



**Arte,  
Experiência e Educação.  
Cartografias de Si:**

processos de criação e aprendizagem  
colaborativa na pós-graduação



# **Arte, Experiência e Educação. Cartografias de Si:**

processos de criação e aprendizagem  
colaborativa na pós-graduação

• 2024 •

## FICHA TÉCNICA



ISBN 978-85-7205-276-4

DOI USP 10.11606/9788572052764

**Organização:** Sumaya Mattar, Adriana Maria Motta de Siqueira, Ana Rosa Negreiros Feitosa, Sandra Kaffka

**Comissão editorial:** Adriana Maria Motta de Siqueira, Ana Rosa Negreiros Feitosa, Sandra Kaffka

**Capa, Projeto gráfico e editoração:** Sandra Kaffka/ArteAgora Design

**Revisão:** Maria Beatriz Pacca

**Capa:** ilustração baseada em foto de Elaine da Silva Santana

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Jr.

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Armanda do Nascimento Arruda

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

Vide-Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

“Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada”



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SERVIÇO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES DE SÃO PAULO

A786 Arte, experiência e educação. Cartografias em si [recurso eletrônico] : processos de criação e aprendizagem colaborativa na pós-graduação / organização Sumaya Mattar ... [et al.]. -- São Paulo : ECA-USP, 2024.  
PDF (348 p.) : il. color.

ISBN 978-85-7205-276-4  
DOI:10.11606/9788572052764

1. Arte-educação. 2. Processos de criação.. 3. Pesquisa em artes. 4. Formação de professores. 5. Pós-graduação. I. Mattar, Sumaya.

CDD 23. ed. – 700.7

Elaborado por: Alessandra Vieira Canholi Maldonado CRB-8/6194

<b>Sumaya Mattar</b> .....	<b>09</b>
Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores: o traçado coletivo de uma viagem	
<b>Adriana Amaral</b> .....	<b>25</b>
Das tecnologias ancestrais: O fazer nos processos de ensino-aprendizagem atravessados por uma pedagogia artesã	
<b>Adriana Maria Motta de Siqueira</b> .....	<b>34</b>
Sobre a artesanaria docente: cultivo e organização de gavetas de guardados e conversas em volta da fogueira	
<b>Agnello Augusto de Assis Vieira</b>   A procura pelas águas .....	<b>49</b>
<b>Ana Rosa Negreiros Feitosa</b> .....	<b>54</b>
Práticas artísticas contemporâneas como campo experimental e crítico do ensino da arquitetura e do urbanismo	
<b>Cariele do S. Souza</b>   Reverberações de um corpo sensível .....	<b>82</b>
<b>Elaine da Silva Santana</b> .....	<b>99</b>
Teia de afetos: Tecendo aprendizagens por meio da experiência e criação	
<b>Felipe A. M. da Silva</b> .....	<b>109</b>
Mergulhar em si para pensar o mundo: Narrativas autobiográficas, histórias inventadas e formação docente	
<b>Giuliano M. Ronco</b>   Arte, Experiência e (R)E(s)xistência .....	<b>137</b>
<b>Jayme Menezes</b>   Ueinz e o Teatro Menor .....	<b>151</b>

<b>Jéssica M. T. Sakaguchi</b> .....	<b>178</b>
Cartografia em cartas: Reflexão sobre contribuições e possíveis desdobramentos na pesquisa propiciados pela disciplina	
<b>Lucas Gonzaga Rosa</b> .....	<b>190</b>
Ato Cartográfico: construindo o caminho ao caminhar em tempos de peste.	
<b>Maria Angélica D. M. de Almeida</b> .....	<b>208</b>
Perspectivas do ato criador como operação poética no trabalho docente	
<b>Maria Eugênia Z. de Moura</b> .....	<b>220</b>
Educação Infantil: um olhar sobre a Arte-Educação no currículo	
<b>Mayara Floss</b>   A vida (e a casa) como obra de arte .....	<b>242</b>
Aterrar: um manifesto da mão humana .....	<b>250</b>
<b>Patrícia Muccini</b>   A arte de ser acessível: um processo pedagógico .....	<b>260</b>
<b>Rebeca da Silva Braia</b>   Um quintal – memória, experiência e narrativa .....	<b>275</b>
<b>Rogério Salatini de Almeida</b>   Educação e relações étnico-raciais: Instrumentos, ferramentas – intencionalidade e propósito .....	<b>295</b>
<b>Sandra Kaffka</b>   Atravessamentos .....	<b>307</b>
<b>Sílvio Fernandes do Amaral</b> .....	<b>334</b>
Educação e iniciação científica em ensino de astronomia para docentes dos anos iniciais e do Ensino Fundamental I e II: de conteúdos, metodologias e práticas com o auxílio das artes audiovisuais	



# Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores: o traçado coletivo de uma viagem

Sumaya Mattar\*

Os autores desta coletânea se conheceram no início de 2021, durante uma disciplina de pós-graduação intitulada “Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores”. Esta disciplina, que venho ministrando desde 2009<sup>1</sup>, faz parte da linha de pesquisa “Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte” do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Devido às circunstâncias únicas impostas pela pandemia de Covid-19, esta foi a primeira e única vez que as aulas desta disciplina foram realizadas de maneira não presencial, adaptando-se às necessidades de isolamento social.

Desde sua origem, a disciplina se baseia no pressuposto de que a docência da arte é alimentada por pesquisa, experimentação, criação artística e reflexão constante sobre as práticas e os contextos educativos, conforme anunciado no programa:

**A conquista de uma atitude própria frente aos processos de ensino e aprendizagem equivale a um contínuo processo de autocriação do professor, pressuposto de uma práxis docente artístico-educativa pautada no exercício crítico-reflexivo e na inteligência criadora. A perspectiva em questão busca evidenciar a necessidade das pesquisas e iniciativas relacionadas à formação docente oferecerem subsídios para a construção, criação e**

1. Entre 2009 e 2021, a disciplina foi ofertada doze vezes, atendendo 150 mestrandos, doutorandos e Alunos Especiais. Inicialmente chamada “Professores de arte: formação e prática educativa”, a disciplina sofreu alterações em 2012, sendo renomeada para “Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores”.



\*Docente da Universidade de São Paulo, onde leciona no ensino de graduação e pós-graduação em Artes Visuais da ECA e no Programa de Pós-Graduação em Diversidades, Direitos e outras Legitimidades, da FFLCH.

**recriação de saberes, técnicas, valores, princípios e teorias, voltando-se para a compreensão do ato educativo em sua riqueza e complexidade, tendo em conta não somente o educando, mas todo o contexto educativo.<sup>2</sup>**

Esse pressuposto fomenta a procura por um trabalho que ofereça experiências tanto individuais quanto coletivas, facilitando um encontro genuíno entre os participantes: mestrandos e doutorandos de vários programas de pós-graduação da USP, além de estudantes de pós-graduação da UNESP e da UNICAMP e pessoas ainda não formalmente ligadas a um programa de pós-graduação, que, após um processo seletivo, são aceitas como Alunos Especiais. Neste contexto, apresento a arte e a educação como áreas interconectadas e interdependentes, que se mesclam e se reforçam mutuamente ao longo das aulas.

O objetivo principal desta disciplina é “fornecer subsídios teóricos e metodológicos às investigações relacionadas à aprendizagem artística, à formação de professores e aos estudos que envolvam aspectos correlacionados a estes campos de pesquisa, em uma perspectiva dialógica, vivencial e inventiva”.

Seria possível assegurar este objetivo em meio ao distanciamento social e à ausência de aulas presenciais, já que a disciplina pressupõe a realização de um processo de aprendizagem movido pelo diálogo, pela vivência de processos de criação individuais e coletivos e pela construção conjunta de conhecimentos?

Foi necessário um esforço permanente da docente e dos dezenove estudantes matriculados para que esses pressupostos fossem garantidos.

Dentre os participantes da turma de 2021, estavam: sete mestrandos e cinco doutorandos de variados programas da USP, nas áreas de arte, educação, humanidades e saúde, um aluno ouvinte e sete Alunos Especiais. Entre esses, havia um mestrando do IA/UNESP, uma mestranda do IA/UNICAMP, uma doutoranda em arquitetura da UFPA e quatro pessoas ainda não vinculadas a programas de pós-graduação, com formação em Artes Cênicas, Artes Visuais e Pedagogia. Todos participam deste livro, com textos que refletem, direta ou indiretamente, as dificuldades daquele momento, a amplitude e a profundidade com que exploramos nosso potencial criativo durante as aulas e as contribuições das nossas experiências às pesquisas que estavam em andamento.

---

2. Cf. o programa da disciplina, disponível em: <https://uspdigital.usp.br/janus/disciplina/informacoesDisciplina.jsf>

O percurso de aprendizagem proposto na disciplina é pontuado por uma série de dispositivos nomeados por mim de “atos cartográficos”, que são concebidos como partes integrantes de uma “viagem”.

A metáfora da viagem foi adotada quando eu ainda estava no mestrado, entre 1998 e 2002<sup>3</sup>, para imprimir à formação um sentido temporal, evidenciar os deslocamentos de várias naturezas que ocorrem ao longo da experiência acadêmica, profissional e da própria vida, bem como para incentivar os participantes a explorarem novos territórios, abraçando a incerteza e a aventura do processo criativo na arte, na educação e na pesquisa.

Por meio dos “atos cartográficos” - práticas que convidam à desalienação, à autoria e à autonomia - os “viajantes”, orientados por seus projetos poético-pedagógicos<sup>4</sup>, exploram, experimentam, investigam e criam infinitas possibilidades de rotas para os seus percursos. Neste processo, a consciência crítica e a ação transformadora vão sendo exercitadas e aprofundadas, integrando-se organicamente, o que torna o curso um espaço coletivo de aprendizagem fervilhante, no qual todos aprendem e ensinam, enquanto vão se dando conta de seus propósitos e tomando decisões importantes sobre seus projetos.

Este movimento que integra uma rica fusão de estudos teóricos, vivências compartilhadas, experimentação e criação, tanto artística quanto pedagógica, tem oferecido uma contribuição significativa para a realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de inspirar uma variedade de projetos artísticos e educativos.

Como já mencionado, para estabelecer a dinâmica criadora, proponho a realização de diversos “atos cartográficos” ao longo das aulas. Durante o primeiro semestre de 2021, foram introduzidos três atos cartográficos principais, acompanhados por várias atividades complementares.

O primeiro ato cartográfico envolveu a criação de um relato autobiográfico focado nas experiências que cada estudante percebia como tendo sido determinante para o seu projeto de pesquisa,

---

3. MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas**: o projeto poético- pedagógico do professor de arte. São Paulo: FEUSP, 2002. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062018-143506/pt-br.php>

4. O termo “projeto poético-pedagógico” foi cunhado por mim também durante a elaboração da minha dissertação de mestrado. Este conceito descreve a interação entre arte e educação na concepção e realização de projetos criativos em arte, nos quais os docentes reconhecem a sua autoria.

seja de mestrado ou doutorado. Este relato foi acompanhado por uma “tradução poética” - uma representação artística que busca capturar a essência da pesquisa. Para esta “tradução”, a escolha de uma materialidade é imprescindível, pois dela são extraídos conteúdos e potencialidades poéticas nem sempre alcançados pelo raciocínio inteligível e a palavra discursiva. Este ato fundador não apenas deu início ao processo criativo na disciplina, como também promoveu a interação entre os participantes, pois além de compartilharem experiências profundas, eles também praticaram a fala e a escuta.

O segundo ato cartográfico consistiu na elaboração de “mapas”, pelos estudantes, de um percurso previsto para suas pesquisas. Esta atividade é baseada na ideia de que um projeto de pesquisa, assim como qualquer projeto movido pela inteligência criadora, começa na imaginação, a partir de um desejo, e inclui a previsão/antecipação de um ponto de partida, de paradas intermediárias e de um destino final. Neste sentido, os estudantes foram encorajados a formular hipóteses e a antever possíveis desafios que poderiam enfrentar neste percurso. Ao criar estes mapas a partir de escolhas conscientes de linguagens e materiais, tem-se a oportunidade de vivenciar um processo genuíno de criação, que integra tanto a reflexão teórica quanto a prática artística. Este processo auxilia os estudantes a identificarem o que é essencial para a realização de seus propósitos e a guiarem suas trajetórias a partir de princípios e conhecimentos bem fundamentados, evitando um percurso de pesquisa errático, que não corresponda aos seus propósitos e desejos.

O terceiro ato cartográfico promoveu uma análise reflexiva sobre como os estudos, discussões, referências e conceitos apresentados nos seminários realizados pelos grupos enriqueceram as pesquisas individuais, reflexão que também poderia ser manifestada artisticamente.

Além destes três atos cartográficos centrais e de seminários sobre os temas centrais abordados na disciplina, quais sejam: *Cartografia e processos de subjetivação; Memória, narrativa e formação docente; Fazer artesanal, experiência e aprendizagem; Processos de criação na arte e a questão do projeto e Processos de criação na educação e a questão do currículo*, propus a confecção e a adoção de um caderno de apontamentos, a realização de registros poéticos das aulas e a criação e regência, em grupos, de uma aula para a turma.

Desde o primeiro oferecimento da disciplina, em 2009, a confecção do caderno artesanal tem sido

conduzida por Adriana Maria Motta de Siqueira, hoje doutoranda do PPGAV, sob minha orientação, e uma das organizadoras e autoras deste livro<sup>5</sup>.

Durante as aulas iniciais da turma de 2021, Adriana compartilhou com os colegas seus ricos conhecimentos práticos e teóricos sobre cadernos artesanais, enfrentando de forma inventiva o desafio inédito de ensinar a confeccioná-los em um ambiente virtual. Os belos cadernos produzidos pelos estudantes os acompanharam ao longo de todo o semestre, e, em alguns casos, para além dele.

Esta experiência primordial propiciada por Adriana e outras desenvolvidas na disciplina colaboraram diretamente com o desenvolvimento de algumas pesquisas e práticas educativas dos participantes, como é o caso de Ana Rosa Soares Negreiros Feitosa, também uma das organizadoras e autoras desta publicação, que preparava a sua tese de doutorado, já defendida<sup>6</sup>. O estudo aborda o trabalho desenvolvido com seus alunos em uma disciplina do curso de Arquitetura da Universidade Federal da Paraíba.

Os atos cartográficos propostos em meu trabalho foram sendo concebidos aos poucos, a partir das minhas pesquisas e experiências docentes, com o objetivo de fomentar a reflexão, a experimentação e a criação, propiciando aos participantes o aprofundamento da vivência e do entendimento dos processos de criação inerentes aos campos da arte e da educação.

Atos cartográficos nucleares como o relato autobiográfico e a cartografia do projeto artístico, de pesquisa ou educativo sempre estão presentes nos processos formativos conduzidos por mim, enquanto outros são criados especialmente para cada grupo de estudantes, a partir de suas características e necessidades específicas.

---

5. Adriana estuda o caderno artesanal desde a sua graduação em Artes Visuais, quando dedicou o seu trabalho de conclusão de curso, desenvolvido no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP, a este objeto de conhecimento. O tema foi retomado em sua pesquisa de mestrado, desenvolvida no PPGAV/ECA/USP, defendida em 2021, intitulada "Costurando a distância: a artesanaria na construção e partilha de universos". O tema continua presente em sua pesquisa de doutorado, em desenvolvimento no mesmo programa de pós-graduação. Acesso ao texto completo da dissertação em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-14072022-095239/en.php>

6. **Arqueologia de uma sala de aula.** Práticas artísticas como campo experimental e crítico do ensino e da aprendizagem da Arquitetura e do Urbanismo. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2023.

Com o tempo, fui compreendendo que os vários dispositivos que proponho, seja na pós-graduação, na graduação ou na formação continuada de professores, configuram um sistema integrado, que passei a denominar de “Sistema formativo cartografias de si”.

O conceito de “cartografias de si” é inspirado na obra de Michel Foucault, especialmente em seus estudos sobre como o indivíduo se constitui e interage consigo mesmo e com os outros. Foucault enfatiza a autoconstrução como uma forma de arte, em que a vida é moldada por um processo de auto elaboração e transformação. Este conceito, embora pareça centrado no indivíduo, é intrinsecamente ligado a um processo formativo mais amplo, que envolve ética, estética, política, arte e educação. Nesse processo, há uma interação dinâmica e reflexiva entre o interior e o exterior, o pessoal e o social, entrelaçando passado, presente e futuro. Além disso, em um contexto colaborativo de aprendizagem, também são abordadas questões relacionadas à subjetividade dos participantes, às políticas educacionais, profissionalização e condições de trabalho, temas que são examinados e debatidos à luz de estudos teóricos e empíricos.

Sendo a educação uma obra coletiva composta de inúmeras obras individuais, o percurso formativo proposto na disciplina objetiva contribuir para o cultivo de educadores, artistas e pesquisadores que concebam a sala de aula – seja na escola, na universidade ou em espaços de educação não formal – como uma comunidade de aprendizagem, na qual o diálogo, o afeto e o fazer conjunto são cultivados e os desejos e necessidades individuais e coletivas são acolhidos e potencializam processos de criação.

Os participantes são encorajados a compreender que a jornada para nos tornarmos professores, artistas ou pesquisadores é contínua e percorre toda a nossa existência. Assim, é necessário fazermos escolhas conscientes que favoreçam a assunção da autoria de nossas próprias trajetórias, sem desconsiderarmos o papel que as outras pessoas e o meio social assumem neste processo.

Esta abordagem convida os “viajantes” a perceberem a incerteza, a imprevisibilidade e os desafios, que, inevitavelmente, surgem durante a sua jornada, não como barreiras, mas como potenciais impulsionadores da inteligência criadora.

Quando substituímos a práxis de mera imitação por uma práxis criativa, começamos a desenvolver uma

conexão mais íntima e profunda com o nosso objeto de estudo. Isso nos leva a explorar além da repetição de métodos e técnicas convencionais e abre caminho para uma compreensão mais rica e profunda dos processos de criação na arte, na educação e na pesquisa.

“No Sistema formativo cartografias de si”, a memória e a reflexão desempenham papéis cruciais. Através da criação e da escuta atenta de narrativas autobiográficas, os participantes exploram momentos marcantes em suas trajetórias pessoais e identificam as influências que formaram suas percepções sobre arte e educação.

Este processo de recordar, narrar e ouvir não apenas fortalece a aprendizagem colaborativa, como também facilita o autoconhecimento e a compreensão dos outros. Além disso, fornece *insights* valiosos para o desenvolvimento de caminhos autênticos, tanto na vida pessoal quanto nas carreiras acadêmicas e profissionais. As experiências vivenciadas durante a pandemia de Covid-19, embora desafiadoras, tornaram-se uma fonte de aprendizado valioso, especialmente no âmbito educacional. Essa realidade é evidente nos textos reunidos nesta publicação.

Afastados fisicamente das nossas universidades, conseguimos, ainda assim, alcançar a essência da arte e da educação ao nos conectarmos uns com os outros por meio de práticas coletivas que ultrapassaram as limitações da distância e a frieza dos equipamentos eletrônicos.

É natural que essa intensa vivência tenha exercido influência em muitas das pesquisas dos participantes, algumas das quais tive a oportunidade de ver concluídas, como é o caso da dissertação de Adriana Maria Motta de Siqueira, já citada, e das dissertações de Felipe Augusto Michelini da Silva<sup>7</sup>, Jayme Valarelli Menezes<sup>8</sup>, Cariele do Sacramento Souza<sup>9</sup> e Maria Eugênia Zimbres<sup>10</sup>, para cujas bancas examinadoras tive a honra de ser convidada. A postura ética e humanística que marcou o processo que vivenciamos emergiu da necessidade vital do enfrentamento coletivo e individual das adversidades impostas pela pandemia.

---

7. **Palhaçaria e educação:** As aventuras de um professor-palhaço na escola pública. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, IA, 2023.

8. **Ueinz:** território de transmutação poética e política”. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH, 2023.

9. **Dos nós às tramas:** afetos, SobreVivências e criações de si”. São Paulo: Universidade de São Paulo, FO, 2023.

10. **A arte como experiência na educação infantil:** caminhos transformadores em um currículo inspirado na abordagem de Reggio Emilia em meio a pandemia de Covid-19”. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, IA, 2023.

Como José Antonio Marina<sup>11</sup> sugere, somos moldados tanto pelas nossas realidades concretas quanto pelas potencialidades imprevisíveis que desabrocham diante de circunstâncias desafiadoras; assim, a pandemia nos mostrou que somos cidadãos divididos entre a realidade imposta e o desejo de superá-la, e reforçou a ideia de que a inteligência humana, em sua busca por sabedoria, liberdade e invenção, não pode ignorar a realidade vivida. Isso é particularmente verdadeiro na atividade de pesquisa em arte e educação, em que a práxis criadora genuína parte do entendimento das características, necessidades e potencialidades dos sujeitos e contextos educativos reais, para então inventar novas realidades possíveis. Acredito que essa tenha sido uma lição preciosa oferecida pela disciplina *“Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores”* no primeiro semestre de 2021.

A arte na educação tem grande importância como forma de expressão e como um meio de libertação das restrições que limitam nossa existência. Não à toa, no período de incertezas e isolamento imposto pela pandemia, a arte foi um verdadeiro farol que nos guiou e impediu que nos perdêssemos na noite interminável.

A ressignificação do papel da arte e da educação no contexto de formação de pós-graduandos, vivenciada durante aquele desafiador período, demonstra que juntos somos capazes de derrubar muralhas reais ou imaginárias e realizar transformações. Sobre isso é que, substancialmente, versam os vinte textos desta obra.

Em meio às palavras escritas, o leitor poderá encontrar imagens produzidas pelos autores e autoras durante as diversas experiências vivenciadas ao longo das aulas. Essas e outras muitas produções, incluindo as textuais e audiovisuais, fazem parte do drive da disciplina, uma ferramenta que ocupou um lugar muito importante naquele contexto. Dada a qualidade e grande quantidade, esses trabalhos poderiam render muitas outras publicações. Nesta obra, no entanto, cientes da impossibilidade de inclusão de todas as produções, focamos nos ensaios finais redigidos ao término do curso, além de selecionarmos algumas imagens produzidas durante o semestre.

Convidamos o leitor a embarcar na leitura desta coletânea, cujos textos oferecem ricas perspectivas, ideias e narrativas que perpassam tanto a pesquisa, quanto a práxis em arte e educação, e são atravessadas por diversos campos de conhecimento, como veremos nas descrições a seguir.

**Adriana Amaral**, em “Das tecnologias ancestrais: O fazer nos processos de ensino-aprendizagem atravessados por uma pedagogia artesã”, explora a interseção entre a pedagogia artesanal e os processos de ensino-aprendizagem. Com base em sua experiência de dezessete anos como orientadora artística, Adriana destaca a importância do fazer artístico e pedagógico como atos simultâneos e criativos. A autora critica as visões ocidentais de ensino, muitas vezes desvinculadas da ancestralidade, e enfatiza a valorização das habilidades artesanais como práticas que ressignificam o cotidiano e possuem um forte compromisso ético. Adriana também reflete sobre as tradições de povos indígenas e africanos, em que o fazer está ligado à coletividade e à continuidade histórica, exemplificando com a filosofia Sankofa dos povos Akan. A autora narra suas memórias de infância, ligadas à arte e ao artesanato praticado pelos pais, e como isso influenciou sua abordagem pedagógica atual, e ressalta a importância da oralidade e da palavra como forças criativas nas tradições africanas.

“Sobre a artesanaria docente: cultivo e organização de gavetas de guardados e conversas em volta da fogueira – Reflexões a partir da disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores*”, de **Adriana Maria Motta de Siqueira**, discorre sobre a necessidade de reinvenção da prática docente em um ambiente remoto, enfatizando a importância do vínculo afetivo e da busca por proximidade, mesmo que à distância. O texto explora a arte de ensinar como um processo artesanal, em que o professor é visto não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um “artífice” - alguém que se compromete profundamente com seu ofício e com as implicações sociais de seu trabalho. Adriana utiliza suas experiências e a de outros educadores para ilustrar como o ensino pode ser uma experiência rica, significativa e transformadora tanto para estudantes quanto para professores. O texto oferece uma visão sensível sobre a educação, ressaltando a importância da experiência, da memória e da criação na jornada de ensino e aprendizagem da arte.

“A procura pelas águas”, de **Agnello Augusto de Assis Vieira**, destaca a contemplação e a profundidade da fotografia analógica, por envolver um processo meticuloso e quase ritualístico não existente na fotografia digital. O autor compartilha sua jornada pessoal de redescoberta artística e a importância da fotografia em sua vida, ressaltando como esta linguagem o ajuda a moldar

narrativas diárias e a exercer sua capacidade de criação. O ensaio também aborda a interação entre fotografia, desenho e pintura, explorando a fluidez e a interconexão dessas formas de arte.

