soy perezosa y fácil de fatigarme y con tal amor de la comodidad que acabo de viajar por tres patios con un brasero para sentarme a escribir. Este es un invierno horrible” (MISTRAL, 1992, p. 47).

De todo modo, próxima ou distante, sem dúvida a poesia de Mistral se inspirava na majestosa montanha. Entre 1930 e 1931, enquanto a educadora-escritora ministrava cursos de literatura espanhola e contemporânea e literatura hispano-americana em *Barnard College y Vassar*

College, em Nova York, foi publicado simultaneamente um texto seu no *La Nación*, de Buenos Aires e no *Repertorio Americano* de Costa Rica – este texto exprime toda uma narrativa de sensações para com a montanha e seu entorno,

Pedazo a pedazo, la montaña es sorprendente; pero lo más querido de cuanto ella nos regala son su manera de luz y su manera de aire... y vine a entender cuando viví sin ellas, que aquella luz no solamente orna un valle, sino que nutre a las criaturas y que aquel aire generoso y seco acicatea al pesado y al vivo lo pone en una vibración prodigiosa (MISTRAL, 1992, p.206).

Penso que a existência e a permanência da Cordilheira ali, em pé, nos remetem a um mundo velho, originário, uma firmeza e uma certeza de que as coisas estão, de que as coisas são. O que significa então morar próximo dela? Nos transformamos um pouco em rocha? Como uma montanha gigantesca ao nosso redor poderia influenciar ou inspirar a nossa existência? São perguntas que ativam o desejo de cartografar as subjetividades quando se lê os textos de Gabriela Mistral sobre o Chile e sobre a montanha.

O cineasta Patricio Guzman refugiou-se na França durante a ditadura imposta, a partir do golpe militar no então presidente Salvador Allende, por Augusto Pinochet (1973-1990). Um período brutal para o Chile e para toda a América do Sul, em que milhares de pessoas foram torturadas, desaparecidas e mortas; Guzman, assim como Mistral, nunca mais voltou ao Chile para morar. Durante o filme, o diretor olha para o país que deixou, ainda na juventude, e não o reconhece. Não compreende como uma sociedade tão próxima das montanhas e do mar, uma sociedade indígena e camponesa tornou-se tão urbana, cosmopolita, cópia fiel do projeto de capital que se desenvolveu nos Estados Unidos da América. Teria o Chile se afastado da pedra? teria o Chile construído entre o paredão de pedras e o mar um possível afastamento subjetivo? Estas e outras questões chegaram a partir do filme, mas certamente não serão possíveis de desenvolver neste texto. Seguiremos, então, as pistas que esbarram na história narrada por Guzman e sua relação com a Cordilheira, e nas pistas colocadas por Mistral. Verificamos em ambas, semelhanças no processo de consolidação de um nomadismo marcado por uma força de arrasto produzida pela pedra, e isso nos fez pensar: é possível afastar-se da montanha? ou esquecer-se da Cordilheira para produzir novas paisagens? Como se desvencilhar de tamanha magnitude subjetiva? Mistral, que viveu em outra geração no Chile, já identificava essa condição de proximidade que o povo chileno tinha com a montanha, talvez identificando nela mesma, que a distância do Chile físico ou do Chile e da Cordilheira, não significava um rompimento, pelo contrário, quiçá a montanha, os ventos e toda essa paisagem que compõe o entorno da Cordilheira, nunca saiu

dela e de sua poética. Guzman considera que sua geração não era ligada à Cordilheira, não encontrava no sentido doado pela natureza uma maneira de engajar-se na luta; a revolução que algumas juventudes chilenas buscavam não se inspirava nas paisagens, ao contrário, a Cordilheira não era a imagem da geração revolucionária. Ele afastou-se da Cordilheira, mesmo assim, depois de tantos anos, após a saída de Guzman do Chile, ele revela a impossibilidade de se desvencilhar de tamanha magnitude física e subjetiva, que acompanha o Chile todo, de ponta a ponta. A montanha definitivamente não passará. Gabriela Mistral, em 1922, com seu movimento de saída do Chile, passa a escrever textos sobre esta relação de aproximação à distância, como se ela, no processo de afastamento descobrisse e desvendasse elementos da Cordilheira, antes não vistos,

La primera estación del elogio para la Cordillera, terriblemente dueña de nosotros, verdadera matriz chilena, sobre la cual nos hicimos y que, más voluntariosa que la otra no nos deja caer: vivimos bajo ella sin saberlo, como el crustáceo en su caparazón, y nos morimos dentro de su puro señor. En los valles, ello nos quita cielo; en las abras, ello nos lo devuelve. Cordillera regaladora de aguas donde es preciso, y más de nieves que de aguas; pero, en verdad, hogar puro de fuego en unos volcanes adormecidos, que no dormidos. Cordillera despistadora, con su lomo cierto, y que de pronto se acuerda de su vieja danza de ménade y salta y gira con nosotros a su espalda (Mistral, *Antología Prosa*, 1992).

O encontro com uma pedra, com um rio ou com uma montanha, pode ser, e quase sempre é, tão intenso quanto o encontro com uma pessoa que lhe chacoalha. Os povos indígenas têm o hábito de conversar com as pedras, chamam os rios de irmãos, respeitam as árvores como um parente próximo e quase sempre escutam o que estas fontes de vida, em forma de paisagem, revelam. Encontrar-se com o rio, com o mar, com a montanha, com os elementos da natureza produz no corpo uma sensibilidade outra, segundo a perspectiva indígena. No livro “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), Ailton Krenak narra uma bonita história sobre uma montanha:

Tem uma montanha rochosa na região onde o Rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: ‘Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser’ (KRENAK, 2019, p. 18)

Krenak nos ajuda a pensar nas diferentes possibilidades de encontro que nós, humanos(as), podemos e conseguimos ter com não humanos, não se trata, então, de uma linguagem definida, organizada. A montanha opera no campo das sensações, oferece sentido a partir de uma linguagem outra, no campo do afeto, do arrepio, do cheiro, daquela cara feia ou bonita que o tempo faz e poucos são os que conseguem ler. Aqui notamos que os povos indígenas entram em afinidade à outras linhas de duração, são porosidades que favorecem os devires e um trânsito entre ser pedra, ser animal, ser gente.

Davi Kopenawa, xamã Yanomami, no livro “A queda do Céu” (2015), não somente confirma essa relação de parentesco, esta troca sensitiva com a montanha, como oferece, por meio de sua cosmologia e narrativa singular, uma explicação para a existência desses grandiosos seres na Terra,

Os *xapiri*, apesar de serem sem número, habitam todo no topo dos morros e das montanhas. É a sua morada. Não pensem que a floresta é vazia. Embora os brancos não os vejam, vivem nela multidões de espíritos, tantos quantos animais de caça. Por isso suas casas são tão grandes, tampouco pensem que as montanhas estão expostas na floresta à toa, sem nenhuma razão. São casas de espíritos; casas de ancestrais. Omama as criou para isso. São muito valiosas para nós. É do topo delas que os *xapiri* descem para as terras baixas, por onde andam e se alimentam, como os animais que caçamos. É também de lá que eles vêm a nós quando bebemos *yãkoana* para chamá-los e fazê-los dançar. A casa do pai de minha esposa fica aos pés de um maciço rochoso que chamamos de *Watoriki*, a Montanha do Vento. Essa montanha é também a casa de *xapiri* antigos, que lá vivem em grande número [...]. Graças a esses *xapiri*, o vento e a chuva descem das alturas para espalhar-se por toda a floresta, tornando-a fresca e úmida. Aqueles de nós que não são xamãs, do mesmo modo que os brancos, não percebem nada disso [...] foi *Omama* que criou as montanhas, como a de *Watoriki*. Fincou-as no chão da floresta para que a terra fique no lugar e não trema. Aconteceu assim [...] *Omama* tomado de pânico fugiu (do inimigo) em direção ao sol nascente. Para não ser seguido, cuidou de apagar suas pegadas, plantando atrás de si grandes folhas de palmeira *hoko si*. Foram essas palmas que se transformaram, uma depois da outra, em picos rochosos espalhados por nossa terra e pela terra dos brancos, nos lugares onde faz muito frio. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.118-119)

Gabriela Mistral também expressou, no texto denominado “Recado sobre la Cordillera”, uma percepção do ar e da beleza noturna, a experiência de estar bem próxima da montanha. Em suas palavras é possível notar certa virtualidade, um emaranhado de forças produzidos no encontro com a paisagem, e acessando um reservatório de imagens que está embutido em seu corpo, sua escrita revela um mundo,

El día ha podido ser bueno, pero la noche estrellada que se pierden es la fascinación cabal... La noche andina no puede ponerse en afiches de turismo, al igual que los ventisqueros y los picachos fotogénicos. Y esa noche es nada menos que el fondo de la copa del andinismo, lo más rico y lo más fuerte entre

los logros que persiguen los equipos apasionados de la montaña. Los Andes resultan alucinación continua, alucinación de vista y de oído, para cualquiera que no sea el montañés familiarizado con su magia, casado con ella desde que abrió los ojos. Yo guardo de esas noches cierto delirio de estrellas que no supe contar entonces, que no he sabido decir después y que tampoco acertaré a escribir nunca. Otros vendrán que lo consumirán. Mejor es dejarse el éxtasis pecho adentro, que estropearlo dándole a tercias en un relato manco. Después de varias horas de mirar aquel campo de fuegos trémulos, de recoger el zodíaco cortado de casilla a casilla, al igual de calcomanías, el turista rendido de una jornada demasiado fuerte, entre con cierta extrañeza desde esa anchura desatada al cuarto angosto del hotel, alumbrado por una pobre lámpara plebeya (MISTRAL, 1992, p.75).

Muitas áreas do conhecimento (autores(as), poetas, artistas, psicanalistas, filósofos(as) etc.) lidaram e lidam com a temática do encontro. Não queremos aqui realizar citações e nem repetir o já dito a respeito dessa importante dimensão no processo educacional. Enfrentamos ainda um problema sério atinente à ausência de encontros por conta da pandemia de Covid-19, que ainda nos convoca ao isolamento, e ainda nem sabemos o que isso pode gerar. Ainda não sabemos, outrossim, se com esta pesquisa conseguiremos chegar a alguma ideia concreta sobre um sentido para a palavra encontro. Buscamos apenas pensar junto com esses(as) vários(as) autores(as) e, assim, constituir um sentido para os *ympossyveys*, que se orienta fortemente a partir da realização de encontros. Encontros imprevisíveis, como a imagem de uma jangada, apresentada por Fernand Deligny, em que as madeiras da jangada precisam estar soltas o suficiente para que ela possa deslizar no acetinado do rio e presas o necessário para não afundar. Aprendemos com o professor Romualdo Dias, e seus estudos em Nietzsche e Deleuze, que os encontros são turbilhonares e caóticos e, atravessá-los exige algum tipo de respaldo ou sustentação capazes de manter-nos em pé após esse processo intensivo. Essa sustentação provém de um tripé que Gilles Deleuze (2013) descreveu em “Os Intercessores”,

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos. [...] Assim, filosofia, arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. A filosofia não tem aí nenhum pseudo primado de reflexão, e por conseguinte nenhuma inferioridade de criação. Criar conceitos não é menos difícil que criar novas combinações visuais, sonoras, ou criar funções científicas. (DELEUZE, 2013, p. 158-160)

Combinados, esses três planos oferecem a base para realizar uma leitura da pedagogia de Gabriela Mistral e ao mesmo tempo descobrir como as nossas pedagogias se dão, como elas se orientam, qual poética este encontro pode produzir, por quais elementos ela atravessa e se deixa atravessar. Pedagogias que se dão na sala de aula, nas ruas, no campo, nas aldeias, nas casas, nas comunidades, nos lugares e com as paisagens, com a terra, o rio, as montanhas, as árvores gigantescas, os ventos, a brisa – mas também com os livros, com os estudos, com os filmes, com as músicas... Nessa tese-texto expõe-se o encontro com o mundo apresentado por e com uma educadora; desdobra-se desta apresentação, seu encontro com outra educadora, Gabriela Mistral, que turbilhonou o pensamento e movimentou as ideias de maneira intensiva. Poderíamos nos esquecer ou não nos importarmos com essa chacoalhão, mas o desafio é que esse encontro abra espaço para os devires, para mundos outros.

