

Narrativas EntreSéculos: Portugal e Brasil

Organizadoras:
Judite Maria Zamith Cruz
Ana Maria Haddad Baptista
Associação EntreSéculos (AES)



TESSERACTUM

Luisa d'Alte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Narrativas EntreSéculos: Portugal e Brasil [livro eletrônico] / organizadoras Judite Maria Zamith Cruz, Ana Maria Haddad Baptista. – São Paulo, SP : Tesseractum Editorial, 2022.

ePub

Vários autores.

ISBN 978-65-89867-32-6

1. Brasil - Relações culturais – Portugal 2. Intercâmbio cultural e científico
3. Memória - Aspectos sociais 4. Narrativas 5. Portugal -
Relaçõesculturais - Brasil 6. Produção científica 7. Produçãocultural I.
Cruz, Judite Maria Zamith. II. Baptista, Ana Maria Haddad.

22-107348

CDD-303.4

Índices para catálogo sistemático:

1. Portugal e Brasil : Relações culturais :

Sociologia 303.4

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Coordenação Editorial: Equipe Tesseractum Editorial

Diagramação: Equipe Tesseractum Editorial

Capa: Luísa d'Alte

Revisão: Autores

Primeira Edição, São Paulo, Abril de 2022 © Tesseractum Editorial

Site da Editora: www.tesseractumeditorial.com.br

Nenhuma parte dessa publicação, incluindo o desenho de capa pode ser reproduzida, armazenada, transmitida ou difundida, de maneira alguma nem por nenhum meio sem a prévia autorização do autor. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Sumário

APRESENTAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ENTRESÉCULOS (AES)	6
1. Do grupo EntreSéculosnaAvenida à Associação EntreSéculos	9
1.1 Prolegómenos à conceptualização de «EntreSéculos» - continuidade e fugas –.....	10
1.2. A Associação EntreSéculos narrada por Margarida Pires da Fonseca e Ana Luísa Janeira, por Ricardo Dias (entrevista)	27
2. Projetos de investigação	39
2.1. Esquema genealógico de Virgílio César da Silveira Machado e Os Silveira Machado: breves reflexões sobre a necessidade de uma genealogia, por Isabel Cruz e Pilar Pereira.....	40
2.2. Memória e esquecimento: Virgílio César da Silveira Machado no seu périplo de vida (1859 – 1927), por Isabel Cruz	45
2.3 Virgílio Machado e Marco Lucchesi: breve entrecruzamento de trajetórias-memórias.....	64
2.4. Guardar memórias: o feminino no 232 da Avenida, por Érica Franceschini	67
2.5 A Livraria Rodrigues e os seus marcos EntreSéculos, por Ilda Crugeira	81
3 In memoriam de Tania Mara Galli Fonseca	96
3.1. À Tania: para sentir o que não sabemos, por Érica Franceschini.....	97
3.2. CORRESPONDÊNCIA	102
3.3. Da reciprocidade para uma pesquisa epistemográfica, por Tania Fonseca, Ana Luísa Janeira e Judite Zamith Cruz.....	128
3.4. Paisagens mentais de imagem e de sentimento: correspondência entre Ana Luísa Janeira e Tania Mara Galli Fonseca, por Judite Zamith Cruz.....	160

3.4. Paisagens mentais de imagem e de sentimento: correspondência entre Ana Luísa Janeira e Tania Mara Galli Fonseca, por Judite Zamith Cruz¹²³

O que se encontra atrás de nós e à nossa frente são pequenas questões, comparadas com o que se encontra dentro de nós. (R. W. Emerson, s. d.; como citado em D. Sisk, 1987, p. 3).

1. Introdução

Refleti e senti-me permeada pelo dinamismo de Ana Luísa Janeira e Tania Mara Galli Fonseca, no relacionamento, inevitável barreira da vida. A noção de *nicho ecológico* deu lugar à aproximação familiar, constituída por pessoas íntimas na vida repleta de pares afetivos.

