

COORDENAÇÃO DE VIVÊNCIA COM ESTUDANTES
DO CURSO DE PEDAGOGIA ATRAVÉS DO TEXTO
LITERÁRIO: “A MOÇA TECELÃ”

COORDINATION OF EXPERIENCE WITH STUDENTS OF THE COURSE OF PEDAGOGY THROUGH THE
LITERARY TEXT: “A MOÇA TECELÃ”

Priscylla Karollyne Gomes Dias¹

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar como a imersão de estudantes de Pedagogia nas tramas da narrativa do texto literário “A Moça Tecelã” contribui para perceber sentidos discursivos em torno de práticas educativas que perpassam práticas pedagógicas no contexto do formação docente. A imersão no texto literário de Marina Colassanti (1985), “A Moça Tecelã”, foi realizada por meio da proposta de uma vivência articulada em três etapas que atenderam aos eixos de: sensibilização, vivência principal, e avaliação. A experiência vivenciada com os/as estudantes do curso de Pedagogia da UFPE admitiu uma proposta de imersão literária, de criação de leituras, e de assunção de linguagens que contornam sentidos de habitação nas e pelas relações sociais, ao mesmo tempo em que também promoveu sentidos em torno do trabalho pedagógico quando no processo de formação de professores/as, já que no momento em que se colocam no lugar do outro, olhando para si mesmo por meio do olhar do outro, assumindo uma condição horizontal, os/as estudantes se aproximam de tempos de porvir, admitindo uma experiência que foi declarada dentro dos limites da composição de linguagem em compartilhamento.

Palavras-chave: Literatura; Pedagogia; Práticas Educativas.

ABSTRACT: The aim of this article is to identify how the immersion of Pedagogy students in the narrative of the literary text “A Moça Tecelã” contributed to understand discursive meanings around educational practices of the pedagogical practices in the context of the teacher training. The immersion in the literary text of Marina Colassanti (1985), “A Moça Tecelã”, was carried out through the proposal of an experience articulated in three stages that attended the axes of: sensitization, main living, and evaluation. The experience with the students of Pedagogy admitted a proposal of literary immersion, creation of readings, and assumption of languages that circumvent living senses in and through social relations, while also promoting meanings around of the pedagogical work when in the process of teacher training, since the moment they place themselves in the other’s place, looking at themselves through the other’s gaze, assuming a horizontal condition, the students approach the times to come admitting an experience that was declared within the limits of language composition in sharing.

Keywords: Literature; Pedagogy; Educational Practice.

INTRODUÇÃO

Como a literatura pode promover encontros com significações discursivas que perpassam a dinâmica social? Como as significações discursivas que estruturam a dinâmica social constituem práticas educativas? Como promover sentidos de

¹ Mestre em educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. priscylla.karollyne@hotmail.com

práticas educativas no curso de formação de professores/as por meio do texto literário? Este artigo é fruto de um trabalho de iniciativa coletiva durante a disciplina de Processos Interativos no Espaço Escolar do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esta foi uma disciplina, indisciplina, obrigatória durante o curso de formação acadêmica em Pedagogia da UFPE. A referida indisciplina potencializou reflexões em torno da experiência (LARROSA, 2002) e das relações identitárias (HALL, 2015) com/pela/na sociedade, admitindo como eixo de problematização a prática pedagógica constituída, entre outras coisas, por práticas educativas.

Por “prática pedagógica” este relato de experiência reivindica a compreensão de que prática pedagógica não é sinônimo de prática educativa, mesmo que seja possível admitir que a prática educativa constitui a prática pedagógica. Por prática pedagógica, emerge uma configuração discursiva alicerçada com um suporte institucional que produz vontades de verdade, situadas no âmbito do entendimento social que dita lugares, formas e concepções de legitimidade, de teorias, e de conhecimentos articulados com o poder. Desta forma, a prática pedagógica se constitui como um discurso que se relaciona com uma vontade de verdade em torno da administração das “almas” dos sujeitos que se inserem nas relações sociais modernas (FOUCAULT, 2014a, 2014b). Neste campo de reflexões, Macedo (2012) considera que as práticas educativas no contexto do trabalho pedagógico não podem ser admitidas enquanto similitudes com as práticas de ensino. Sendo assim, “ensino” e “educação” não podem ser entendidos enquanto sinônimos, pois somente tornando instituinte uma prática educativa de caráter cultural é possível admitir o outro da relação pedagógica enquanto outro, suscitando possibilidades de devir, de porvir, que se constituem por meio de experiências coletivas, e que não se cristalizam no âmbito de um projeto social de educação.