Muita gente antes já falou sobre transformação, sobre como a educação é capaz de transformar os sujeitos em cidadãos, em pessoas melhores, nisso ou naquilo, mas esta pesquisa não se orienta pela via representacional do sentido de transformação. Aqui gostaríamos de falar sobre vir a ser, sobre devir no sentido nietzschiano, e principalmente, com atenção ao que Deleuze nos convida a produzir, a saber, estar atento aos movimentos do que está vindo e do que está por vir e ainda não apareceu. Cartografar esses sentidos significa estar atento a cada gesto molecular, a cada sinal de alteração que possa existir em um sujeito, grupo ou coisa, humano ou não humano. Com Gabriela Mistral pensamos que tudo isso se dá primeiramente pela simplicidade, esta é a pista principal da poética da educação. Os movimentos mais sutis e menores são perceptíveis quando nossos olhos, nossos sentidos, nosso corpo tornam-se capazes de estar e perceber as coisas mais complexas da maneira mais simples possível. No nosso caso, o das(os) educadoras(es), faz-se importante realizar esse esforço contrário, ou seja, tornar simples o que é extremamente complexo para que, nos processos educacionais, os agenciamentos possam acontecer.

Acreditamos que a poética da Educação Popular se orienta pelo contágio dos corpos.

Em uma expedição recente à região do médio Rio Negro, norte do Amazonas, minhas companheiras e eu fomos apresentadas a uma liderança indígena que, deveras, nos surpreendeu e nos fez pensar no sentido de agenciamento oferecido por Deleuze e Guattari em “Kafka, por uma literatura menor” (2015). O complexo conceito de agenciamento, não poderá ser nesse texto-tese muito aprofundado, pois fugiríamos de nosso escopo principal. Todavia, nos

interessa debater como o processo de desterritorialização e os engendramentos produzidos pelos “agenciamentos maquínicos de conteúdo e coletivos de enunciação” (DELEUZE, GUATTARI, 2015, p. 154) podem se dar. Desse modo, buscarei aqui fazer uma conexão entre os conceitos e os mundos, ousar realizar encontros teórico-práticos entre os conceitos oferecidos pelos autores no campo da filosofia da diferença e o cotidiano em uma comunidade.

O caderno de campo diz o seguinte,

Nunca havíamos ido a esta região do Amazonas, também conhecida como a “cabeça do cachorro”; os brancos deram esse nome à região, pois o mapa apresenta o desenho idêntico à cabeça de um cachorro visto lateralmente. Há toda uma cosmologia muito envolvente nesse território, muitas línguas faladas, uma diversidade enorme de culturas, povos e etnias indígenas. Lamentavelmente, não poderia explorar profundamente aqui, pois as histórias registradas no caderno de campo e os artigos e teses que acabei encontrando sobre esta região são dignos de outra pesquisa. Entretanto, um detalhe bonito e carente de ser citado é o conto sobre o mito de origem dos povos dessa região – os indígenas saíram, nasceram da conhecida “boca do cachorro”, e lá a grande serpente ou cobra-canoa deu vida aos ancestrais indígenas que formaram a humanidade; uns saíram de sua boca numa grande viagem pelo Uaupés, para eles o “lago de leite”, e outros saíram de sua cauda. Cada grupo nasceu com uma língua e uma diversidade de elementos de sua cultura. Dentre outras, há também uma história de que os espíritos desses descendentes originários teriam re-nascido no Rio de Janeiro, nas águas da baía de Guanabara, e assim o mundo foi povoado.



Imagem 18: Foto de canoa no Rio Negro, 2021. Arquivo pessoal

Este mito do “lago de leite” nos fez pensar muito no texto-tese e nas conexões que estamos fazendo entre os mundos. Um mundo de Gabriela Mistral e os mundos que construímos neste encontro com ela. Os mitos oferecidos pela cosmologia indígena fazem estas conexões ficarem muito nítidas, explicam processos e constroem mundos sem fronteiras.

Voltando ao sentido de agenciamento, destacamos que, o fato de estarmos em um lugar tão diferente (em paisagens e cosmologia, tempo e distância de certos modos de vida), produzem por si diversos processos de desterritorialização. Vivemos situações tão inusitadas e tão cheias de sentidos outros nessa expedição, que necessitamos subtrair uma grande porção de elementos para não puxar muitas linhas e, assim, embolar o texto. Colocamos nossa atenção na liderança indígena que nos guiou nessa expedição,

Conhecemos uma jovem liderança de menos de 30 anos, e destes, ao menos 15 anos foram dedicados à defesa dos direitos indígenas deste território e do Brasil. Nos surpreendeu seu ótimo vocabulário e o encadear e mesclar exemplos de sua cosmologia com as relações políticas que se estabelecem no território e fora dele. Duas coisas me faziam pensar na história deste lugar, quais sejam, a imposição salesiana, que tentou massacrar os povos indígenas e suas culturas (impondo de maneira forçosa a língua portuguesa, por exemplo) e a resistência em manter viva toda cosmologia, não obstante tantas imposições, torturas, escravidão e genocídio. Um pensamento veloz, da parte desta liderança que funcionava em perspectiva de duração, como um filme, pois ele ia de uma ponta a outra e

realizava conexões muito complexas, aos nossos olhos, desde a primeira conversa. Era fascinante seu modo de explicar o território e relacioná-lo a tantas outras coisas. Corríamos atrás de seu pensamento e parecia-nos que não conseguiríamos segui-lo e menos ainda capturá-lo. Fomos notando que havia nesta liderança uma característica comum entre outras lideranças políticas de território, a de se colocar em uma posição de superioridade, tacitamente entendida como uma posição de autodefesa diante de tanta exploração vivida. Uma vez que ele estava ali, no seu território, apresentando as atividades frente a nós, que estávamos ali para realizar um trabalho bastante específico, parecia estabelecida relação de poder. Se comportava de modo a parecer que não escutava o que falávamos e muitas vezes parecia desdenhar de nossos apontamentos, direcionando o olhar a outros cantos, mexendo no telefone, entre outras coisas. Uma sensação experimentada muitas vezes em dezenas de visitas e conversas com pessoas que ocupam cargos de liderança em uma comunidade, logo, não me causou espanto. Nossa liderança e guia, porém, não era como as outras, pois havia, na verdade, um processo de agenciamentos que fomos, aos poucos, descobrindo. Achávamos que ele estava simplesmente nos ignorando, mas na caótica do encontro e de seu pensamento, nossa liderança e guia estava avaliando, medindo e incorporando novas estruturas de pensamento, e ampliando seu repertório. Em outros termos, verificamos como um produto da desterritorialização de nosso encontro que, palavras e conceitos, por nós introduzidas, começaram a aparecer no discurso de nossa liderança e guia - elementos que pareciam ser desconhecidos por ele.

Percebíamos, então, que haviam segmentos de força maquínica que interrompiam seus devires, que territorializava, fixava ou fotografava seus movimentos, afinal, ele ocupava um cargo importante e sentia o peso de ser uma liderança política, de manter uma estrutura. Verificamos uma forte cobrança externa em ocupar esta posição. Desse modo, a liderança se comportava como alguém que estava o tempo todo dentro das engrenagens, do diagrama de poder que a ele foi investido, vestia a camiseta apertada das hierarquias e demonstrava satisfação de tal autoridade de “chefe”. Por outro lado, bastava olhar com mais atenção para verificar que havia nele também uma compreensão de todas estas linhas, e seus enunciados foram corroborando nossa própria linha de pensamento. Primeiro, explicitou-se a situação, ao verificarmos seus devires a partir do encontro com o nosso conteúdo e vocabulário e com o nosso mundo, o que cada vez mais ficava explícito. Depois, pela sua performatividade ao jogar um jogo de cartas muito bem marcadas, em que ele nos (re)conhece como forasteiros(as) e assim nos trata,

mas ao mesmo tempo, verifica brechas para supostas alianças. Viajamos juntos descendo o Rio Negro por cerca de cinco horas, ida e seis horas volta, e nesse espaço, fomos notando alterações em seu comportamento, em seus gestos, suas palavras, e também nos nossos corpos. Vimos acontecer um contágio, um agenciamento de ambas as partes à medida que o rio e a paisagem corriam. Neste pouco tempo pudemos compreender os posicionamentos e a arte da guerra e da astúcia. Vimos os devires brotarem nos nossos gestos e nas maneiras dele; nos nomes e nas histórias que íamos aprendendo e incorporando e, ao mesmo tempo, seguíamos fazendo o mesmo com ele. Ao final deste processo, que durou apenas uma semana, saímos desnorteados com os encontros que o lugar e tudo o mais nos proporcionou, algo tão radical que não supotamos a ideia de nos colocarmos no lugar deles e ajudá-los, como geralmente são vistas estas expedições.

Assim, preferimos assumir os riscos do processo educacional e dos encontros quando ocupamos o lugar do não saber; nos lançamos na correnteza dos encontros, algo que nos permitiu acompanhar os movimentos, as virtualidades,

[...] um agenciamento tem pontas de desterritorialização, ele sempre tem uma linha de fuga, pela qual ele mesmo foge e faz escoar suas enunciações ou suas expressões que se desarticulam, não menos nos seus conteúdos que se deformam ou se metamorfoseiam; ou ainda, o que dá no mesmo, o que o agenciamento se estende ou penetra em um campo de imanência ilimitado que faz fundir os segmentos, que libera o desejo de todas as suas concreções e abstrações, ou, ao menos, luta ativamente contra elas e para dissolvê-las (DELEUZE, GUATTARI, 2015. p. 154)

Longe de querer enquadrar comportamentos, sobretudo de subjetividades tão complexas, o que quisemos fazer com este fragmento, um registro efetivo de campo, foi tentar expor como os encontros podem ser surpreendentes e até incognoscíveis, desde que haja disposição para isso. Como hábito, simplesmente buscamos ver aquilo o que queremos; vamos a lugares querendo fazer aquilo que acreditamos ser o melhor ou o mais correto que, em geral, seria executar o planejado tão somente – justamente aí, nesta tomada de decisão, perdemos a potência e perdemos a possibilidade de criar mundos, devires e agenciamentos. cremos, porém, na condição de um não saber assumido, que desmonta o próprio saber prévio- universalista e ~~em~~ isso nos coloca em relação. O encontro com a liderança aventada foi um convite a nos lançarmos no seu movimento, e ao aceitar o convite, descobrimos que ele tinha esta prática, sendo ele a própria intensidade produtora de agenciamentos.

Outra linha presente no processo educacional, e que consideramos ser algo importante debater para pensarmos uma Pedagogia dos *ympossyveys*, é a linha do erro e do fracasso. Os processos de avaliação, presentes na educação escolar, são tidos como cruciais não somente para a definição da vida escolar do estudante, mas sobretudo para a definição da política pública, da economia, dos investimentos que serão feitos neste ou naquele setor. Na Educação Popular é também costumeiro realizar-se os processos de avaliação, tão duros e representacionais quanto os da escola formal. A avaliação é algo forte, intenso e o tema exige dedicação e estudo. Exige a presença ativa da(o) educadora(or), que a encara enquanto acompanhamento, enquanto alguém que se coloca ao lado de quem está aprendendo e não como alguém que julga o certo e o errado – tal postura meramente simplista e dualista, não avalia, mas condena.