Ao longo do processo condutor ao transcrito num outro capítulo, refleti na perda e em significados da vida, “ligações humanas e as redes efetivas” (Janeira, 2020, 17 de dezembro), como em Ana e Tania. Pensei no poder da memória arcaica para formar e influenciar vidas futuras.

E encarei o modo como interatuam os discursos, que escapam ao crivo de ciências “quase exatas” (Foucault, 1986, p. 209). As mensagens transcendem a precisão, ao suscitarem propósito ao viver, com a história que nos contemos do fluir partilhado.

Na atualidade, utilizam-se menos os discursos existenciais e educativos, dominando-nos os recursos digitais de “aprendizagem”. Dessa transição de fase formativa a técnica e reprodutiva, será apontada uma diferença, quando o *estilo* dessa vaga de aprendizagem deva subscrever uma desvalorização da linguagem, que primou na educação do século XX.

A linguagem conferiu já valor educativo às competências cognitivas de reflexão, pelo que é tornada a palavra mais lenta e aprofundada no que seja escrito,

¹²³ Professora auxiliar em Psicologia, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga. Membro da AES.

com sofisticação. Em contraste, a aprendizagem coloca a transmissão de conteúdos como “a” função primordial da linguagem, um instrumento básico de iliteracia. Na aprendizagem incutem-se antes objetivos comportamentais, avaliações, competências cognitivas e diferenças individuais, quando a questão de quantidade não seja de qualidade no *vivido*.

2. O que significa uma epistemografia

O presente texto sucedeu a uma especificação e pormenor colocado no enunciado sobre uma amizade e colaboração na pesquisa, evidenciada na atual publicação, em que fui transcritora. Tratou-se de uma correspondência por *e-mail*, entre Ana e Tania.

Os pontos de partida apoiaram modos específicos de repartição de formações discursivas e de formas de existir num corpo social e político, localizado em Portugal e prolongado no tempo. Conduziu-me ao maior apreço por *histórias efetivas* de superação de adversidades, mediante mudanças e desvios do saber histórico, épico, convencional.

Tendo por título “epistemografia”¹²⁴, nessa perspetiva “inteativa”, o conceito advém algo destacado no objeto. Na rutura súbita com o passado, a terminologia utilizada afigura-se-me pertinente para a aceleração do “curso do mundo” (cultural e ético, político).

As intenções das investigadoras, refletidas nas palavras, nas significações conferidas no texto dão conta do *sentido*. “Epistemografia” foi definida por Michel Foucault (2000, p. 189) como “a descrição de certos discursos que numa sociedade [época histórica e linguagem em contexto], operam e foram institucionalizados como discursos científicos”, entre outros. No devir histórico, aqueles saberes académicos nem foram discursos universais ou gerais. Passaram a diferenciar do constatado, desde então, os discursos nem grandiosos na visão, na perceção e no

¹²⁴ A palavra “epistemografia” opõe-se a epistemologia, com características académicas e orientada para uma visão do mundo geral. Na epistemografia encontrei tanto textos sobre ambientes desfavorecidos na crítica como ambientes informáticos *desclassificados* e em que as distâncias entre pessoas são ampliadas. Muitas pessoas não têm acesso à *internet*.

saber (um conjunto discursivo). Ana e Tania conheceriam os três *níveis arqueológicos* elucidados pelo autor.

Acredito que nunca poderemos alcançar domínio e poder sobre o compartilhado e intersubjetivo, entre ambas. As “formações discursivas” localizo-as num tempo e espaço diversos do que acedi até hoje.

Recentemente, li um texto de Ana Luísa Janeira (2020, 17 de dezembro), 1. Arqueo(genea)logia discursiva, que me possibilitou ir mais longe na compreensão duma epistemografia.

3. Ser membro competente num “contrato” de pesquisa

Quando recriada a relação entre a pessoa e o texto, é trazido de volta a sua amarra: o significado. O “estímulo/*input*” nem é o texto, nem tão pouco é a relação “estímulo” e contexto.