**Ana Rosa Soares Negreiros Feitosa**, em seu texto “Práticas artísticas contemporâneas como campo experimental e crítico do ensino da arquitetura e do urbanismo”, escreve sobre a integração da arte contemporânea no ensino da arquitetura e urbanismo. A autora discute como o questionamento crítico e a desconstrução de práticas convencionais são essenciais na formação dos estudantes. Ana Rosa enfatiza a importância do espaço físico da sala de aula e como sua organização influencia a aprendizagem e o comportamento e detalha diversas atividades práticas realizadas com seus estudantes, tais como: a reorganização da sala, a elaboração de desenhos coletivos, instalações artísticas e projetos utilizando diversos materiais. Essas atividades visam fomentar a reflexão crítica, a criatividade e a compreensão do espaço arquitetônico e urbano. Ana Rosa também aborda a relevância de se questionar convenções e normas pré-estabelecidas, incentivando os estudantes a experimentarem diferentes formas de expressão e compreensão do ambiente construído.

O texto de **Elaine Santana**, “Teia de afetos: tecendo aprendizagens por meio da experiência e criação”, é um relato sensível sobre as experiências da autora na disciplina “Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores”, em meio ao difícil contexto pandêmico. Elaine descreve como a crise sanitária, agravada por políticas governamentais desfavoráveis e desafios pessoais, influenciaram profundamente sua vida e experiência docente. Apesar dessas adversidades, Elaine encontra nas aulas semanais da disciplina um lugar de conforto, acolhimento e expressão criativa. A narrativa detalha a contribuição do curso em sua constituição como “professora-artista”, ao adotar uma “pedagogia artesanal” que integra as artes em seu ensino. O texto também discorre sobre a importância do trabalho com a memória e a narrativa autobiográfica, bem como a interação com os colegas e a realização de projetos coletivos, destacando a importância da colaboração e do apoio mútuos para a tessitura de uma rede afetiva que serviu como plataforma de resistência durante um período tão desafiador.

No ensaio “Mergulhar em si para pensar o mundo: narrativas autobiográficas, histórias inventadas e formação docente”, **Felipe Augusto Michelini da Silva** explora a intersecção entre a arte, a docência e a experiência pessoal, utilizando sua jornada como professor-palhaço na educação pública como pano de fundo. Através de reflexões sobre a escrita e a análise de histórias de vida, Felipe argumenta que essas narrativas são fundamentais tanto para a formação docente quanto para a pesquisa acadêmica. Suas experiências, marcadas pela interação com estudantes e colegas, revelam como a arte da palhaçaria influencia sua abordagem pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo. O texto ressalta a importância de se reconhecer e valorizar as histórias pessoais e coletivas dentro do contexto educacional, defendendo que contar e recontar essas experiências não apenas enriquece a prática docente, como também contribui para a construção de um conhecimento mais humano e conectado com a realidade dos educandos.

**Giuliano Maurizio Ronco** reflete sobre sua experiência como estagiário no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP), em seu texto “Arte, Experiência e (r)e(s)istência”, focando no poder e no significado das palavras no contexto da arte. Através de uma jornada etimológica, Giuliano explora como as palavras agem como ferramentas cruciais na interpretação e apreciação da arte, abordando a relação entre palavra e imagem e mostrando como elas se entrelaçam para criar experiências significativas em um museu. A narrativa de Giuliano aborda o papel das palavras em formar imagens, estimular reflexões e estabelecer conexões entre o público e as obras de arte, proporcionando experiências significativas que convocam respostas singulares.

“Ueinzz e o Teatro Menor”, de **Jayme Menezes**, explora o conceito de “Teatro Menor”, praticado pela Companhia Teatral Ueinzz, destacando a natureza colaborativa e processual do trabalho desenvolvido por este coletivo, no qual não há atores tradicionais, mas sim *performers* que participam ativamente do processo criativo. A abordagem inclui aquecimentos e jogos teatrais adaptados e improvisados, os quais qualquer pessoa pode integrar. Este método reflete o conceito de “Minor”, de Gilles Deleuze, como interpretado por Erin Manning, enfatizando a criação de novas formas de existência. A companhia opera sem um diretor fixo e é composta por indivíduos com experiências e histórias de vida diversas, assumindo diferentes responsabilidades, desde encenadores a figurinistas. Jayme considera que este ambiente fomenta uma convivência ética, libertária e igualitária, na qual todos contribuem com suas habilidades e experiências singulares.

“Cartografia em cartas”, de **Jéssica Miho Tanaka Sakaguchi**, é uma reflexão em forma de cartas, em diálogo com a experiência vivenciada pela autora durante a disciplina. A primeira carta descreve o processo criativo como uma jornada de autoconhecimento e crescimento, enfatizando a importância das experiências acumuladas ao longo do tempo. Na segunda carta, Jéssica discute a necessidade da escuta nas relações pedagógicas e das abordagens feministas, antirracistas e decoloniais na educação. A terceira carta explora a pedagogia artesanal e o turismo como formas de aprendizagem, associando viagens, físicas ou intelectuais, à educação e ao autoconhecimento. Na última carta, a autora reflete sobre as dificuldades e os medos associados à pesquisa acadêmica e descreve o processo criativo como algo que se desenvolve ao longo do tempo, destacando a importância de aceitar a desordem e o inacabado no processo de pesquisa e escrita.

“Ato Cartográfico: construindo o caminho ao caminhar em tempos de peste”, de **Lucas Gonzaga Rosa**, é um mergulho na jornada pessoal, acadêmica e profissional do autor, em um período de crise sanitária e política altamente desafiadora. Lucas discorre sobre a importância das artes, da memória e da interdisciplinaridade em sua formação e reflete sobre a potência das experiências pessoais e acadêmicas em processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento de identidade cultural. Por meio de uma narrativa sensível e introspectiva, Lucas destaca a relevância da cartografia pessoal e da expressão artística, que foram trabalhadas na disciplina de pós-graduação “Arte, experiência e educação, cartografias de si”, convidando-nos a refletir sobre como a arte e a educação podem ser ferramentas de resistência e expressão mesmo em situações-limite.

Em seu texto “Perspectivas do ato criador em cadernos escolares”, **Maria Angélica Durães Mendes de Almeida** investiga a importância e o papel do desenho em cadernos escolares de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora examina como os desenhos, frequentemente orientados por professores não especialistas em arte, refletem a abordagem pedagógica da linguagem visual. Maria Angélica também discorre sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a transformação da cultura escolar ao longo do tempo, relacionando os desenhos dos estudantes com o processo de alfabetização e letramento.

“Reflexões sobre Currículo, Experiência e Educação Infantil na Arte”, de **Maria Eugênia Zimbres de Moura**, apresenta uma reflexão sobre as interseções entre currículo, experiência e Educação Infantil, baseando-se nos estudos e vivências desenvolvidos na disciplina, em especial nas ideias de Lawrence Stenhouse e John Dewey. Maria Eugênia indaga como o currículo pode moldar e ser moldado pela experiência artística na educação

infantil e relata experiências práticas vivenciadas em uma instituição educacional de Jundiaí, em que se destacam atividades artísticas desenvolvidas no contexto do ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19.

**Mayara Floss** participa deste livro com dois textos que compartilham uma preocupação comum com a humanidade, a natureza e o sentido da vida, enfatizando a necessidade do cuidado e de maior consciência e responsabilidade ambiental, sugerindo que, em tempos de crise, é essencial reconsiderar e redefinir nossas relações com as outras pessoas e com o mundo ao nosso redor. “A vida (e a casa) como obra de arte” discorre sobre a experiência de uma médica de atenção primária no Brasil rural, lidando com um jovem paciente em cuidados paliativos. A narrativa aborda temas como a vida, a morte, e o valor do trabalho comunitário, ilustrando como a casa e o ambiente podem se transformar em uma obra de arte significativa. Através do caso de Gabriel, o texto de Mayara explora a interação humana e o impacto emocional da medicina no contexto da atenção domiciliar e comunitária. A história revela como a casa de Gabriel, construída rapidamente pela comunidade, torna-se um símbolo de amor, esperança e da arte de viver, mesmo diante da iminência da morte. O segundo texto de Mayara, “Aterror: um manifesto da mão humana”, é um manifesto sobre a urgência de “aterrar”, ou reconectar-se com a Terra, no contexto da pandemia de Covid-19. A autora examina o impacto humano no planeta, a necessidade de uma abordagem mais integrada e respeitosa com o meio ambiente e a importância do toque humano e do trabalho artesanal como meios de reconexão.

Movida por seu interesse nas artes e pela necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, em “A arte de ser acessível: um processo pedagógico”, **Patrícia Muccini** discorre sobre uma proposta interdisciplinar que integra arte, educação e acessibilidade e explora como as linguagens artísticas podem contribuir significativamente para a acessibilidade em contextos educacionais, especialmente para a desmistificação de corpos com deficiência. O texto destaca a importância de um olhar poético e estético na pedagogia voltada para pessoas com deficiência, contrapondo-se ao modelo biomédico tradicional, e apresenta a trajetória profissional da autora tanto na Educação Especial quanto no Ensino Superior. Patrícia também aborda as limitações práticas na melhoria de avanços teóricos na educação, enfatizando a potência da arte em transcender barreiras e promover um novo entendimento de corpo e identidade, desafiando normas e enriquecendo a percepção sobre acessibilidade e inclusão.

Em “Um quintal – memória, experiência e narrativa”, **Rebeca da Silva Braia** analisa a peça teatral “O Quintal”, de João das Neves, uma obra que reflete sobre a ruptura da cultura nacional brasileira após o Golpe de 64. A peça, que é parte da Feira Brasileira de Opinião de 1977, aborda de maneira ficcional o incêndio do prédio da UNE pelos militares em 1968. Rebeca examina como essa dramaturgia tensiona a memória ao narrar um evento histórico com significado social profundo. A análise também aborda o papel da narrativa na cultura, com base nas ideias de Walter Benjamin sobre a crise do drama e a relação entre experiência e representação, e explora a relação entre arte, cultura popular e a luta de classes no Brasil, enfatizando a responsabilidade social dos artistas e intelectuais na representação e transformação da realidade.

“Educação e relações étnico-raciais: Instrumentos, ferramentas – intencionalidade e propósito”, de **Rogério Salatini de Almeida**, apresenta uma reflexão sobre a importância e as implicações da Lei 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras no currículo escolar, em resposta a demandas sociais por um ensino que enfrente as questões étnico-raciais na educação. O texto destaca que a educação antirracista vai além da mera inclusão de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira; exigindo uma transformação estrutural e subjetiva na sociedade e no ambiente educacional. Rogério alerta para a necessidade de uma abordagem que seja intencional e reconheça o racismo como uma estrutura social profunda e ambivalente, que afeta tanto a sociedade quanto as subjetividades individuais, e ressalta a importância de práticas pedagógicas que promovam resistência e criação.

**Sandra Kaffka**, em “Atravessamentos”, retoma sua jornada na disciplina de pós-graduação, a partir da exploração da ideia de “cartografia sensível”. A autora reflete sobre a arte como uma forma de projetar mundos paralelos e hipotéticos dentro da realidade. A peça central da discussão proposta por Sandra é o seu projeto de doutorado “Luz: Espaços em Transformação”, que se concentra em instalações luminossônicas interativas e responsivas, projetadas para sensibilizar o público sobre questões ambientais, tais como o Antropoceno e as mudanças climáticas. Neste sentido, Sandra reflete sobre o papel crucial dos dispositivos tecnológicos e a relação entre arte e público, destacando a importância da interação e da inclusão no contexto da arte contemporânea. A narrativa de Sandra também aborda a prática artística na universidade, o impacto da pandemia da Covid-19 e o desafio de equilibrar teoria e prática, destacando a relevância da criação artística colaborativa e o potencial da arte em facilitar um espaço de encontro, fruição e reflexão.

“Educação e iniciação científica em ensino de Astronomia para docentes dos anos iniciais e do Ensino Fundamental I e II: de conteúdos, metodologias e práticas com o auxílio das artes audiovisuais”, de **Sílvio Fernandes do Amaral**, examina as dificuldades enfrentadas por professores no ensino de Astronomia, destacando concepções distorcidas e erros recorrentes em livros didáticos, bem como lacunas em diretrizes curriculares oficiais. Sílvio, que é professor da Educação Básica, ressalta a necessidade de recursos que enriqueçam a aprendizagem científica nas escolas e tornem o ensino da Astronomia mais significativo.

Pelas descrições dos textos que compõem esta coletânea, observamos que a viagem traçada e percorrida coletivamente nas aulas da disciplina “*Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*” foi uma experiência muito rica para todos os participantes.

Nosso desejo é que o leitor aceite o convite para embarcar em uma jornada que pode ser tão enriquecedora e estimulante quanto a que foi vivenciada por nós.

Que cada palavra aqui compartilhada suscite ideias, convide ao diálogo e à reflexão e inspire ações transformadoras.



## Referências bibliográficas

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.

MATTAR, Sumaya. Práticas de registro e processo de ensino-aprendizagem da arte. *In*: **Cadernos de Registro Macu**. São Paulo: Teatro Escola Macunaíma, 2017, pp. 6-15. Disponível em: <[http://www.macunaima.com.br/cadernos/caderno\\_10/caderno\\_10\\_dossie01.pdf](http://www.macunaima.com.br/cadernos/caderno_10/caderno_10_dossie01.pdf)> Acesso em: 16 de jan. 2024

MATTAR, Sumaya. O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação. Anais do 26o. Encontro Nacional da ANPAP. **Anpap**: Campinas, 2017. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br>> Acesso em: 27 de jan. 2024

MATTAR, Sumaya. Cartografias de si como processo (auto) formativo de educadores: apontamentos de viagem. *In*. Carla Juliana Galvão Alves, Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza, Ronaldo Alexandre de Oliveira (orgs.). Cartografias da formação e da ação docente nas artes: reflexões sobre a experiência. Londrina: PARFOR/UDEL, 2017. **academia.edu**. Disponível em: <[https://www.academia.edu/37757843/Cartografias\\_de\\_si\\_como\\_processo\\_auto\\_formativo\\_de\\_educadores\\_apontamentos\\_de\\_viagem](https://www.academia.edu/37757843/Cartografias_de_si_como_processo_auto_formativo_de_educadores_apontamentos_de_viagem)> Acesso em: 31 de jan. 2024.

MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético- pedagógico do professor de arte**. São Paulo: FEUSP, 2002. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062018-143506/pt-br.php>> Acesso em: 20 de jan. 2024.

MORAES, Sumaya Mattar. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte**. São Paulo: FEUSP, 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-150820/pt-br.php>> Acesso em: 13 de jan. 2024

MORAES, Sumaya Mattar. Memória e reflexão: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Salvador, 2009. **Anpap**. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya\\_mattar\\_moraes.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf)> Acesso em: 10 de jan. 2024





Crédito: Adriana Amaral.



# Das tecnologias ancestrais: O fazer nos processos de ensino-aprendizagem atravessados por uma pedagogia artesã

Adriana Amaral\*

**A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. Tierno Bokar<sup>1</sup>**

**T**enho trabalhado em processos de orientação artística há aproximadamente dezessete anos, com o público de crianças, jovens e adultos na rede de educação não formal. Durante esse tempo, o que mais me chama atenção quando paro para ler muitos desses processos, é a relação de troca, confiança e descoberta estabelecida entre quem aprende e ensina, ambos enquanto mestres e aprendizes. Esse último aspecto em minha trajetória é muito importante porque acredito que, ao me colocar no lugar de responsabilidade de instaurar um processo, estou aberta também a aprender a compartilhar aquilo que sei para que, em certa medida, tal ação possa se transformar em aprendizagem e conhecimento para aqueles que também se disponibilizam a trocar suas experiências e desejos de descobertas novas acerca de suas expectativas.

Nesse sentido, o fazer artístico e o fazer pedagógico são vividos simultaneamente, em que ensinar e aprender tornam-se também processo criativo. Pensar em uma pedagogia artesã é deixar protagonizar um fazer arte, que seja atravessado pelas camadas que nos constituem como humanos. É, dessa forma, uma ação política de olharmos para o mundo em sua complexidade, nos comprometendo a nos humanizar a cada dia. As visões ocidentais tendem a prospectar uma relação de ensino-aprendizagem muito centrada em

1. Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali). Grande Mestre da ordem muçulmana de Tijaniyya, foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos. Cf. **HAMPATÉ B, A.** e **CARDAIRE, M. 1957.**

\* Artista-educadora, docente, produtora cultural, pesquisadora e mestranda no programa de pós-graduação em artes visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atualmente pesquisa os padrões gráficos presentes na estamperia Adinkra e a relação palavra-imagem na construção de narrativas visuais. Integra o corpo docente da Faculdade Santa Marcelina no departamento de artes plásticas e integrou o corpo docente da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, EMIA-SP de 2013 a 2023, atuando como artista professora e nas áreas de coordenação e direção da escola.

uma objetividade do agora imediato, fragmentada e desvinculada de ancestralidade, como se o passado não estivesse presente no que somos hoje e este no que poderá ser o futuro. Da mesma forma que tendem, dentro de uma lógica cada vez mais capitalista, a não valorizar a experiência que passa pela arteficialidade do corpo, reduzindo-a ao mecanicismo ou tecnicismo, em benefício do conhecimento intelectualizado.

Para Sennet (2009)<sup>2</sup>, as habilidades artesanais devem ser entendidas como práticas ou modos de vida que podem ressignificar as práticas cotidianas. Ao estudar os processos criativos, o autor trabalha com a tese de que o fazer artesanal se constitui por meio de uma relação intrínseca entre ideia e matéria / ação e reflexão, partindo da evolução histórica da mão em seu processo de humanização. O autor expande o conceito de artesanato e atribui valores éticos ao esforço físico e indica o fazer “bem feito” como uma premissa do artífice, enquanto metáfora de um modo de estar no mundo sustentado por um compromisso ético, ou seja, a consciência de que seu gesto implica uma transformação em seu meio.

É uma proposta reflexiva que nos faz olhar para dentro das práticas dos espaços e lugares de ensino-aprendizagem que ocupamos e nos questionarmos o quanto contribuimos para um aprender que busque um agir com motivação, propósito e ética na constituição do humano.

Nas culturas de povos tradicionais de matrizes indígena e africana, esse fazer, na maioria das vezes, está associado a um sentido de coletividade e beleza como um bem. Toda ação mobilizadora parte nesse sentido de uma relação com o fazer artesanal, enquanto exercício do humano em estado de profundo comprometimento com seu meio no exercício da coletividade e relação maior com a vida e a natureza. É uma relação cíclica e viva de movimento, onde a repetição é premissa para a preservação e a manutenção da cultura, mas também para sua renovação.

Todo ato de criar parte da ideia de continuidade e todo gesto novo está impregnado da história dos que vieram antes, ressignificando o presente e escrevendo o futuro; é uma tecnologia de se fazer permanência sem ignorar os movimentos dos passos do futuro, uma sabedoria Africana, uma filosofia

---

2. Sociólogo e historiador estadunidense, é professor da *London School of Economics no Massachusetts Institute of Technology* e da *New York University*. Em “O Artífice”, aborda as habilidades artesanais como modo de vida para ressignificar as práticas cotidianas. Sua pesquisa mais atual debruça-se sobre o estudo do capitalismo na contemporaneidade.

*Sankofa*<sup>3</sup> dos povos Akan, representada pelo ideograma *Adinkra* de mesmo nome, que trás a imagem, em suas representações, de uma ave Africana que caminha com a cabeça voltada para trás. Existe uma **ancestralidade** nesse processo de estabelecer uma relação com o mundo enquanto artífice.

Essa abordagem me faz lembrar da minha relação primeira com a arte e desse processo de ensino-aprendizagem enquanto pedagogia artesã. Foi na minha primeira infância que a relação desse fazer que passa pelo corpo começou a se instaurar, primeiro com minha mãe, depois com meu pai, no exercício de suas artesanias. Nessa época, morávamos em um terreno grande e o quintal parecia um mar sem fim. Hoje, se voltasse lá, talvez não fosse assim tão grande, mas na infância as coisas sempre tomam uma dimensão maior. Havia pés de muitas frutas, me lembro bem das mexericas e das amoreiras, que eram as que eu mais gostava, porque delas surgia um vermelho muito rubro, às vezes azulado, quase violeta. Mas era no pé de limão, com as flores amarelado, o lugar onde eu sempre podia voar naquele mar de terra de chão batido.

Minha mãe passava horas no quintal e inventava muitos de nossos brinquedos: sempre tinha um balanço ou uma gangorra para ela construir. Eu gostava mais do balanço, que dava para brincar sozinha; com a gangorra eu sempre tinha que ficar esperando por alguém. E essa passagem me faz mais consciente hoje da minha relação com o silêncio e o estado necessário de observação e contemplação. Quando chovia, a nossa brincadeira favorita era ouvir minha mãe contar histórias, ela acendia o fogão à lenha e ficava lembrando do passado e dos antepassados de onde ela nasceu e cresceu. Eram sempre histórias motivadas por uma certa magia em relação ao universo do desconhecido, das lendas e fábulas do povo da terra e da mata. E ela contava com uma verdade tão grande que parecia que ela estava vivendo mesmo cada cena narrada naquele momento presente, cheio de gestos e musicalidade, construindo um imaginário que ainda permanece conosco.

---

3. Ideograma *Adinkra*, representado pela imagem de uma ave Africana que tem a cabeça virada para trás. [A mitologia desse símbolo traduz um pensamento filosófico da cultura dos povos Akan, muito presente na estamparia dos tecidos de países como Gana, Togo e Costa do Marfim,] onde uma de suas traduções significa: "Voltar e aprender com o passado", [para que a ave caminhe para frente ela precisa sempre olhar para trás, para não esquecer o passado e poder continuar a caminhar no presente e assim escrever a história ou uma nova história no futuro em que este estabelece um nova perspectiva de mundo], ou seja "*Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro*". (Nascimento, 2011, p. 40).



Crédito: FE DAMIGO

Mas tivemos que mudar de cidade, eu já estava mais crescida e logo comecei a frequentar a escola, e toda essa experiência de um fazer atravessado pelo corpo começou aos poucos a tornar-se cada vez mais distante. Não havia mais quintal para as brincadeiras com a terra, então, recorri ao pequeno quartinho dos fundos, onde meu pai se perdia por horas depois que chegava do trabalho e também aos finais de semana; seu ofício era a metalurgia. As ferramentas começaram a aparecer no meu cotidiano de uma maneira diferente, lembro a importância e o cuidado que meu pai dava para cada uma delas. Hoje, aposentado, sinto o quanto a metalurgia faz falta para ele, foram muitos anos de dedicação com a terra e os metais.

Eu gostava de ficar olhando meu pai trabalhar, mexer naquela terra preta, bem escura, para modelar a forma que seria preenchida com o metal derretido no cadinho, que ficava todo coberto com tijolos, ali no quartinho dos fundos. E dava um trabalhão, eram horas e às vezes até dias para sair uma fornalha. Minha mãe sempre reclamava da bagunça e do quanto era tudo muito perigoso. Isso era verdade, porque ele vivia se machucando, mas sempre dava um jeito de continuar com seu cadinho ali assentado no quintal.

Era muito bonito ver as peças depois de acabadas, ficavam tão luminosas, e dava para ver no olhar de meu pai o quanto ele ficava satisfeito, os olhos ficavam quase que marejados de tanto orgulho. Eu não entendia na época, mas hoje, recordando, imagino que o motivo devesse ser porque ali havia toda uma história, uma busca. Meu pai tinha um propósito, que para mim era o de preencher a vida com beleza e encantamento, que vinha da brutalidade da terra e do olhar sensível de um artista artesão.

Foi assim, então, que eu cresci imersa por essa pedagogia artesã, que hoje permeia também a minha prática artístico-pedagógica, buscando instaurar desde o brincar com a terra do quintal e o balanço das árvores a importância do manuseio das ferramentas controlado por cada gesto da mão e do corpo como um todo. Foi assim que eu aprendi, desse encontro entre dona Cristina Francisca da Costa e seu Sebastião Amaral dos Santos.

Hampâté Bá (1980)<sup>4</sup>, em seu texto *A tradição Viva*, que compõe a pesquisa e publicação da Unesco de História Geral da África, comenta que, em quase todas as culturas africanas, a oralidade é o conhecimento tradicional, que conecta os humanos a sua ancestralidade, mas também um modo de operação criadora no mundo enquanto natureza. Para ele, a vida humana, dentro das inúmeras tradições que podemos encontrar em África, está relacionada a uma força espiritual, tem um lugar no divino, ou seja, na tradição oral, espírito e matéria não estão dissociados, o que conduz o homem à sua totalidade. Ela é ao mesmo tempo religião, história, conhecimento, arte, ciência e entretenimento. Transmite uma concepção de humanidade a partir do lugar de homens e mulheres e seu papel no seio do universo.

A fala é o poder de criação, tudo no universo atua como fala. Esta, ao ser proferida, começa a ganhar corpo e forma. Nesse sentido, também podemos entender a oralidade como uma ação e um fazer que se constitui de um sentido de artesanato, um modo de estar e agir no mundo comprometido com o estado de humano em nós.