A finalidade da coordenação de vivência experienciada no âmbito da indisciplina Processos Interativos no Espaço Escolar, do curso de Pedagogia da UFPE foi promover a percepção de sentidos discursivos que permitam o reconhecimento de si e da/o outra/o na composição de práticas educativas que perpassam o contexto de aprendizagem em um curso de formação de professores/as, no qual se inserem os sujeitos participantes desta vivência. A proposta da coordenação de vivência esteve alicerçada com a compreensão de que atos e jogos de linguagem constituem o sujeito da relação social, da aprendizagem, da docência, e do contexto de formação acadêmica. Neste sentido, seria possível o reconhecimento do outro silenciado (SKLIAR, 2010) por uma pedagogia moderna (SILVA, 2013), por uma prática pedagógica institucionalizada (FOUCAULT, 2014b), por meio do entendimento de que professores e professoras em formação acadêmica que perpassam por sentidos de experiências coletivas, constituição de subjetividades coletivas, adquirem compreensões que podem se constituir enquanto um campo de referências para futuras apreensões quando em seus contextos de atuação profissional. Frangella (2016), analisando um dos documentos nacionais de formação de professores/as, o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considera que é preciso dissociar o entendimento de que “educação” e “ensino” são sinônimos, pois as implicações dessa concepção para a prática pedagógica advém do reconhecimento de professores e de professoras enquanto técnicos e técnicas, lhes restando apenas o

direcionando, na prática, do que prever as orientações curriculares em textos instituídos por políticas públicas educacionais.

Destarte, este artigo argumenta como a inserção de uma experiência com o texto literário no campo da formação acadêmica de professores/as se constitui enquanto uma fruição estética que possibilita a criação de práticas pedagógicas alicerçadas com configurações curriculares subjetivas em coletividades, suscitando possibilidades de utilização e de inserção da literatura não apenas como um recurso didático na sala de aula. Neste sentido, o objetivo deste artigo é identificar como a imersão de estudantes de Pedagogia nas tramas da narrativa do texto literário “A Moça Tecelã” contribui para perceber sentidos discursivos em torno de práticas educativas que perpassam práticas pedagógicas no contexto da formação docente. A imersão no texto literário de Marina Colassanti (2009), “A Moça Tecelã”, foi realizada através da proposta de uma vivência articulada em três etapas que corresponderam aos seguintes eixos: Sensibilização, Vivência Principal, e Avaliação. A contribuição deste artigo consiste em sua inserção no debate sobre o uso do texto literário no contexto de aprendizagem institucional, admitindo a reelaboração de práticas curriculares, configurando possibilidades em torno da constituição de um “currículo instituinte” (LOPES; MACEDO, 2011) em alicerce com atos de criatividade quando no futuro contexto profissional de estudantes do curso de Pedagogia. Ou seja, é no contexto do curso de formação de professores/as que as possibilidades da relação de aprendizagem com o outro articula significações discursivas que disputam a constituição dos elementos identitários e de identificações sócio-culturais que perpassam a prática pedagógica, escolar, educativa, educacional, curricular e docente.