Da mais comum aceção de diferenciação do “eu-outro” constato a face dependente do significado em contexto. Além da visão do contextualismo, o contratualismo (Proffitt, 1976) trouxe a conjectura de que somos participantes ativos nos processos dinâmicos de experienciar situações e de modificar o significado vivido. O enquadrado é a ideia adicional de que mudamos os “contratos”, na medida em que mudem os contextos, quando nos envolvamos numa ação local.

Portanto, quanto ao contexto que muda, o etnometodólogo¹²⁵ Harold Garfinkel (1967, p. 1) esclareceu que não haverá diferença entre *o dizer* e *o fazer* dessa condição de meio instável, desde que transitemos e nos inteirando com tempo na situação: “As atividades realizadas pelos membros [competentes], para produzirem e manejarem as situações da sua vida organizada, do quotidiano, se sabem fazer, sabem comunicar.”

¹²⁵ A etnometodologia foi a metodologia criada por etnometodólogos para colocar a cultura e a interação na ordem do dia, como campos simbólicos, mediados pela linguagem, com vista à construção de significado do dia a dia.

Não realizei um trabalho no projeto¹²⁶. Tocou-me o efeito da comunicação de duas pessoas, com assiduidade, num modo pautado pela reciprocidade.

Comecei por escrever o que entendo por imaginação e por memória implícita, inconsciente, no domínio da psicologia. O significado de apreensão dos discursos escapava-me.

O texto foi distanciando das missivas trocadas, quando nem me sentia “competente”. Sou *membro competente* para interpretar um quadro de referência, quando nem me integresse num coletivo, para a realização de um projeto?

O Projeto era “EntreSéculos na Avenida”, cujo subtítulo remete para Lisboa (“Possível na avenida – Uma Lisboa EntreSéculos”).

Não terei dinamismo para reatar um projeto, pensados os meus recursos para a interação e a ação conjunta?

Dando valor ao *self* (“eu”), nas teorias de consciência acentuo a circunstância de nos *mexermos*, uma forma de *agencialidade* (“agency”), a capacitação de pessoas para controlarem as suas ações e tomarem decisões.

Reativei-me para alcançar a versão do mundo como *contratualismo*. Evidencio-o no exemplo da plateia “envolvida” numa peça de teatro, no contrato tácito com os atores. E então o público “participa” na performance dramática.

No modelo de ensino-aprendizagem atual, os nossos processos (predominantemente, tácitos ou implícitos) de “contratação” far-nos-ão mudar os significados também.

O que atender na escola ou na orientação de pesquisa psicológica? Quanto poderemos agir juntos, contra a iliteracia?

Na escrita, como evitar escrever sobre o que não sabemos, mal sabemos ou até julgamos saber? É necessariamente no momento que imagino ter algo a dizer.

¹²⁶ “A pessoa na sua personalidade, a vítima/sobrevivente na psicopatologia e o *self* em todas as teorias da consciência têm tido somente reconhecidos de valor, depois de concebido o *self* em movimento, com atividades, num dinamismo para refletir e para permear sentimentos, donde ser criado de *jetividade* (na *introjeção* e na *projeção*, na *objetividade* e na *subjetividade*, no desalento (*dejection*) e *rejeição*)” (Mahoney, 1991, p. 222).

Só escrevemos, para Deleuze, na extremidade do saber, na ponta que separa o nosso saber e a nossa ignorância, transformado um no outro.

4. O processo de escrita atual

Em primeiro lugar, tendi a “descrever”, pelo que evitei interpretar, ainda que todos interpretemos algo, quando o relatemos.

E não pretendi representar um objeto de estudo (um determinante como um conceito), porque o capítulo visa um *real-imaginário*, indiscernível noutra realidade interpessoal.

Irei reportar um processo de enunciação, subjetivo, pendente e apenso ao domínio da educação, individualizado o século XXI.

Adiante, darei conta do imoderado uso de um estilo de aprender e de ensinar, para os nossos dias. Passa no jogo de palavras (*zoomer-boomer*), dito que a hierarquia académica foi superada pela banalização da linguagem, a atender à excessiva estimulação e à velocidade com que estudantes se tornam *zoomers*,

Em segundo lugar, parti para a arte de Tânia e a sua participação sensível, posta em comum com outros.