Ainda para Amadou Hampâté Bá, a palavra está nesse lugar da magia. E discorre sobre o fato de o quanto, para a Europa, como para boa parte dos ocidentais, essa palavra magia está contida de um significado simbólico negativo. Mas, para as tradições africanas, representa apenas o controle das forças de criação. Então a fala humana seria uma forma de animar, colocar movimento e suscitar as forças que se encontram estáticas nas coisas.

Os ofícios artesanais são os grandes vetores da tradição oral; enquanto operação, se propõem a repetir o mistério da criação. O fazer artesanal é sempre acompanhado de uma mística ou ritual, onde as expressões e os gestos compõem uma linguagem. Parece que, nas culturas de povos tradicionais, a arte não é posta simplesmente no lugar de sublime, mas parte de um entendimento de totalidade, onde todas as nossas ações, em relação a sua comunidade e natureza, são entendidas enquanto ação criadora, trazendo um certo sagrado enquanto dimensão do universo em sua totalidade.

---

4. Escritor malinês, etnólogo, filósofo e mestre da tradição oral do povo Fula, falecido em 1991. É reconhecido como um dos maiores pensadores da África no século 20 e integrou a primeira geração do Mali com educação ocidental. Seu comprometimento com a tradição oral do povo fula (nação de pastores nômades que conduz seu rebanho pela África savânica) o fez lutar pelo reconhecimento da oralidade africana como fonte legítima de conhecimento histórico. Participou da elaboração dos primeiros estudos que usam as fontes orais de maneira sistemática, como em *História Geral da África*, apresentando o texto *A tradição viva*, publicado pela Unesco em 1980.



Crédito: Acervo

O retorno aos olhos marejados do meu pai, diante da beleza do brilho das peças polidas, e à vivacidade da minha mãe, narrando suas histórias, me faz pensar o quanto aquele momento revelava uma artesanaria carregada de ancestralidade, que se manifestava por uma consciência do corpo, e o quão sábia se faz essa tecnologia. É maravilhoso quando vejo isso se repetir em meu trabalho no olhar de cada criança, jovem ou adulto, diante da beleza do brilho de suas criações, diante da ciência de seus corpos ao se depararem com o mistério da criação, ao se reconectarem com o humano dentro de si, dentro de cada um de nós.



## Referências bibliográficas

HAMPATÉ B , Amadou. A tradição viva. História Geral da África, I: **Metodologia e pré-história da África**; editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992 p, p. 167-212. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042769\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042769_por)>. Acesso: Abr. 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. GA, Luiz Carlos. **Adinkra sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Significado e Intenções. In:\_\_\_\_. **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira I**. A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.

SENNETT, Richard. "A mão". In:\_\_\_\_. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009, p. 169-199.



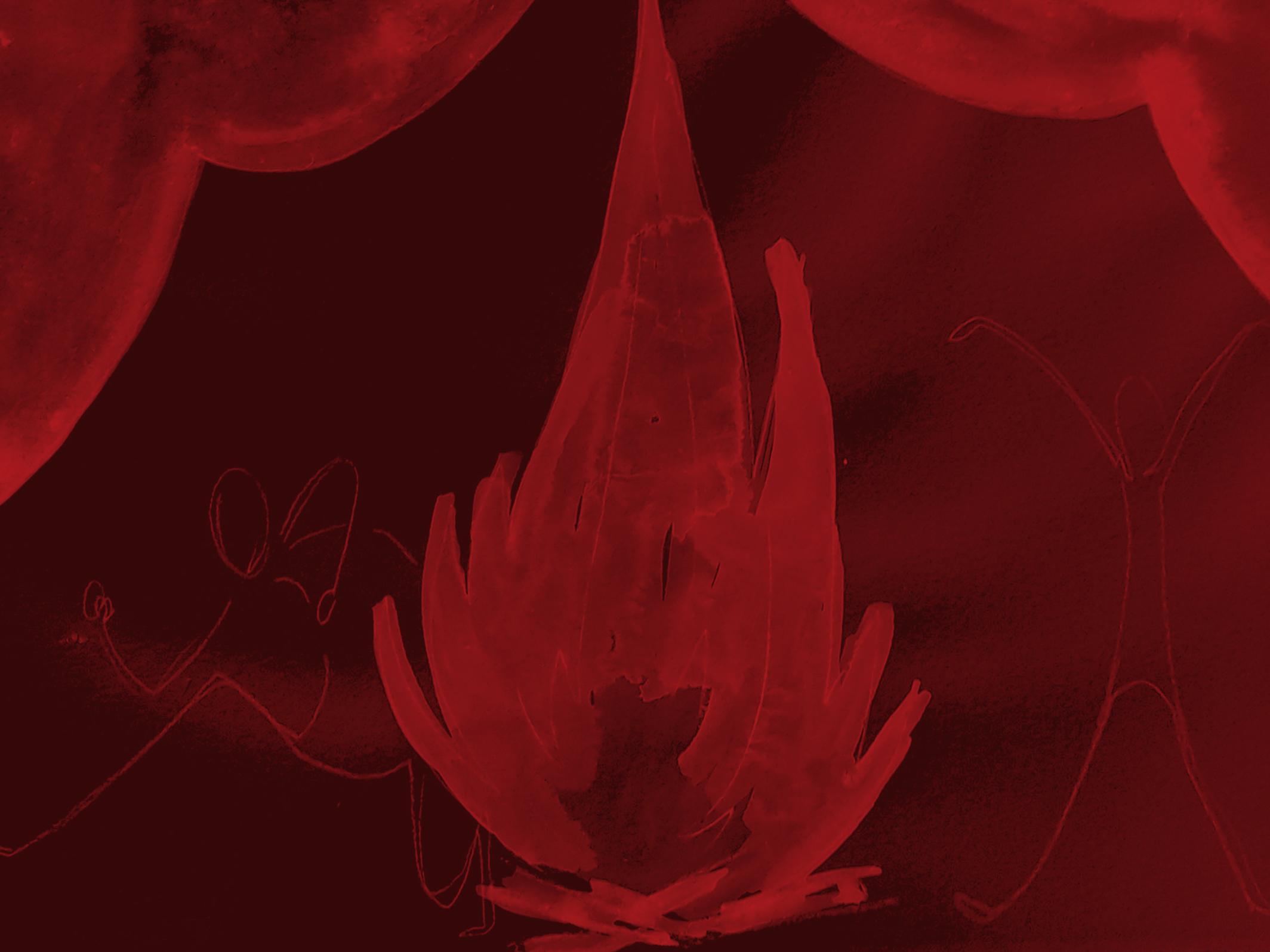
Crédito: Acevo



Nossa fogueira,  
2021,(Fig.1). Desenho  
feito a partir da  
proposição do grupo 5,  
no último encontro da  
disciplina, em 01/07/2021.  
Aquarela e lápis sobre  
papel. Dimensões: 21x29,7cm.

Crédito: Adriana Siqueira.





# Sobre a artesanaria docente: cultivo e organização de gavetas de guardados e conversas em volta da fogueira<sup>1</sup>

**Reflexões a partir da disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores*<sup>2</sup>**

**Adriana Maria Motta de Siqueira\***

– *O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.*

*Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. [...] Alguns fogos [... incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (Galeano, 2008, p. 13).*

A pandemia da Covid-19, que assola o planeta desde o início de 2020, obrigou-nos ao distanciamento social. Assim, aprendemos a reinventar a aula e suas relações de maneira remota. Repensamos e ressignificamos a presença a partir da ausência; o ritual, a partir do virtual<sup>3</sup>. Na disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores*, fiamos o vínculo à distância, mas na proximidade dos corações e dos afetos, que independe dos limites espaço-temporais. Com esses fios, tecemos nossas cabanas<sup>4</sup> – portais para o cultivo da artesanaria da práxis docente.

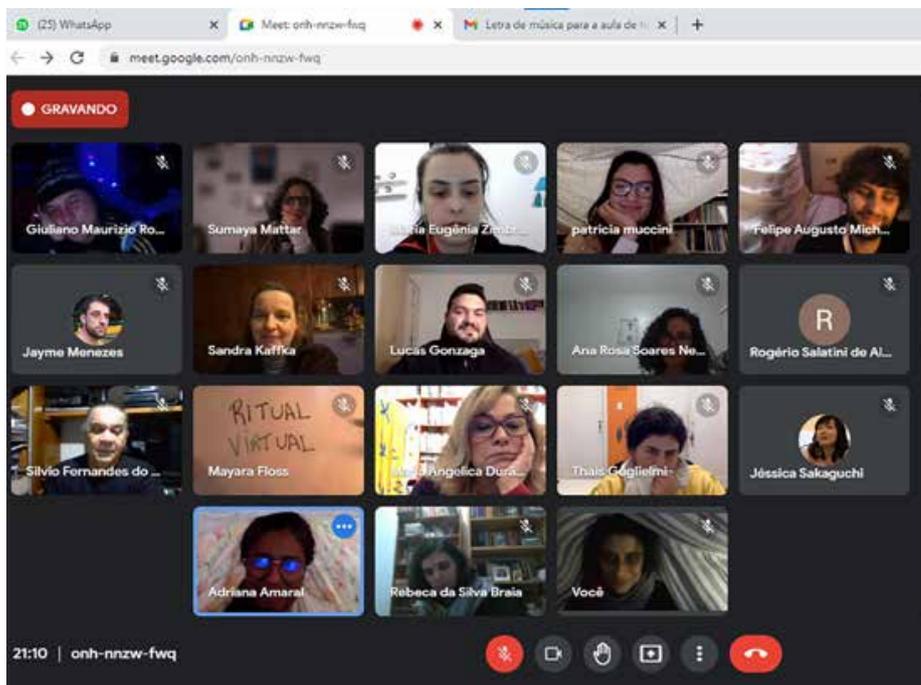
1. Este artigo tem trechos adaptados do Capítulo 3 de minha dissertação de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Sumaya Mattar: SIQUEIRA, Adriana. **Costurando a distância**: a artesanaria na construção e partilha de universos. Dissertação de mestrado. Departamento de Artes Plásticas – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, 2021.

2. Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Sumaya Mattar, no 1º semestre de 2021.

3. A colega Mayara Floss fez, durante a disciplina, uma verdadeira poesia a partir da grafia dessas palavras - ritual, virtual, viral. Apesar de termos como “remoto” e “tempo real” traduzirem melhor a condição das aulas e das reuniões que vivenciamos com frequência no contexto pandêmico, é pelo poema de Mayara que justifico o uso da palavra “virtual”.

4. Em nosso último encontro, em 01/07/2021, o grupo 5, composto por Felipe A. Michelini da Silva, Lucas Gonzaga Rosa, Maria Eugênia Zimbres de Moura e Sílvio Fernandes do Amaral, finalizou a proposição de sua aula criada coletivamente com o convite para que cada aluno construísse uma cabana com um lençol.

\*É artista plástica e professora das redes pública estadual e particular de ensino, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental II. É doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em que é orientada pela profa. Sumaya Mattar, e é bolsista da Capes desde out./2022. Já participou de exposições individuais e coletivas no Paraná e em São Paulo. Em 2021, quando este artigo foi escrito, Adriana era mestranda no mesmo programa. Atualmente, vive e trabalha em Londrina/ PR.



**Fig.2: Captura de tela da última aula da disciplina**

Crédito: Acervo pessoal.

Minha pesquisa de mestrado, intitulada *Costurando a distância: a artesanaria na construção e partilha de universos*, também construída durante o contexto pandêmico, entre 2020 e 2021, e orientada pela professora Sumaya Mattar, fala sobre a artesanaria como uma maneira de habitar o mundo e sobre o fazer – e o fazer-se – docente como uma artesanaria.

O professor é um artífice do conhecimento. Carrega em seu espírito o mestre – um grande cartógrafo de si, guia na construção das cartografias de seus discípulos. Quando tem essa consciência e com ela se compromete, ele já não é mais apenas professor, mas o que eu defino como *professor-artífice*.

Ser artífice, segundo Richard Sennett (2009), insere-se em uma categoria mais ampla que a de artesão: trata-se de uma postura de profundo comprometimento com um fazer concreto e com suas implicações no todo do tecido social. Assim, podemos ver uma médica, um ator ou uma psicóloga como artífices. Trata-se de sujeitos que entendem sua profissão como uma construção artesanal, feita ao longo do tempo, de maneira relacional e intencional, com acúmulo de experiência refletida.

Trago neste relato uma reflexão sobre a experiência vivida com a disciplina, no sentido que John Dewey (2010) confere ao termo experiência: um acontecimento carregado de significados para o sujeito, que integra as partes de sua caminhada em um todo. Nossa cartografia conjunta por paisagens do fazer e do constituir-se docente foi construída e partilhada por artífices das artes visuais, cênicas, musicais, do cinema, da arquitetura, da pedagogia, da psicologia, da medicina e do turismo, espalhados pela amplitude do mapa nacional, do nordeste ao sul do Brasil.

No intervalo de nossa penúltima aula, o colega Giuliano Ronco escreveu no *chat* que ficaria “de guarda” da sala. E aproveitou a brincadeira para nos convocar a uma reflexão:



Vocês sabiam que a palavra “guarda” (vigia) tem a ver com a palavra italiana “guarda”, que significa “olha”?

O guarda da rua é aquele que olha a rua.

Isso nos leva a meditar sobre o sentido do verbo “guardar”.

Guardar não é colocar numa gaveta, no fundo do armário, no cofre, fechado, no escuro, escondido.

Guardar é exatamente o oposto.

Guardar é colocar à mostra.

O que vocês vão guardar desta nossa sala? (Ronco,2021)<sup>5</sup>

Guardar – com essa qualidade de que Giuliano nos fala – é o que nos estrutura, o que nos confere identidade. Constitui memória viva. A memória, segundo Ecléa Bosi, tem “uma função decisiva na existência, já que [...] permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações” (Bosi, 2013, p. 36). “Como Santo Agostinho que, nas Confissões, chamava a memória de ‘ventre da alma’, Bergson poderia dizer que, para ele, a memória é a alma da própria alma, ou seja, a conservação do espírito pelo espírito” (Idem, p. 35).

A memória pessoal está ligada à familiar, que, por sua vez, está inserida em determinado contexto histórico-social. Pensar sobre si implica – ou deveria implicar – olhar para os ancestrais, identificar as raízes de fazeres, de desejos, de crenças.

Patrícia de Almeida, em sua dissertação de mestrado, *O mundo é redondo como uma rosa: imaginação poética e criação pedagógica* (2013), relata sua experiência no curso de extensão *Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes*, promovido pelo Departamento de Artes Visuais da ECA-USP. Ela se apoia na sabedoria de Bachelard, filósofo dos diálogos entre memória e imaginação, mãos e matérias, elementos naturais e nossos

5. Cópia do texto de Giuliano, escrito no *chat*, durante o intervalo de nossa aula do dia 24/06/2021.



**Fig.3: Histórias com o avô, 2021. Adriana Siqueira. Xilogravura sobre papel oriental. Dimensões: 16,7 x 24, 2 cm (com margens); 15,2 x 21, 5 cm (imagem).**

Crédito: Acervo pessoal.

sonhos e devaneios, e conta sobre o encantamento e a potência do fogo enquanto instaurador de profundos momentos de silêncio interno, de contemplação. O fogo ajuda “a despertar o que [há] de sonhador em cada um” (Almeida, 2013, p.136), reconectando-nos à nossa ancestralidade mais remota:

**Certamente o fogo aquece e reconforta. Mas só tomamos consciência desse reconforto numa contemplação bastante prolongada: só recebemos o bem-estar do fogo se apoiamos os cotovelos nos joelhos e a cabeça nas mãos. Essa atitude vem de longe. A criança junto ao fogo a adota naturalmente. Não se trata, em absoluto, da atitude do Pensador. Determina uma intenção muito particular, que nada tem em comum com a atenção da espreita ou da observação. Perto do fogo é preciso sentar-se; é preciso repousar sem dormir; é preciso aceitar o devaneio objetivamente específico (Bachelard *apud* Almeida, 2013, p. 135-136).**

A fogueira e a reunião em volta dela nos faz lembrar de nossa própria chama – palavra que, não por acaso, remete a chamado. Lucas Rosa, ator, aluno da disciplina, trouxe-nos esse espírito no início do curso – na sua performance para tradução poética de seu relato autobiográfico<sup>6</sup> – e em nosso último encontro. Espiral – das relações, do conhecimento, da vida.

Na abertura da aula de seu grupo<sup>7</sup>, *B brincando na Rede - Conexões além das Telas*, Lucas convocou nossa participação ao retomar o convite proposto por Giuliano na aula anterior. Cada um de nós, desde sua janelinha no mosaico da tela do computador, acendeu sua fogueirinha portátil – um palito de fósforo –, e no tempo de vida de sua chama, contou o que guarda do curso. Fragmentos de partilha, construção, significado, constituintes do todo do tecido construído pela turma.

Cada um traz em si sua fogueirinha – seu brilho próprio. Algumas pessoas o exibem com facilidade, fluidez, generosidade; outras, o tem mais escondido, seja por desconhecê-lo, seja por temerem sua potência – destrutiva ou mesmo criativa –, seja por vergonha. O mestre ajuda no perceber-se, no conhecer-se, no parto e no cultivo da fogueira interna de cada um. No ambiente de partilha respeitosa que instaura,

---

6. Em tal performance, Lucas pediu a todos os colegas que apagassem as luzes dos cômodos em que estavam. Ele também apagou a luz de seu espaço de trabalho. Iluminado pela chama de palitos de fósforo que ia acendendo um depois do outro, recitava poemas de Manoel de Barros.

7. As últimas aulas da disciplina são dedicadas à criação didática: divididos em grupos, os alunos planejam proposições conjuntas, a serem vivenciadas e discutidas por toda a turma. Naquele primeiro semestre de 2021, foram formados cinco grupos de quatro integrantes cada um.

acolhe os muitos e diversos brilhos, apresenta-os para seus donos e para os outros discípulos. Nossa mestra cartógrafa, Sumaya Mattar, cumpriu seu papel com inspiradora responsabilidade.

O mestre nos faz lembrar que cada sujeito é único e que poderia desempenhar um papel importante no todo do tecido social. Desde essa perspectiva, todos somos importantes e temos responsabilidades diante de nossa comunidade. Richard Sennett conta que havia rituais de fim de dia nas oficinas medievais que destacavam “uma contribuição especial feita por cada pessoa para a comunidade, pelo bem comum: celebram a diferença entre membros de uma comunidade” (Sennett, 2013, p. 105). Com esse mesmo espírito do mestre medieval, para o artista Joseph Beuys,

**Todos somos chamados, em primeira pessoa, para, engajando-nos, dar nossa contribuição. A questão principal consiste em acordar o homem do refluxo individualista, subtraindo-o do “privado”. O presente é caracterizado em toda a parte por uma forte tendência à despolitização, à privatização, ao conformismo. É tarefa nossa fazer, por todos os meios possíveis, com que as pessoas voltem a se interessar pelo “social”, a retomar o seu inato sentido de coletivismo (Beuys, 2006, p. 324).**

Guiado pela luz de sua fogueira, o professor-artífice cartografa seu caminho, seu caminhar. Consciente de seu processo, vê-se capaz de fornecer a seus alunos ferramentas cartográficas.

A professora-artífice Sumaya organizou nossos seminários como visitas a oficinas produtoras dessas ferramentas, comandadas por alguns importantes mestres artesãos: Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), que nos conclamam a construir a vida como uma obra de arte; Walter Benjamin (1994), António Nóvoa (1998), Ecléa Bosi (2003), Marie-Christine Josso (2004), que falam sobre a importância de nossa história de vida, de nossa memória, para a constituição da narrativa dessa obra de arte; Richard Sennett (2009), Antonio Santoni Rugiu (1998), Henri Focillon (1983) e Mário de Andrade (1975), os quais relembram que toda e qualquer obra de arte é construída no mundo concreto por mãos sonhadoras, integradoras de nossa humana capacidade criadora, feita de corpo, mente, espírito; Fayga Ostrower (1978), Cecília de Almeida Salles (1998), Octavio Paz (1982), Jose Antonio Marina (1995), que nos fornecem luzes para melhor observar os processos de criação; Keneth M. Zeichner (1993), Raoul M. Ferreira-Blanquet (2017), Tomás Tadeu da Silva (2011), Lawrence



**Fig.4:** Elaborada a partir de frames de vídeo produzido por Thais Guglielmi para a disciplina.

Crédito: Acervo pessoal.

Stenhouse (1991), Adolfo Sánchez Vázquez (1977), que nos guiam pela especificidade dos processos de criação docente<sup>8</sup>.

Considero que os temas e os textos dos cinco seminários apresentados na disciplina compõem um todo coerente, alicerçado sobre uma base muito bem definida: a concepção do professor enquanto sujeito político no mundo, que articula ética e estética em seu fazer-pensar.

Artífices da educação que somos, é nosso dever cultivar a imaginação – em nós mesmos e no outro, constantemente, e enxergar o planejamento de aulas, na definição de Sumaya Mattar (2007), como criações didáticas, como a artesanaria da construção e da partilha de universos.

“Neste mundo onde vivemos, tão redondo quanto uma rosa e os corações, a imaginação não exerce uma função de revelação: ela inspira possibilidades ao impossível” (Almeida, 2013, p. 55). Por que não trazer para a escola essas infinitas possibilidades do impossível, o cultivo do genuinamente humano – o impulso e a capacidade de criar? Há que se cultivar o sonho e a utopia, “que se configura[m] como a negação constante da ordem existente” (Moraes, 2007, p. 121) – para habitar um mundo distópico e transformá-lo<sup>9</sup>, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior em seus níveis mais avançados. Para que cada sujeito se entenda um eterno estudante – um artífice –, porque é o que pede a imaginação. Trata-se de um compromisso com a condição humana de estar em constante formação, dado seu inacabamento. O diálogo – com o outro, com a matéria, com o conhecimento, com a tradição... – surge porque somos incompletos e empreendemos buscas para, mais do que chegar a um ponto final definitivo, ter continuidade, criação, transformação, movimento. Assim, a aula se funde à vida, e tem-se a vida como obra de arte (Deleuze, 1992).

8. Os títulos dos seminários foram, respectivamente, 1 - *Cartografia e processos de subjetivação*; 2 - *Memória, narrativa e formação docente*; 3 - *Fazer artesanal, experiência e aprendizagem*; 4 - *Processos de criação na arte e a questão do projeto*; 5 - *Processos de criação na educação e a questão do currículo*.

9. Relembro que, em uma de nossas aulas, o colega Rogério Salatini de Almeida questionou Sumaya sobre a existência de uma potência utópica da educação no mundo distópico que se nos apresenta. Segundo a professora, é justamente essa utopia que alicerça a escolha pela educação e a crença em sua potência de estruturar sujeitos e, assim, transformar realidades.

Segundo Sumaya Mattar, habitando dessa maneira a escola e cada uma de suas salas – mesmo que remotas, cuja existência é possibilitada pelas plataformas digitais –, pode-se entender mais claramente a condição de haver “uma íntima ligação entre práxis educativa e porvir” (Mattar, 2007, p. 121). Assim, “quando não resulta somente da ação, mas, sobretudo, da consciência e imaginação, a aula humaniza-se” (*Idem*, p. 283):

**Em tal práxis, a teoria e a prática, o sonho e a realidade, integram-se em uma dimensão ativa, através da qual os participantes constroem-se, complementam-se e transformam-se. Quer dizer, não somente o educando se forma como também o educador (*Ibidem*, p. 121).**

Habitar a escola implica imaginar e criar possibilidades de habitar poeticamente o mundo em vez de consumi-lo, como a lógica do sistema hegemônico nos induz a fazer. Para tanto, devemos, cada um de nós, habitar com poesia nosso ateliê interno.

O professor-artífice costura com fio da generosidade (Albano, 1998, p. 176) e do respeito sua relação com o aluno, bem como a relação entre aluno e tradição. Em sua tese (2007), a professora artífice Sumaya Mattar fala sobre sua experiência com a mestra ceramista Shoko Suzuki<sup>10</sup>, e conta sobre a construção de fazeres carregados de sentido – a artesanaria com o barro e com o ser humano; os ofícios de ceramista e de mestra. São ofícios tecidos ao longo de uma vida, com preciosos fios: da presença inteira, atenta; do silêncio que dá espaço à reflexão da discípula; da palavra certa, que pede mais silêncio; do diálogo com o barro, a água, o ar, o fogo, o gesto historicamente construído, as ferramentas; do respeito aos tempos de cada aluna; do equilíbrio entre autoconfiança excessiva e abatimento com um trabalho malsucedido – ambos os elementos atrapalham a presença integral no momento do fazer –; da construção e intermediação de diálogos respeitosos entre as alunas e a tradição.