A literatura e o texto literário no contexto de práticas educativas

A leitura nos retira de nosso lugar para pensarmos o lugar do outro. Diferentes contextos de produção cultural contribuem para suscitar significados em torno de quem somos. Práticas de uma “identidade que vamos construindo nem sempre se articulam de modo harmônico” (MOREIRA, 2008, p. 41). Desta forma, as identidades, ou práticas de identificação (LACLAU; MOUFFE, 2015), estão constantemente alicerçadas por um paradoxo de autoconsciência, no qual é preciso nos convencer sobre quem somos ao mesmo tempo em que convencemos os outros de quem somos (LARROSA, 2013). Daí a constituição de narrativas. E daí as narrativas se configurarem também por meio da leitura. A leitura tem como função social possibilitar sentimentos de continuidade em momentos efêmeros (PETIT, 2009). E a continuidade em momentos efêmeros possibilita entender os contornos de uma ordem simbólica, compreendendo as manifestações das subjetividades enquanto elementos de identificação e de práticas de linguagem (LACAN, 2014). Neste sentido, a literatura se constitui enquanto uma forma de reconhecimento do mundo e dos sujeitos, produzindo culturalmente a nossa vivência social e cultural, pois “à Literatura cabe um lugar de relevo, como ficção expressa por meio de vocábulos polivalentes” (MOISÉS, 2012, p. 28). Isso significa dizer que à literatura são condizentes práticas que objetivam reunir práticas desejanter em atos de linguagem (LACAN, 2014, 2016), que ora se coadunam na construção de significados sobre as coisas da realidade, ora se distanciam para compor significações ficcionais (PETIT, 2009).

Na prática de leitura emergem concepções que não se esgotam quando no âmbito de sua escrita, mas sim que emergem a todo momento enquanto reelaborações, a

partir do encontro entre o sujeito leitor e o texto literário. Desta forma, uma leitura literária condiz com o entendimento de que o texto “não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acabado, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo” (RANGEL, 2009, p. 27). É nesse sentido que emergem as práticas educativas. O encontro com o texto literário é permeado por uma prática educativa. Ou seja, as relações de leitura com a vida social e cultural podem se constituir como experiências educativas, fazendo emergir práticas de sentido. No âmbito da leitura e da escrita de um texto literário, é possível conflitar nossa identidade, previamente constituída e alicerçada por uma concepção cristalizada sobre as identidades. Isso se realiza porque “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17), ao mesmo tempo em que se constitui enquanto possibilidades de ressignificação da realidade na qual nos situamos por meio da configuração de novos sentidos frente aos nossos sonhos, aos nossos desejos, e aos atos de esperança (PETIT, 2009).

As práticas educativas estão presentes no texto literário, em alicerce com processos que se configuram ora coletivos, ora solitários. Neste sentido, “a arte de ler demanda reflexão e uma certa dose de solidão, a fim de percorrer os segredos de um texto, que é capaz de oferecer o prazer de descobrir o ser das coisas ou as artimanhas da razão” (PAVIANI, 2003, p. 113). Daí a leitura precisar ser considerada enquanto “uma atividade complexa e dinâmica” (FRANCO, 2018). Isso significa dizer que existem múltiplos agentes da leitura, que são inter-relacionados no ato de ler. Os agentes de leitura se constituem por contextos de sintaxe, história, sujeito leitor, sujeito autor, e de escrita, por exemplo. É desta forma que o ato de ler se constitui como um ato de complexidade. A complexidade que configura a literatura faz com que o sujeito leitor se torne um novo sujeito a cada encontro com o texto literário. Com o avanço da leitura, com o retorno ao texto, o sujeito leitor complexifica o seu posicionamento diante de práticas de significação, fazendo com que as suas crenças possam ser fortalecidas ou enfraquecidas (FRANCO, 2018). Neste sentido, é possível perceber que a aprendizagem que se faz com a leitura promove uma ressignificação de contextos culturais instituídos e simbolicamente configurados. Em contraposição a essa fixação de situações cotidianas, é preciso considerar as diversas manifestações culturais que constituem a pluralidade e a diferença dos sujeitos.