Como a filósofa Susanne Langer (1953, p. 40) o equacionou, a arte cria “formas simbólicas de sentimento”. Não será o poder da arte de forma a cocriar nas pessoas, com intencionalidade de a explorarem, experiências novas e viáveis, colocadas imponderáveis qualidades de sentimento?

O estudo das duas participantes fazia-me recuperar a ideia de “sentimento oceânico”, que destacarei, após ter lido a relação à espiritualidade (Freud, 1955; Fisher, 1976; Masson, 2012) e ao poder ditatorial que proíba o sentir com outros e a diferença (Koestler, 1981).

Em suma, mais relevante de entre dois planos – educação e arte, talvez seja o contacto com o fulgor das mensagens alternadas de Ana e Tania. Proporcionaram-me captar o quanto as linguagens (das práticas) e as práticas das investigadoras operaram como sinais sociais e identitários, para temáticas acordadas e

enquadramentos filosóficos e psicológicos. Trabalharam sobre uma prática discursiva, em que existem *maneiras de falar e de escrever* sobre uma questão, performance ou interação, no domínio da multiplicidade perspectivada, para cambiantes particulares do dito. Assim, os *modos de falar* são olhados e compreendidos com maior ou menor acuidade por outros, dito que a linguagem utilizada é parte constitutiva do significado.

Na atualidade, o que as práticas discursivas nos *estão a mostrar* é destacável e de superior relevância na educação? Alcançamos os significados de educar, face a um qualquer manancial de técnicas digitais que nos apresentem?

Não. Deparo-me diariamente no que está a ser reinventado, com os discursos das *twenty first century skills*, focado na “disrupção digital”. Novo exemplo do que nos una, quando adquiriu uma conotação partilhada na “mudança”. A transformação, a alcançar no fenómeno de “aprendizagem”, já com conotação *positiva*, é destacado pelo salto de “disrupção digital”. Uma palavra repetida é “ferramenta”.

Ainda que nos habituemos a “ferramentas”, que primam pela agilidade e pela intensidade, nelas há características que subverteram as ideias. A alteração alcança o ponto de “teoria” querer dizer que algo mudou na nossa relação com outros e que o fluir das ideias repetidas, propagado *a olhos vistos*, acelera-nos como nunca.

5. Reflexão falada

O príncipe *Siddhartha* (o Buda de Hermann Hesse) imaginou que mudamos o mundo por fantasias e pensamentos.

Todavia, o fluir das ideias obriga a efetivos planos inteligentes de ação, bem complexos, quando penso, digo e executo. Nas palavras, imagens e formas de observação sistemática, pensadas, alcanço o longo processo do fluxo de experiência.

Na psicologia clínica existem formas específicas de olhar acontecimentos e *estórias mínimas*, de pensar numa “corrente de consciência” (com os intermitidos), em que emerge o interrompido ato imaginativo e logo se possa esvaír.

Como o auscultei, num dado momento da minha vida académica, a pessoa colocava-se em situação de relatar a outra (professor e psicoterapeuta) pensamentos, memórias, emoções ou imagens. Tanto poderiam ser abrangidas experiências formativas como experiências precoces e tanto se olhava *para dentro* como se verbalizava o pensado junto da pessoa experiente. Aproximei essa interação mútua duma forma de atenção “diligente”, diversa de outras formas de foco ou atenção.

Em termos históricos, encontro essa orientação associacionista no “pensamento sem imagens” (conjuntos conscientes, julgamento, conhecimento, compreensão e interpretação, percepções e pensamentos), de Külpe (1909 [1893]) a Kähler, já em 1935, ambos na Escola de Wurtzburg, a Norte do Estado da Baviera, na Alemanha. Na sequência do “movimento” de pesquisa, foi introduzida a psicologia da *gestalt*. Com outros fins, no âmbito clínico, destaco a técnica de “imaginação ativa” de Carl Jung (1875-1961) e a “associação livre” de Sigmund Freud (1856-1939), explicitado o método por Anton O. Kris (1982).