Como costureiro da relação sujeito-conhecimento, o professor-artífice fia suas linhas no olhar cuidadoso para o outro e assim constrói suas orientações. Trata-se de uma relação “que não é da ordem da dominação, nem da subordinação, mas sim da ordem do reconhecimento do outro enquanto outro” (Albano, 1998,

---

10. Shoko Suzuki nasceu em 1929, em Tóquio. Mudou-se para o Brasil em 1962. Construiu seu ateliê em sua casa, uma chácara no bairro de Cotia (São Paulo/ SP). No início de 2004, abriu seu ateliê para algumas discípulas, dentre as quais estava Sumaya Mattar. Mestra e aprendiz mantêm a amizade até hoje.

p. 176). O ofício do mestre de “acompanhar outras pessoas em suas próprias trajetórias exige sincero compromisso e despojamento de si próprio” (Mattar, 2007, p. 106).

Apoiada em Georges Gusdorf<sup>11</sup>, Patrícia de Almeida explica a diferença entre o professor e o mestre – habitante da alma do professor-artífice:

**O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se foi digno de sua missão, espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e uma plena realização. A mais alta função da maestria parece, pois, ser o anúncio da revelação para lá da exposição do saber. O professor exerce sua profissão, o mestre intervém como agente duplo, utilizando para outros fins essa atividade de cobertura (Gusdorf *apud* Almeida, 2013, p. 88).**

É bem mais fácil – ao menos a curto prazo e na obscuridade da ação irrefletida – ser apenas professor. Ser mestre, ser professor-artífice, demanda comprometimento e entrega a um chamado, a uma missão de vida. Implica seguir no contrafluxo da lógica hegemônica, que tende à superficialidade. Ser professor-artífice é um ato de resistência, portanto. Só essa postura de resistência pode transformar a escola em uma oficina de mestre artesão – um lugar para mestres e discípulos, em que se constrói um mundo novo.

Com alma de mestre, o professor-artíficesempre respeita e cuida de seus diálogos internos. Aberto e acolhedor aos outros em si, “está aberto aos outros de outros. Numa iniciação permanente, como uma espiral que não conhece o seu fim” (Albano, 1998, p. 166). Formando outros sujeitos, o professor-artíficese forma e é formado (repetido), num “acolhimento ativo” (*Idem*, p. 127). E aos novos conhecimentos, ele se faz “mestre-aprendiz”, e essa consciência expressa de sua incompletude, de sua humana condição de estar em constante formação, ajuda na formação do “aprendiz-mestre” (*Ibidem*, p. 125).

Minha pesquisa – de mestrado e de vida – constitui-se no espírito do professor-artífice. Encontrar os pares de caminhada é essencial nessa construção. Sou muito grata a cada uma e a cada um dos artífices que

11. GUSDORF, George. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1967, p. 22 *apud* Almeida, 2013.

partilhou e construiu nossa cabana-portal de entrada no tempo Kairós – o tempo da experiência, que não segue nem a lógica, nem as imposições do tempo Chronos, do relógio – ao longo da disciplina. É, claro, à mestra Sumaya, que conduziu a caminhada por nossas cartografias e “nos proporcionou um reencontro com a intimidade da fraternidade, do fazer junto, depondo a favor da necessidade de reencontrarmos uma dimensão humana do educar” (Moraes, 2007, p. 112).

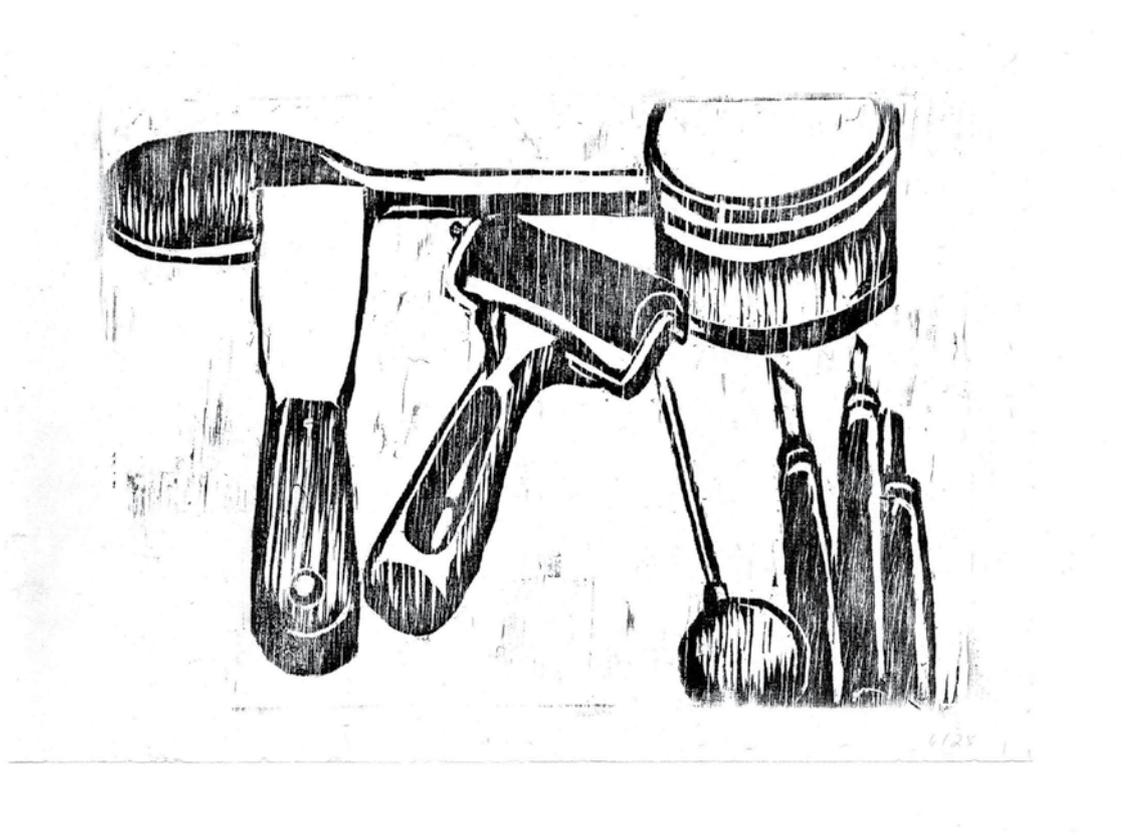


Fig.5: Ateliê, 2021. Adriana Siqueira. Estampa de xilogravura sobre papel oriental; 16,7 x 24, 2 cm (papel com margens); 15,2 x 21, 5 cm (imagem).

## Referências bibliográficas

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu Tarsila e outros metres...** o aprendizado da arte como um rito da iniciação. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

ALMEIDA, Patrícia Ribeiro. **O mundo é redondo como a rosa:** imaginação poética e criação pedagógica. Dissertação de mestrado. Departamento de Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=67A7A886D5A6&lang=pt-br](http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=67A7A886D5A6&lang=pt-br)> Acesso em 10 ago. 2019.

ANDRADE, Mário. O artista e o artesão. *In: O baile das quatro artes.* São Paulo: Martins Fontes, 1975. p. 10-33.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". *In: Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEUYS, Joseph. A Revolução somos nós. *In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (orgs). Escritos de Artistas – anos 60/70,* p. 300-324. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

BOSI, Alfredo. O trabalho das mãos. *In: O ser e o tempo da poesia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DELEUZE, Gilles. "A vida como obra de arte". *In: Conversações.* São Paulo: Ed. 34, 1992.

DEWEY, John. Ter uma experiência. *In: Arte como experiência.* São Paulo: Martins fontes, 2010.

FERRERA-BALANQUET, Raúl Moarquech. Pedagogías creativas insurgentes. *In: Walsh, Catherine (editora). Pedagogías decoloniales:* Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir. TOMO II, Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

- FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: p.19-34.
- FOCILLON, Henri. Elogio da mão. *In: Vida das formas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 137-156.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de Si. *In: FOUCAULT, Michel. O que é um autor*. p. 129 – 160. Lisboa: Vega, 2002.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2ª edição. Tradução: Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 87-109.
- MARINA, Jose Antonio. O movimento inteligente. *In: Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995. pp. 87-205.
- MATTAR, Sumaya. **Práticas de registro e processos de ensino-aprendizagem da arte**. Cadernos de registro Macu. Edição nº 10, 1º semestre de 2017a. P. 6-15.
- \_\_\_\_\_. Cartografias de si como processo (auto)formativo de educadores: apontamentos de viagem. *In: Cartografias da Formação e da Ação Docente nas artes: Reflexões acerca da Experiência*. 01 ed. Londrina: PARFOR/UDEL, 2017b, p. 43-56.
- MORAES, Sumaya. **Descobrir as texturas e a essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de Arte**. Tese de Doutorado: FEUSP, 2007.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PAZ, Octavio. Poesia e poema. *In: O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. pp. 15-31.
- SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.
- STENHOUSE, Lawrence. “La investigación del currículo y el arte del profesor”. *In: Investigación en la escuela*, n. 15, 1991.
- RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SIQUEIRA, Adriana. **Costurando a distância:** a artesanaria na construção e partilha de universos. Dissertação de mestrado. Departamento de Artes Plásticas – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, 2021.

SENNET, Richard. **O Artífice.** Trad.: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

\_\_\_\_\_. **Juntos.** Trad.: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Capítulo III: Práxis criadora e práxis reiterativa. *In: Filosofia da Práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Pp. 245-279.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores:** Idéias e Práticas. Lisboa/Pt: Educa.1993. p. 13-52.





Crédito: Agnello Augusto de Assis Vieira



# A procura pelas águas

**Agnello Augusto de Assis Vieira\***

**F**otografar com um filme fotográfico envolve um escolher, uma reflexão mais precisa, um foco maior, uma análise maior pelo simples fato de que se possui uma limitação de captura muito menor. Em seguida existe todo um ritual para revelar o negativo fotográfico, indo do adentrar à escuridão para manipular o filme e inseri-lo num tanque isolado da luz a toda a escolha de tempo e gestos para tentar trazer as imagens para algo que você cogita ser o melhor para elas. Por fim, se adentra uma sala escura onde, através de líquidos que devem ser usados até determinado tempo e numa sequência específica, a grande mágica artesã se faz, ao ver que toda a escolha de tempo e gestos resulta em uma folha branca ganhar vida quando submersa dentro dos líquidos. Essa mágica é encantadora e apaixonante.

Na fotografia digital, não existe um ritual a priori. As águas, tão importantes na fotografia analógica e na aquarela, são a busca nesse pequeno ensaio, tanto quanto o desenho que meu olhar, sem intenção prévia, procura em cada momento.

\*É formado em Licenciatura em Artes Visuais pela ECA-USP em 2014, atuando como professor do Ensino Fundamental da rede pública em São Bernardo do Campo desde então. Além do trabalho como professor ama arte e se expressar por meio de narrativas, sejam elas criadas pintando, desenhando, fotografando ou escrevendo. Tanto em seu trabalho pedagógico, como no artístico, os jogos narrativos estão presentes nas suas atividades, principalmente o RPG.

Águas que não se encontram fora,  
Mas dentro.  
A busca de mesclar fazeres e olhares ludicamente,  
Alegremente,  
Vivamente experimentando.

Fiz um mapa e encontrei muitas motivações.  
Um mapa para lembrar um pedaço de mim.  
Um pedaço esquecido entre as muitas tarefas e responsabilidades da vida adulta.  
Fiz um mapa para perceber que havia uma parte de mim que é artista, que sente vontade de  
explorar,  
ver e moldar o que vejo, para diferentes fins.  
Durante muitos dias reencontrei meu eu que ama criar imagens, estáticas ou não,  
Que ama transformar palavras em formas.  
Que ama o fazer artesanal  
E aquele que procura ser um professor melhor.

A fotografia é algo que me acompanha há anos, um lugar onde crio narrativas do meu dia a dia.  
Um meio que me amei no instante em que vi uma imagem nascer do aparente nada das águas,  
Uma luta entre as águas e minha vontade  
Para trazer as maravilhas que cacei por dias.  
Um meio pelo qual aproximo o desenho e a pintura  
Que igualmente amei, mas há muito havia esquecido.

Ao longo do curso, o fazer artesanal me convocou ao “fazer”,  
A retomar alguns fazeres.  
Fazer que aos poucos levou a experienciar novas formas de fazer,

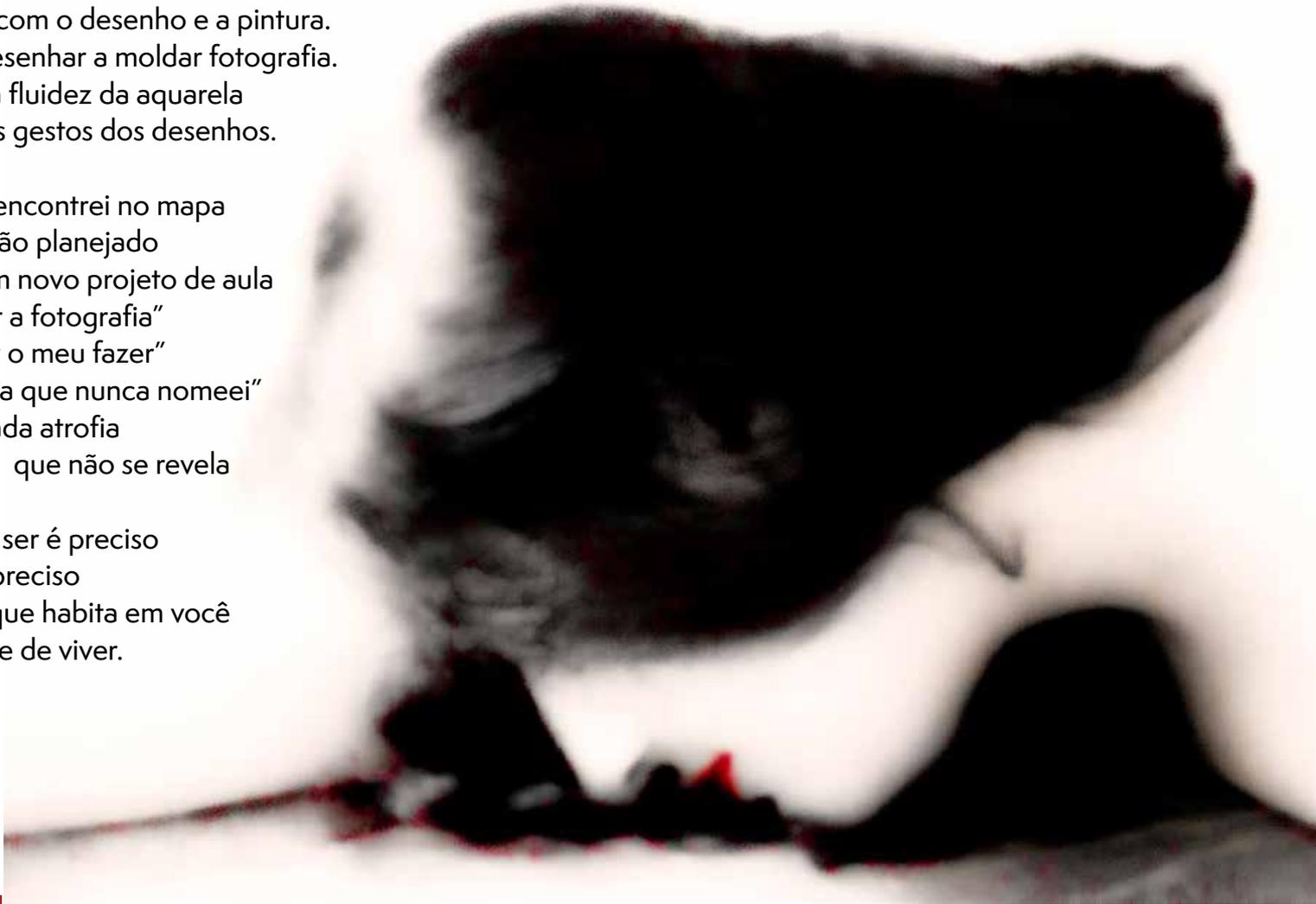
De criar meios de alcançar o laboratório dentro de mim.

Pouco a pouco, se apresentaram os caminhos  
Para a relação da fotografia com o desenho e a pintura.  
Pouco a pouco o gesto de desenhar a moldar fotografia.

Pouco a pouco veio a fluidez da aquarela  
A fotografia conduzia os gestos dos desenhos.

Pouco a pouco me encontrei no mapa  
Em um lugar não planejado  
Pouco a pouco achei um novo projeto de aula  
"Não esquecer a fotografia"  
"Não esquecer o meu fazer"  
"Não esquecer a poesia que nunca nomeei"  
A mão parada atrofia  
Tanto quanto a alma que não se revela

Movimentar o ser é preciso  
Criar é preciso  
Para que o oceano que habita em você  
Nunca deixe de viver.





Crédito: Ana Rosa Negreiros Feitosa

# Práticas artísticas contemporâneas como campo experimental e crítico do ensino da arquitetura e do urbanismo

Ana Rosa Soares Negreiros Feitosa\*

## Aula

(Sala 562, sala de Oficina de Plástica)

N o nosso primeiro encontro, conversamos sobre as motivações de estarmos naquela sala; sempre levanto a reflexão sobre o porquê de nossos corpos estarem ocupando um ponto específico dentro daquele espaço. Essa pergunta causa certa estranheza aos alunos, por isso explico que a intenção é atentar sobre os lugares que estamos e a maneira como os ocupamos.

Algumas vezes, peço para comentarem sobre como foi o percurso da parte externa do edifício até aquele ambiente, sobre o que observaram e as sensações causadas, ou se não pararam para observar e realizaram esse caminho de maneira automática. Pergunto se, antes de entrar naquela sala de aula, eles tinham alguma ideia sobre o que encontrariam naquele local e como seria a organização do ambiente. Os alunos já imaginavam que existiriam cadeiras enfileiradas voltadas para um quadro e para a mesa do professor. Indago se sabem a razão desse *layout*, quando este foi determinado, se é pertinente à atividade. Também pergunto qual o real propósito dessa disposição, se estamos sendo muito criativos, como arquitetos, quando repetimos sempre os mesmos modelos na concepção e construção dos espaços.

Uma única vez um aluno me respondeu, no caso o monitor Eduardo, afirmando que aquela configuração surgiu de uma proposta militar, a qual possuía o intuito de ensinar disciplina e uma compreensão da hierarquia. Enquanto faço essas perguntas, geralmente estou caminhando entre as fileiras, olhando de cima para baixo, pois todos estão sentados. Esse movimento me parece quase

\*Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB (2023). Mestre em Arquitetura PROPAP/UFRRS (2012). Professora do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPI (2013).

com uma 'performance', uma dramatização, percebo que frequentemente os corpos dos alunos estão tensos; enfim, é o primeiro dia de aula.

Quando realizei esses questionamentos pela primeira vez, os fiz para mim mesma e entendi que não era aquela 'configuração' a qual eu gostaria de perpetuar. A cada começo de semestre tento desconstruir tudo outra vez, com cada nova turma no curso. As carteiras não ficaram na disposição 'convencional' até o final de período, tenho que ajudá-los a desorganizá-las em todas as nossas aulas.



*Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.*  
(Paulo Freire, 1981)

Os arquitetos devem ser conscientes de que, quando projetam espaços, indiretamente projetam comportamentos, reforçam estruturas, compactuam com elas. No entanto, certas práticas encontram-se arraigadas aos nossos hábitos, fazendo parte da nossa cultura, o que nos faz pressupor que determinadas atividades nos espaços devam obedecer a conformadas lógicas. Entre as atribuições dos arquitetos e dos urbanistas está a de promover um bem-estar na qualidade dos ambientes construídos que favoreçam e contribuam nas atividades cotidianas.

No entanto, parece-me importante a um estudante a reflexão sobre seu ofício, olhar não apenas de maneira superficial, e sim de modo examinado e crítico, o mundo que o cerca, para assim criar novos mundos. É interessante que os estudantes tenham, no próprio local de ensino, a possibilidade de experimentar múltiplas relações e criar sentido de pertencimento. (Kowaltowski, 2011; Reis-Alves, 2007; Duarte, 2015). De certa forma, utilizamos a sala de aula para ensinar a própria arquitetura, no intuito de expor a teoria e, ao mesmo tempo, transmutar o simples espaço em um lugar significativo.

Espaço e lugar são conceitos fundamentais a serem estudados. Buscamos ir além de entender superficialmente a informação, a fim de construir um processo de aprendizado que tenha o próprio corpo imerso nas experiências, de modo que as informações não precisem chegar de modo impositivo. Tentamos utilizar a

sala de formas diversas, ajustando-nos às necessidades dentro das possibilidades de um ambiente de uma instituição pública, com suas limitações econômicas e suas outras necessidades funcionais.

As atividades descritas nesse artigo são desenvolvidas na sala 562, também conhecida como 'sala de plástica', do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Piauí. No entanto, vale ressaltar que diversos trabalhos são realizados fora da sala, em local onde se ampliam e reverberam as criações. Enfatizamos, durante os estudos, a relação entre a materialidade, seus usos, e os gestos dos seres humanos, os quais são realmente são assuntos nossos, a experiência que ocorre entre o corpo, a materialidade, o espaço em uma temporalidade. Ana Mae Barbosa (2019) observa a necessidade da realização de experiências, pois é por meio destas que o aprendizado ocorre, e acrescenta que a "arte não se ensina, contamina-se pela arte".

## **Abstração**

Colocamos todas as cadeiras aproximadas do quadro frontal para conversarmos.

Os elementos fundamentais da composição são princípios a serem apresentados na disciplina de Oficina de Plástica no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPI. No entanto, imaginando que os alunos já saibam do que se trata ponto, linha, plano e volume, resolvi ouvir os seus comentários do que substancialmente estes poderiam ser. Achei interessante o que disseram e anotei algumas respostas, onde o ponto poderia ser o de fuga, o final, de fusão, de encontro, indivisível ou o ponto da questão. A linha seria o rabisco, o traço, a aresta ou a cota, como também o corredor, o caminho, a rua, a estrada, o mapa, o fio, a costura, o horizonte, de expressão ou do futuro de nossas vidas lidas em nossas mãos.

Um plano de vida, espiritual, político, paralelo, estratégico, além de ser parede, chão, telhado e janela, sendo assim palpável como base e barreiras ou subjetivos e permitindo passagem. Seguimos com o volume dos corpos, dos prédios, volumes que seriam esferas, cubos, caixa d'água, piscinas etc. e o volume da sala que ocupamos, o qual não estaria na realidade vazio e nós, portanto, vivenciamos os vazios.

Atentamos que a conversa e os conceitos estavam muito abstratos, e essa 'abstração' é guia nas aulas.

A partir das ideias, convertidas em linhas, surgem os desenhos e estes podem transformar-se, resultar em concretude, em matéria. Enfim, entendemos no final, que os pontos, linhas, planos abstratos transformar-se-iam em projetos que produzem consequências e significados às nossas vidas.



*Abstraction: a translation that condenses a complex form or concept to a fundamental figure or principle. (Smitch, 2014, p.216).*

*A intenção plástica é precisamente o que distingue a arquitetura da simples construção (Lúcio Costa, 1995, p. 246).*

A disciplina 'Oficina de Plástica' possui como ementa a introdução de conceitos da linguagem visual, da composição bi e tridimensional, associação de função, forma e técnica, pesquisa de matérias, a relação espacial e humana, partindo de termos de fundamentação essenciais para leitura, compreensão e apreensão do espaço. Por conta da amplitude de objetivos a serem alcançados, foram desenvolvidos diferentes e diversos exercícios. Entre os trabalhos, estão presentes, recorrentemente, técnicas como: colagens, fotografias, desenhos, construção de maquetes, protótipos e intervenções artísticas, entre outras. Nessa disciplina, é sempre incentivado o uso de materiais, experimentos e técnicas diversificadas, que sejam, no entanto, pertinentes às condições financeiras, às habilidades e às afinidades dos alunos.

Na reflexão sobre qual via seguir e, ao mesmo tempo, tendo a Abstração como referência na ementa da disciplina, a relação com arte ocorre de modo imediato e natural, por estar intrinsecamente relacionada a processos da produção histórica da arquitetura, bem como ao ensino em múltiplas disciplinas. Conceitos subjetivos e a matéria do intangível, típica da arte contemporânea, parecia-me uma possível direção, uma linha de sentido. Pois a arte, sendo potencial para o romper de convenções, o deslocar e refletir sobre conceitos, seria uma proposta também de transformação, na necessidade existente de um caminho estimulador e do pensamento abstrato e criativo dos alunos.

As práticas artísticas apresentam-se como possibilidade de proximidade ao pensamento da complexidade do projeto arquitetônico e urbanístico, como também permitem uma melhor aproximação e compreensão dos alunos, de suas vivências e de seus saberes.

De fato, tem-se conhecimento que o estudo da arte e as técnicas artísticas sempre estiveram intrinsecamente ligados à educação em arquitetura. Disciplinas como história e estética da arte são tidas como fundamentais na formação do curso de arquitetura e urbanismo bem como a compreensão de procedimentos considerados criativos e representativos (Brasil, 2006). As práticas artísticas apresentam-se como possibilidade de proximidade ao pensamento da complexidade do projeto arquitetônico e urbanístico, bem como no despertar do sensível na busca do compreender das relações.