Modos de vivência com “A Moça Tecelã”: possibilidades de experiência literária no âmbito do curso de formação de professores/as

Sendo a leitura um paradoxo que permite ao mesmo tempo a solidão e a companhia, os encontros com o ato de ler possibilitam a criação de sentidos onde não existem. Isso significa dizer que os sentidos são criados com a realidade, e a partir dela, mas que ela não se limita, pois é ressignificada a todo momento. Daí o encontro com a leitura se realizar entre o sujeito da realidade e o sujeito ficcional, ambos constituídos pela prática de linguagem do sujeito leitor (PETIT, 2009). A leitura possibilita “que algo nos aconteça ou nos toque” (LARROSA, 2002) enquanto um acontecimento de experiência. Neste sentido, para o acontecimento de uma experiência é preciso

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar

mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A suspensão de uma ação automática que Larrosa (2002) nos diz condiz com o entendimento de que a educação não se faz somente por contextos de ensino (FRANGELLA, 2016; MACEDO, 2012), mas também por configurações e contextos de realidade que dinamizam as diferenças culturais que habitam o mundo nos “tempos-pós” (GABRIEL, 2013), admitindo um aspecto de pluralidade em relação à prática educativa que ocorre em instituições de ensino, seja a escola, seja a universidade. Neste sentido, a proposta de coordenação de vivência no curso de Pedagogia da UFPE teve por finalidade suscitar experiências em torno do texto literário de Marina Colassanti (2009), “A Moça Tecelã”. Não somente a leitura de um texto literário produz um ato de reivindicação como também possibilita lugares híbridos, temporariamente fronteirios e articulatórios de outros sentidos para além do texto. No que consta o texto literário, é preciso entender que a “literatura encena o próprio jogo da linguagem” (PAULINO; WALTY, 2005). Isso significa dizer que a literatura carrega valores, normas sociais, e visões de mundo que constantemente conflituam com o ato de produção de leitura.

Destarte, a coordenação de vivência foi apreendida em três momentos, titulados da seguinte forma: “Sensibilização – Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”; “Vivência principal – Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia”; “Avaliação – Desta vez não precisou escolher linha nenhuma”. Os títulos dos momentos da vivência seguiram a composição do texto de Colassanti (2009) durante a narrativa de “A Moça Tecelã”. Cada momento teve uma duração média de 30 minutos. Participaram dessa experiência um grupo de 20 estudantes do oitavo período, turno manhã, do curso de Pedagogia da UFPE. Utilizar o texto literário de Marina Colassanti (2009) condiz com a compreensão de que assim como o texto não apresenta um nome próprio para a personagem principal, estando a autora apresentando aos sujeitos leitores, destinatários, interlocutores da produção literária, apenas o significante “Moça Tecelã”, os sujeitos participantes da experiência de coordenação de vivência, sujeitos estudantes do curso de Pedagogia (UFPE), do curso de formação de professores/as, possibilita o “permanente questionamento daquilo que somos, um questionamento que a história dos historiadores parece tentar reprimir, ocupada como está em funcionar como memória dos vencedores” (LARROSA, 2013, p. 137).

O primeiro momento, “Sensibilização – Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”, teve por objetivo propor o (re)conhecimento da autoimagem e da imagem atribuídas ao outro por meio das significações em torno de si mesmo e do outro. Foram dispostas máscaras no chão da sala de aula. Cada estudante escolheu uma máscara e disse sobre as características inerentes de “como eu me vejo”. Neste sentido, cada participante afixou sua máscara em um varal de lã. Esse momento foi correspondente ao da Moça Tecelã “jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus

dias. Nada lhe faltava” (COLASSANTI, 2009, p. 7). E era esse “nada faltar” que mobilizou a composição das investigações desse primeiro momento da vivência. Após a construção de suas máscaras, os/as estudantes escolheram outra máscara já pronta e afixada no varal de lã de um/uma outro/a participante da coordenação de vivência. Escolhidas as máscaras, foi realizada uma roda de conversa em que cada sujeito participante poderia dizer: a) quais foram as suas apreensões em torno da produção da máscara; b) por que escolheu a máscara; c) se a usaria e por quê.