A Escola de Wurtzburg fora criada muito antes. Em 1896, tinha em vista os processos de pensamento, em oposição a conteúdos do pensamento. Era um cisma, entre os *Würzburgers* e o “fundador da psicologia”, Wilhelm Wundt (1832-1920), cujo laboratório de psicologia foi criado em 1879. Aqueles faziam experiências, em que participantes eram confrontados com estímulos tão complexos, quanto um aforismo de Nietzsche (ex.: “Não há verdades, apenas interpretações.”). Nem teriam um tempo apertado para o processarem, exposto o ocorrido no hiato temporal.

Outro propósito, o de Freud, também com ligações à corrente de consciência, diferenciou-se da atenção “diligente” e da aceitação da “resistência”. Era a associação livre *freudiana*.

Na escrita do que se segue, reconheço o sentir-me segura e confiante no leitor e no que afirmo. Ao interlocutor cabe respeitar, não dito *tudo*. Ao intérprete compete nem assumir a autoridade por posse do significado último do *meu* relato.

Portanto, se a interpretação é relevante para a reestruturação da experiência emocional e social, tal não significa que haja uma significação “verdadeira” ou válida. Quem interage tem pontos de vista e atitude crítica sobre conteúdos explícitos e expressões de conteúdos de escrita. E o que todo o “leitor” busca?

O “leitor” apreende tão só os tons emocionais e os estilos de uma linguagem própria, reflexiva e não banalizada.

Não é assim a associação livre *freudiana*, a única forma de exercício contemplativo em que fantasias e imaginações sejam *espontâneas*.

Nos modelos de meditação e nas práticas espirituais, encontro exercícios nem similares. De índole experiencial, nas várias técnicas, o foco é já dito “estratégico” na atenção. Variam entre a atenção “fixa” (um ponto de luz, um mantra, um som) e a atenção “flexível” – a “meditação diligente”, cujos conteúdos e perspectivas são fatores de consciência (Goleman, 1977). Entre o foco fixo e o foco flexível, encontro então o “foco dirigido”, mudando o foco ao longo do exercício, para uma estrutura que se altera. No Japão, são atividades na *Naikan* e na *Morita* (Reynolds, 1980), cabendo à pessoa mudar o foco, mas existem temas e períodos de vida orientados para um ou outro tema.

Afinal, os temas-chave das nossas vidas passam pelo medo que a vida e a morte nos suscitem, pela solidão e o isolamento (no que possamos evitá-los), além da implicada limitação infligido a si mesmo (pena ou castigo) e do possível limite humano, por pouco arriscar.

5.1. O foco de atenção *diligente*

De forma retrospectiva, passarei a relatar o que consciencializei, durante o intervalo temporal que mediou entre a transcrição e a conclusão deste capítulo.

Ana e Tania reataram muito do que desconheço: saberes e autores. Reparei numa imagem de Tânia sobre “uma margem de um rio”. O que seria?

Recordei-me da expressão livre de que tanto aprecio, quando olhe o mar: “sentimento oceânico”, enfatizada por um escritor e músico francês, Romain

Rolland (1866 -1944). Nele, foi-me dado captar um sentimento que passa pelo *narrado-vivido* entre Ana e Tânia. Aproximo o que viveram de *fluência* (Csikszentmihalyi, 2008), em contraste com a emoção que eu sinto de momento, num desalento ou num frenesim de escrita por amadurecer. Assim dimanava a minha última hesitação ao terminar o trabalho sobre uma longa conversação. Como interpretar a expressão, afinal, que foi um título de uma *estória*...

Tania referiu uma senhora idosa colocada “na terceira margem do rio”. Mais tarde acedi ao *Google* e li e entendi a alusão a uma espécie de “inspiração mágica”, um *insight*, para a criação de Guimarães Rosa (2005, pp. 49-53), de “A terceira margem do rio” (Rosa, 2001, p. 221). Deixara de parecer ao autor o conhecimento emocional indecifrável. Pode mudar o pressuposto sobre o saber.