No entanto, com a preocupação da escolha de quais práticas artísticas seriam pertinentes a esta disciplina, na qual a práxis seja coerente com valores e princípios almejados, tendo que definir de forma mais específica sobre qual arte contemporânea me interessa, dentro de uma infinidade de possibilidades, busco um recorte, encontro e exponho o pensamento de Maria Villas (2018, p. 118), escrito no texto “Uma ponte não é uma ponte até que alguém a atravesse”:

**(...) gostaria de esclarecer que a arte contemporânea que me interessa é o resultado de uma busca por formular novas lógicas de aproximação da realidade que não sejam simples representações ou formas belas, mas que tenham o poder de confrontar o espectador e se relacionar com sua vida cotidiana, ao usar recursos simbólicos para mover seu pensamento e sua ação. Como resultado, é uma arte pouca interessada em imitar a realidade ou decorá-la, ou escapar dela, mas, ao contrário, tende a intervir nela, refletir as ironias de nossa cultura, impugnar preconceitos e discutir ideias de beleza (Villas, 2018, p. 118)**

Buscando além de um caminho que explore a criatividade e o pensamento abstrato dos alunos, a arte contemporânea é potencial, pois nos permite refletir sobre os temas estudados, sobre os conceitos já estabelecidos, possibilitando deslocar, desmanchar ou romper convenções e, assim, provocar forças potentes para possíveis transformações, pois a arte nos obriga a termos um pensamento crítico, perspicaz sobre a nossa realidade.

## **Pés das cadeiras**

Deslocamos as cadeiras da 'formação padrão' em fileiras voltadas para o quadro frontal, e as organizamos em um grande círculo no centro da sala.

Aproveitei o momento para gravar o som que a situação proporcionava, evidenciado pelo arrastar dos pés de ferro, das velhas cadeiras no piso de granilite. Os ruídos já aconteciam corriqueiramente quando os móveis eram alterados de lugar.

Salvei o arquivo de áudio e enviei-o para um aluno, que o repassou ao grupo da turma. Quando já estávamos sentados e em quase silêncio, pedi para todos baixarem o arquivo em seus celulares e ligarmos ao mesmo tempo o áudio. Seria uma intervenção sonora?

O som amplificado foi um tanto desagradável, alguns colegas queriam sair da sala. Surgiram indagações após a situação, algumas pareciam simples, entretanto não simplórias e a resolução do problema, no entanto foi inusitada. Questionamentos tais como: "Por que não levantar a cadeira quando fôssemos mudá-las de lugar?", "Qual som as coisas fazem?", "Que materiais diminuem o barulho ambiente?", "Algumas pessoas são mais sensíveis ao som que outras?" etc. E para resolver o problema, decidimos projetar calçados para os pés das cadeiras da nossa sala.



*O estranho mágico e a singularidade das coisas evidentes.*  
(Álvaro Siza, 2012, p.137)

Conforme Pallasmaa, "(...) o som mede o espaço e torna sua escala compreensível. Acariciamos os limites do espaço com nossos ouvidos" (2011, p.48). Concordo que o som ajuda a constatar a 'escala', bem como a compreensão da sua ocupação. Aditando a perspectiva, sinto que um dos fatores que auxilia a sala se tornar um lugar são todos os sons que são produzidos naquele espaço.

Durante uma reunião, ouvi de um dos professores o comentário de que a sala não era muito agradável por ser ampla, e esse motivo dificultava o controle da turma. Além de sempre estar cheia de alunos, o que ocorre é que discentes de outros períodos gostam de utilizar o local após finalizar suas atividades e tornam o ambiente sempre muito movimentado e um tanto rumoroso.

Enfim, o tema da aula a que se refere a história não tratava de acústica, nem de atenção ao mobiliário, tampouco buscava realizar uma intervenção artística sonora, mas as situações ocorrem e fomentam as discussões naturalmente. A proposta de algum dos colegas de projetar 'calçados' para os pés das cadeiras soou como uma ideia engraçada e absurda. Nessa direção, lembrei-me do comentário do arquiteto e artista Ai WeiWei, o qual cita que algumas de suas ideias vêm do 'absurdo' e, segundo ele, "(...) o absurdo é abrir uma nova porta, (...) se tudo faz sentido, quer dizer que se seguiu o velho caminho para um velho destino" (Dantas, 2019, p.135).

Os alunos engajaram-se, projetaram suas ideias, planejaram a 'construção' dos 'calçados para os pés', calculando quanto iriam gastar em recursos e o tempo de execução. As propostas e materiais foram variados, entre borrachas, papéis, tecidos, alguns utilizaram linhas e tricotaram e outros compraram objetos prontos. O resultado foi uma sala um pouco mais estranha que o usual. Os alunos apreciaram o processo e o desfecho.

## **Volumetria**

Saímos da sala e fomos para os jardins do Centro de Tecnologia.

A atividade precisa ser realizada em grupo; o material são linhas de barbante, fio de *nylon* transparente e uma tesoura ou estilete. Os alunos devem escolher previamente o espaço de trabalho e, no início, enfatizo a importância de analisar o ambiente, da iluminação à atenção ao fluxo das pessoas. As instruções são dadas por diversas razões: para que o local valorize e facilite o trabalho, para que a instalação possa permanecer por alguns dias, que não haja acidentes, que o transcurso do fazer seja agradável etc. Em pouco tempo, os alunos já estão nos mais diversos ambientes, como em cima de árvores ou nas passarelas.

A proposta é realizar uma volumetria, a qual ocupe um espaço aproximado de um metro cúbico. Na forma desenvolvida, as linhas se transformam em arestas, marcadas pelo barbante, enquanto os vértices, os nós, são puxados por fios de *nylon* e presos em algum ponto de apoio no espaço escolhido; o trabalho tem como referência a produção de artistas como Sébastien Preschoux e Serena Valietti.

Ressignificando as instalações artísticas para nossa necessidade de tratar da geometria, fomos aos jardins do Centro de Tecnologia e, como são todos calouros, é possível elaborar a forma sem realizar um projeto prévio, o local vai ditar onde é possível prender o *nylon*, o que influencia muito no resultado. Conversando entre si, os alunos desenvolvem os objetos, decidindo a resolução da geometria ao mesmo tempo em que a constroem. Enquanto um participante do grupo segura o barbante, o outro puxa, alguém prende o *nylon*, o amarrando em um ponto fixo; se alguém soltar tudo, o conjunto pode se desfazer, ou o fio pode ficar folgado e instável; se o fio for puxado em demasia, a tensão muda a direção das demais arestas. O diálogo é fundamental, auxiliando a estruturar a forma final.



***Sendo produzido coletivamente, o trabalho muda de sentido e isso é importante.***  
Ai Wei Wei (Dantas, 2019, p.27)

Pensar na proporção de um volume que ocupa  $1\text{m}^3$ , solto no espaço, a princípio pode parecer um tanto impreciso para estudantes iniciantes, mas logo comentam sobre a inesperada maneira como a composição se manifesta. Não ter o controle da forma torna apreensivo o fazer da geometria, por esta surgir vazada no espaço, parecendo, ao mesmo tempo, flutuar, sendo necessário que o 'cérebro' complete a visualidade do volume, criando planos imaginários que cercam e fecham o objeto.

Além dessas questões, outros temas são citados pelos alunos em nossas conversas, entre eles, o fato de criar algo que não estava projetado e calculado, o que é o esperado em nossa área, e observam a importância de atentar sobre a influência do entorno imediato, o qual só parece ter real sentido durante o fazer e no final; ter que solucionar em conjunto um problema, com pessoas que acabaram de se

conhecer; muitas vezes, o difícil é ter de ouvir o colega, depender da colaboração dos envolvidos. Outro tema mencionado que chama atenção é a presença de muitos observadores no local do exercício, o qual incomodou alguns alunos; o curso de arquitetura compartilha o centro com outros sete de engenharias, e muitos alunos dos demais cursos paravam para observar o que estava sendo realizado. Também ocorreu, de forma positiva, o auxílio dos veteranos do curso.

Na primeira semana de aula, os calouros aprendem o lema do nosso curso: “não se faz arquitetura sozinho”, repassado a eles pelos discentes mais experientes. Os veteranos apadrinham os mais novos, prometendo auxiliá-los nos percalços da trajetória da formação, relacionados aos mais diversos âmbitos: questões do aprendizado técnico das disciplinas, conflitos sobre os processos de criação e as relações sociais no centro.

O sistema de colaboração para receber e acolher é importante para criar um sentimento de pertencimento ao lugar, como enfatiza a psicóloga Borghetti Alves (2020), a qual desenvolve um trabalho sobre a saúde no ambiente universitário e reforça que os vínculos são fundamentais para a ideia de pertencimento de um grupo ou de uma instituição. A criação de vínculos possibilita diminuir tensões do conhecer o novo território e permitir a troca de ideias, tão oportunas ao processo criativo.

É importante ressaltar que todas as questões levantadas e anunciadas pelos estudantes são informações válidas para tentar compreender o complexo entorno do ambiente que os cerca e os ajuda no processo formativo. Como na atividade descrita é importante o diálogo para que a construção aconteça, é fundamental poder se expressar, tanto falar, bem como ouvir, ceder, por vezes tencionar, tomar decisões e agir coletivamente.

## **Desenho**

O cubo estava no centro da sala e nos sentamos no chão, formando um círculo em torno dele. Anunciei que iríamos fazer um curso mirabolante instantâneo de desenho. Todos com papel, lápis ou caneta nas mãos, olhando para o cubo preto de madeira de 45 cm no centro do círculo. Somente, então, informei

que, para começar, iríamos desenhar a pessoa que estava à nossa direita e teríamos apenas dois a três minutos para o exercício. Após ouvir lamentações, murmúrios e suspiros, rabiscamos e desenhamos o que era possível.

O segundo passo era repassar os desenhos para que todos pudessem apreciá-los. Ouvimos mais lamúrias de 'constrangimentos', que, de acordo com eles, o problema era a qualidade dos desenhos, por não estar "bonito" o bastante. No entanto, os alunos começam a encontrar nos trabalhos traços que lembravam em algo os colegas, admiraram-se da possibilidade e começaram a rir de si e das propostas. Começaram a ficar menos tensos, e conversamos sobre o porquê dos descréditos ou o demérito aos nossos desenhos.

Alguns comentaram que passaram muito tempo sem realizar essa atividade e que não são 'bons' o suficiente e, então, nos questionamos em qual momento da vida paramos de desenhar. Um aluno observou que as crianças costumam riscar bastante e as obras são tidas por vezes como presentes e sempre recebem elogios pelo desenvolvimento, pelas ideias e por conseguirem se expressar.

Comentaram que as críticas, a falta de incentivo e de tempo seriam razões para pararem de desenvolver seus traços. Depois nos comprometemos a exercitar mais, como também a evitar críticas aos outros e a nós mesmos. Então, seguimos desenhando, enfim, o cubo preto, depois as árvores vistas pela janela, depois desenhamos os vidros das janelas...



*Deriva disso o caráter talvez mais necessário dele: o ser um fato aberto como a poesia. Cada desenho é uma palavra, uma frase. Uma confiança.* (Mário de Andrade, 2019, p. 131).

Durante uma aula na pós-graduação, a colega Adriana Maria Motta de Siqueira nos contou um pequeno relato. Quando ela estava desenvolvendo um mural na residência de um cliente, uma criança, moradora da casa, lhe perguntou: “Como você desenha se você já é adulta?” (2021). A situação me fez lembrar a conversa com alunos sobre quando paramos de desenhar, tentando investigar o porquê da pausa da prática.

Em aula inaugural na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP em 1967, Artigas salientou que, para desenhar, não é preciso possuir uma aptidão incomum, esta é natural e pessoal, pois o “Desenho é linguagem, é acessível a todos”. No entanto, sendo um meio de expressão, como outras atividades artísticas, o ato de desenhar pode ser desmerecido como valor e prática em nossa sociedade, como constata Ana Mae Barbosa (2012; 2019), por consequência da falta de investimento e incentivo na educação, envolvendo questões históricas, culturais e políticas.

Compartilhar abertamente desenhos, trabalhos e ideias não parecia uma atividade tão confortável para a maioria dos alunos. Percebi que os discentes tinham certa estranheza com essa e outras propostas apresentadas na disciplina, e alguns comentaram que esperavam padrões do modelo de ensino com os quais estavam habituados. Essas situações me fazem constantemente reavaliar as práticas convencionais e o que poderia ser diferenciado em nosso curso.

Por meio de diálogo aberto e reflexivo, buscamos tentar reconhecer os motivos das frustrações, tanto as minhas quanto as deles. Exponho as intenções como professora mediadora, no qual compreendo que todos têm responsabilidades, bem como reforço a liberdade que eles possuem para buscar e investigar seus próprios meios de expressão. Entendo, hoje, que a formação é um processo, uma constante análise e reflexão sobre determinadas situações, sendo estas também sociais e culturais, que causam amarras em processos fundamentais no aprendizado, no caso exemplificado na prática livre do desenho. Enfim, seguimos buscando coletivamente desenvolver meios de emancipação.

## Desenho coletivo

À sombra das abóbadas de cerâmica armada, na chegada principal do Centro de Tecnologia.

Resolvemos desenvolver uma pequena intervenção artística em um dos últimos dias de aula do semestre. A proposta seria a de desenhar imagens que permearam as pesquisas e os registros dos alunos, relacionadas a uma área específica do centro da cidade de Teresina. O tema 'patrimônio' foi escolhido pela turma e o material de desenho, o giz de lousa comum, relacionava-se perfeitamente à proposta por desvanecer-se facilmente, estando de acordo com a crítica que eles pretendiam ao tratar da memória do lugar.

Cerca de trinta alunos estavam imersos na atividade, espalhavam-se pelo chão, e o movimento dos corpos desenhando rememorava os passeios realizados pelas ruas durante as visitas. Os desenhos, que se iniciaram como de observação, tornaram-se também ilustrativos, de ornamentação e de criação.

Além de representarem as fachadas de alguns edifícios históricos, a exemplo do Centro de Artesanato e do Teatro Quatro de Setembro, os alunos formularam também situações inventivas, como o ataque de um Tiranossauro Rex ao antigo Cinema Rex, ou o Palácio do Governo sendo abduzido por um disco voador. Desenharam detalhes arquitetônicos e particularidades, como obras talhadas na porta da igreja e a configuração do piso das calçadas em pedra portuguesa.

Ainda, representaram as emblemáticas palmeiras carnaúbas, as flores das árvores de abricó-de-macaco no jardim projetado por Burle Marx e notaram os limitadores de concreto, que proíbem a passagem dos carros a Praça Pedro II, nos quais estavam pintados arco-íris. Não satisfeitos com suas propostas individuais, se envolviam nos desenhos dos colegas, interferiam e mesclavam suas ideias e memórias, criando coletivamente.

Como acentua Frascari, em um mesmo desenho, podem estar presentes "várias camadas de pensamento" (2006, p.548). Neste exercício rápido, os alunos ajudavam-se e combinavam seus registros, ampliando as 'camadas', encontrando-se na multiplicidade de suas experiências, situação oportuna para apreensão das relações sociais e culturais. Para a apreensão do ambiente, é significativo ter o próprio 'lugar como experiência', estar imerso no espaço urbano; conforme as palavras de Pallasmaa, "Eu me experimento na

cidade; a cidade existe por meio de minha experiência corporal” (Pallasmaa, 2011, p. 38).

O fator da ‘experiência’ apresenta-se como eixo importante nas atividades, por permitir “dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2019, p.25) e, assim, suspender o momento, ocasionar não apenas olhar, como também refletir e absorver, mediante os diversos sentidos, o local analisado.

Ao motivar também a ‘experiência como desenho’, busca-se estabelecer uma reflexão sobre a oportunidade de um registro realizado pelos alunos durante todo o semestre, e sobre as relações espaciais por meio do cultivo do olhar atento, criando uma memória autêntica. Interessante ressaltar o relato do aluno Kayo Sousa sobre o exercício de estudo na área proposta:

**Caminhar pela Avenida Antonino Freire é muitas vezes algo comum e cotidiano na vida do teresinense. Quando a oficina plástica propôs a atividade de análise da avenida, caminhar por lá se tornou algo totalmente diferente. Tentar expressar em desenhos todas as sensações vividas nessa atividade seria o mesmo que tentar descrever o cheiro e o som de uma cor. Isso confirma de uma vez por todas que o ato de desenhar é muito mais que um processo gráfico, mas é, também, um complexo processo de interpretação. (Sousa, 2019)**

O ‘desenho como intervenção’ surgiu como execução de uma prática final, que permitiu a experimentação e o desenvolvimento da crítica relacionada à memória do patrimônio piauiense, sendo esta realizada no Centro de Tecnologia, um espaço de ensino dos futuros profissionais da área da construção civil. Diferentemente das primeiras semanas de aula, os alunos já se apropriaram do lugar, sem receio de realizar suas manifestações e conscientes de suas práticas.

## **Fotografia**

Lucas imaginou sua exposição no espaço aberto em frente aos blocos do Centro de Tecnologia. Como elemento pontual e focal na paisagem, uma porta vermelha seria a estrutura expositiva; ela estaria solta no horizonte verde. Naquele local não existem paredes para romper, foi uma proposta um tanto surrealista. Em uma das faces, estariam as fotos escolhidas e desenvolvidas pelo aluno durante o semestre.

Lucas achava difícil a construção de seu projeto, no entanto, compartilhamos a ideia com outras pessoas e conseguimos a doação de uma porta antiga, trabalhamos em grupo, e assim foi possível instalá-la.

Cada aluno ou grupo desenvolve na disciplina a sua maneira de contar e expor uma narrativa evidenciada por meio das imagens. A aluna Gabriela, por exemplo, desenvolveu seu projeto e resolveu imprimir fotos em papel vegetal, e sua exposição seria nas janelas de vidro, por onde a luz perpassa, enfatizando as imagens por artifício da transparência do material.

O trabalho de Lucas lembra-me o *site specific*, do artista Stano Masar, *Doors* (2002), em que posicionou 12 portas, também soltas, em um espaço aberto, pelas quais era possível transpassar por seu portal de madeira. Na avaliação do artista, as portas perdem a sua função prática primária, e surgem outras relações, como o de ponderar sobre os espaços que estas separariam ou pensar nas relações de atravessamentos. Entretanto, o trabalho do discente deu enfoque ao objeto em si, sendo necessária uma aproximação e uma reflexão, relacionando as imagens selecionadas e fixadas em uma face da porta. Os dois trabalhos misturam um elemento comum do cotidiano, compositivo e fundamental do espaço arquitetônico, refletindo sobre conceitos e questões espaciais pelo fato de deslocar uma materialidade do seu lugar comum.

Essas relações retomam o debate de ideias sobre a questão do campo ampliado (Sykes, 2013), trazendo a relação profícua entre arte e arquitetura. Maria Villas (2018, p.118) ressalta, porém, a importância de saber que tipo de arte contemporânea nos interessa. Para ela, bem como para essa pesquisa, cabe a elaboração de que as obras de arte seriam as que desenvolvem "(...) novas lógicas de aproximação da realidade (...), mas que tenham o poder de confrontar o espectador e se relacionar com sua vida cotidiana ao usar recursos simbólicos para mover seu pensamento e sua ação". Estas relações de reavaliação dos fundamentos, dos conceitos, dos valores são o que realmente possibilitam as transformações das ações humanas.

## Cubos

Sentamo-nos em torno das grandes mesas, que ficam ao fundo da sala, para expor os resultados e ouvir as histórias sobre os cubos.

De acordo com a ementa da disciplina, é necessário trabalhar com materiais expressivos, então, conversando com a turma, entendemos que expressivo seria algo que comunica e transmite uma mensagem; e chegamos à conclusão de que todos os materiais poderiam ser significativos, tendo potencial de revelar uma ideia. A proposta da atividade resultou que cada aluno escolheria uma materialidade para construir um cubo de 10 centímetros, intitularia o objeto final e teria atenção ao seu próprio processo de criação.

Assim surgiram cubos expressivos de madeira, gesso, pedra, vidro, concreto, metal, tecido, carvão, parafina, sabão, plástico, realizados por meio das mais diversas composições, obedecendo ao rigor da forma, que eram compactas, esculpidas ou fragmentadas, criadas de blocos, ou de camadas, de linhas, dobraduras, costuras, montadas por meio de encaixe, coladas ou soldadas.

Caixa preta feita de miçangas laranjas e um cubo branco externo, mas colorido na parte interna, sendo visíveis as cores apenas por um olho mágico. Cubos de disco de vinil ou que realmente produziam sons, com cordas de violão. Revestido de negativos de fotografias, ou com sequência de imagens que sugerem movimento pela composição. Cubos de materiais metálicos, alguns emaranhados ou enferrujados, formados por placas, arames, telas, pregos, engrenagens, correntes de bicicleta, alfinetes e grampos.

Cubos leves de penas, sacos plásticos, papéis, espuma, esponja, macios e acolchoados. Confeccionados de tecidos, feltro, fitas, linhas, tricô, barbante, sisal e tramados. Muitos compostos por vidros que, por vezes, estavam quebrados, triturados ou em pequenos quadrados, bem como em peças inteiras, vidro simples, temperados, jateados ou espelhados.

Cubo meio vazio e meio cheio de água. Executados com velas, isqueiro, fogos de artifícios, cabeças de bonecas e bonecos de plástico derretido. Estruturados com réguas, apitos, bolinhas de gude, botões, moedas, chaves, teclas de teclado, placas de computador e disquetes. Organizados com dados, canudos,

lápiz de cor, giz de sinuca, rolhas de cortiça, bolas de globos terrestres ou fios de cabelos. Cubos objetos que marcavam as horas ou conjunto de molduras.

Cubos teoricamente comestíveis de gelatina, remédios, coca-cola, óleo, com aparência de carne crua, na realidade, preparado de sabão com cheiro de morango. Cubos arquitetados de adobe, ladrilho hidráulico, pastilhas, cerâmicas inteiras e trincadas, ralo de banheiro, tijolo, cobogós e fita métrica.

Jardim com plantas de plástico, mas também orgânico com terra e grama ainda vivas, folhas mortas e secas, cascas de tronco de árvores, galhos e pedaços de bambu. Cubos de mar, conchas, areia, nuvem e universo. Cubos de cérebro, com rosto esculpido, cubo com olhos. Cubos de pedras com palavras escritos, bem como de jornais intitulado de *fake news*. Cubos políticos, utilitários, existenciais, minimalistas, que causam repulsa, medo, engraçados, alguns mais leves e outros densos e pesados.



Do nobre cubo do século VII, local sagrado do Islã, a Kaaba, ao contemporâneo edifício inteligente de última geração, o Cubo de *Berlin-Smart Office Building*, 2021 do escritório 3XN, arquitetos e artistas trabalham com a forma cúbica como repertório por toda a história da arte e da arquitetura. Das obras clássicas do minimalista arquiteto e artista Tony Smith *Die* (EUA, 1962) a Richard Serra, *Berlin Block* (1978), sendo forma base para obras emblemáticas de Bernard Tschumi, os *Folies* (1982) no Parc de la Villette em Paris ao *Monolith* de Jean Nouvel, na Suíça (2002) e, ainda, as diversas proposições contemporâneas do escritório de Sou Fujimoto Architects, incontáveis propostas são projetadas em torno da tipologia.

O artista conceitual Sol LeWitt (1971) aponta o cubo como a melhor forma a ser usada como unidade básica para funções mais elaboradas, sendo um dispositivo gramatical do qual o seu trabalho pode proceder. Já o arquiteto e design Yannick Martin (2017) compreende que o cubo é ponto de partida em suas produções, sendo um pretexto para se questionar o que é possível descobrir quando se olha para além do óbvio.

Em nossas atividades em sala, antes de passar para propostas de análise formais com diversos volumes, utilizamos a tipologia do poliedro primário como arquétipo das produções e, como resultado, todas as

composições apresentadas são material e conceitualmente diferentes entre si. Os trabalhos compositivos com cubos são usualmente utilizados como exercício nos cursos de arquitetura. No entanto, alguns profissionais realizam críticas negativas por considerarem a enfática abstração da construção, dando como exemplo a falta de uma devida contextualização de lugar ou entorno. Porém, com a intenção de ressignificar o exercício, associei-o com a proposta de ementa de investigar materiais expressivos e suas técnicas de trabalho e, por meio da abstração, exercitar a criatividade, além de tornar o contexto dos próprios estudantes como âncora, permitindo uma prática reflexiva.

O trabalho de Robert Morris (1961) auxilia a realizar uma conexão entre a ideia proposta aos alunos. O artista expôs sua escultura geométrica, um cubo de madeira de nogueira intitulado *Box with the Sound of Its Own Making*, em um cubo branco, espaço que legitima as obras de arte. De dentro da peça, ecoavam os sons resultantes da fabricação da caixa: um áudio de três horas e meia expressava, além do tempo, as ações como serrar, lixar, martelar, o que desmascara o enigma que cerca a produção de objetos artísticos.