Apresentamos uma situação em que podemos pensar mais nesses imperativos,

Sempre tive medo do erro, do fracasso.

Aprendi com a escola formal desde os cinco anos de idade que estas dimensões não cabiam no espaço escolar, elas precisavam ser expurgadas para dar espaço ao sucesso, às boas notas, ao lugar do sujeito lustrado e bonito. Quando passei a trabalhar como educadora, nas escolas formais, sobretudo com a presença de crianças com deficiência em sala de aula, fui percebendo que essa história de erro e fracasso são meras construções sociais, organizadas sobretudo pelo capitalismo. Comecei a criar resistências mínimas a essa imposição. Lembro-me do período em que fazia aulas com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola particular na cidade de Suzano. Eu tinha um vínculo muito forte com essas duas turmas, pois sabia que esta fase do letramento era complexa, envolvia uma ansiedade grande por parte das crianças e por parte dos adultos que as cercavam. Tentava, então, realizar um processo de acolhimento dessas angústias no dia a dia com as crianças e nas reuniões de pais quase sempre mostrando vídeos de como as crianças estavam se esforçando para adquirir a leitura, e em muitos casos, com apenas seis anos. Eu vinha da Educação de Jovens e Adultos (EJA), então, muitas vezes não entendia essa ansiedade pelo letramento. Mas ninguém conseguia ser tão envolvida pela captura da ideia de fracasso quanto a Coordenadora Pedagógica. Foi de grande valia essa convivência, pois aprendi como ser uma Contracoordenadora pedagógica, ou seja, aprendi o que não se faz em uma escola nesta função. Esta escola tinha um sistema de avaliação que acreditava ser muito ruim não só para

as crianças, mas também para as famílias e educadoras(es). A nota do bimestre girava em torno da tal Semana de Provas, com uma prova por dia de cada disciplina. No caso da prova de Língua Portuguesa, as crianças faziam duas provas – uma com questões gerais de conteúdo gramatical e ortográfico e outra de produção de textos, inclusive o primeiro e o segundo ano.

Durante as aulas, realizamos diversos exercícios de produção de textos, histórias coletivas, leitura de contos, teatro com a produção de diálogos, construção de pequenos textos no caderno, frequentávamos a biblioteca e as crianças faziam empréstimos de livros quase diários; era uma turma muito interessada no mundo, em descobri-lo pela leitura e isso trazia uma empolgação à minha prática. Muitas eram as estratégias para que as crianças gostassem de descobrir coisas, gostassem de contar histórias e escrevê-las.

Pois bem, ocorre que, no momento da tal Semana de Provas, as crianças tinham muita dificuldade de se lembrar das regras da escrita. O conjunto de educadoras(es) da escola preparava as provas com muito cuidado, e eu ficava com a função de organizar as provas de redação, me dedicando a pesquisar temas de interesse da turma. Investigava com colegas os assuntos que as turmas mais gostaram de conversar no semestre e os propunha como tema de produção de textos. A turma do segundo ano gostava muito dessa surpresa: qual será o tema da redação? Será que vai sair a história que fulano de tal contou outro dia? Será que vai ser um trecho do livro tal? E nesse movimento de suspense e jogo, o mesmo que todas(os) nós ficamos quando esperamos desejosas(os) um livro chegar, a turma se preparava para este momento. Eu também me preparava para este momento, e, após distribuir as folhas da tal prova de redação, ficava ali atenta aos olhos arregalados ou àquela virada de boca, aquela olhada do lado ou aos risinhos engraçados que as crianças soltavam. E assim nesses gestos, bonitos e encabulados, eu descobria se havia feito a escolha certa. Certo? Errado?

Quando recebia as folhas e via uma página cheia; outra pela metade; outra com quase todas as linhas apagadas; outras cuidadosamente caligrafadas etc.; ia lendo e compreendendo de onde, como e por que aquela criança havia escolhido esta ou aquela linha de pensamento para escrever, para responder àquele desafio de redação. Ao buscar traços e pistas do movimento dela durante as aulas, ia construindo um processo de avaliação que estava muito atento ao pensamento, e não às normas gramaticais ou ortográficas. Por este viés, a avaliação das redações só poderia ter uma qualificação – a nota dez. Ocorre que, a Coordenadora Pedagógica, tinha um verdadeiro apreço por corrigir redações, não

de todas as turmas, apenas as redações das minhas turmas. Naquela época eu não percebia o racismo, mas hoje sei que o apreço na verdade era uma maneira de impor sobre mim a sua desconfiança sobre o trabalho que realizava e também o seu racismo, ao não permitir que as provas fossem corrigidas apenas por mim. Principalmente sendo eu a única professora negra do colégio de classe média alta da cidade e que cursava a segunda graduação.

A Coordenadora simplesmente não aceitava erros gramaticais e ortográficos nas redações. Desconsiderava o percurso, a linha de pensamento, as idas e vindas argumentativas. Ela simplesmente circulava os erros à caneta vermelha e contabilizava. Para cada erro cometido, retirava um ponto. Então, uma redação com dez erros do tipo “caza” ou “as pessoa”, a criança obtinha nota zero. Eu recebia as provas que havia corrigido a lápis, por exigência da Coordenadora Pedagógica, totalmente desconfigurada. Rabiscada de vermelho, com as dicas ou recado que havia escrito para a criança a fim de empurrar o pensamento, apagado. Me sentia péssima. Imaginava a decepção das crianças ao encarar a folha. Ademais, não entendia o porquê da existência de uma prova de produção de textos que objetivava medir o conhecimento da gramática e da ortografia, se isso já estava em avaliação em uma prova específica. Não entendia também porque tamanha violência em punir, em expor os erros e não perceber os sentidos que aquela criança ia produzindo, na elaboração de sua escrita ainda iniciante. Procurei modificar esse sistema por três bimestres, não obtive sucesso. Fracassei diante da imposição do sistema e não consegui defender as crianças diante dessa tirania. Por três bimestres tive que encarar os olhos tristes e decepcionados delas, que escreviam por interesse e desejo. No quarto semestre realizei uma “ação direta” (lanço mão do termo para dialogar com os conteúdos da Escola de Ativismo, da qual hoje faço parte) – entreguei as provas corrigidas somente por mim, de caneta preta, com recados inspiradores a cada criança, um tom também de despedida, pois sabia que este ato não passaria “em branco”, ou seja, sem uma punição branca e colonial.

Dita feita, fui demitida por desobediência à superiora.

Quase 15 anos depois me encontrei com um dos estudantes desta turma de segundo ano. Ele estava trabalhando em um departamento da prefeitura, onde havia me dirigido para realizar algum serviço. Nós nos olhamos e nos reconhecemos imediatamente. Ele tinha uma escrita fantástica, muito inventiva, mas uma letra pouco legível para os padrões da tal coordenadora pedagógica que, não entendendo sua letra, cortava-lhe muitos pontos. Eu ficava entre os dois;

argumentando para que ela reconsiderasse a nota, e depois argumentando com ele para que melhorasse a letra, a fim de não lhe tirarem os pontos. Quando o garoto preencheu a minha ficha, percebi que a sua letra continuava a mesma e “aqueles garranchos”, como ela costumava dizer, permaneciam ali, como um ato de resistência, como que afirmando que aquilo era uma injustiça e não um erro. Dei uma risada e disse: “nada mudou, hein?” ele sorriu de volta, balançou a cabeça e disse: “nada”. Depois desse aprendizado, nunca mais permiti interferências na minha prática. Nunca mais permiti que alguém discriminasse as minhas ideias ou os(as) estudantes, sejam crianças ou adultos. Aprendi que toda(o) educadora(r) precisa defender os(as) estudantes das opressões, do pensamento colonial, da captura estrutural e sistêmica. Para conjugar o verbo educar é preciso ter intensidade nas ações, posicionamento, senso de justiça e não deixar passar nenhuma forma de imposição que venha podar, punir ou derrubar um corpo e um pensamento em processo de vir a ser.

Com esta e outras experiências fomos encontrando linhas de fuga das formas convencionais de organizar as aulas. Foi se tornando mais nítido com a experiência e com os experimentos didáticos que, quanto mais uma aula era preparada e milimetricamente contabilizada no relógio – com a quantidade certa de leituras, falas bem planejadas, orientadas e pouquíssimo espaço para a pergunta, para o inédito, para aquilo que se desenha no encontro – mais frustrante tudo se tornava. As caras cansadas, às vezes decepcionadas, esquisitas mesmo diante da exposição ou da mera exposição de ideias, para além de serem nocivas ao corpo e ao pensamento, pareciam igualmente pouco eficientes na fixação dos conteúdos, na aprendizagem propriamente dita. Com a Educação Popular vamos aprendendo que os conhecimentos se produzem e que, à medida que eles não se colocam próximos às realidades, simplesmente não fazem sentido.

É preciso deixar espaços abertos e vãos de possibilidades suficientes para brotar algo novo, algo diferente ali naquele encontro, naquela roda, naquela aula. O que seria do encontro se não fosse a dimensão da surpresa? Todo encontro prenuncia um imprevisto. Se não o prenuncia, está fadado às capturas representacionais. Está nos imprevistos os movimentos mais turbilhonares, aqueles que tiram o chão, causam no corpo medo, angústia e ao mesmo tempo alegria, e isso é uma sensação viciante com o tempo. Passamos a gostar e a preferir espaços de incerteza aos convencionais momentos de palidez, em que a escuta é a única maneira de participar.

Cada qual, ao colocar para si a necessidade de abrir-se aos encontros e às suas caóticas, deseja com força que este processo produza alterações em todos e todas que dele participam.

Consideramos ainda que este entre ou este meio seja povoado de novos pensamentos, ideias, sentidos, gestos, durações, virtualidades etc. Encaramos forte e sinceramente a possibilidade do vir-a-ser outra pessoa após os encontros, todos e todas, transformar-se e ser diferente do que vinha sendo. Isso exige um preparo, porém, pois é como participar de uma maratona, preparar o corpo antes, durante e depois.

A primeira vez que estive em uma aldeia indígena trouxe exemplos de como esta empreitada pode ser rica e dolorosa. Descrevo abaixo uma experiência bastante rica, que transformou práticas e fixou marcas que carrego desde então,

Fiz diversas leituras sobre o povo, sobre sua cosmologia, sobre sua forma de organização. Uma das coisas mais incríveis que li sobre as populações indígenas no Brasil, uma forma de governança ingovernável, era a que cultivava o povo que vivia há séculos à beira do Rio Teles Pires. Fui convidada a realizar algumas rodas de conversa sobre o momento que esse povo estava vivenciando, a saber, a construção de um complexo hidroelétrico no entorno da aldeia, e que afetava diretamente este e outros povos indígenas da região. Quando uma grande obra se instala, está previsto um estudo de impactos e um estudo de compensação às comunidades e povos atingidos – maneiras de precificar, de colocar quanto vale uma vida, humana e não humana. Então, a morte de peixes, de animais, a contaminação de rios, e conseqüentemente, daqueles(as) que bebem das águas, a destruição de lugares sagrados que sustentam a cosmologia desses povos, são contabilizadas e oferecidas na forma de dinheiro como compensação de danos. A organização me convidou para realizar conversas com o povo para saber, primeiro, como os indígenas estavam recebendo esta situação e, depois, como encontrar meios e possibilidades para que a destruição não avançasse ainda mais.