E afinal Tania pensou em MM, exposta ao olhar de todos, num evento por si organizado em sua casa. Teria um espaço ímpar, num recolhimento tão inabalável de seguro, como um barco (entre as margens do rio). Gozaria a paz e o sossego, não abrangida a vida acelerada que nos acolhe, diariamente.

Imaginei então o registo concreto de duas margens (Brasil e Portugal) e uma ponte imaginária que *nos* una. E veio-me à mente a perspicácia alcançada pelo enriquecimento do mundo pelo poeta brasileiro, Manoel de Barros:

“O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa. Era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás da sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.”
(Barros, 2010, p. 303).

O fluxo do tempo é (como) um rio, cuja “volta por trás de uma casa” e traz-nos a “enseada” que nos acolhe, de vez em quando.

Outra associação livre direta prendo-a ao género epistolar, revista uma leitura que há muito me impressionara. Era uma outra troca de cartas publicadas.

Aos 73 anos, Freud teria extrema consciência da sua morte, tendo comentado a “ilusão”, como uma crença “falsa”, com Romain Rolland, dez anos

mais novo. Freud assumia um pensamento diverso daquele expresso pelo escritor, ligado à *Vedānta*, uma filosofia hindu.

Na expressão verbal “sentimento oceânico” vislumbro um misticismo oriental, presentificado no estranho?

Alheio a Freud.

A correspondência tivera um momento charneira, em dezembro de 1927, em que Rolland escreveu a Freud acerca do conotado de “oceânico”, numa aceção de infinito, “cósmico” (Fisher, 1976, p. 24; Masson, 2012). Em julho de 1929, Freud terá comentado em missiva a Rolland:

Quão distantes de mim são os mundos em que te moves! Para mim, o misticismo é mesmo tão fechado como um livro de música. Eu não posso imaginar o ler toda a literatura que, de acordo com a tua carta, tu estudaste. E ainda é mais fácil para ti do que para nós ler a alma humana! (Freud, *letter, letter to Rolland*, July 26, 1929, p. 389; como citado em D. Fisher, 1976, p. 25).

O reconhecimento de Rolland por Freud patenteou-se, na reciprocidade absoluta?

Freud não se tornou crente. E nem era escritor, nem era músico. Já o fizera notar, em 1914 (Freud, 1955). Freud podia vir a ser advogado ou general, caso não fosse judeu, vivendo em Viena, entre 1860 e 1938.

Da arte à psicodinâmica individual, a sua psicanálise “clássica” tendia a somente associar a obra ao autor e à sua intencionalidade inconsciente:

Observei com frequência que a matéria dos trabalhos de arte tem uma mais forte atração em mim do que as suas qualidades técnicas e formais; através do artista os seus valores ficam primeiro e, principalmente, nessa última. Eu sou exatamente incapaz de apreciar muitos dos métodos usados e as dádivas fornecidas na arte (Freud, 1955, p. 211).

Freud teve uma experiência de arte intelectual e desconfiaria da faceta cognitiva da intuição na experiência estética, pela sua excessiva avaliação de competências racionais?

Mas partindo do entendimento de um “sentimento oceânico” e dos efeitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) na Europa, o que diria Freud?

Depois da ênfase em “ilusões”, Freud iria escrever sobre tensões antagônicas, em 1930: sociedade e indivíduo, civilização ocidental e *pulsões* humanas. Repensava-o em “O mal-estar da civilização” (recriada a cultura ocidental), ainda distante da invasão da Áustria por Hitler, em 1938. Terá dito a Rolland ficar algo “inquieto”. Freud aproximaria o próprio sentir de Rolland, nem tendo aderido ao pensamento daquele. Com uma mente analítica, não foi impedido de alcançar fundo a alteridade.