Como analisa o artista Dan Webb (2017), a obra reforça o fazer manual, ampliando a perspectiva para os demais objetos expostos naquele espaço e para a construção do próprio ambiente, no qual tudo é realizado pelas mãos humanas, como as paredes, o forro, o piso, enfim, o próprio museu. A obra minimalista e conceitual instiga a refletir não de forma redutora em relação ao objeto, e sim de maneira expansiva sobre a construção do que nos cerca; o artista utilizou sabiamente a organicidade e a escala contida na peça como estratégias de seu conceito.

O exercício proposto em nossa atividade evoca olhar atentamente o nosso entorno, em busca de uma materialidade que traga sentido às relações que serão formuladas pelos alunos. Cada colega da turma utiliza um novo elemento, evitando repetir as materialidades; em turma composta por, em média, 30 participantes, o que pode parecer uma adversidade tornou-se uma forma de observar as multiplicidades.

Com a pesquisa de materiais e técnicas, os alunos encontram caminhos que sejam de seus interesses, cabíveis em suas habilidades, bem como estão de acordo com suas condições econômicas. A proposta é ampliar os horizontes, fecundar a curiosidade e, ao mesmo tempo, aprofundar a questão da materialidade.

O processo de construção, para uma maior aproximação com a realidade das atividades dos arquitetos, é dividido em etapas semelhantes ao processo projetual, elucidado aos alunos para que ocorra com maior compreensão. As fases são as pesquisas prévias sobre o tema, levantamento de dados dos problemas propostos, estudos de caso, início das propostas baseadas em um programa ou lista de problemas, criação das primeiras propostas (por meio de desenhos/croquis), pesquisa de materiais, assessoramento em grupo para discussão, desenvolvimento do projeto, refletindo e calculando sobre custo, roteiro de construção, tempo, construção do objeto, exposição e apresentação. A compreensão do processo projetual é importante, no entanto, por mais que se organizem etapas do trabalho, o processo criativo é individual, e reconhecer as etapas pode auxiliar em novas proposições. Pede-se, sempre, que os alunos observem seus processos, e o assunto é discutido em diversos momentos durante as aulas.

O desenvolvimento de ideias iniciais ocorre de maneira individual, no entanto, logo surge a participação coletiva: ao exibirmos os croquis no quadro branco lateral, os colegas da turma e de outros períodos do curso, que estão sempre presentes na sala, fazem sugestões e expandem a conversa. Nas assessorias, são apresentados materiais e ensaios a todos da turma, o que auxilia e amplia o repertório das pesquisas, ocorrendo trocas oportunas. A fase da construção torna-se experimentação e, como lembra Ostrower (2008, p. 10), os "(...) processos [de criação] se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma".

Cada aluno, em sua pesquisa de material elaborando sua composição, acaba por trazer mais riqueza através das relações teóricas/conceituais que considerem pertinentes, realizando conexões simbólicas, sensoriais, desenvolvendo outras relações de significados. Durante os diálogos que ocorrem em sala, surge um compartilhar que transcende as questões puramente materiais, permeando e ampliando-se a questões culturais, sociais, políticas, espirituais; parafraseando Navas (2003, p.68), "as formas guardam toda a memória".

Como salienta bell hooks (2017, p. 116), "(...) a experiência e a narração das experiências pessoais podem ser incorporadas na sala de aula de maneira a aprofundar as discussões". Conversar sobre as experiências de vida deles permitiu abrir caminhos de aproximação, afetar-me, abrir os sentidos para receber o mundo das pessoas, situação que nunca imaginaria que poderia acontecer com um simples exercício realizado a partir da rigidez da forma cúbica, no entanto expressiva e poética.

## COR(po)

Kassandra geralmente está na sala 562; às vezes, encontra-se nos corredores ou no jardim. Quando ocorrem eventos, aparece no auditório, mas também passeia pela biblioteca e em outros lugares da universidade.

Jaqueline realizou a análise de cores da praça localizada entre os blocos do Centro de Tecnologia e propôs para sua instalação uma quebra do ambiente comum, fazendo uma provocação. Seu trabalho, intitulado "O Segundo Sexo", consta de um modelo de corpo humano pintado de cor de rosa. Curiosamente, a doação recebida do manequim de fibra possuía a parte superior feminina e a inferior masculina; a androgenia reforçou a referência à dualidade.

Na proposta, a boneca teve seus olhos vendados; próximo a ela, foram colocados canetas e um recado escrito, um convite, para deixar uma mensagem. Exposta no espaço aberto do centro, em pouco tempo, a boneca foi bastante riscada e sobre ela foram escritas mensagens diversas, dentre as quais algumas palavras ofensivas.

Quando o manequim voltou para a sala de aula, recebeu outras camadas de palavras, dessa vez com termos mais agradáveis e vários outros desenhos. A boneca foi nomeada e tornou-se um ícone no espaço; aparece por vezes com roupas e acessórios e está constantemente nas fotografias das redes sociais dos alunos, participa dos eventos do curso de arquitetura e é até personagem/cliente para um projeto arquitetônico.



Após a conclusão das atividades, discutimos sobre a reação do público. Conversamos em grupo sobre o fato de as obras serem abertas a interpretações que podem ultrapassar as ideias iniciais do seu propositor (Eco, 2005). Recordo que Jaqueline ficou chateada com as palavras que foram escritas e com as atitudes das pessoas em relação ao manequim. No projeto da instalação, havia um texto o qual explicava suas intenções:

**A composição proposta tem como tema a mulher na sociedade contemporânea e as amarras que, mesmo depois de anos de lutas do movimento feminista e de muitos avanços, ainda colocam a mulher em um papel secundário. Não por acaso, a obra se chama O Segundo Sexo, assim como o livro escrito por Simone Beauvoir, publicado em 1949, em que ela discute exatamente o que de fato é ser mulher e o que isso representa para a sociedade. (...) a cor, na instalação, pode ser usada como um elemento transmissor de uma mensagem e provocador de reações no espectador. Neste caso, a cor rosa foi escolhida por conta da carga do estereótipo a ela empregada (...). O que é ser uma mulher? (Inagda, 2016)**

A questão de gênero, tema relevante e em constante debate, não poderia estar apartada das discussões realizadas no curso, o qual trata das relações dos seres humanos, como ocupam os espaços e das relações coletivas em sociedade. Essas e outras questões são apontadas pelos alunos pela pertinência e por ser algo específico, que os mobiliza.

A temática simples, como o uso da cor para uma atividade, é capaz de despertar e desenvolver relações profundas com temas profícuos. A escolha da prática artística das instalações surgiu por sua potente possibilidade de criação, liberdade de linguagens e proximidade com relações espaciais, parentesco expressivo com a arquitetura (Oliveira, Oxley, Petry, 1994), contribuições as quais se alargam às questões estéticas, revelando conceitos e significados que envolvem temas históricos, sociais, políticos, em que as obras entrelaçam posicionamento e participação dos seus criadores com observadores/usuários e o lugar/espaço de intervenção.

Por meio dessa instalação, onde o corpo foi evidenciado, é interessante notar o espelhamento, um reconhecimento representado em uma materialidade na qual foram inscritos problemas e soluções empáticas. A professora e crítica de arte contemporânea Claire Bishop (2005), em seu livro intitulado *Installation Art: a critical history*, reforça a necessidade e o valor do corpo do observador, as percepções e as compreensões críticas deste das obras, descreve as modalidades das experiências que transpassam a questões da fenomenologia e da psicanálise, observando que as experiências proporcionadas nessas práticas rompem as barreiras do cotidiano, permitindo outros modos de entender o mundo material, bem como transcendem as percepções individuais e ampliam a intenção de uma consciência coletiva e politizada.

## Instalações artísticas

A Rua Simplício Mendes, no centro da cidade (que cidade?), estava disponível para uma intervenção.

*Numa apropriação de um dos sentidos de Cotidiano de Chico Buarque, podemos concluir que somos fatores e produtos da monotonia; seguimos fazendo, todo dia, tudo sempre igual, mesmo que de forma pessoal, abriguemos, no íntimo, um contínuo desejo de extravasar, revelar talentos e expressar olhares. Nesse sentido, entre suas inúmeras atividades, hoje, o B-R-O-BRÕ Cultural atingiu mais uma vez o seu objetivo: mudou caminhos e quebrou rotinas. Na manhã dessa quinta feira, 20 de novembro de 2014, os transeuntes da Rua Simplício Mendes, no centro da cidade, foram provocados a pensar e criar questionamentos a partir de intervenções, performances e instalações apresentadas na via. Sob a coordenação da Professora Ana Negreiros (UFPI), ainda no início da manhã, junto à abertura das lojas, alunos do primeiro período de arquitetura da referida instituição executaram uma performance na via utilizando caixas de papelão. De acordo com a professora, o conceito da apresentação foi aberto, contudo, visava levantar, principalmente, questões relativas ao movimento no centro da cidade, ao lixo, os fluxos. Ainda, segundo Ana, todas as caixas utilizadas na performance são lixo proveniente de uma só loja do centro num único dia. Durante a apresentação com as caixas, os alunos formaram muros, elevaram labirintos e se fecharam num cubo, possibilitando múltiplas interpretações.*

Victor Veríssimo Guimarães  
GPE (Grupo de projetos Estruturantes da Prefeitura Municipal de Teresina - PI).



*Em seu melhor estado, a arte é uma força disruptiva". Guia 31ª Bienal de São Paulo. Como (...) coisas que não existem. Org. Nuria Enguita Mayo e Erick Beltrán. SP. 2004.*

O centro comercial da cidade, local de intensa movimentação, ao ser ocupado por um grupo de alunos, ocasionou uma quebra no cotidiano. A artista e professora Brígida Campbell (2015) salienta que as intervenções artísticas propiciam outra lógica na dinâmica da cidade, provocando um ruído, marcando uma interrupção nas disputas do espaço comum. Campbell entende a arte como o lugar de reflexão, e ocupar artisticamente espaços podem causar o inesperado, gerar um encantamento, permear reflexões a respeito dos problemas urbanos, ou sobre o nosso modo habitual de viver nas cidades.

São ponderações profícuas ao nosso processo de entendimento dos conceitos fundamentais da Arquitetura e do Urbanismo. A rua, um local do encontro com as diferenças, foi palco para curiosidade, conflito, euforia, diálogos, discussões, deslocamentos e outras relações. Douglas Aguiar (2012, p. 52) aponta que é pelo uso da rua que se dá "(...) o entendimento de como se organiza a sociedade em seus hábitos e costumes, pois a rua se liga à ideia da construção dos caminhos (...)".

Como desenvolve a geógrafa urbana Ana Fani Carlos (2007, p.17), o espaço, para "ser sentido, pensado, apropriado e vivido", é necessária a intermediação do corpo, sendo por meio da imersão dos corpos no espaço urbano que foram provocadas situações diversas. Com a simples manipulação e movimentação de objetos corriqueiros da paisagem, caixas de papelão que embalam os produtos comercializados, foi realizada a relação do corpo com a materialidade e com as outras pessoas, interferindo além dos fluxos, permitindo, refletindo sobre as questões das produções sociais do espaço.



**Ensinar é ainda mais difícil do que aprender (...). Não porque o professor deve ter um corpo de informações maior e este deva estar sempre pronto. Ensinar é mais difícil do que aprender porque ensinar requer o seguinte: deixar aprender. O verdadeiro professor, de fato, não deixa que mais nada possa ser aprendido, exceto aprender. (Heidegger, 1953)**

A arte é um dos alicerces do fazer arquitetônico, estando presente muito além das fundamentações teóricas e nas considerações de validação se uma edificação é legitimada uma 'obra de arte'. O alicerce esta na própria prática cotidiana, no pulsar criativo e crítico, na possibilidade de promover rupturas de crenças, conceitos e preconceitos, que envolvem nossa área, indo das técnicas convencionalizadas pelos poderes das instituições sejam por questões sociais, culturais, econômicos etc. A arte está nas formas de reflexão, em conjunto do fazer, em seus mais habituais métodos, o fabular abre portas sobre os processos do criar arquitetônico e urbanístico e evidentemente nos processo do ensino-aprendizado, onde se vai formando um corpo de conhecimento, formando um profissional.

O trabalho aqui proposto, de pesquisa de doutorado, busca aprofundar sobre o tema do ensino, tendo a arte como guia, tanto para mediar atividades de aprendizagem, destacando de maneira específica na introdução de conceitos de fundamentação e na recepção dos alunos no curso, como no próprio percurso de produção da pesquisa.

As situações aqui apresentadas, os quais ocorreram durante os encontros, no fazer dos exercícios práticos, concretizados nos trabalhos dos discentes, são expressões e gestos que buscam comunicar. Link (2020) salienta que os gestos artísticos permitem trocas, criam aproximações por meio da escuta e permitem aprofundar questões. Questões essas apoiadas na realidade vivenciada pelos alunos, de onde emergem os temas que direcionam as discussões.

De acordo com Sumaya Mattar, uma relação educadora voltada para a mudança, é mediada pelo diálogo, onde todos os envolvidos no processo possam tornar significativa "(...) a existência, conquistarem um pensar crítico e romper com o autoritarismo e os discursos conservadores que negam a possibilidade de transformação" (2007, p.123). Por fim, prossigo na busca de uma práxis educadora que contenha sentido, permitindo sempre contaminar-me pelo olhar do outro, como meio de aproximação, para tentar compreender e aprender sobre os mundos existentes à nossa volta. Intuindo educar poeticamente para permear transformações valorosas.



## Referências bibliográficas

AD Editorial Team. **Explodindo o cubo: experimentos com um volume de seis faces** [Exploding the Cube: Yannick Martin's Studies of a Six-Sided Shape] 02 Set 2017. ArchDaily Brasil. (Trad. Baratto, Romullo). Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/878677/explodindo-o-cubo-experimentos-com-um-volume-de-seis-faces>> Acesso em: 16 jan. 2023

AGUIAR, Douglas e M. NETO, Vinicius (Orgs). **Urbanidades**. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2012.

ALVES, R. B. (2020). *In*: Fellipe, M. L. (2020). Ambiente universitário, saúde e o novo normal [webinário]. ABRAPA, Associação Brasileira de Psicologia Ambiental e Relações Pessoa-Ambiente. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RG00Q9zYr7k>> Acesso em: 16 jan. 2023

ABRAPA, Associação Brasileira de Psicologia Ambiental e Relações Pessoa-Ambiente. **Youtube** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RG00Q9zYr7k>> Acesso em: 16 jan. 2023

ANDRADE, Mário de. Do desenho. *In*: **Sobre o Desenho no Brasil**. Mubarac, Claudio (org.) Editora Escola da cidade. 2019.

ARTIGAS, Vilanova. **O Desenho**. Aula inaugural da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo no dia 01 de Março de 1967. Centro de Estudos Brasileiros. CEB GFAU. 1967

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. "Arte não se ensina; contamina-se pela arte" Publicado no canal Sesc São Paulo, 2019. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0>> Acesso em: 16 jan. 2023

BISHOP, Claire. **Installation Art: a critical history**. London: Tate, 2010.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores – Escrito sobre a experiência**. Trad: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6 de 2 de fevereiro de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. Brasília: MEC, 2006.

CAMPBELL, Brígida. **Arte para uma cidade sensível**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2015.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

COSTA, Lucio. **Registro de uma vivência**. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

DANTAS, Marcello (Org.). **Raiz Weiwei**. São Paulo: Ubu editora, 2019.

DELEUZE, G. **L'abécédaire de Gilles Deleuze**: entrevistas com Claire Parnet. Realização de P.-A. Boutang. Paris: Montparnasse ; Liberation, [s/d.].2001

DUARTE, C. R. de S (2015). **A empatia espacial e sua implicação nas ambiências urbanas**. In: Revista Projetar (pp. 70-76). Natal, v.1. n.1.

ECO, U. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRA, Barbara. **Disciplina Imagens etc**. Conversas em torno da fotografia. Docente Junia Mortimer. Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal da Bahia, 2021. (Comunicação oral).

SIQUEIRA, Adriana. Disciplina **Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores**. Docente: Sumaya Mattar. Universidade de São Paulo. 2021. (Comunicação oral).

FOSTER, Hal. **O complexo arte-arquitetura**. 1. ed. São Paulo: UBU Editora, 2017.

FRASCARI, Marco. O Detalhe Narrativo. In: NESBITT, Kate. **Uma Nova Agenda para a Arquitetura**: antologia poética (1965-1995). Tradução Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HUCHET, Stéphane. **Intenções espaciais: a plástica exponencial da arte (1900-2000)**. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

INADGA, Jaqueline. **Fichário de Oficina de Plástica**. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2016.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K (2011). **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos

LEWITT, Sol. Sol Lewitt: the Museum of Modern Art, New York : exhibition. *In: MoMA catalogue*, New York, 1971.

LINKE, Inês. Inventar ferramentas (para nossa imaginação política). *In: URBANIDADES, Gestos Artísticos em Tempos de Crise*. Salvador: Editora Duna, 2020.

MACEDO, Danilo Matoso. Espaços da arte e da arquitetura. Reflexão acerca de sua relação. *Arquitextos*, São Paulo, ano 03, n. 027.06, **Vitruvius**, ago. 2002. Disponível em: <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/03.027/762Cincia>> Acesso em: 17 ago. 2021.

MORAES, Sumaya Mattar. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. 2007**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-27112007-150820. Acesso em: 17 ago. 2021.

NAVAS, A. Montejo. **Na linha do horizonte/Conjuros**. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

NOGUEIRA, Maria de Lourdes. **Ensino de projeto no primeiro ano e suas abordagens. 2009**. Tese (Doutorado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.16.2009.tde-11032010-092329. Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, Nicolas de; OXLEY, Nicola; PETRY, Michael. **Installation Art**. London: Thames& Hudson. 1994.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**. A arquitetura e os sentidos Porto Alegre: Bookman, 2011.

QUEIROZ, Daniele. **Disciplina Imagens etc**. Conversas em torno da fotografia. Docente Junia Mortimer. Pós-

graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal da Bahia, 2021. (Comunicação oral).

REIS-ALVES (2007), L. A. dos. O conceito de lugar. *Arquitextos*, São Paulo, ano 08, n. 087.10, **Vitruvius**, ago. Disponível em: <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.087/225>> Acesso em: 17.08.21..

MASAR, Stano. Doors. Installation, site specific, 12 objects, Norrebro Park, Copenhagen (DK). **Stanomasar**. 2002. Disponível em: <<http://www.stanomasar.com/artworks/doors/>> Acesso em: 17.08.21.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2017.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. **Por uma arquitetura da autonomia**: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura. *ARQTEXTO* (UFRGS), Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 42-67, 2005.

SIMITCH, Andrea; WARKE, Val. **The language of architecture**: 26 principles every architect should know. Beverly, Mass: Rockport Publishers.2014.

SYKES, A. Krista (Org.) **O campo ampliado da arquitetura**: Antologia teórica 1993-2009. Face Norte, volume 15. São Paulo, Cosac Naify, 2013.

SIZA, A. **Imaginar a Evidência / Álvaro Siza**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SOUSA, Kayo. **Fichário de Oficina de Plástica**. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2019.

WEBB, Dan. My Favorite Things: Dan Webb on Robert Morris' "Box with the Sound of Its Own Making". Canal Seattle Art Museum. 30 de março de 2017. **Youtube**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=o8-RyQEg7FU&ab\\_channel=SeattleArtMuseum](https://www.youtube.com/watch?v=o8-RyQEg7FU&ab_channel=SeattleArtMuseum)> Acesso em: 16.01.23.

VILLAS, Maria. Uma ponte não é uma ponte até que alguém a atravesse. Reflexões sobre a arte contemporânea e diálogos significativos. *In*: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. Edições Sesc São Paulo. 2018.





# Reverberações de um corpo sensível<sup>1</sup>

Cariele do Sacramento Souza\*

## O corpo quando se move deixa rastros

○ encontro com o/a outro/a pode levar a produções diversas e até mesmo a um encontro consigo. Durante o caminho da vida e diante da minha inserção na disciplina, laços foram construídos, curiosidades aguçadas; através de uma narrativa e outra, fui tecendo tramas, bordando histórias, descobrindo mundos diferentes do meu e até mesmo diferenças no meu mundo, costurando fios que nos conectam e compondo uma rede que se entrelaçou em mim. Penso a arte enquanto experiência à luz de Dewey (2010) e de Larrosa (2020), entendendo o termo “experiência” com uma dimensão afetiva, vivencial, definida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2020, p.18), mas não necessariamente é só positiva (Dewey, 2010).

Do ponto de vista de Dewey (2010), a experiência é uma sensação singular, possível de ser vivenciada ao estar aberta para aquilo que pode vir a ser. Em um processo artístico, por exemplo, a experiência é o que ocorre antes, durante e depois. Dewey aponta que uma obra de arte não é encerrada, no sentido de estar acabada, mas é um ponto no qual foi possível chegar. De outro modo, a experiência tem objetivo, mas se caracteriza como tal não por sua finalidade, mas sim por todo o processo e tudo que é vivenciado nele.

1. Este texto está baseado no capítulo 3 da dissertação “Dos nós às tramas: afetos, SobreVivências e criações de si” (Souza, 2023), apresentada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Interunidades Formação Interdisciplinar em Saúde, orientado por Celso Zilbovicius e Yara M<sup>a</sup> de Carvalho.

Crédito: Cariele Souza, 2021.



\* Graduada em psicologia, mestre em Ciências pelo Programa de Formação Interdisciplinar em Saúde FOU SP.

Nem tudo que vivemos significa que experienciamos, as sensações causadas pela experiência não acontecem a todo momento como em uma execução automática de tarefa. Neste sentido, a experiência estética traz à tona a percepção e o sentido, diferenciando do que possa ser uma experiência imediata, sendo que esta última não requer uma reflexão sobre o que se experimenta.

Dialogando com Larrosa, o autor traz a dimensão da reflexão, onde faz uma crítica ao mundo moderno no qual estamos inseridos, o qual é cheio de informações. Para o autor, “a experiência requer parar para sentir, parar para escutar, pensar mais devagar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes” (Larossa, 2020, p. 25).



Figuras 1 e 2:  
**Ruptura.**

Fotoperformance com  
tinta acrílica, lã  
e tecido.

Crédito: Cariele Souza, 2021.

Ter tempo nos dias atuais é demasiadamente difícil, a sociedade capitalista nos impõe um modo de (in) existência, nos obrigando à sobrevivência, e não ao viver com qualidade, o que leva a nos perdermos de nós mesmos, tornando-nos máquinas para o consumismo, e não pessoas que produzem desejo, vida e bem viver.

Como experienciar, no meio do caos social no qual vivemos? Diante de tantos desmontes e retrocessos, diante de um contexto pandêmico em que muitas vidas se findaram também por negligência do Estado, isto em si não poderia ser considerado uma experiência? A experiência é sobretudo singular.

Percebi a potência que existe no processo vivencial e experiencial, no aprender a fazer, onde a subjetividade, o afeto e a autonomia ganham materialidade e contornos. Quando o autor recomenda o tempo, me coloco a entender que este é o tempo em que se observa e se pensa a própria experiência. Então, um ponto se inverte, ao invés de ter tempo demorado para experiência, já que estamos no modo corriqueiro de vida, é possível ter experiência com o tempo que temos.

Assim, a disciplina foi, em certa medida, uma resposta para essa pergunta: apesar do pouco tempo, tivemos experiências, em que refletíamos, compartilhávamos e criávamos. Junto com isso, foi criado o meu projeto SobreVivências, um projeto particular que construí em um momento delicado de vida, onde me coloco como protagonista para vivenciar experimentos, sobretudo com o corpo, o qual a lógica social insiste em colocar como tabu. Questiono a função do meu corpo e pra que ele veio ao mundo e, logo, para que eu vim ao mundo. Reconhecendo a sobrecarga nele colocada por mim e por outros/as, dei-me conta da automatização demasiada na minha rotina - um corpo que dorme, levanta, come e produz várias vezes as mesmas coisas - , indaguei o meu próprio modo de viver, coloquei-me à disposição para reconectar-me, desconstruir uma lógica cartesiana que divide corpo e mente, o que gerou integração e me levou a reconhecê-lo com possibilidades e potencialidades e, inclusive, como morada.

Durante o processo, foi preciso:



Figuras 3 e 4: **corpo (in)(e)scrito**

Crédito: Cariele Souza, 2021.