Apesar da preparação, estava muito amedrontada, pois não falava muitas palavras da língua e nunca havia feito viagem alguma para a Amazônia. Além disso, carregava em mim um trauma de água, apesar de ter recém-apresentado minha dissertação de mestrado que trazia justamente uma “Pedagogia das Águas”. Viajamos cerca de quatro horas de carro e mais dez horas de voadeira, um tipo de barco bem comum em rios com corredeiras, se desloca à aproximadamente 50 ou 60 quilômetros por hora – rápido, se compararmos com um barco regional, utilizado em rios largos de grande profundidade. Toda essa viagem garante algum tipo de preparação para o encontro. Esses deslocamentos para chegar aos territórios provocam inevitavelmente deslocamentos nos

territórios existenciais. Não se sente o mesmo cheiro, não se vê as mesmas paisagens, não se escuta mais os mesmos sons, então, uma atmosfera cheia de conteúdo outro vai se instaurando no corpo e vai se produzindo certa liberação – exceto a cabeça, esta permanece dura, esquadrinhada, cheia de estado, de força repressora, de sentidos opressores, de medo, de receio e demora muito tempo para se dismantelar, para se desfazer e se escorrer ao longo do rio.

Pois bem, minha cabeça e meu corpo chegaram cheios na aldeia. Fomos tomar um banho para dormir e notei muitas crianças nadando em um ponto do rio, bem próximo à beira. Elas nos olharam e esperaram nossa entrada no rio. Olhos arregalados e, então, caíram no riso, aquele riso típico de curumim que não tem freio. Não entendemos nada, mas não conseguimos ficar por muito tempo ali apesar do pôr do sol estar estonteante, os piuns, mosquitos que moram nessa região, estavam muito felizes com a carne nova que chegava e nos devorava da cabeça aos pés. Saímos e as crianças seguiram rindo, brincando e nadando como se nada as atrapalhasse. No dia seguinte, resolvi tomar banho naquele mesmo lugar onde as crianças estavam, e lá permaneci por um bom tempo sem ser incomodada por nem sequer um mosquito. As crianças chegaram quando estava saindo, nos olhamos, sorri e balancei a cabeça positivamente querendo dizer que havia entendido o ensinamento. Desde, então, criei o hábito de observar os lugares onde as crianças estão para, ali, me banhar.

Na primeira roda de conversa que realizei com os indígenas da aldeia, ocorreu algo de extrema transformação nas minhas práticas. Sempre cultivei a roda de cadeiras ou no chão como formato para toda e qualquer conversa, na sala de aula da escola formal, nas comunidades em periferias com grupos de jovens ou mulheres, nos assentamentos com agricultores e também em algumas aldeias que já havia visitado. Desta vez não foi diferente. No barracão de encontros da aldeia, formei um grande círculo de cadeiras e posicionei uma grande folha de papel no centro, havia descoberto com outros companheiros que os indígenas gostavam muito de desenhos, então, resolvi registrar a conversa nessa grande folha. Eles foram chegando e se sentando, mas não na roda. Eles foram retirando as cadeiras e desarrumando a roda, criando uma espécie de caos na sala, uns bem afastados, quase na parede, outros quase em cima da grande folha no chão. Poucas mulheres chegaram e muitas crianças passavam correndo, brincando ou chorando por ali. Uma tensão foi me tomando. Iniciamos uma conversa fazendo uma linha do tempo sobre como era a vida antes do empreendimento chegar até chegarmos naquele momento. A maioria falava na língua originária e eu não

entendia, então, aguardava alguém traduzir para, só aí, registrar no papel. Alguns falavam por muitos minutos e a tradução não passava de algumas palavras, o que me fazia crer que havia um bom filtro nas falas, ao mesmo tempo que havia uma conversa entre eles. Constantemente vinham até a folha, observavam, riam, apontavam e saiam.

As crianças passavam por ali gritando, caíam, choravam; pediam colo e alguém pegava no colo ou dava de mamar. Percebi que nem sempre a mulher que dava bronca ou dava de mamar era a mãe, pois nem sempre era a mesma mulher que realizava tais gestos com as mesmas crianças. Entendi nesta manhã o sentido de criar uma criança em comunidade. As crianças eram de todos os adultos ali presentes, mas eram também muito livres para estar nesse mundo dos adultos e serem educadas junto deles e delas.

Enquanto os companheiros faziam perguntas para empurrar a conversa com o grupo, tentava me concentrar ali no chão e nos desenhos deste registro. Lembro-me de ouvir do companheiro que estava interessado em quelônios, perguntar ao grupo quais espécies existiam naquela parte do rio e se eles percebiam uma diminuição nos últimos anos. Lembro-me, igualmente, de estar desenhando um tracajá no papel e de ter percebido algumas crianças correndo em direção à porta. Alguém chegou com uns quatro ou cinco tracajás nas mãos e outro com um jacaré pequeno! Me assustei, e, então, olhei à volta e vi um verdadeiro caos no espaço. Gente em pé, gente sentada, gente comendo, gente correndo, gente rindo com a presença dos bichos, gente indo ver os bichos, gente chorando, gente conversando, gente gritando, gente passando, gente brilhando de óleo de copaíba para os piuns escorregarem, gente se pintando. E naquele momento senti que nada estava dando certo. Estávamos ali fazendo absolutamente nada



Imagem 19: Sistematização gráfica de encontro em aldeia próxima ao Rio Teles Pires, 2017. Arquivo pessoal

Me senti muito mal. Levantei do chão, soltei as canetas e fui observar o que acontecia sob outra perspectiva. O sujeito que havia trazido os bichos pegou o microfone. Eu tomava água, comia um cará e fiquei atenta para saber porque ele havia respondido à pergunta do companheiro pesquisador trazendo os bichos ali na sala. Ele falava bem português e falou diretamente a nós, os *parawati* (os brancos) escutar:

“A empresa veio aqui e disse que a água podia ficar contaminada e, então, a gente poderia criar os tracajás em tanques, aqui na nossa aldeia. Que eles iam dar dinheiro pra gente criar e comer. Mas nós não queremos criar bicho para comer, sabe por que? Porque eles são igual a gente. Se a gente vai na mata ou no rio caçar eles, eles têm pata, pêlo, dente, garra pra se defender. E a gente tem arma, faca pra fazer essa luta com eles. Se a gente dá comida pra eles pra depois matar a gente não tá tratando os bicho como igual a nós, e eles são. Nós não queremos nada de tanque aqui. Nós queremos ir lá no rio, ir lá na mata e caçar a nossa comida, e achar os bichos no lugar deles, onde eles moram.”

Aquela fala mudou completamente o rumo das coisas na minha cabeça. Primeiro, me lembrei de tudo o que havia lido em alguns textos de Eduardo Viveiros de Castro sobre o conceito de perspectivismo. Essas ideias se manifestavam ali na minha frente, e enquanto ouvia e via o movimento dos indígenas na sala, o jeito com que participavam daquele debate, sem ter nenhum tipo de organização instituída, me fazia perceber que aquela era uma sociedade definitivamente sem estado, sem governo, que tinha modos de expressão. Eles tinham um entendimento sobre as coisas muito próprio e muito diferente do modo esquadrinhado e organizado como eu havia estabelecido na minha cabeça.

Os indígenas, naquele momento, não só acompanhavam os debates que estavam acontecendo naquele espaço, como reagiam às provocações dos pesquisadores nos mais diferentes assuntos. Todos pareciam entender o português e se comunicavam entre si na sua língua originária, logo, descobri que eram bilíngues. Portanto, a ordem dos acontecimentos, quais sejam, a maneira de posicionar os materiais; os recursos; a tal da roda para que todos se olhassem (e crer que isso facilitaria para que o aprendizado acontecesse), caíram por terra neste dia. Os indígenas explicaram tudo sem precisar dizer nada sobre isso.



Imagem 20: Final de tarde em aldeia próxima ao Rio Teles Pires, 2017. Arquivo pessoal

Esta experiência marcou nosso modo de realizar atividades e não somente nos territórios indígenas, mas em todos os espaços. O que essa vivência nos convoca a pensar é que não há como chegar nos lugares com algo pronto, dado. Por mais que saibamos coisas, por mais que tenhamos certo tipo de bagagem ou conhecimento de e em algo, essas coisas, quando entram em relação no território, se relativizam e se transformam em nada ou em outra coisa. Notamos a necessidade de construir planos de aula, atividades que estejam à disposição dos encontros. Devemos ser abertos o suficiente para sermos modificados por completo, se for o caso, pois o incontornável é estar com as pessoas, acompanhar seus fluxos, estar com a paisagem, sentir o clima, integrar-se, enfim, para realizar algo. Sentir o rio e o lugar, notar nos gestos, e nas maneiras do grupo, em que direção o território pulsa e vibra é algo que constitui uma aula, o processo educacional. Quando nos colocamos nesta disposição, vamos ao encontro de um território e de uma cultura; vamos e incluímo-nos à comunidade em que a ginga e as curvas do rio são as melhores inspirações e a melhor linguagem, ou seja, a melhor maneira de estar e de *fazer* aulas.

O encontro com Gabriela Mistral e seu jeito montanha, vento, rio-cordilheira de posicionar-se, de escrever, de ser educadora, nos fizeram pensar muito no modo educadora(r) meandro, floresta, ar quente e úmido, brisa do mar de ser, sertão, caatinga, que temos aqui em tantas educadoras e educadores. Um encontro do ar quente dos trópicos com o ar frio da cordilheira. Um encontro fascinante que nos fez desejar sermos conduzidas pelas pedagogias de Mistral. À

primeira vista, talvez, uma pedagogia gelada e grande como a cordilheira, mas o calor de suas mãos vai dando as coordenadas de uma pedagogia da poética do simples, dos microgestos e das maneiras mais lentas.

Encontramos Gabrielas e sua simplicidade em diferentes territórios que adentramos, vimos como esse tipo de gente, gente educadora dos gestos simples que traduzem uma complexidade gigante, está presente e se multiplica e se amplia mesmo com tantas imposições de mercado, de estado que intenta empalidecer e homogeneizar o pensamento.

Todos esses gestos e maneiras de educar têm atravessado nossos caminhos de maneira muito singular. Estudamos e praticamos os ensinamentos de Paulo Freire desde sempre, e apreciamos saber que Freire não apenas falou e estudou sobre as práticas, mas sobretudo esteve envolvido em diversas situações que lhe proporcionaram ensinamentos, deslocamentos e, porque não dizer, devires. Uma história narrada por ele em “Pedagogia da Esperança” (2014), evidencia este processo. Durante seu exílio no Chile, Freire foi até um círculo de cultura acompanhar o trabalho de educadores(as) e educandos(as) no processo de alfabetização e, após um diálogo inicial com seu espanhol pouco fluente, foi surpreendido com a ideia de que, como ele era o professor a visitá-los, então, ele é que tinha de falar, e os(as) educandos(as) tinham apenas que escutar, e um silêncio esquisito tomou a sala. Paulo Freire, então, fala à turma, “muito bem, aceito que eu sei e vocês não sabem, de qualquer forma gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós profunda lealdade.” (FREIRE, 2014, p. 66), e a partir daí, Freire põe em ação o seu repertório de Educador Popular e uma sequência de eventos inauditos começam a acontecer. Ele dividiu a lousa em duas partes e propôs que cada um(a) fizesse perguntas de seu conhecimento ao outro, e se o perguntado não soubesse responder, seria gol do perguntador. Freire relata que “a essa altura precisamente porque assumira o ‘momento’ do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos. Primeira pergunta: o que é maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu marquei meu primeiro gol” (idem, p. 66); o grupo, compreendendo o jogo rapidamente, após alguns cochichos lançaram a questão,

Que é curva de nível? Não soube responder. Registrei um a um [...] Assim sucessivamente até chegarmos a dez a dez. Ao me despedir deles fiz uma sugestão. Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem nisso. (FREIRE, 2014, p. 67)

Foi no Chile que Paulo Freire escreveu parte da “Pedagogia do oprimido”; vivendo a intensidade do cotidiano chileno e de sua própria vida em exílio, fizeram-no meditar e repensar a experiência brasileira; as memórias ecoadas dos nos anos de 1967 e 1968, o impulsionavam a escrever – mais uma conexão Brasil e Chile neste texto.