Rolland manteria uma longa troca epistolar com que Freud, diversa dos contactos mantidos por este com discípulos. Em Rolland fluía o *eterno*, algo subjetivo na harmonia mais plena. Seria como se os limites entre ambos, as suas facetas de personalidades estranhas e o mundo controverso se esfumarem, desaparecidas aquelas barreiras na beatitude. Recriaram um modo emergente de convivência. Assim refletindo, Freud aceitou o fenómeno místico como um dado *per se*, ainda que ausente em si mesmo.

O que pode ter sido irreduzível em Freud é ter presumido serem os adultos “autónomos”, as pessoas separadas de um “não-eu”, ainda que dependentes de processos inconscientes, quando tais processos “determinam” atos de conduta na crença.

6. O processo em curso de ensino-aprendizagem

A reciprocidade acompanha-nos na vida posta em comum. O título do artigo durante a transcrição de missivas, alude a *atos* “temerosos” de comunicação e *a atos* epistemológicos, concebidos conceitos, mas que ultrapassam as margens que tocam um *e-mail* atrás de outro.

Por educação, cumpre trazer à pessoa o que *é* (e nem seja retirado à pessoa), trazer o que *possua* e trazer o que se *represente* para outros. Foram os aforismos de Arthur Schopenhauer (1788 – 1860), um introdutor do budismo.

Quando educação nem significa aprendizagem, os discursos científicos instituídos nas universidades e nas escolas portuguesas mudaram. Centram-se antes em *Ed-Tech-Speak*, ou seja, numa ideologia, na aplicação ao ensino de *twenty first century skills*.

Com a “disrupção digital”, o discurso dominante da técnica é *Ed-Tech-Speak*. É dirigido à aplicação ao ensino de competências de informação. Suponho valorizada a distinção do que é um site noticioso patrocinado e um site noticioso real ou de histórias falsas. Os estudantes necessitam de apreender os significados de histórias que lhes apresentam da História.

Apreendo a enorme utilização das expressões inglesas, no que leva à introdução de todo um conjunto de termos na aceção “informativa”, com os seus promotores destacados. Defender somente modalidades de *self organized learning environments*, *flipped classrooms* ou a alternativa *unschooling*? O processo de ensino-aprendizagem adotou uma linguagem técnica, quando tenhamos a *learnification* da educação, diminuída a hierarquia professor-estudantes. Estes últimos abalançam a qualificação de *zoomers* e a professores cabe o papel eufemístico, quando não desqualificado de “diabinhos” (*boomer*, *dickens*...): “they work like the dickens.” Na encruzilhada entre educar e aprender, tornámo-nos menos criativos, quando aliado o *novo* pensamento técnico e a “ferramenta” que o viabiliza?

Possuímos estereótipos de educar (fazer “jardinagem” *versus* “fazer carpintaria”) e ideologias de aprendizagem diferenciadas (fornecer experiência *versus* dar informação).

7. Discussão final

Numa reação crítica ou estética, eu encontraria maior aceitação, quando tenha a reação uma base mais empírica e consolidada do que a experiencial?

Muitas das “ideias” que expus foram *experienciadas* antes de eu as expressar, ou seja, passaram por um nível pré-simbólico e pré-concetual. No passado, falhou-me a experiência formativa.

Por consciência vigilante, a faceta interna (nas sensações, pensamentos, emoções, ações, motivações, etc.) é alternada. Passa a externa, com ressonância emocional do mundo circundante, de ruídos, acontecimentos, objetos, etc. Desconheço então muito do que processos subsimbólicos realizem “em surdina”, pela sua “própria natureza, impedindo todas as partes do cérebro de conhecer muito do seu trabalho. E isso, por si só, poderia ajudar a explicar como as pessoas fazem tantas coisas embora tenham ideias tão incompletas acerca de como essas coisas poderiam ser realmente feitas.” (Minsky & Papert, 1988, p. 280; Mahoney, 1991, p. 358). Assim colocado o inconsciente por inovadores de inteligência artificial e de educação, essa visão surgiu no final do século passado, com Marvin Lee Minsky e com Seymour Papert.

Não basta tocar em teclas e botões e utilizá-los. Ambos só se justificariam por se aceder à informação e compreender essa informação.