O segundo momento da vivência, titulado por “Vivência principal – Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia”, teve enquanto objetivo analisar situações que nos aproximam e nos distanciam através da problematização da construção de papéis sociais cristalizados, instituídos, simbolicamente socializados. Para esse momento, foi proposta, enquanto etapa metodológica, uma dinâmica adaptada e intitulada por “Cenas do Cotidiano”. As instruções foram as seguintes: a) divisão o grupo em dois subgrupos; b) cada subgrupo elaborou uma narrativa que mencionasse uma situação de desigualdade social vivenciada no âmbito do cotidiano, constituída em momentos narrativos de início, meio e fim; c) os grupos desenvolveram as suas cenas, compondo uma cena estática, uma cena com movimento sem verbalização, e uma cena com verbalização e movimento; d) por fim, foram realizados comentários a respeito da experiência.

Esse segundo momento de vivência se relaciona com a passagem da narrativa do texto literário de Colassanti (2009), quando a autora avisa a sensação solitária que a Moça Tecelã vivenciava.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao seu lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta. Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida (COLASSANTI, 2009, p. 7).

A concordância entre a proposta deste segundo momento da coordenação de vivência e o trecho da narrativa do texto literário de Colassanti (2009) condiz com o fato de que enquanto a Moça Tecelã mobiliza aspectos em torno de uma solicitação para a convivência com um outro, um outro parceiro, um outro social, um outro do seu desejo, o sujeito do seu desejo (LACAN, 2016), a personagem cria sentidos imaginários e simbólicos em torno deste outro sujeito da relação social, admitindo sentidos que se coadunam com o que socialmente lhe parecia aceitável. Esse socialmente aceitável condiz com a mobilização da incorporação de papéis culturalmente instituídos que, tal como em uma peça de teatro, se configuram atores em jogos e atos de linguagem, constituindo quadros que emolduram as situações de interação social.

O terceiro momento da vivência, “Avaliação – Desta vez não precisou escolher linha nenhuma”, teve enquanto objetivo refletir sobre as relações desiguais que configuram práticas culturais na sociedade. Destarte, a finalidade foi apreender o (re)conhecimento das/os outras/os, possibilitando o exercício da entrega, da

experiência (LARROSA, 2002). Os/as participantes foram convidadas/os a expor as suas impressões, por meio da escrita, em relação às situações vivenciadas anteriormente e ao tema geral proposto. No momento de compartilhamento das experiências, essa etapa da vivência teve enquanto finalidade problematizar os sentidos que nos fazem tecer as nossas próprias histórias. Esse foi o momento de encontro com o desfecho da narrativa do texto literário de Colassanti (2009): “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte” (COLASSANTI, 2009, p. 8). Foi o momento de identificação com possibilidades, devires, e ao mesmo tempo retorno para consigo mesmo. Na rotina, a Moça Tecelã acordava bem cedinho para tecer as suas manhãs com interminável convicção de suas ações. Seguiu alterando o cenário como lhe achava conveniente, já que estando em constante mudança, refaz o que ela mesmo havia tecido. A Moça Tecelã estava onde queria estar. Penso, nesse sentido, que Marina Colassanti (2009) chama atenção para os nossos desejos e querer, em tom de reivindicação e de alerta, ao dizer para nós o seguinte: esteja onde queira estar.

No primeiro momento proposto com a atividade de coordenação de vivência, o grupo de estudantes de Pedagogia (UFPE) refletiu sobre o que lhe é confortável e o que permite a sua inserção em um contexto de agradabilidade, de conforto, por meio da confecção e da escolha de máscaras. O que, afinal, é mais confortável em uma prática educativa com o outro: fazer a sua própria máscara ou escolher a máscara de outrem? Como em um ambiente de formação de professores/as é possível confrontar a situação confortável que faz com que possamos nos inserir em práticas educativas alicerçadas com um contexto de trabalho pedagógico configurado por um currículo instituído (LOPES; MACEDO, 2011)? Por máscara, entende-se a performance atrelada ao ato de convencimento de si mesmo e do outro sobre quem de fato nós somos em um sentido de construção de uma autoconsciência, buscando uma essência perfeita e coerente que, na realidade, não se sustenta e que não pode se constituir senão através de um elemento ficcional de si mesmo (ŽIŽEK, 2010; LACAN, 2014, 2016; LARROSA, 2013).