Destroçar  
Destrinchar  
Vertiginar  
Desembaraçar  
Limbar  
Chorar  
Gritar  
Esburacar  
Desempoeirar  
Libertar  
Es  
Vazi  
Ar  
De ar em ar  
Eu pego o ar de volta pra mais um: suspirAAAAAR  
E viro poesiar

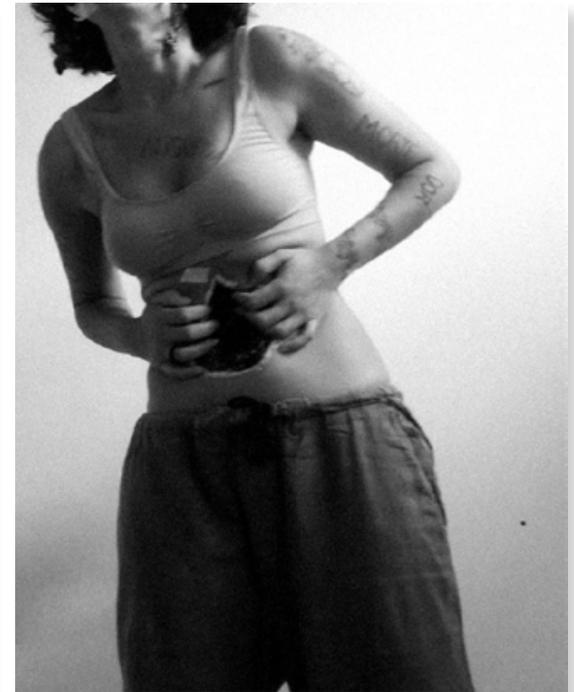
*Cariele Souza*



Figuras 5 e 6: **escritocorpo**. Crédito: Cariele Souza, 2021. 87 cartografias de si

Para Dewey, a arte como experiência não se separa da vida, vivemos em constante fluxo sensorial, e a vivência se dá enquanto um processo de sentir, de estar presente, consciente.

**A experiência seria um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros (Dewey, 2010, p. 43).**



**Fig.7 e 8>:  
Corpoesia.**

Crédito: Cariele Souza, 2021.

○ fazer arte me leva a pensar a vida e a experiência e, ao mesmo tempo,

**A vida me faz pensar a arte, faz-me perguntar sobre suas possibilidades. Dewey salienta que a vida não é uma marcha ininterrupta, uniforme. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para o seu fim, cada qual no seu ritmo particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que perpassa por inteiro. (Dewey, 2010, p.110)**

Cada uma/um vive uma vida singular, de picos e não linearidade, é uma rota que não sabemos aonde vai dar e na qual somos interrompidos constantemente, com diversas paradas, idas e vindas. A vida é impermanente. Neste sentido, cada um/uma passará pela experiência de forma particular, com aquilo que é possível fazer. Nesta tentativa, me aproximei das expressões corporais como poética, espaço onde consegui me resgatar, corpo que até então havia estado adormecido, mas não necessariamente silenciado.

Nosso corpo comunica, transmite mensagens. Gludesberg (2013) aponta que tal expressão não é fácil, uma vez que em nossa sociedade o corpo é uma problemática de interdição e censura, com diversos desdobramentos, principalmente se levarmos em consideração os variados recortes possíveis de se fazer, como por exemplo, o corpo de uma mulher/homem cis, uma mulher/homem transsexual e os recortes étnico-raciais, os padrões corporais que são embutidos numa normatividade de cisgeneridade e de beleza. O corpo é colocado em uma caixa que, ao longo dos anos, vê-se que não está cabendo mais nas normas do sistema. Assim, o corpo que habitamos é domado em alguma medida, e a tentativa de expressar-se corporalmente é também uma tentativa de romper com os tabus ainda existentes e subverter a lógica de um padrão e de um pensamento cartesiano.



**Fig.9: Refluxo.** Vídeo performance, 2021.  
Disponível em: <<https://youtu.be/0hUov-3KjxI>>  
Direção e Gravação – Cariele Souza  
Edição: Bianca Simas

Considerando a potência dos encontros, a potência de cada sujeito no seu processo de invenção da vida, acredito que o produto “final”, a obra, não foi em si o ponto principal nesse percurso de aula: *a priori* o objetivo foi perceber o que se faz no durante, entender como a arte pode ser uma experiência para pensar a vida, tendo disparadores como norte. Nas tentativas, nas reflexões e na introspecção, nos movimentos também é possível se desenvolver, se descobrir e se conhecer,

**Criar ou ser criativo nada mais é do que mergulhar nas profundezas de nosso próprio ser, de onde emergem realidades que nos desafiam e desafiam nossas próprias realidades; é para nos dar a oportunidade de descansar a rotina para enfrentar o fato de deixar que o imaginário fale a favor da nossa própria subjetividade. (Achinte, 2013, p.450)<sup>2</sup>**

Inspiro-me em Jota Mombaça e Musa Michelle Mattiuzzi, que utilizam suas performances para decolonizar o corpo e as estruturas patriarcais brancas. Mattiuzzi e Mombaça fazem críticas ao papel da mulher negra na sociedade em seu texto. Em “Cartas a leitoras pretas” citam:

**Gostaríamos de iniciar pensando a destruição do mundo como conhecemos como uma forma de cuidado. Gostaríamos de iniciar pela descolonização da matéria colonizada. Gostaríamos de iniciar com uma espada a cortar o mundo-ferida. Gostaríamos de iniciar com uma convulsão na gramática. Gostaríamos de iniciar com um acidente na percepção. (Mombaça, J.; Mattiuzzi, M. 2019, p. 17-18)**

---

<sup>2</sup> “Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad.” (Achinte, 2013)



**Figs.10, 11 e 12: Embranquecimento.** Crédito: Cariele Souza, 2021.

As fotos apresentadas fazem alusão aos padrões de beleza estabelecidos em nossa sociedade que impregnam os nossos corpos e impõem a eles a necessidade de assumir determinados comportamentos. Na tentativa de rompimento, busco retirar do meu corpo tais regras e fazer dele um corpo indisciplinar. Em busca de um modo de existir e re-existir, desabitar um corpo para habitá-lo por conta e risco é



também uma tentativa de desfazer as amarras colonizadoras, opressoras e padronizadas. É uma educação libertária onde se tem a possibilidade de reconstruir-se. *Nas Pedagogias de la Re-existencia*, assim denominadas por Achinte (2013), a arte é discutida sob a perspectiva da pedagogia decolonial, necessária para contemporaneidade.

○ Brasil é um país colonizado, temos uma história de escravização e catequização dos nossos povos originários, negros/as e indígenas foram (e ainda são) invisibilizados/as e silenciados/as durante décadas, por uma estrutura hegemônica colonial. Esse debate faz parte da decolonização da arte e da pedagogia, que é necessária para entender a nossa história. A arte tem tomado diversos rumos e vem sobretudo mobilizando as diferentes instituições e estruturas que desde há muitos anos tem um projeto de exclusão das populações ditas “minoritárias”, pessoas negras/os, LGBTQIA+, pessoas com deficiências e os povos originários.

A experiência artística me leva a ter um encontro com os tabus que em mim foram construídos. Tal vivência me põe em contato com a minha história de vida, com as etapas de visões de mundo até aqui formadas. Estas não estão finalizadas, ao contrário, estão em formação, pois a cada reencontro entre eu-mundo, acho brechas para caber algo mais, algo que ainda não pensei, algo com que já não concordo mais, algo que até mesmo posso já ter ouvido, mas não escutado atentamente.

< Fig.13 e 14:  
**Rachar o sis.tema.**

Crédito: Cariele Souza, 2021.

Cabe àqueles que se querem lançar aos mares deixarem que cresça a curiosidade e o desejo por conhecerem novos cenários, até que possam abandonar, mesmo que não seja em definitivo, o território pretensamente seguro, ao qual, voluntariamente, estão presos (Morães, 2002, p. 42).

Essas invenções que traço com a arte me colocam no caminho de reflexão sobre a vida e sobre o mundo, das possibilidades de existir e de criar diante de uma sociedade hetero, cisnormativa e capitalista. Esta sociedade impõe barreiras que nos encaixotam e que nos disciplinam. Em meio a tal processo de reconhecimento do mundo, das organizações, do sofrimento social, me vejo impelida a criar, a fazer algo com esse conhecimento. Nesses experimentos, vou escutando meu corpo, que sempre diz que quer sair, o corpo quer sair do próprio corpo, desorganizar.



Figuras 16 e 17: **O corpo pede pra sair.** Crédito: Cariele Souza, 2021.



Fig.15:  
**Encaixotada.**

Crédito: Cariele Souza, 2021.



A arte como ato político expressa o mundo, o nosso entorno, é o lugar de representatividade de povos que, por um processo de colonização e de embranquecimento, chamado assim por Neusa Santos Souza (1983), foram assujeitados e sofreram (e sofrem) de diferentes formas. Deste modo, para pensar a arte na cultura atual, é necessário colocar em evidência as opressões vivenciadas e ainda vividas por pessoas da diáspora africana, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+, cujo modelo hegemônico insiste em apagar da história do nosso país. É possível pensar as desigualdades sociais, de raça/etnia e identitárias através da arte. Achinte aponta que esta nos faz refletir sobre a nossa história, os estigmas vividos por esses povos, o silenciamento e a exclusão, sendo o espaço atual lugar de disputas de poder, onde se busca reconhecimento e reparação histórica, o lugar onde se busca a representatividade e a “autoafirmação étnica e identitária”. (Achinte, 2013, p.445).

Renata Felinto (2014), em sua mediação de arte-educação, afirma que o campo artístico não é mais o mesmo de antes, onde quem tinha acesso eram aquelas/es que tinham formação ou a classe privilegiada elitista. Isso não significa que os campos culturais estejam acessíveis a todas/os, pois existem espaços de cultura sob coordenação elitista, onde predominam artistas brancos/as, sendo os centros culturais majoritariamente nos centros das cidades. No entanto, a arte existe nos espaços periféricos, nas comunidades. Profissionais, educadores e artistas têm se preocupado e levantado debates acerca da arte decolonial, artistas colocados à margem têm ocupado espaço e representação diante de tantas pluralidades que existem em nosso país.

Enquanto uma mulher inter-racial e LGBT, na tentativa de subversão, de reinvenção e de busca por possibilidades de experiência é que a arte se insere para mim como um respiro,

*O ato criador é pedagogia da existência.* (Achinte, 2013, p. 450).



< **Fig.18 e 19: Rebelar-se.** Crédito: Cariele Souza, 2021.



A arte sob a luz da decolonialidade e da experiência é um espaço de voz, de exercício de protagonismo e de autonomia.

Talvez possamos pensar que na diversidade de pensamentos, opções de vida, diferentes modos de fazer, sentir, agir e pensar no mundo contemporâneo, a arte vai se constituindo em comunidades e sujeitos étnicos num ato decolonial que interpela, repreende e põe em questão as narrativas de exclusão e marginalização (Anchite, p. 451-452).

Fig.20, 21, 22 e 23:  
**Manifesto.**  
Fotoperformance –  
Carielle Souza

Crédito: Carielle Souza, 2021.

## Considerações não finais

*Estou apta a trapos, sou rascunho de pássaros, não terminaram de fazer.*  
Manoel de Barros (2008, p.95)

Este trabalho, ainda em processo de construção enquanto pesquisadora, são reverberações de um corpo que necessitou ser desorganizado, um convite aceito para ser indisciplinado. Assim, no decorrer deste percurso, fui tecendo palavras, linhas nos espaços, dobraduras com o corpo, significações, de modo a pensar que não se trata de diálogos individuais, mas sim, conectados e articulados ao contexto social, cultural e com o outro.

No contexto de pandemia, vimos até aqui perdas, readaptações, o corpo que está vulnerável a qualquer acometimento e, para alguns/algumas, um corpo confinado. Diante de tal isolamento, questionando-me o que era/é possível fazer diante dessa situação, foi onde surgiu o nome do “Projeto SobreVivências” (Souza, 2023), no intuito de buscar algo para criar, de narrar sobre vivências e sobrevivências, mover-se e ser. Como afirma Deleuze, “a vida como obra de arte” (2013, p. 122) supõe que é preciso inventar formas de estar no mundo, traz a perspectiva de rompimento e rachadura do saber e poder, com provocações que me direcionam para o caminho de pensar não só como sujeito, mas de transcender a individualidade, fazer atravessamentos que dizem respeito à estética da vida e não a estética do belo, a qual envolve a ética e o respeito com a vida, com o/a outro/a. Afetada por essa perspectiva da criação como potência geradora do novo e dos afetos que circulam nesse meio, traço linhas e riscos no mundo, “ar(riscando-me)” nos fluxos da vida.

Foi preciso voltar-me para mim mesma e ao mesmo tempo, deixar ser afetada pela arte do encontro, que foi a disciplina mencionada anteriormente. Assim, este é um trabalho de experiência, onde o corpo foi movido intencionalmente, tendo a existência como uma arte a ser inventada. “Um pouco de possível... senão eu sufoco” (Deleuze, 1992, p. 135).

Impulso  
Rasga o peito  
Rasga o corpo  
Para o im.pulso  
Saltar  
Desejar  
Criar  
Inventar

*Cariele Souza*



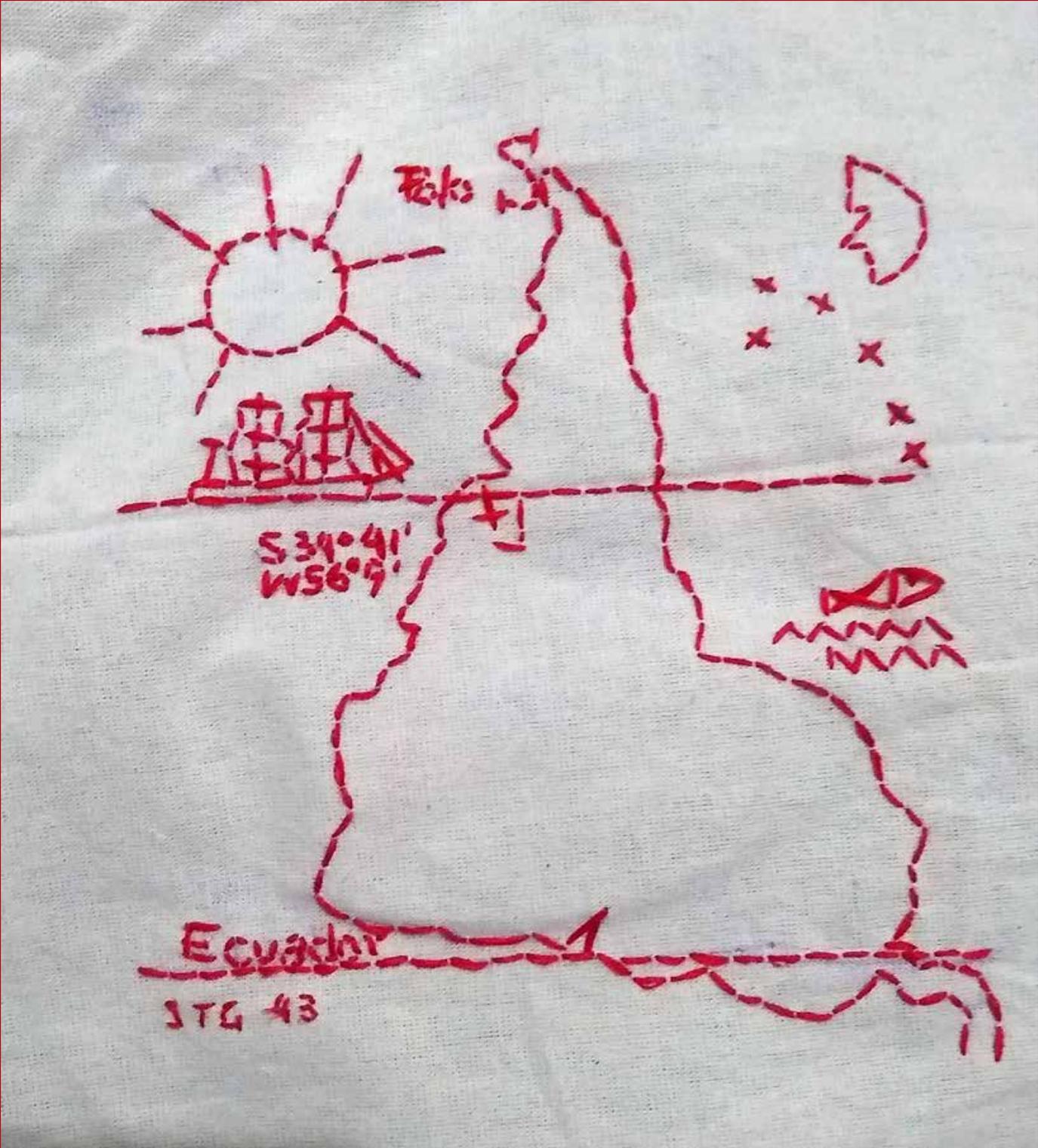
**Fig.24: Fotoperformance.**

Crédito: Cariele Souza, 2021.

## Referências bibliográficas

- ACHINTE, A. A. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. *In: Pedagogías Decoloniales* - Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Editora: Abya Yala, 2013, 443-468.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Brasil, Planeta; 2008, p.95
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência. *In: Tremores: escritos sobre experiência*. ed:5, Belo Horizonte, p. 18, 2020.
- DEWEY, J. **A arte como experiência**. Martins Fontes, São Paulo, p. 110, 2010 DELEUZE, G. A vida como obra de arte. *In: Conversações*. Editora 34, São Paulo, 2013 (3ª edição), p. 122-130.
- GULDESBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MOMBAÇA, J., MATTIUZZI, M. M. Carta à leitora preta do fim dos tempos. *In: A Dívida Impagável*. Oficina de Imaginação Política e Living Commons. São Paulo: 2019, p. 15-32.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.
- SOUZA, Cariele do Sacramento. **Dos nós às tramas: afetos, Sobrevivências e criações de si**. 2023. Dissertação (Mestrado em Formação Interdisciplinar em Saúde) - Faculdade de Odontologia, Escola de Enfermagem e Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/108/108131/tde-22052023-084718/publico/CarieledoSacramentoSouzaVersaoCorrigida.pdf>> Acesso em: 12. jan. 2024.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Edição Graal, Rio de Janeiro, 1983.
- SANTOS, R. A. F. **Arte é educação e educação é para todos**. Mediação em Arte, Centro Cultural São Paulo. 2014, p. 1. Disponível em: <<https://renatafelinto.com/textos/>> Acesso em: 08 ago. 2021.
- MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas**. O projeto poético-pedagógico do professor de arte. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062018-143506/publico/SUMAYA\\_MATTAR.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062018-143506/publico/SUMAYA_MATTAR.pdf). Acesso em: 15 ago. 2021.







# Teia de afetos: Tecendo aprendizagens por meio da experiência e criação

Elaine Santana\*

## Introdução

**E**m meio ao contexto terrível que vivemos no mundo, e especialmente no nosso país, ter a oportunidade de me reunir com um grupo tão especial como o que foi formado para disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores* foi um respiro, num momento em que muitos morrem sem ar.

É impossível refletir sobre a experiência que passamos ao longo do primeiro semestre de 2021 sem pensar nesse contexto. Um cenário que já era difícil devido à crise sanitária foi agravado por conta da necropolítica que foi adotada por governantes do nosso país.

Foi um semestre difícil: muita luta para garantir direitos básicos e não regredir em relação às poucas conquistas que tivemos ao longo da nossa frágil democracia. No campo das lutas individuais, houve luta para se manter protegida, luta para não enlouquecer durante o confinamento, luta para não morrer! Tudo isso gera sofrimento, que se reflete no corpo. Neste ano, desenvolvi uma enxaqueca crônica. Quase todos os dias senti dor: preocupação, ansiedade, insônia, depressão, desespero... Mas eu tinha as quintas-feiras! Às quintas eu tive a sorte de participar dos encontros conduzidos pela professora Sumaya Mattar com esse grupo plural e maravilhoso.

Apesar de realizar todo o percurso à distância, mediado pelas telas dos computadores, a atmosfera criada nas aulas era de conforto e acolhimento, que foram essenciais e estruturantes no contexto de tantos desafios. Por conta da pandemia, a desigualdade social, que já era grande, agravou-se e, como

\*Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

milhares de brasileiros, também fui muito impactada. Durante esse período, meu companheiro ficou desempregado e enfrentamos dificuldades financeiras; conseqüentemente, tivemos que nos mudar para um apartamento bem menor. Isso influenciou diretamente minha experiência nas aulas: além de não ter um espaço apropriado para os encontros por vídeo e para estudos, pois tinha que dividir o espaço com meu companheiro, a conexão de internet na nova casa era péssima.

Em meio a todo esse contexto, os processos conduzidos pela professora Sumaya Mattar me levaram a criar em meio ao terreno árido. Cada aula se constituiu em um desafio, que me convocava à presença, à atenção, a um olhar sensível e atento para traduzir esses percursos poeticamente.

De início senti insegurança e dificuldade, afinal, não me enxergava como artista e sim como professora, e ter que produzir algo nesse contexto limitante que descrevi me parecia uma tarefa hercúlea. Mas, como disse Lucas Gonzaga Rosa em uma das aulas, citando sua orientadora, "Caminho se faz ao caminhar". Acreditando nesse caminho e na condução da nossa guia nesse trajeto, aprendi que é possível ser professora e artista, Professora-Artista ou, como diz Adriana Siqueira lindamente: Professora Artífice. Reconheci na minha prática uma Pedagogia Artesanal, e nesse fazer há criação.

A partir dos processos desenvolvidos nas aulas, pude repensar diferentes dimensões da minha pesquisa, ao mesmo tempo que refletia sobre a minha própria formação e trajetória nos exercícios cartográficos. Foi um processo de alteridade, da escuta dos outros, tudo sendo incorporado e de certa forma influenciando a minha produção.

E como último ato cartográfico produzi esse texto, que é um registro de memória, uma construção da minha própria narrativa sobre esse processo que foi vivido coletiva e individualmente, assim como um agradecimento a todos os companheiros de jornada e a nossa generosa guia, Sumaya Mattar.

## Memória

*A memória é a mais épica de todas as faculdades*  
(Benjamin, 1987, p.210).

*A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser* (Camargo, 1998).

Iniciamos o curso com a tarefa de escrever um relato autobiográfico com foco no nosso projeto de pesquisa. Seria a segunda vez que eu realizaria esse exercício. A primeira foi em 2019, durante o curso de extensão para professores, também conduzido pela professora Sumaya Mattar.

Apesar do contato com essa proposta, a experiência realizada no atual contexto foi muito diferente. No primeiro exercício, lancei o olhar sobre quais circunstâncias na minha trajetória me levaram a escolher ser professora. Já no segundo, a proposta era vasculhar na “gaveta de guardados”, permitindo que aflorassem as memórias da minha relação com meu tema de pesquisa.

Segundo Bosi, “do vínculo com o passado se extrai a força da formação de identidade” (2003, p.16). Nesse sentido, entendo que esse exercício abre espaço para a valorização da memória enquanto dispositivo importante para atribuição de sentido e a continuidade das pesquisas.

Fazer essa costura das memórias dos eventos, pessoas, objetos, cores, sons, materiais e materialidades, formas, aromas, emoções, pensamentos, aprendizados e, a partir disso, tecer uma narrativa é um exercício ao mesmo tempo poético e potente, à medida que traz à consciência as motivações de minhas escolhas. E mais ainda, relembra o propósito que sustenta minha caminhada nessa jornada de pesquisa.

Josso (2004) relaciona as escolhas na formação com a trajetória de vida e motivação pessoal, considerando que a busca pelo saber tem relação direta com a busca de si. Afirma que a consciência (atenção consciente)

sobre as próprias escolhas pode possibilitar maior autonomia (presença ativa e intencional). Sendo assim, a memória e a construção de narrativa sobre sua própria trajetória têm função importantíssima no processo de formação docente.

**Fica-se extremamente surpreendido ao constatar que não há processo científico ou escolha de objeto teórico que não seja sustentado por uma dimensão afetiva, na maioria dos casos associada uma lógica biográfica articulada a um contexto sociocultural e histórico (*Idem*, p.98).**

Nesse processo, as memórias são evocadas constantemente; ao mesmo tempo que resgato algumas, construo outras, e nesse caminho mais rizomático que linear percebo quão verdadeira é a frase de Beatriz Nascimento (2015, p.84) “é preciso saber de onde se vem, para saber aonde se vai.”

Ao longo da escrita do “Ato Cartográfico I” fui me dando conta dos apagamentos e das lacunas que fazem parte da minha história. Ao partir disso, percebo a força que o método autobiográfico traz, principalmente para grupos de pessoas que tiveram suas histórias apagadas e vozes silenciadas. Essas narrativas que tenho oportunidade de construir nesse processo se manifestam contra a amnésia histórica e o apagamento secular a que muitos foram submetidos, inclusive eu mesma e a comunidade que atendo. Cada um de maneira particular, mas todos somos impactados ainda hoje pelas marcas do processo de colonização.