O dissenso entre conceitos e linguagens – informação, conhecimento e ser - ora implicados, deixam-nos a capacidade em perseguir um trilho: realizar algo em colaboração. O processo pressupõe a interação humana, a negociação de significados e a colaboração na aprendizagem existencial.

O futuro da psicologia poderá sair da aquisição de conhecimentos para efeito de maior alcance. Urge a aquisição e desenvolvimento das qualificações, em provas escolares. E a procura quase exclusivamente centrada num eventual emprego “bem pago” e prestigiante?

O conhecimento para o ser (e em comunidade), nas histórias inéditas de Ana e Tania, conduziu-me antes a algo de apreço: como experienciamos as nossas vidas de um modo diverso do trajeto mais frequentado? Que fatores humanos e sociais passam pela partilha do encontro e do significado?

Talhada a “terceira margem”, nem é de solidão e de isolamento. No próprio *barco adquirido*, há lugar para mais um.

Por inclusão do “legado cultural” de Virgílio Machado, conhecemos a correspondência e o “dom” de Maria Machado em ser uma “cuidadora”.

Referências

Barros, M. (2010). *Poesia completa: o livro das ignoranças* (p. 303). São Paulo: Leya.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics.

Fisher, D. (1976). Sigmund Freud and Romain Rolland: The terrestrial animal and his great oceanic friend. *American Imago*, 33(1), 1-59. Retrieved June 7, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/26303019>

Foucault, M. (1986). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

Foucault, M. (2000). Discussões. In *Ditos e escritos* (pp. 181-190). (Vol. II). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freud, S. (1955). Totem and Taboo and other works. The moses of Michelangelo. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XIII. 1913-1914, pp. 211-238). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. (Original work published 1914) Consultado em jun. 6, 2021 em: <http://users.clas.ufl.edu/burt/filmphilology/freudmoses.pdf>

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Goleman, D. (1977). *The varieties of the meditative experience*. New York: Dutton.

Janeira, A. L. (2020, 17 de dezembro). *1. Arqueo(genea)logia discursiva* [Web log post] Disponível em <https://arquivovivido.wordpress.com/os-meus-espacos-de-construcao-producao-intelectual-cultural/bibliotecas/>

Koestler, A. (1981). *O zero e o infinito*. Lisboa: Europa América.

Kris, A. O. (1982). *Free association: Method and process*. New Haven, CT: Yale University Press.

Külpe, O. (1909 [1893]). *Outlines of psychology* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Langer, S. (1953). *Feeling and form. A theory developed from philosophy in new key*. London/Oxford: Routledge & Kegan Paul.

Mahoney, M. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.

Masson, J. M. (2012). *The oceanic feeling: The origins of religious sentiment in Ancient India* (Studies of Classical India Book 3). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company. (Original published 1980)

Minsky, M. L. & Papert, S. A. (1988). *Perceptrons* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Proffitt, D. R. (1976). *Demonstrations to investigate the meaning of everyday experience* (Doctoral Dissertation), University of Pennsylvania, The Pennsylvania State.

Reynolds, D. K. (1980). *The quiet therapies: Japanese pathways to personal growth*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Rosa, J. G. (2001). *Tutaméia: Terceiras estórias* (8^a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rosa, J. G. (2005). *Primeiras estórias* (pp. 49-53). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Retrieved from <http://files.professoreduardotorres.webnode.com.br/200000095-4f7b3516f1/Jo%C3%A3o%20Guimar%C3%A3es%20Rosa%20-%20Primeiras%20Est%C3%B3rias.pdf>

Susanne K. Langer, *Feeling and Form. A Theory of Art Developed from Philosophy in New Key* (London/Oxford: Routledge & Kegan Paul, 1953), 40

Susanne K. Langer, *Feeling and Form. A Theory of Art Developed from Philosophy*
in *New Key* (London/Oxford: Routledge & Kegan

Paul, 1953), 40

Sisk, D. A. (1987). *Creative teaching of the gifted*. New York: McGraw-Hill.