O primeiro momento da coordenação de vivência, “Sensibilização – Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”, possibilitou o confronto dos/as estudantes com “o caráter contraditório de nossa identidade: não gravitamos em torno de um núcleo orgânico, constante e coerente” (MOREIRA, 2008, p. 41). Para a Moça Tecelã era confortável fazer o que sabia, o que lhe “trazia sentido para a vida...” (COLASSANTI, 2009). Confortável estar onde queria estar. Neste sentido, estar onde se quer estar é atuar no contexto pedagógico, criando identidades e sentidos de identificação com os outros por meio de significações discursivas e sociais configuradas por um discurso elaborada por uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2014b). Esse foi o momento de expressar e de compartilhar identidades. Identidades que perpassam práticas educativas de sujeitos sociais, inseridos em contextos culturais. Ao dizer sobre a composição de sua própria máscara e a escolha da máscara do outro, no primeiro momento de coordenação de vivência, os/as estudantes de Pedagogia (UFPE) se situaram em um momento de experiência coletiva compartilhada.

No que constam as suas apreensões em torno da produção das máscaras, os sujeitos participantes desta coordenação de vivência, estudantes do curso de Pedagogia

(UFPE), significam discursivamente enunciados em torno de refletir como a produção de máscaras diz em torno de mim enquanto sujeito inserido em práticas educativas perpassadas pelas relações sociais: “...pensar quem sou a partir da forma que eu me digo por meio da máscara...”, “...refletir sobre o que os outros dizem de mim...”, “... almejar uma compreensão sobre como o outro me representa...”; “... me colocar no lugar do outro para pensar que sou...”. Sobre o porquê escolher a máscara produzida por outro participante, o grupo de estudantes significa que a escolha se dinamiza porque: “...me convenceu esteticamente...”; “...chegou até minha sensibilidade ...”; “...eu gostei quando olhei para a máscara...”. Ao ser questionado se usaria a máscara escolhida, o grupo constitui enunciados discursivos que emergem da seguinte forma: “...usaria porque me identifico com ela...”; “...não usaria porque é bastante pessoal, singular de cada pessoa...”; “...dependeria da situação que eu vivenciasse, do contexto em que eu estivesse inserido/a”. Entretanto, em uma relação social constituída por práticas educativas nem tudo pode ser da forma que se quer que seja. A Moça Tecelã sentiu que a solidão a traía, não era mais feliz estando sozinha. Não era mais feliz fazendo o que sempre fez, suscitando uma prática reiterada por um sentido já instituído, que conformou um sentido de sofrimento a si própria. A Moça Tecelã nem mesmo terminou de contemplar a projeção de alguém ideal, para que chegasse entrando e batendo à porta a personificação de sua projeção imaginativa, rompendo seus limites e suas particularidades (COLASSANTI, 2009).

O segundo momento da coordenação de vivência, “Vivência principal – Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia”, em que foi proposto uma dinâmica que explorasse situações cotidianas ditadas pelo outro da relação social, ressaltou diferentes sentidos sobre as identidades contraditórias que suscitam o ser do sujeito em tom de habitar o mundo. Os comentários do grupo em relação ao segundo momento da vivência constituíram sentidos discursivos que significam a experiência como: “...necessária para apreender sentimentos frente a contextos diferentes daqueles que costumo vivenciar...”; “...perceptível de situações relacionadas com aquelas que às vezes vivencio, e às vezes não vivencio...”; “...em que antes não me coloquei nessa situação, não tendo parado para pensar as consequências que uma prática assim poderia provocar...”. Considerando o contexto de um curso de formação de professores e de professoras, a emergência desses sentidos fazem significar a dissociação entre o que Larrosa (2013) chama de “sujeito do reconhecimento”, “sujeito da apropriação” e “sujeito da experiência”. Neste sentido,

o sujeito do reconhecimento é aquele que não é capaz de ver outra coisa senão a si mesmo, aquele que percebe o que lhe vai ao encontro a partir do que quer, do que sabe, do que imagina, do que necessita, do que deseja e do que espera. O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo que encontra, convertendo-o em algo à sua medida. Mas o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida (LARROSA, 2013, p. 197).