Este caso de Freire nos remete a uma experiência muito rica que vivenciamos junto a educadoras e educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na região do extremo sul da Bahia; neste relato misturamos elementos que estavam registrados em caderno de campo, com agenciamentos que foram acontecendo aqui à medida que ia rememorando esta vivência,

Fui convidada a ministrar uma palestra durante uma conferência de educadoras da Regional, e nesta ocasião, muitas palestras de diversos temas e formatos seriam conferidas. A mim, foi dada a tarefa de falar sobre Educação e Agroecologia para cerca de cem educadoras(es) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Minha preocupação não era o tema, minha preocupação era como fazer deste espaço-tempo algo diferente do que as(os) educadoras(es) estavam acostumadas(os) ou já haviam feito, pois muitas palestras sobre agroecologia, proferidas por agrônomos e engenheiros florestais, já havia ocorrido – eu mesma já havia assistido uma porção e eu queria que algo diferente acontecesse nesta. Desejava proporcionar um espaço de aprendizagem além da fala e da escuta, que pudesse oferecer possibilidades para as(os) educadoras(es) se sentirem seguras(os) para falar sobre algo que não era de seu domínio, mas que ao mesmo tempo fazia parte do cotidiano do assentamento. Estava trabalhando nesse período com agricultoras e agricultores e sabia que o trabalho com o corpo e com as mãos era o mais efetivo, imaginava que aconteceria o mesmo com as(os) educadoras(es). Sabia, igualmente, da paixão do povo baiano por mandioca, ela é campeã em todos os assentamentos. Todos os quintais a têm e existem muitas casas de farinha. Basta alguém aparecer com uma maniva diferente para todos se mobilizarem para trocar ou adquirir. A mandioca mata a fome, e provém o sustento das famílias, além de ser uma planta pioneira, daquelas que, mesmo em um solo pouco fértil, vai dar.

Se a minha tarefa era juntar educação e agroecologia, apostei na ideia de falar de algo muito comum a todas e todos, a mandioca. A partir do seu cultivo, expor algumas práticas cotidianas que o povo já vinha praticando nos quintais e nas roças e que poderia vir também para as salas de aula, tais como, adubos verdes,

consórcio de espécies para diversificação dos alimentos, composteiras, áreas de pousio, e o principal: espécies de mandioca não existentes na Bahia – espécies de mandioca cultivadas na região norte, na Amazônia, e há muitos anos domadas pelos povos indígenas. Espécies de cores variadas, de sabores diferentes, e espécies que davam até água de beber! A aposta, então, foi criar um espaço comum de saberes, inserção de novos conhecimentos e principalmente deixar que o encontro criasse o acontecimento, e com isso, criar aquilo que chamo agora de ympossyvel.

Preparei a aula com cuidado e pensei nos detalhes, em filmes, músicas, exercícios. Imprimi em uma folha uma sequência didática de título: Hoje a aula é de mandioca! Cheguei ao evento com as mãos geladas, com aquele frio na espinha e na barriga. Pensava comigo “serão cento e poucas(os) educadoras(es), como é que vai ser?”

Me afligia o fato de que ali todas(os) sabiam o que é uma aula. Quando nos colocamos nessa posição de fazer formação de educadoras(es), nos colocamos num lugar extremamente delicado. Assemelha-se ao artista que, frente ao quadro em branco, sente o peso dos séculos de cultura impostos pela representação. Minha escuta sempre esteve atenta às palavras de Sandra Corazza atinente ao educar poético, livre e selvagem – e esteja onde estiver, esta é a mística.

Após o almoço fui até o espaço reservado para a palestra da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – uma quadra poliesportiva, onde dormiam algumas pessoas nas arquibancadas de cimento. Montei uma mesa no centro, despejei algumas manivas de diferentes tipos, organizei um tecido no chão, espalhei algumas cartilhas de agroecologia e livros de Paulo Freire. Preparei o projetor, o vídeo estava no ponto. Liguei o microfone. A ornamentação e o palco estavam feitos. Então, ali mesmo na arquibancada me sentei à espera das(os) educadoras(es). Elas(es) foram se aproximando, se acomodando na arquibancada e quando me dei conta estava cheia. Como em uma peça de teatro, o momento em que espiamos pelas cortinas da coxia, sempre foi o mais tenso. Nesta hora, e todas as vezes em que estive neste lugar (a espiar atrás das cortinas e a tentar passar o texto ali sozinha), me esquecia praticamente de tudo. Quando as cortinas se abrem, impressionantemente tudo vem à mente e ao corpo, e você sabe exatamente o que fazer. Quando estou em uma sala de aula, em um auditório, em uma quadra em frente aos(às) educandos(as), é muito parecido com esta sensação do teatro. Ali está o seu público e a primeira frase, o primeiro cumprimento é decisivo; ali você ganha a confiança dos(as) educandos(as) e do público e uma energia vai acompanhar este encontro pelas próximas horas.

Depois deste momento, tudo passa, tudo vira duração. Não se sabe mais ao certo as horas, se a aula está boa, o tempo voa! Não se sente sede, passamos horas sem tomar água, nos sentimos desidratadas(os) ao final de uma boa aula. Não se sente fome, nem vontade de ir ao banheiro. Estamos ali imersas(os) nessa condição, nesta condução das temperaturas, observando atentamente o que está por vir, os agenciamentos, os fluxos. Se distraímos, perdemos.

E assim, peguei o microfone, saudei todas as escolas presentes – e a aula começou. Senti que a turma de educadoras(es) era falante, animada, senti que se fosse para mais perto delas(es), elas(es) viriam ao meu encontro. Assim, fui me achegando, como se diz na Bahia.

Expliquei o percurso, e fui fazendo o que havia pensado, a saber, conversa, vídeo, conversa, perguntas, conversas, slides, exemplos etc. Muitos cochichos. Muitas risadas e surpresas com as tais mandiocas e seus usos. Estava previsto um exercício, que seria feito ali entre grupos no próprio ginásio. Preparei algumas perguntas para que as(os) educadoras(es) respondessem com exemplos de atividades que poderiam ser realizadas com suas turmas de EJA.

Fizemos um intervalo antes, e aí cochichei com um companheiro: “acho que essa turma aí vai topar dançar”, ele riu e respondeu: “acho uma boa!”

Sempre tive uma prática contagiada por mexer o corpo. A graduação primária, em Educação Física, me ensinou a colocar o corpo em tudo e sempre. Então, colocar um grupo para cantar ou dançar não era algo difícil, o difícil era fazer isso com educadoras(es) do MST. Pensei, todavia: o que precisava fazer, já está feito. Agora estamos no campo do imprevisível, da surpresa, daquilo que pode vir a acontecer e mudar tudo.

Arrisquei.

Dividimos o grupo por escolas, cada grupo com cerca de oito a dez educadoras(es). A tarefa seria pensar em uma atividade a ser realizada com a turma de EJA, a partir dos exemplos que foram trabalhados no encontro. Além disso, o grupo precisava pensar em um verso, uma música ou dança sobre a mandioca - nossa ilustre homenageada.

As(os) educadoras(es) logo se juntaram e iniciaram a feitura ou o fazimento do exercício.

Ficamos ali, meu companheiro e eu, observando de longe – vimos muitas risadas e empolgação com a tarefa.

Finalizado o tempo, os grupos começaram a se organizar para as apresentações, e foi uma sequência de muita alegria! Os grupos não só apresentaram suas atividades, ideias bem práticas para o trabalho com agroecologia, como muitos

grupos apresentaram aulas em que a mandioca era o assunto principal. Mas a surpresa eram as músicas, paródias, danças em homenagem à mandioca construídas pelos grupos. Um momento muito rico, de intensidade e de força nordestina demonstrada pela alegria de estarem no encontro partilhando temas comuns, simples. Aplausos, muitos gritos e risadas trouxeram a Coordenação do evento ao auditório. Empolgada que estava, e sem notar a presença da Coordenação fiz a seguinte fala: “Educadoras e educadores, neste dia tão rico, tão cheio de vida, que pudemos partilhar tantos conhecimentos em educação e agroecologia, vamos todos saudar a mandioca!”, e uma explosão de risos, gargalhadas altas e um tom malicioso tomou o espaço. Só após alguns minutos fui entender do que se tratava, pois fiz a fala de maneira muito espontânea, quase evocando uma virtualidade. Foi, então, que o companheiro me lembrou, a presidenta Dilma Rousseff havia feito uma fala muito parecida em um evento junto a agricultores familiares e muitos memes com esta frase estavam circulando, e até hoje circulam na Internet.

Bem, após a atividade, fui cumprimentada pela coordenação, e também convidada a realizar outras palestras e oficinas com as(os) educadoras(es) de EJA da Regional. Por algum tempo, ao chegar nos assentamentos fui chamada de “a professora da mandioca”.

Assim, nesse movimento de descobrir a pedagogia de Gabriela Mistral vai surgindo, e aos poucos vão se revelando as pedagogias que estamos fazendo. Essas histórias, contos, memórias, essas marcas que vibram à medida que a escrita se instaura, vão ajudando a dar vida a uma poética. Suspeito que a poética esteja nas entranhas, no cruzamento de pessoas, nas paisagens, nas subjetividades, nos mundos que se revelam a cada encontro, a cada processo educacional que se propõe a realizar no *ympossyvel* dos acontecimentos.

Mistral Tropikal – texto-manifesto.

*Força da imaginação
vai lá
além dos pés e do chão, chega já
o que a mão ainda não toca, coração um dia alcança
força da imaginação vai lá!*
(Ivone Lara)

A perambulação que experimentamos ao longo destes mais de 20 anos de educação, nos coloca junto do movimento de Gabriela Mistral que, em 1922, iniciou o seu movimento de perambulação pelo mundo, coincidentemente no mesmo ano do nascimento do Movimento Antropófago e da Semana de Arte Moderna.

1922 – tempo-data em que Gabriela Mistral se lança no nomadismo; 1922 – tempo-data mesmo do Movimento Antropofágico; 2022 – um século depois, tempo-data do ano de produção deste texto-tese que confabula este encontro *ympossyvel*.

A arte é composição (DELEUZE; GUATTARI, 2010), e nosso encontro com Mistral nos fez pensar *com* as educadoras e os educadores populares, *com* a poesia, *com* a música, *com* as artes, enfim. Neste momento de nosso Movimento, vamos promover encontros e confabular histórias de nossa arte e cultura para apresentar à Gabriela Mistral.

Esta data, 1922, nos interessou desde o início desta pesquisa, pois fez disparar processos de encontros, mas também de cruze “que se situa nas zonas fronteiriças, que são também zonas de conflito político/epistemológico. Essas zonas são Exu assentado nas esquinas da modernidade ocidental” (RUFINO, 2019). Com a pesquisa que estávamos construindo, algo que não pretendia explicar conceitos ou tampouco representar objetos, mas realizar aqui, neste espaço-tempo, um movimento e um encontro estético e político, que se constitui em uma pedagogia. Nós comemos a pedagogia e a arte de Gabriela Mistral, temperados com muitos outros corpos e sabores de origem indígena, preta, europeia, latino-americana. Povo. Gente. Conforme nos ensinou Oswald de Andrade (1928), em seu Manifesto Antropofágico:

“Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente”.

O Movimento Antropófago, inspirado nos indígenas canibais, os Tupinambás – comiam seus inimigos, e dentre eles, também o homem branco; sua carne, miolos, vísceras etc. – que

consumiam a carne como alimento físico, mas principalmente como parte de um ritual de guerra, ou seja, subjetivamente. Por outro lado, pela metáfora antropofágica, trata-se de comer o conhecimento para tornar-se outro e mais forte, de comer a cultura europeia, degluti-la e expurgá-la – eis, a antropofagia de Oswald enquanto expressão da liberdade.