A relação entre o sujeito leitor e o texto escrito é permeada por um atravessamento de possibilidades de criação e de recriação do texto, que mobiliza significações em torno de uma leitura que não se finda no ato de sua publicação, mas sim que possibilita riscos. Foram esses riscos que emergiram no contexto do segundo momento

da coordenação de vivência, pois tal como a Moça Tecelã teceu o seu companheiro para que não se sentisse sozinha (COLASSANTI, 2009), não conseguindo antecipar como seria a vivência com o outro constituído pelo seu desejo socialmente conformado (LACAN, 2016), os/as estudantes de Pedagogia (UFPE), participantes da experiência coordenada, começaram a suscitar o confronto imaginativo de se relacionar com o outro, com os outros, as outras, da relação pedagógica, da dinâmica do ensino e aprendizagem, quando começam a se perceber através do olhar do outro. Estudantes do curso de formação docente se lançaram enquanto sujeitos de experiência e admitiram, mesmo que não conscientemente, sobre as possibilidades de uma direção desconhecida, de riscos do encontro (LARROSA, 2013). O que antes a Moça Tecelã fazia por puro prazer demonstrando o seu eu, uma identificação que lhe dava prazer, agora já não era mais assim (COLASSANTI, 2009). Na relação que se permitiu vivenciar, obedecia às regras de um jogo de linguagem que deixava vestígios de uma obrigação suscitada pela voz alheia, de forma a querer provar algo, uma identificação com um Outro, com o desejo do Outro (LACAN, 2016). Mas, estava lançada em um movimento de experiência, de riscos, de incertezas.

O mesmo desconforto vivido pela Moça Tecelã, da abdicação de um papel de autonomia prazerosa, para vivenciar situações de sofrimento, não mais reconhecendo as atividades que costumava lhe promover prazer através de sua solidão, foi percebido durante o compartilhamento sobre o que os/as estudantes apreenderam com a vivência proporcionada pela coordenação. Assim como a Moça Tecelã desfez tudo o que havia criado e voltou para si mesma, a proposta do segundo momento da coordenação de vivência foi dinamizar o questionamento em torno da possibilidade para um novo início. A Moça Tecelã “como se ouvisse a chegada do sol [...] escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte” (COLASSANTI, 2009, p. 8), enquanto que, no contexto da prática pedagógica, é preciso considerar os encontros que, por sua vez, não estão isentos de aprisionamento. Neste sentido, é preciso queimar “as palavras sábias d’os-que-sabem” e atear “fogo nos livros” (LARROSA, 2013, p. 206) acadêmicos. É preciso potencializar sentidos de práticas educativas. No contexto deste trabalho vivenciado com os/as estudantes do curso de Pedagogia (UFPE), tal possibilidade emerge através do texto literário, e se situou no último momento da coordenação de vivência.

No terceiro e último momento de coordenação de vivência, titulado por “Avaliação – Desta vez não precisou escolher linha nenhuma”, o grupo de estudantes de Pedagogia (UFPE) significaram discursivamente práticas educativas que perpassam práticas pedagógicas no contexto da formação docente da seguinte maneira: “...a experiência com a Moça Tecelã contribui para que eu pensasse mais a forma como eu me reconheço enquanto uma pessoa que precisa ser reconhecida individualmente, e uma pessoa que precisa ser reconhecida nos grupos dos quais faço parte...”; “a personagem do livro se constitui enquanto uma força [...] que inspira formas de insistir nos nossos objetivos...”; “... entender o que o outro realmente deseja e como posso me relacionar com os desejos dele...”. Essas formas de significar uma prática educativa que perpassa a prática pedagógica condiz com o entendimento de que é preciso reconfigurar as nossas compreensões em torno da pedagogia que costumeiramente se sustenta por um suporte institucional e discursivo (FOUCAULT, 2014b). Neste sentido, “talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de

aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade” (LARROSA, 2013, p. 165).

CONSIDERAÇÕES

O texto literário foi escolhido no âmbito da coordenação de vivência como possibilidade de promoção de (des)encontros que aproximam e diferenciam contextos sociais em atos de leitura do mundo (FREIRE, 1989). Ou seja, a escolha pelo texto literário enquanto composição particular da vivência promovida com os/as estudantes coincide com o entendimento de que “o estatuto peculiar das obras literárias como seres incompletos, ávidos de interpretação” exige “uma permanente revisão das categorias que aspiram a descrevê-los”, emitindo “hábitos disciplinares de aprendizagem e de produção de saber”, e produzindo “atitudes que, por sua vez, marcam o próprio modo do conhecimento, sacudindo fórmulas e ideias feitas” (MENDES, 1997, p. 146). Nessa coordenação de vivência com os/as estudantes de Pedagogia (UFPE) uma articulação entre os fragmentos discursivos do texto literário “A Moça Tecelã” de Marina Colassanti (1985), do livro “Pedagogia Profana” de Jorge Larrosa (2013), e das situações vivenciadas e enunciadas pelos sujeitos estudantes participantes, conformou realidades (até então) ainda não percebidas (PETIT, 2009) pelos sujeitos da experiência (LARROSA, 2002, 2013), admitindo a instauração de contextos de aprendizagem alicerçados por práticas pedagógicas que, através do texto literário, foram alicerçadas por sentidos de práticas educativas, compartilhadas em tom de significação através dos jogos e dos atos de linguagem que passam por uma prática de currículo instituinte.

A experiência vivenciada com os/as estudantes do curso de Pedagogia (UFPE) admitiu uma proposta de imersão literária, de criação de leituras, e de assunção de linguagens que contornam sentidos de habitação nas e pelas relações sociais, ao mesmo tempo em que também promoveu sentidos em torno do trabalho pedagógico quando no processo de formação de professores/as, já que no momento em que se colocam no lugar do outro, olhando para si mesmo através do outro, assumindo uma condição horizontal, os/as estudantes se aproximam de tempos de porvir, admitindo uma experiência que foi declarada dentro dos limites da composição da linguagem da vivência compartilhada. A proposta da coordenação de vivência foi reverberar reflexões sobre contextos de aprendizagem no ensino superior através de uma potência criativa da prática pedagógica. O propósito foi mobilizar situações de vivências em múltiplos sentidos, em que os/as professores/as em formação refletissem sobre contextos de aprendizagem que configuram as suas práticas pedagógicas enquanto profissionais da educação. Ao tecer, ao serem agentes de sua própria história, tais estudantes causam produções discursivas em alicerce com lugares ora de conforto, ora de desconforto, admitindo uma situação pedagógica enquanto elemento de um tempo improvável, no qual não admite um projeto de educação que não esteja em alicerce com as exigências de sua própria precariedade de se constituírem sujeitos profissionais da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em 1 jun. 2019.
- COLASSANTI, M. A moça tecelã. In: COLASSANTI, M. **Um espinho de Marfim e outras histórias**. Rio Grande do Sul, Porto Alegre; São Paulo, São Paulo: L&PM Editores, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DE LIMA, J. F. L. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Revista Interações**, v. 7, n. 14, p. 59-84, jul./dez. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200004. Acesso em: 27 set. 2017.
- DA SILVA, T. T. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio.
- FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/ebook_leitura.pdf. Acesso em 31 maio 2019.
- FRANGELLA, R. C. P. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: FRANGELLA, R. C. P. **Currículo, Formação e Avaliação: redes de Pesquisas em Negociação**. Curitiba: CRV, 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989 - (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 2013.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- LACAN, J. Construção do grafo. In: LACAN, J. **O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016, p.11-33. Tradução de Claudia Berliner.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas**. 5ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática e radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPQ, 2015. Tradução: Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 23 nov 2017
- MENDES, M. V. **Pedagogia da literatura**. Românica, v. 6, 1997.
- MOISÉS, M. **A Criação Literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- PAULINO, G.; WALTY, I. Leitura literária – enunciação e encenação. In: MARI, H.; WALTY, I. (org.) **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora Pucminas, 2005, p. 138-154.
- PAVIANI, J. **Ensinar: deixar aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- PETTIT, M. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini.
- RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ŽIŽEK, S. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges.
- SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.