Não desejamos neste texto-tese analisar o Movimento proposto por Oswald de Andrade, nem o retomar, pois muitas teses e muitos trabalhos já realizaram este feito. Queremos destacar alguns conceitos presentes no Movimento Antropófago e na Tropicália para cruzar com Gabriela Mistral, um encontro impossível no tempo-espço ordenado, mas possível na dinâmica da invenção.

A fome atravessou o texto-tese pelas mãos do Cinema Novo, com a *Eztetyka* de Glauber Rocha (2004). A fome aparece, neste momento em que estamos fazendo cruzos e amarrações, com outro sentido. Uma fome que desperta o desejo de comer, comer as pessoas, comer os conhecimentos, comer os livros, comer, comer, comer... Mas comer qualquer coisa? Não. Aqui a fome seria latino-americana, a melhor comida, a mais escondida, aquela disposta nas frestas das montanhas mais altas, aquelas flores que abrem somente em determinada hora do dia na floresta ou aquela fruta que só dá naquele mês! Temos fome de latino-americanas e latino-americanos.

“Contra as elites vegetais. Em comunicação com o solo.” (ANDRADE, 1928)

Cansados(as) de sermos forçados(as) a comer somente o que vem de fora, cansados(as) de comer comida importada, sacaneada de veneno, manipulada por máquinas.

“A fixação do progresso por meio de catálogos e aparelhos de televisão. Só a maquinaria e os transfusores de sangue.” (ANDRADE, 1928). E, aqui, com esse tema da importação, um cruzo se deu com,

Eu quero dizer ao júri: me desclassifiquem. Eu não tenho nada a ver com isso. Nada a ver com isso. Gilberto Gil. Gilberto Gil está comigo, para nós acabarmos com o festival e com toda a imbecilidade que reina no Brasil. Acabar com tudo isso de uma vez. Nós só entramos no festival pra isso. Não é Gil? Não fingimos. Não fingimos aqui que desconhecemos o que seja festival, não. Ninguém nunca me ouviu falar assim. Entendeu? Eu só queria dizer isso, baby. Sabe como é? Nós, eu e ele, tivemos coragem de entrar em todas as estruturas e sair de todas. E vocês? Se vocês forem... se vocês, em política, forem como são em estética, estamos feitos! Me desclassifiquem junto com o Gil! junto com ele, tá entendendo? E quanto a vocês... O júri é muito simpático, mas é incompetente. Deus está solto! Fora do tom, sem

melodia. Como é júri? Não acertaram? Qualificaram a melodia de Gilberto Gil? Ficaram por fora. Gil fundiu a cuca de vocês, hein? É assim que eu quero ver. Chega! (Discurso de Caetano Veloso, Festival Internacional da Canção de 1968, durante apresentação da música “É proibido proibir”)

A Tropicália é filha dos Antropófagos. O nome não quer dizer nada, mas marca um retorno às origens da poesia Pau-brasil e uma ruptura, uma chacoalhão na cultura e na arte brasileira que vinham de um marasmo pós-bossa nova, ditando o que era bom e o que não era. Gilberto Gil, Caetano Veloso, Tom Zé, Rogério Duprat, José Carlos Capinam, Torquato Neto, Hélio Oiticica, Glauber Rocha, Gal Costa, Maria Bethânia e Rogério Duarte foram propulsores(as) dessa mola colorida, ritmada, agitadora de mundos.

Sobre a cabeça os aviões
 Sob os meus pés os caminhões
 Aponta contra os chapadões
 Meu nariz
 Eu organizo o movimento
 Eu oriento o carnaval
 Eu inauguro o monumento no planalto central
 Do país
 Viva a bossa-sa-sa
 Viva a palhoça-ça-ça-ça-ça
 (Caetano Veloso)

Caetano Veloso escreveu Tropicália em 1968, nesta época o Brasil atravessava um período muito duro de ditadura. Gilberto Gil e Caetano Veloso estiveram exilados em Londres entre 1969 e 1972, e nesse tempo-data, realizamos também um cruzo: até aqui o nomadismo e a perambulação pelo mundo foi vista como algo potente para o processo de compreensão do planeta e das realidades. Observando a trajetória de Gabriela Mistral, acreditamos que uma “cidade subjetiva” (GUATTARI, 1992) esteve o tempo todo resguardada e, mesmo com sua andarilhagem, sua poética refletia este sentimento que a levava de volta à sua cidade natal e ao seu país, o Chile. Mistral não foi exilada, ela saiu de seu país, saiu de trás das cordilheiras para lançar-se ao mundo e descobri-lo, quiçá, sua subjetividade pedia liberação. Gil e Caetano foram expulsos de seu país e viveram dias de muito sofrimento na Europa. Alguns documentários e álbuns registram esse momento, e revelam como o período impactou a produção artística dos dois artistas. Ao retornarem ao Brasil, em janeiro de 1972, Gil e Caetano fazem alguns *shows* em São Paulo, Rio de Janeiro e em Salvador. Caetano Veloso canta sucessos como, “Chuva, suor e cerveja” e “Atrás do trio elétrico”, lançadas antes de seu exílio – são canções que pensam e expressam por si aquele momento.

Não se perca de mim / não se esqueça de mim / não desapareça / a chuva tá caindo / e quando a chuva começa eu quero perder a cabeça.

Atrás do trio elétrico só não vai quem já morreu/ Quem já botou pra rachar, aprendeu/ que do outro lado de lá, do lado/ lado de lá/ O sol é meu, o som é meu/ quero morrer, quero morrer já.

Gilberto Gil lançou três álbuns, a saber, *Refazenda* (1975), *Refavela* (1977) e *Realce* (1979), batizada de trilogia do “Re”. Três obras musicais com muitas histórias entre as situações de opressão vivenciadas por Gil com a ditadura, mas também de suas descobertas junto ao movimento negro, de situações vivenciadas e percebidas por ele em passagens por Salvador, Rio de Janeiro, África e América do Norte. Tudo isso repercute uma sonoridade que incorpora ritmos com levadas do *soul* e dos bailes cariocas; *Refazenda* e *Refavela* são álbuns de encontros e desencontros, são fronteiriços entre campo e cidade, uma passagem do Brasil agrícola para um Brasil urbano, mas também um Gil do interior da Bahia, da sanfona e para o mundo e as guitarras elétricas *black power!* *Realce*, por sua vez, é um álbum que segue fazendo pensar sobre os modos de vida importados, usando a linguagem da *disco music*. Misturando diversas sonoridades, o acúmulo de Gil e suas pesquisas sonoras, e o desejo de entregar uma obra bonita e elegante ao povo, com luzes e alegria, como enfatiza no encarte do álbum,

Realce, uma maneira de dizer a luz geral. Denominar o brilho anônimo, como um salário mínimo de cintilância a que todos tivessem direito. Como a noite de *discothèque* após o dia de trabalho. Realce, uma maneira de dizer o bem-estar. Denominar o prazer coletivo, o êxtase do simples caminhar contra o vento de qualquer um. Como o domingo de futebol após a semana de fábrica. Realce, uma maneira de dizer o Deus louvar. Denominar o santo sem altar, como nos tempos profanos dos terminais de trens e aviões, onde todos estão pra nada, indo ou vindo para tanta coisa. Realce, cada um por si, Deus por todos.” (Gilberto Gil, 1977)

A Tropicália reivindicava as cores, os sabores e os saberes do povo brasileiro e, mais uma vez, aqui, uma poética da simplicidade e do cru das paisagens que o Brasil de certo tempo-data tencionava trazer à superfície, desponta. O Tropical se mistura à poética de Mistral, comemos tudo. Regurgitemos agora.

Com a poesia iniciamos, à poesia retornamos.

Mistral Lucianas

Lucianas Mistral
em movimentos
perambulantes
remamos juntas na canoa
feita de um só tronco
pra que mais?
Precisamos somente de uma árvore
para embrenharmos em milhares delas
para navegarmos em alta cobra grande
pra vermos soprar o bafo da vida
que explodiu em
caraíbas, tukanos,
tupiniquins, tupinambás
incas, maias, mapuches, quéchuas
Bate o rapé na cabeça
Toma o caapi
Caminha pelo vento, pula na mata
sobe a espiral da montanha
nunca desligue o chocalho do xamã
Acelere!
Acelere as partículas deste dispositivo,
Não me pegue,
me deixe à vontade.
e embala eu embale?
embale o sonho
Sonho de mais vida
Sonho de água
Sonho de rio pra pescar, pra banhar!
hahahhahhahha
ahhhhhhhhhh
ha há há
pá pá pá páaaaa
gritam os curumins no rio Teles Pires
batem n'água, dançam com a mãe das águas

Choram as mães contaminadas.
uh u uhhhhhhhh
uôo uhôooo
cantam os botos pra quem passa
“se se encantá vai pro fundo Janainá”
Basta de importação!
A floresta está viva
Basta de garimpo!
A floresta está viva
Basta de desmatamento!
A árvore é alambique cósmico de metamorfoses
Viva a Amazônia, Vive!
Vive Amazônia, Viva!
So
Bre
Vi
Va.
Virá!
impávido que nem Muhammed Ali,
virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri,
virá que eu vi...
Entre a bossa e a palhoça.
O luar do sertão de coqueiro,
de estrela baixa
feito teto de taboa que cobre a noite
fala a brisa nordestina que estende a mão.
a mão que de tanto roçar
a mão que de tanto enxadar
a mão que de tanto plantar
não consegue se alimentar
e fome
e miséria
e dor

sacode esse couro
dá no pandeiro pra espantar
essa fome que estrangula estrombo
pega a caneta e vai versá
“Sei lê não
Também num sei escrivinhá”
Mas meu corpo não se cansa
de São João Louvá!
Viva São João!
E banderinhas verde e azul a voar...
uhhhhhhhhhhhhh
pow!
finnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn risca o facão no chão!
Se entrega Corisco?
Eu não me entrego, não!
Eu me entrego só na morte
de parabelo na mão!
E Lampião, Virgulino
que não tinha onde se deitá
caiu bem casa
dos Ferreirá!
Viva, Vivá!
Viva o Rio Jauquara!
Viva dona Lindalva e Tio Antônio!
Viva o Rio Paraguai!
Viva Vanda e Salomão.
Viva os Comitês Populares das Águas!
Ó meu São Gonçalo
revitorna revivá!
Orai pros nobres!
Chega de matar os bicho do Pantanal
a onça vai te *arrudear*
a onça vai te *atocaiá*
a onça vem e não vai mais *vortá!*

Come a sua carne
devora seus pensamento
A onça só fica mió, só fica maió
Corra! Se esconda!
Não se afrouxe homí valente...
A onça só pega aqueles que num gosta de gente.
Porque bicho, bicho é diferente
a gente precisa olhar no zóia
se ela te zoiá antes de tu - morreu!
leva esse galho amarrado nas costas
e a onça não te pega.
Uma tigresa de unhas negras e íris cor de mel.
Escutou?
Escuta!
é o porcão passando lá na mata.
Pega o machado pra caçar
levanta rápido, larga a criança com o pai.
Ela não tem medo.
Ela tem fome.
“Bicho que eu caço, eu não como”
esse espírito que eu matei
pode vir me pegar à noite.
Não come Pirarucu
Pirarucu mata os bebês das mulé grávida.
Só quem sabe é o caboclo
Só quem sabe é o caboclo onde a flecha vai cair
E vai cair lá terreirão
na hora que o sino tocar, na hora que o galo cantar
ele começa a girar
no meio da gira a rodar
É filho de Zambi
É Mojubá, Lorôye!!
Sacode todinho de branco
ele gosta de sambar,

seu Viramundo nas esquinas
vai estar
banho de folhas pra cuidar
arruda
guiné
alecrim cheiroso
Espada de São Jorge
a proteger dos mal olhado!
que vai ter caldeirão a fervilhar
Bota dendê nesse carururu
leite de coco pro vatapá!
angu
farofa
tutu
feijão
caldeirada
pimenta de arder e pimenta de cheirar
hummmmmmmmm
A cozinha da Inácia!
Samba Samba Samba e
Canta Canta Canta
tampa de panela que avoa
Bate o pé com força
Bate a mão é com força,
Tébas negro escravo
profissão alvenaria, construiu
a velha Sé, em troca pela carta de alforria
Essas mãos nunca mais serão acorrentadas!
CHEGA!
Vocês vão se arrepender de ter levantado a mão pra mim!
a luta não está no fim
Lutemos juntas!
Um índio descera de uma estrela colorida e brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante

E pousará no coração do hemisfério sul,
na América, num claro instante
E se a montanha não vem a nós
Nós vamos até a montanha!
Então, Andes!
Movimentemo-nos!
Tropikalizar Mistral
Tropikalizemos.



Considerações Temporárias

*Na ribeira desse rio
 ou na ribeira daquele
 passam meus dias a fio
 nada me impede, me impele
 me dá calor ou dá frio
 vou vendo o que o rio faz
 quando o rio não faz nada
 vejo os rastros que ele faz
 Numa sequência arrastada
 do que ficou para trás
 Vou vendo e vou meditando
 Não bem no rio que passa
 Mas só no que estou pensando
 Porque o bem dele
 é que faça eu não ver
 que vai passando
 Vou na ribeira do rio
 que está aqui ou ali
 e do seu curso me fio
 porque se o vi ou não vi
 Ele passa e eu confio
 Ele passa e eu confio
 Ele passa e eu confio
 Fernando Pessoa*

Este texto-tese finaliza suas inquietações neste momento. Afirmamos que temos, por hora, considerações temporárias, pois à medida que fomos pesquisando, fomos descobrindo temas outros de pesquisa, de maneira que nosso pensamento segue em movimento. Afirmamos nossa condição de inacabamento e errância enquanto modo de existência e método de pesquisa. Por conta desta movência chamamos os textos de movimentos e não capítulos.

As inquietações que nos levaram a pesquisar estavam relacionadas às seguintes perguntas: Como Gabriela Mistral articula as diferentes realidades vivenciadas, a política e seus aprendizados com a poesia? Estaria relacionada esta ação política e poética com suas práticas pedagógicas? Qual o percurso vivenciado por Mistral, interesses, singularidades, compreensões da política educacional, sobretudo no Chile, onde iniciou seus trabalhos, e só recebeu reconhecimento após o Prêmio Nobel? Por que uma intelectual, educadora, poetisa como Gabriela Mistral é tão pouco conhecida no contexto educacional brasileiro? Existe um apagamento político de Gabriela Mistral enquanto educadora?

Ao escavar a obra de Gabriela Mistral, encontramos uma mulher à frente de seu tempo, que a partir de uma prática ousada, e ao mesmo tempo extremamente simples, de alguém que aprendeu quase tudo sozinha, articula sua ação política a partir da educação. De uma ética que afirma a diferença no modo de expressão da mulher camponesa e uma estética que se expressava com a poesia na década de 1920, quando havia (e ainda há) muitos estereótipos de um tipo de mulher imposto pela sociedade. O Chile de 1920 tornou-se pequeno para Mistral e suas ideias, sua poética e sua maneira de educar. Sua atitude revolucionária ainda hoje sofre uma espécie de apagamento e até mesmo de higienização. O Chile preferiu que Gabriela Mistral fosse vista como uma grande mãe, que não teve filhos e nem se casou, como uma mulher divinal, que dedicou sua vida a educar crianças que não eram dela, ou seja, o Chile oficial se recusou em vê-la como uma mulher que viveu sua própria vida, atendendo aos seus anseios, trabalhando e construindo seus caminhos em busca de direitos e de mais vida para indígenas, mulheres, criança e o povo do campo. Gabriela Mistral não estava preocupada com o que pensavam a seu respeito, ela nos ensina a sermos mulheres comprometidas com nossos desejos. Ela deixa seus vestígios, suas pistas, seus ensinamentos não somente ao Chile, mas por onde perambulou ao longo de sua vida. O Chile de hoje, o Chile do líder estudantil Gabriel Boric, certamente reconhece Gabriela Mistral como esta mulher revolucionária. Gabriela Mistral vive e está presente nessa insurgência feminista na política.

Investigar a mútua implicação entre a pedagogia e a poética na obra de Gabriela Mistral a partir de um estudo teórico (uma vez impedida, em virtude da pandemia, de visitar o Chile e lá recolher os vestígios de suas pistas), nos fez cartografar os movimentos de sua vida. Sua vida está articulada à educação e à escrita, e nesse miasma encontramos a mútua implicação entre processos educacionais e processos de subjetivação, aí está a sua diferença. Confesso, quanto mais encontrava Gabriela Mistral, mais me encontrava neste percurso; as marcas de sua obra faziam vibrar as minhas marcas, uma pesquisa como campo problemático foi identificando pistas não somente das pedagogias de Mistral, mas das minhas e das nossas pedagogias populares construídas nos encontros.

As pistas do processo educacional que fomos recolhendo ao longo destes 20 anos de atuação em escolas e comunidades, aliadas à vibração que a poética de Mistral suscitou, nos fazem pensar que a educação popular, por nós realizada, se dá no contágio dos corpos.

Após esta viagem pelo texto-tese, acreditamos que seja oportuno e importante falarmos sobre esta jornada e este caminho que percorremos, e isso, não para definir o produto, mas para observar com mais nitidez o que fizemos.

Apresentamos um texto inicial que nos convida a pensarmos livremente sobre os agenciamentos disparados com a pandemia. Como ela afetou nosso processo de pesquisa e nossos corpos, nosso movimento, por hora interdito, tratou de encontrar meios para manter-se ativo. Diante deste conflito, o movimento tornou-se nossa estética e nosso veículo condutor.

No Movimento I *Gabriela Mistral em gênero número e grau* adentramos a vida e a obra da educadora-escritora em busca dos estilhaços, vestígios de acontecimentos que pudessem oferecer cenários de conexão entre mundos, entre montanhas e rios, entre frio e calor, entre ventos e brisas, cordilheiras e florestas. Tais conexões, longe de serem óbvias, fizeram uma dobra no pensamento, fizemos este movimento liberados do tempo cronológico, encarando o tempo como duração, como em um filme que, a partir das cenas, nos lança de um lado a outro. Este movimento buscou também apontar um momento importante, a saber, o ano de 1922 no Brasil, e com ele traçamos linhas paralelas entre o nomadismo que Mistral inicia, pois afastando-se fisicamente do Chile, ela descobre outro Chile. Por outro lado, o Brasil, ao se aproximar do Brasil via Modernismo e Movimento Antropófago, descobre outros brasis, e notamos nesta conexão, um emaranhado de forças que assinala para a poética pedagógica que apontamos.

O Movimento II, *Gabriela Mistral educar com (a) paixão*, apontamos os achados sobre a pedagogia de Gabriela Mistral, uma busca que está longe de ser finalizada nesta pesquisa, uma vez que são muitas e muitas linhas envolvendo o fazer pedagógico de Mistral. Seleccionamos apenas aquilo que nos convocou, aquilo que conversou com as pedagogias e que encontramos em nossos 20 anos de educação, e focamos na paixão por ensinar. Nos ensinamentos de Mistral a nós, educadoras(es), colhemos o fazer simples em educação, o ofício de educar, o amor, os gestos, enfim, o ato de educar em uma perspectiva ética, estética e política.

No Movimento III, *pedagogias do ympossyvel*, apresentamos a poética da educação que se dá no encontro, e o encontro está na dimensão dos imprevistos, do imaginário, daquilo que pode ser confabulado. O encontro entre a poética de Gabriela Mistral e tantas educadoras e educadores populares, intelectuais, escritores ganha vida aqui neste texto-tese e com isso *ympossyveys* acontecem.

Ao final soltamos o nosso corpo. Soltamos a nossa língua. Soltamos a nossa poética para dar vazão ao texto *Mistral Tropikal – texto-manifesto*, como uma última fabulação. Tudo se passou

como se Gabriela Mistral estivesse conosco em uma canoa, e pudéssemos navegar pelos rios, pelos caminhos aqui do Brasil, a tropikalizar-se!

Bibliografia

ALESSANDRINI, Giuditta (Org). **La “pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative.** Milão: Franco Angelli, 2014.

ALMEIDA, R de. **O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha.** Tese de Livre-Docência, Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

ANDRADE, Mario. **Pauliceia Desvairada.** São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2016.

ANDRADE, Oswald de. **O Manifesto Antropófago.** In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes Brasília, 1976.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A dignidade da política. Ensaios e conferências.** Tradução de Helena Martins, Frida Coelho, Antonio Abranches, César Almeida, Claudia Drucker e Fernando Rodrigues. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

AZEVEDO, J. C. de. SANDOS, E. S. dos. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p: 15 – 33.

BARCELOS, Tânia Maia. **Re-quebros da subjetividade e o poder transformador do samba.** Tese de Doutorado, Psicologia, PUC-SP, 2006.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas.** Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **A Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. e BORDONI, C. **Estado de crise.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica. Arte e política.** Obras escolhidas, Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano.** Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

BLOOM, Harld. **A anatomia da influência. Literatura como modo de vida.** Tradução de Ivo Korytowski e Renata Telles. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

BRITO, M. R. **Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada.** Alegrar (Campinas), v. 9, p. 1-26, 2012.

BUDE, Heinz. **A sociedade del miedo.** Traducción de Alberto Ciria. Barcelona: Herder, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015

CAMPOS. Ricardo Augusto de. **O carnaval, a peste e a espanhola.** Revista de Ciência e Saúde – Manguinhos 13 Março, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Z9Lr5HqtjXzFsTD5FFvGFbQ/?lang=pt>

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus Editora, 1995.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade Contra o Estado.** São Paulo: Cosac Naify, 2013

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DANIEL, W. Gabriela Mistral viveu em Petrópolis. Diário de Petrópolis.
<http://www.diariodepetropolis.com.br/integra/gabriela-mistral-viveu-em-petropolis-163892> – acesso em 29 de junho de 2021.

DAMACENA NETO. Leandro Carvalho. **A Influência espanhola de 1918/1919 na Cidade de Goiás** – Programa de Pós Graduação em História – Universidade Federal de Goiania. Dissertação de Mestrado, 2011. Disponível em
<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2313>

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

_____. **La pesadilla que no acaba nunca.** Tradução de Alfonso Diez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LA CADENA, Marisol. **Cosmopolítica indígena nos andes, reflexões conceituais para além da política.** O original deste texto foi publicado em inglês sob o título de “*Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflexions beyond Politics*” na *Revista Cultural*

Antropology, vol. 25, num. 2 p. 334-370, 2010. Tradução de Lucas da Costa Maciel e Fernanda Borges Henrique, Maloca, Revista de Estudos Indígenas: Campinas, vol. 2, 2019.

DE LA CADENA, Marisol; BLASER, Mario. **A world of many worlds**. Durham: Duke University Press, 2018

DELEUZE, G. **A ilha deserta**. Organização da edição brasileira e revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Conversações: 1972 – 1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Dois regimes de loucos, Textos e entrevistas (1975 – 1995)**. Tradução de Guilherme Ivo. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

_____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia. Devir intenso, devir-animal, devir imperceptível** Vol 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

_____. **Kafka – Por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DEMETRIO, Duccio. Milano: **L'educazione non è finita. Idee per difenderla**. Raffaello Cortina Editore, 2009.

DUFOUR, Dany-Robert. **O divino mercado. A revolução cultural liberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

_____. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários, educadores**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

_____. **Aracniano, e outros textos**. Tradução Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DUNKER, Christian Ing Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2015 (Estado de Sítio).

- ESCOHOTADO, Antonio. **Frente ao medo**. Barcelona: Página Indómita, 2017.
- ESPOSITO, Roberto. **Biopolítica e Filosofia**. Tradução de M. Freitas da Costa. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2ª edição. Rio de Janeiro: editora Civilização Brasileira, 1979.
- FERREIRA, J. V. R. **Entre leitores, bibliotecas, campos e jardins: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em projetos de Educação Popular no México (1920) e Brasil (1930)**. Juiz de Fora: Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Tese (Doutorado em Educação).
- FIORI, Losé Luís. **O poder global**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007
- FONSECA, T. M. G. e KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires. A construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. “O sujeito e o poder”. IN DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **Repensar a Política. Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 13ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Ditos & Escritos – Volumes III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos & Escritos – Volumes IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 4ª ed. Rio de
- _____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Papel da educação na humanização.** Revista Paz e Terra, São Paulo, nr. 9, 1969.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** 23ª edição. Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Conscientização.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11ª edição. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão.** Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. **O mal estar na cultura.** Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 p. 97.

GAGNEBIN, Marie Jeanne. **Lembrar Escrever Esquecer.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

GONZALES, Leila. **Por um feminismo afro latino americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias.** Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt; revisão da tradução Suely Rolnik. São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. **Caosmose. Um novo paradigma estético.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** Seleção, prefácio e tradução de Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver.** Tradução de Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.

_____. **Exercícios espirituais e filosofia antiga.** Tradução de Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações editora, 2014.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje.** São Paulo: Veneta, 2019.

HARAWAY, Donna; HARI Kunzru. *Antropologia do Ciborgue. As vertigens do pós-humano*. Organização e Tradução Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

HARDT, Michael.; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Commonwealth**. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

_____. **Declaração: Isto não é um manifesto**. São Paulo, n-1 edições, 2014.

_____. **Multidão. Guerra e democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

_____. **Um desafio à educação. Repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

JULLIEN, F. **Le trasformazioni silenziose**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2010.

_____. **Sull'intimità. Lontano dal frastuono dell'amore**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2014.

KASTRUP, V. (Org.); ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade**. 02. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. v. 1. 207p.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Campinas: Papyrus, 1999.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu, palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LACOSTE, Pablo; ARANDA, María Marcela; CUSSEN, Felipe. **Paisajes de montaña: elFerrocarril Trasandino y la captura estética de la cordillera de los Andes en la poesía de Gabriela Mistral**. Alpha: revista de artes, letras y filosofía, Osorno, n. 35, 2012, p. 9-22 Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000200002>

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

L'ECUYER, C. **Educar em el asombro. Como educar en un mundo frenético e hiperexigente?** Barcelona: Plataforma Editorial, 2012.

L'ECUYER, Catherine. **Educar en el asombro. Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?** Barcelona: Plataforma Editorial, 2015.

LAGE, C. R. **Vida e Obra de Gabriela Mistral: Uma ilustre desconhecida.** In: Revista Alpha, n. 16, dez. 2015, 124-136.

LAHUERTA, Milton. **Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização.** In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: UNESP, 1997.

LAPOUJADE, D. **Potências do tempo.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

LARROSA, J. e S. (Orgs.) **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença.** Tradução de Samiramis Gorini a Veiga. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LARROSA, J. **Tremores. Escritos sobre experiência.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

_____. J. **Esperando não se sabe o que: sobre o ofício do professor.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Lúcia M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, C. e DARDOT, P. **La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal.** Tradução de Alfonso Diez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades. Crítica da insegurança neoliberal.** Tradução de Renato Abramowicz Santos. São Carlos: Edufscar, 2011.

_____. **Signos, máquinas, subjetividades.** São Paulo: N-1 Edições / SESC, 2014.

LECHNER, N. **Los patios interiores de la democracia. Subjetividade y política.** Chile: Fondo de Cultura Economica, 1990.

LEWKOWICZ, I, CANTARELLI, M. e Grupo Doce. **Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea.** Buenos Aires: Altamira, 2003.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus. Comunhões emocionais.** Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MANCINO, Emanuela. **Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio.** Milano: Mimesis Edizioni, 2013.

MANNONI, Maud. **Amor, ódio, separação. O reencontro com a linguagem esquecida da infância.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MANNONI, Octave. **Freud – uma biografia ilustrada.** Tradução de Maria Luiz X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, s.d.

MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

_____. **Em defesa da escola. Uma questão pública.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** São Paulo: n-1 Edições, 2018.

_____. **Brutalismo.** São Paulo: n-1 Edições, 2021.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **No princípio era educação.** Tradução de Eurides Avance de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MISTRAL, Gabriela. **Poesia reunida. Mi culpa fue la palabra.** Santiago: LOM Ediciones, 2015.

_____. **Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico.** Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso, 2017.

_____. **Por la humanidad futura. Antología política de Gabriela Mistral.** Chile: La Pollera Ediciones, 2015.

_____. **Yin Yin (Juan Miguel Godoy Mendonza) El sobrino de Gabriela Mistral.** Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2015.

_____. **A mulher forte e outros poemas.** Tradução: Davis Diniz e André Aires. São Paulo: Pinard, 2021.

_____. **Lecturas para mujeres.** México: Secretaria de Educación, 1923.

_____. **Lagar II.** Santiago: Biblioteca Nacional do Chile, 1991. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/>.

_____. **Desolación**. Santiago: Biblioteca Nacional do Chile, 1922. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/>.

_____. **Antología Mayor Tomo I. Prosa**. Santiago: Cochrane, 1992. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=429299&pid=S0718-2201201200020000200008&lng=es

_____. **Antología Mayor Tomo II Poesía**. Santiago: Cochrane, 1992. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=429301&pid=S0718-2201201200020000200009&lng=es

_____. **Antología Mayor Tomo III Cartas**. Santiago: Cochrane, 1992. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=429303&pid=S0718-2201201200020000200010&lng=es

MORELATO, K. S. M. **As vestes do corpo e da melancolia na poesia de autoria feminina: Cecília Meireles, Gabriela Mistral e Henriqueta Lisboa**. Programa de Pós Graduação em Estudos Literários – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara (Tese de Doutorado), 2017.

MOTTANA, Paolo. **Cattivi maestri. La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem e Hakim Bey**. Editora: Castelvechi (Le Navi) 2014.

_____. **Eros, Dioniso e altri bambini**. Scorbibande pedagogiche, FrancoAngeli, Milano, 2011.

_____. **L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo**, Mimesis, Milano, 2010.

_____. **La gaia educazione**. Milano: Mimesis Edizioni, 2015.

_____. **Piccolo manuale di controeducazione**, Mimesis, Milano 2012.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NEGRI, T. **Exílio, seguido de Valor e Afeto**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

NERUDA, Pablo. **Confeso que he vivido. Memórias**. Barcelona: Seix Barral, 1974.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **O nascimento da tragédia**. Companhia das Letras: São Paulo, 1992.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **A visão dionisiaca do mundo.** Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Ecce Homo - Como alguém se torna o que é.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NUSSBAUN, M. **Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades.** Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil. Um manifesto.** Tradução de Luiz Barlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2016.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

_____. **Cidade atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano.** Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Luiz B. L. “Deleuze”. In. PECORARO (Org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia:** v. III. Petrópolis: Vozes, 2009. Págs. 256 – 279.

OURY, Jean. **O coletivo.** Tradução de Antoine Ménard, Clara Novaes, Karina Soares Montmasson e Maíra Uehbe Dubena. São Paulo: Hucitec, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio. Políticas da subjetividade contemporânea.** São Paulo: Iluminuras, 2000.

_____. **Vida capital. Ensaio de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Rodrigues, Nelson. **Memórias Rio de Janeiro:** Ed. Correio da manhã, 1967

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo.** São Paulo: Cosac Naify, 2004

ROLNIK, S. “**Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético / estético / política no trabalho acadêmico**”. In Cadernos de subjetividade. São Paulo. V. 1 e 2. Set. fev. 1993, págs. 241-251.

_____. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROUDINESCO, Élisabeth. **Freud – en su tiempo y en el nuestro**. Tradução de Horacio Pons. Barcelona: Debate, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

SANTOS, Ricardo Augusto. **O carnaval, a peste e a espanhola**. História, Ciência e Saúde - Manguinhos - 13. Março de 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702006000100008>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a subjetividade?** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAVAZZONI, César Augusto. **Subjetividade e devir à luz da filosofia de Deleuze e Guattari: contribuições para uma psicologia**, Dissertação de Mestrado. USP-SP, 2012.

SENADO LEGISLATIVO DO BRASIL

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infograficos/2018/09/epidemia-de-gripe-espanhola-no-brasil-mata-presidente-faz-escolas-aprovarem-todos-os-alunos-e-leva-a-criacao-da-caipirinha>

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. São Paulo: Editora da USP, 2004.

SILVA, Agostinho. **Biografias**. Volume I e Volume II. Lisboa: Âncora Editora, 2003.

_____. **Textos Pedagógicos I e II**. Lisboa: Âncora Editora, 2000.

SCHOPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMAS, Luiz Antonio, RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula. 2019.

SIMAS, Luiz Antonio. **Corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

_____. **Maracanã quando a cidade era terreiro**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SOURIAU, Etienne. **Avoir une âme – essai sur les existences virtuales**. Belles Lettres/Annales de l'université de Lyon, 1939.

_____. **Les Différents modes d'existence**. PUF, 1943 – reedição 2009, coleção: Métaphysiques.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade negro brasileira em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

TASSALA, Angela. Correio Paulistano: o primeiro diário de São Paulo e a cobertura da Semana de Arte Moderna. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Comunicação e Semiótica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4860/1/Angela%20Thalassa.pdf>

TREVISAN, Leonardo. **A República Velha**. São Paulo: Global, 1982.

TSING, Anna. **Friction: An Ethnography of Global Connection**. Princeton: University Press, 2005.

UNO, Kuniichi. **A gênese de um corpo desconhecido**. São Paulo: N-1 Edições, 2012.

VAIHINGER, Hans. **A filosofia do como se**. Tradução de Johanes Kretschmer. Capecó: Argos, 2011.

VÁSQUEZ C. G. S. **Gabriela Mistral: Danças de roda de uma professora consulesa no Brasil**. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (Tese de Doutorado), 2014.

VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VILELA, Eugênia. **Silêncios tangíveis. Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono**. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A antropologia perspectivista e o método da equivocação controlada”. *Revista de Antropologia do Centro-Oeste* (5) 10, 2018. p. 247-264.

ZEGERS B., Pedro Pablo. (Comp.) **Recopilación De La Obra Mistraliana: 1902-1922**. 1. ed. São Paulo: Ril Editores, 2002.

Lista de vídeos:

“Na rota das estrelas” (2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=eeD9k73Ag9M>

“Gabriela Mistral: La história secreta de Chile (2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=6aSKYQtT1H0>

“La Gabriela, una historia sobre Gabriela Mistral” (2008)

<https://www.youtube.com/watch?v=qrmJ3o7zuiA&t=274s>

“Gabriela Mistral: série maestros de América Latina” (2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=oT2jGCaHXRY>

“Biografia de Gabriela Mistral” (2017)

https://www.youtube.com/watch?v=CGCXsOv_Z4s

“Tras los caminos de Gabriela Mistral” (2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=dMecuN9VkDc>

“Gabriela Mistral, la otra” (2009)

<https://www.youtube.com/watch?v=rfZXY-bAF4Q&t=12s>

“Cordilheira dos Sonhos” (2020)

CONSULTAS A JORNAIS MICROFILMADOS

Arquivo Público do Estado de São Paulo

Biblioteca Municipal de São Paulo “Mário de Andrade”

Biblioteca Nacional do Chile - BNC - <https://www.bibliotecanacional.gob.cl/sitio/>

PERIÓDICOS CONSULTADOS

Correio Paulistano

O Estado de São Paulo

Jornal do Comércio

A Gazeta

Folha da Noite