Para além da escrita e da construção de uma narrativa sobre nossa própria história, tivemos a oportunidade de traduzir poeticamente nosso propósito a partir de uma materialidade que nos fosse convidativa. Por estar muito envolvida com os fazeres manuais e a arte têxtil, escolhi fazer o bordado da obra “América Invertida” de Joaquín Torres García, pois acredito que ela traduz meu propósito por uma educação emancipadora, centrada nos saberes e produções culturais da comunidade que atendo, em sua maioria pertencentes a famílias que migraram de diferentes países da América Latina e que residem no bairro Bom Retiro. Penso nesse “fazer manual” como uma forma de cartografar o ressurgimento dessas memórias usurpadas pelo colonialismo.

E como ainda falamos de memória, o “Registro Poético” das aulas nos ensinou a olhar, a ver, enxergar nos detalhes, nas miudezas, a poesia em cada momento da aula, um verdadeiro exercício de sensibilização e preservação das histórias que vivemos nesse processo.

Assim como Iberê Camargo e sua gaveta de guardados, construímos nosso “Caderno de Guardados”, no qual registramos experiências dos nossos encontros. O caderno foi feito por nossas próprias mãos, que foram orientadas pela generosa e sábia Adriana Siqueira.

As manualidades se fizeram presentes durante nosso percurso em outros momentos. Na aula do Vinicius Azevedo, tivemos a oportunidade de romper com a lógica convencional do espaço-tempo e nos encontramos numa roda de bordar, conversando, contando histórias e bordando e, de repente, nesse processo alcançamos uma atenção outra, uma presença real. Sinto que tudo que vivemos naquele momento ficou gravado, tanto no bordado como nas nossas memórias, e de certa forma no nosso corpo também. Resgatamos algo de muito antigo que faz parte das experiências humanas.

**Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quanto mais o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1986, p. 205).**

## Teia de afetos

Durante nossa caminhada construímos uma grande rede de afeto. À medida que o curso avançava, passamos a conhecer melhor uns aos outros e, por sorte, na proposição de criação pedagógica tive o privilégio de me aproximar da Cariele, da Sandra e do Rogério.

No nosso primeiro encontro levamos uma hipótese de aula/experiência que gostaríamos de oferecer a nossos colegas e uma imagem que representasse essa hipótese, que foi utilizada posteriormente na Roda de Bordar.



Crédito: Elaine Santana

A proposta que trouxe para compartilhar com meu grupo já havia sido experimentada antes, mas de maneiras diferentes. Experimentei essa proposta pela primeira vez no ano de 2019, em parceria com arte-educadoras do Centro Cultural Banco do Brasil, com um grupo de crianças de 4 anos na escola em que trabalho. A segunda experiência aconteceu em 2021, com o grupo de educadores do curso de extensão que comentei anteriormente também conduzido pela professora Sumaya.

Durante nossas trocas para elaboração da proposta, os colegas de grupo acolheram minha sugestão e começamos a trabalhar nela de forma que contemplasse tanto nossos propósitos quanto os propósitos dos colegas da turma. Depois de muitas trocas e diálogos, chegamos à experiência “Teia de Afetos”, que tinha como objetivo ativar memórias a partir do contato com uma peça de roupa ou um objeto que estivesse sem uso e, a partir desse contato, ressignificá-lo.

Pensando sobre o processo criativo dessa proposta, percebo que ela sofreu um processo de amadurecimento à medida que se estabeleciam as trocas com os colegas que participavam, com suas devolutivas e novas contribuições. Em relação à experiência apresentada à turma dessa disciplina, por ter oportunidade de trabalhar coletivamente na elaboração da proposição, sinto que ganhou mais densidade e chegou a um ponto satisfatório.

Retomando a proposta desde o primeiro momento que foi apresentada em 2019, percebo transformações significativas.

Na primeira experiência tive o prazer de trabalhar com a Equipe do Programa CCBB Educativo - Arte & Educação em um processo colaborativo. A aproximação aconteceu pela afinidade nos campos de pesquisa das educadoras do museu e minha pesquisa com o grupo de crianças da EMEI.

A Escola Municipal de Educação Infantil Professor Alceu Maynard de Araújo está localizada no bairro Bom Retiro na cidade de São Paulo, um distrito essencialmente comercial, que tem sua história marcada pela presença significativa de confecções de produção têxtil. Segundo Toji (2008) essas confecções surgem por volta de 1920, com a presença de comunidades judaicas. Esse tipo de produção atraiu a presença de imigrantes latino-americanos para o local a partir dos anos 90, principalmente bolivianos e peruanos, e mantém-se até hoje.

**Infelizmente, devido à situação precária que se encontram esses imigrantes, grande parte deles ingressam no sistema nos espaços mais precários e informais (...) Normalmente, esses estrangeiros trabalham na etapa de costura, quase como terceirizados, ganhando por produção (Toji, 2008, p.5).**

A comunidade atendida pela EMEI Professor Alceu Maynard de Araújo é composta em sua maioria por famílias oriundas desses deslocamentos, entre outros mais recentes, advindos do Paraguai e da Argentina. Segundo o levantamento feito para o *Projeto Político Pedagógico* da escola (PPP), no tópico “caracterização da comunidade”, os dados recolhidos demonstram que grande parte dessas famílias trabalham nas confecções do entorno. Nesse contexto, o PPP da escola, no que diz respeito à Proposta Pedagógica, é constituído por proposições que levam em conta a pluralidade étnica e cultural da comunidade que atende, tendo como objetivo o pertencimento pleno por parte das crianças e famílias ao território que ocupam, para que possam crescer e construir sua identidade de forma segura.

Pensando nos cruzamentos das experiências do curso, com a pesquisa e meu papel de educadora, percebo que costuramos relações muito interessantes.

Ao longo dessa caminhada me dei conta da importância da criação tanto docente quanto artística e como isso me movimenta. Acredito que o que aprendi nessa trajetória ficará para sempre guardado comigo em um lugar muito especial da memória. Meus sinceros agradecimentos aos meus colegas por compartilhar essa caminhada e nossa querida condutora, Sumaya Mattar.



## Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo : Ateliê Editorial, 2003.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método autobiográfico.** In FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NASCIMENTO, Beatriz. **Todas (as) distâncias:** poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Organizado por Alex Ratts e Bethânia Gomes. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015, p. 84.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1978.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.





Fig.1: O professor e o  
estudante, sonhando além  
dos muros.

Crédito: Gabrielle Paula



# Mergulhar em si para pensar o mundo:

## Narrativas autobiográficas, histórias inventadas e formação docente

Felipe Augusto Michelini da Silva\*

### História 1: O prazer de narrar

**D**iz a sabedoria popular que a primeira vez é inesquecível. O primeiro mergulho no mar. O primeiro amor. A primeira viagem. A primeira palavra dita. A primeira aula que dei, como professor de artes, em uma escola pública.

*Eu estava no segundo ano do curso de Licenciatura em Arte-Teatro da Unesp. Era um jovem arte-educador em formação. Coloquei em minha cabeça que queria experimentar ser professor, mas com uma condição: havia de ser na escola pública. Afinal, se não fosse a universidade pública, a minha graduação não seria possível. Essa seria minha forma de retribuição, minha ação de resistência: lutar, acreditar, viver e criar uma educação pública de qualidade, por onde eu passasse.*

*Em 2013, fiz meu cadastro emergencial ainda no segundo ano da faculdade, e com 20 anos parti para enfrentar o temível-terrível processo de atribuição de aulas em escolas estaduais paulistas. Só quem já viveu sabe. Encontrei, já no final do ano, uma escola estadual com vaga para professor de artes localizada em uma comunidade próxima à minha casa, em São Mateus, na zona leste da cidade de São Paulo.*

*Foram-me atribuídas duas turmas no período noturno. Eu daria aulas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Uma mistura de empolgação, medo e curiosidade tomou conta de mim. Será que as estudantes gostariam das aulas? Será que eu saberia dar aulas? Qual projeto artístico eu poderia desenvolver?*

\*É ator, arte-educador e palhaço. É Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, orientado pela Profa. Dra. Luiza Christov. É professor de Artes na Prefeitura de São Paulo desde 2017, onde desenvolve sua pesquisa como professor-palhaço, investigando as intersecções entre palhaçaria e educação. É fundador e integrante da Cia de Achadouros, grupo teatral em que pesquisa as poéticas do teatro infantil. Atua como arte-educador em espaços públicos desde 2013, ministrando oficinas de teatro, palhaçaria e formação docente para crianças, jovens e adultos.

*Na época, eu havia recebido um presente, uma daquelas surpresas da vida: o encontro com a professora Eliane Bruno. Eli, como eu gostava de chamá-la, foi minha professora de didática na universidade e a pessoa com quem aprendi a ser professor. Ela me ensinava, com sua prática em nossas aulas, todos os dias, a viver uma educação pautada no afeto, na partilha e na comunhão.*

*Ao conseguir as aulas na escola, fui logo pedir conselhos a Eli. Quando disse que começaria a dar aulas na escola pública, ela ficou incrivelmente empolgada. Pensamos juntos em atividades artísticas possíveis de serem desenvolvidas com jovens e adultos, e ela me pediu, com um enorme sorriso, que enviasse e-mails após cada aula contando-lhe tudo que havia acontecido.*

*Chegou o dia da primeira aula. Antes de entrar na escola, ainda nervoso, fiz como me ensinaram a fazer com o teatro: parei, me concentrei, fiz uma respiração profunda, e entrei, pronto para ser artista, pronto para ser professor.*

*Enquanto esperava o horário da minha aula na sala dos professores, encontrei outra professora de artes. Ao descobrir que ministrariamos a mesma matéria, ela me disse:*

*— Nossa, você é tão jovem e já está aqui? Você precisa impor respeito para os alunos, viu? Não deixe eles ficarem com gracinha com você. Seja bem bravo em sala e encha a lousa de texto. O E.J.A. adora copiar texto da lousa! Se você quiser, posso te passar meus conteúdos de história da arte. Você passa o texto, as perguntas, e está ótimo. E.J.A. ama texto na lousa.*

*Fiquei tão espantado com a fala da professora que a única atitude que consegui tomar foi abrir um sorriso amarelo e balançar a cabeça, afirmativamente. Achei melhor fingir que concordava. Estranhamente me perguntei em qual ano estávamos. A fala da professora me confundiu. Estaríamos em 1826? Ou em 1964?*

*Como pode, ainda hoje, tal pensamento estruturar nossas escolas?*

*Chegou o meu momento de dar a aula. Subi as escadas observando as grades de ferro que tomavam conta de todos os corredores da escola. Caminhei até a minha sala, que estava com a pesada porta de*

ferro fechada. Como aceitar que a escola siga aprisionando a vida? Como pode um lugar de formação de pessoas ainda ter a aparência de uma penitenciária?

Respirei fundo mais uma vez. O frio na barriga me fazia lembrar todas as vezes em que eu me preparava para entrar em cena no teatro, aquela incerteza sobre o que poderia acontecer, misturada com uma empolgação imensa e a confiança de estar prestes a viver algo grandioso. Empurrei a porta pesada e, ao entrar, me deparei com a sala vazia. Fiquei confuso. Pensei ter errado de sala. Foi quando a inspetora apareceu e me disse:

— Ih, professor, não tem aluno não. Eles vão todos embora no intervalo antes da sua aula. Ninguém fica para a aula de artes, não. Quando dá o sinal, eles já descem com as mochilas e vão embora direto do pátio.

Conversando com outros professores, descobri que as estudantes estavam habituadas a não ficarem para a aula de artes, uma aula considerada menos importante. Fiquei triste, frustrado, mas ainda mais motivado. Na aula seguinte cheguei mais cedo na escola. Criei coragem e fui conversar com a turma no intervalo. Estavam em uma roda no meio do pátio, com suas mochilas, prontas para irem embora. Cheguei, me apresentei, e perguntei o motivo para não ficarem na aula. Disseram-me que estavam cansadas. Já haviam trabalhado o dia inteiro e preferiam ir para casa ao invés de ter aula. Compreendi seu cansaço. O mundo era mesmo cruel. Seria possível mudar esse mundo, ao menos por alguns instantes?

Fiz uma sugestão: pedi que ficassem apenas quinze minutos em minha aula. Disse que havia preparado uma atividade com muito carinho, que tinha comprado os materiais e que queria fazer uma proposta artística para a turma. Fizemos um acordo. Elas e eles ficariam os quinze minutos iniciais e, caso quisessem, poderiam ir embora depois, recebendo presença na chamada. Toparam. Jogaram-se no abismo das incertezas junto comigo, agarradas à força de nosso encontro. Quanto tempo é preciso para um grande encontro? Às vezes, apenas quinze minutos.

Ao entrarmos na sala, percebemos um fato interessante: eu era o mais novo da turma. Logo começaram a brincar comigo perguntando se eu não era um aluno disfarçado. E eu entrei na brincadeira. Disse que estava disfarçado porque na verdade seria eu quem aprenderia sobre artes com a turma. Aos poucos fui distribuindo o material que havia comprado e demos início a um trabalho com colagens de recortes de jornais e revistas.

*Grande foi a minha surpresa e emoção quando, uma hora e meia depois, a inspetora da escola precisou nos tirar da sala porque o horário de aula já havia terminado, mas nós ainda estávamos finalizando nossas obras de arte. Para minha alegria, todas e todos ficaram na aula até o fim. Não quiseram ir embora. O tempo passou e nos divertimos tanto que até perdemos a hora de ir para casa. Muito além dos quinze minutos, o que vivemos juntas entrou para minha eternidade.*

*Ali eu tive a certeza de que a felicidade, a potência de transformação da arte e o afeto podiam ser compartilhados. Ao menos nas nossas aulas pudemos, coletivamente, criar outros mundos possíveis. O encontro com as artes de cada pessoa transformou minha vida.*

*Ao chegar em casa tarde da noite, corri para escrever o e-mail para a professora Eliane contando tudo que havia acontecido. Com alegria comecei a narrar os fatos, os causos, as emoções e situações da escola. Sábia mestra. Eu me empolgava tanto escrevendo os e-mails que mal percebia o que Eli estava fazendo: plantando em mim o prazer de narrar minhas aventuras em sala de aula, de fabular minha existência como professor, de contar as histórias (Fig.1).*

### **Introdução: Um caminho para ser artista, professor e pesquisador**

Sou artista, sou palhaço, sou arte-educador. Sou professor de escolas e espaços públicos periféricos.

Quantos desafios. Quantas potências. Quantas inquietações. Quantas experiências. Do que fica, narro-me. E ao narrar-me, narro também estudantes que passam por minha vida a cada ano. E ao narrar-nos, não me sinto tão só. Ao narrar-nos, encontro e construo um novo mundo, um mundo mais coletivo, afetivo e essencialmente imaginário.

Pretendo, com a escrita deste ensaio, refletir sobre como as narrativas de vida e as histórias autobiográficas podem contribuir para os processos de formação docente e a escrita acadêmica. Esta é parte da minha pesquisa de mestrado, intitulada *Palhaçaria e educação: as aventuras de um professor-palhaço na escola*

*pública*, em desenvolvimento no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, com orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luiza Christov.

Após oito anos atuando em escolas públicas, comecei a perceber uma grande potência em algumas situações vividas em sala de aula. Algo acontecia entre mim e as estudantes, uma conexão verdadeira, especialmente quando eu abandonava a imagem pré-concebida do que é ser professor e abria espaço para que o palhaço guiasse minhas ações.

Durante todos esses anos de trabalho com educação, venho percebendo em minha prática uma grande ligação entre o ser palhaço e o ser professor. Após tantas vivências, nasceu em mim uma vontade de contar estas histórias para refletir sobre as estruturas da escola pública paulistana e as possibilidades de construção de outras relações em sala de aula.

Assim, estabeleci como metodologia para a criação da minha pesquisa a escrita de histórias autobiográficas. No decorrer da dissertação, as experiências vividas são transformadas em pequenas histórias e relatos. Partindo destas narrativas, investigo as relações entre a arte da palhaçaria e a prática docente, buscando entender como a minha formação de palhaço me ajudou na descoberta de um novo caminho como professor.

Este ensaio foi escrito em 2021, um ano desafiador. Em meio à pandemia ocasionada pelo coronavírus e o descaso do governo brasileiro com a saúde pública, a educação e a vida, estávamos lutando para sobreviver. Enquanto professor de artes da Prefeitura de São Paulo, acompanhei diariamente o descuido com as vidas de estudantes, familiares e funcionários da escola, em um retorno forçado às aulas presenciais, mesmo sem a vacinação de todos e com os altos índices de contaminação<sup>1</sup>. Neste contexto tão adverso, iniciei minha trajetória de mestrado de maneira *online*.

Trilhando os caminhos da pesquisa, fui agraciado com a oportunidade de cursar a disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores*,

---

1. Em fevereiro de 2021, a Prefeitura de São Paulo retomou as aulas presenciais, mesmo com os altos índices de mortes diárias no estado. Conforme dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE (2021), no final de fevereiro o estado de São Paulo contava com cerca de 370 mortes diárias por covid-19, e, ao final de março, chegou a 1.209 mortes por dia.

ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sumaya Mattar, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

O encontro com Sumaya representou para mim a conexão e o aprofundamento com as questões que já me moviam enquanto professor-artista-pesquisador. Tive a oportunidade de expandir horizontes, de conhecer novas referências bibliográficas, novos procedimentos artísticos e de pesquisa, e de viver a delicada condução de Sumaya, que evidenciava em sua prática os aprendizados propostos em aula. Durante quatro meses nos encontramos virtualmente às quintas-feiras à noite para trocar, criar, experimentar artisticamente, entrecruzar caminhos e recriar nossas pesquisas. O contato com uma turma tão diversa, com pesquisadoras e pesquisadores de diferentes estados do Brasil, foi engrandecedor.

Aos poucos a professora Sumaya nos ensinou sobre seus procedimentos inventados para a criação de cartografias de si. Durante os encontros, fomos instigadas a criar três atos cartográficos relacionados às nossas pesquisas. Debruçar-me-ei nesta escrita especialmente sobre o *Ato Cartográfico 1 - Relato autobiográfico com foco no projeto de mestrado ou doutorado*.

Neste ato proposto pela professora, deveríamos escrever uma narrativa que rememorasse e contasse as experiências mais importantes em nossas vidas que nos levaram à escolha do nosso projeto de estudo. Tendo como referências o filme *Shoko: expressão do cosmos* e o texto *Gaveta dos Guardados*, de Iberê Camargo (1998), deveríamos lembrar as histórias de vida que nos conduziram até nossa pesquisa, os acontecimentos fundantes que nos fizeram traçar os caminhos que escolhemos até o momento. Ao escrever a narrativa, reapresentaríamos o sentido e os elementos das experiências rememoradas, observando a formulação do desejo que sustentou nossas escolhas de pesquisa, o qual Sumaya chamou de propósito. E, por fim, criaríamos uma tradução poética do nosso propósito, utilizando linguagens e procedimentos artísticos que quiséssemos<sup>2</sup>.

Ao realizar este ato cartográfico, pude vivenciar um procedimento que desejava investigar em minha dissertação: a criação de narrativas autobiográficas.

Esta pesquisa, hoje aprofundada no meu mestrado, teve início em minha graduação, durante meu Trabalho de Conclusão de Curso<sup>3</sup>, em que escrevi e analisei histórias vividas como palhaço em São Mateus, na zona leste de São Paulo, região de minha morada até os dias atuais.

O que busco agora é contar as histórias das escolas, aproximando as sabedorias e filosofias da palhaçaria e da educação. Vejo, com a escrita da dissertação, a oportunidade de exercitar a integralidade de ser artista, professor e pesquisador. A criação e contação das próprias histórias é uma possibilidade de investigação artística dentro da prática docente. Transformar nossas vivências em sala de aula em histórias a serem contadas, analisando-as em busca de saberes coletivos, significa construir caminhos para a investigação de si, a investigação da própria prática artística-docente, consolidando saberes que dialogam também com a pesquisa acadêmica.

Tal feito contribui para repensar minha atuação em sala de aula, aperfeiçoando e movimentando a minha prática e construindo uma pesquisa que seja também artística, que crie e conte histórias como forma de constituição de saberes.

Durante a disciplina, a professora Sumaya nos inspirava a criar traduções poéticas de nossas pesquisas, por meio da construção de relatos autobiográficos, da criação de mapas dos nossos percursos de pesquisa (ato cartográfico 2) e da produção de reflexões que aliavam nossas pesquisas às discussões em aula (ato cartográfico 3). Nesse sentido, nos possibilitava conceber a arte, a docência e a pesquisa como caminhos inseparáveis, em uma integralidade.

Provocado por nossas aulas, lanço algumas perguntas que me inquietam: Podem as histórias de vida, em um âmbito tão pessoal, revelarem questões, sentimentos e relações coletivas? Pode a narrativa autobiográfica conter questionamentos sobre as estruturas sociais e as relações de poder? Contar histórias pessoais seria também um caminho para a criação de pesquisas acadêmicas?

Pensemos adiante.

---

3. Obra intitulada *Ser palhaço, ser marginal: Narrativas, inventividades e afetos de um palhaço em São Mateus*, entregue como trabalho de conclusão no curso de Licenciatura em Arte-Teatro da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.

## **Ciência, docência e experiência: Contando histórias para pensar o mundo**

*Desse mesmo modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história?* (Larrosa, 2010, p. 22)

Segundo Finger e Nóvoa (2014), os debates sobre os métodos biográficos no domínio das ciências da educação são recentes. De acordo com os autores, “essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago)” (2014, p. 20).

Essa metodologia surge da necessidade de uma renovação das pesquisas nas ciências sociais, em contraponto à ciência moderna positivista, que construiu e propagou o estudo científico como algo impessoal, pautado na racionalidade e na universalidade da observação dos fenômenos. Porém, não seria toda pesquisa algo pessoal, partindo sempre de um ponto de vista, das vivências, contextos e classes sociais de quem a realiza?

Ao questionar a ciência positivista moderna, podemos perceber que seus ideais revelam uma estrutura colonial que almeja instaurar apenas uma forma de conhecimento verdadeiro. Nós, pessoas brasileiras, conhecemos bem esta imposição de conceitos que são tidos como únicos, verdadeiros e universais. Desde a invasão portuguesa e a colonização, os pensamentos impostos, inclusive como estudos científicos, por muito tempo ignoraram as sabedorias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, pretendendo instaurar a ciência europeia como universal.

Estas ciências caminharam para a destruição e o esgotamento dos recursos naturais e, a serviço do sistema capitalista, transformaram o mundo em uma mercadoria a ser consumida, servindo a interesses econômicos, políticos, militares e sociais.

Em um movimento contrário, com a insurreição das ciências pós-modernas, outros fazeres científicos

ganharam espaço, tendo dentre seus pressupostos: a compreensão do mundo ao invés da sua manipulação, a desfragmentação das áreas do conhecimento, a pluralidade de métodos, o entendimento de que todo conhecimento científico é um conhecimento socialmente construído e a compreensão de que o fazer científico parte também da personalidade.

As descobertas que a ciência pós-moderna tem feito nos últimos anos estão presentes nas sabedorias e cosmoconcepções de povos indígenas e africanos há centenas de anos. Assim diz a professora indígena Cristine Takuá:

**De um modo geral, a civilização ocidental está percebendo que uma quantidade de pressupostos que a sustentaram por muito tempo estão levando a uma situação totalmente insustentável do ponto de vista da sobrevivência da espécie, notadamente, no que diz respeito às condições ambientais. Uma das principais coisas que as sociedades indígenas têm e que tornam seu pensamento valioso é justamente uma outra maneira de conceber a relação entre a sociedade e a natureza, entre os humanos e os não-humanos, uma outra forma de conceber a relação entre a Humanidade e o restante do cosmos. A existência de um equilíbrio, onde todos os seres interagem e se respeitam, não só os mais velhos, os anciãos e pajés, mas todos; até os jovens e crianças (Takuá, 2018, p. 5).**

O filósofo malinês Hampatê Bá (2010) apresenta em seu texto *A Tradição Viva* a profunda relação de povos do continente africano com a oralidade, compartilhando saber e das tradições da Savana ao sul do Saara. A tradição oral africana, segundo ele, “não se limita a histórias e lendas”, mas “é a grande escala da vida” (Bá, 2010, p.169), em que, fundamentada na palavra, o material e o espiritual são indissociáveis. “Ela [a tradição oral] é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial.” (*Idem*, p. 169). Hampatê Bá me faz pensar, portanto, em uma ciência atrelada à vida cotidiana e ancestral. Além disso, ensina-me que, dentre diversos elementos que compõem a tradição oral, as histórias e as narrativas das próprias experiências constituem-se como fonte de saber muito antes das descobertas da ciência contemporânea ocidental.

Ao escrever trabalhos acadêmicos podemos pensar, portanto, a feitura de pesquisas que reduzam as distâncias entre arte, ciência, educação, poesia, saber científico e saber da experiência. Podemos conceber a escrita acadêmica como uma escrita pessoal, em 1ª pessoa, que parte dos contextos e das vivências

de quem a escreve. Assim, pesquisar algo é falar de si. É ir ao encontro de si. É relacionar os saberes das trajetórias de vida a pensamentos encontrados em diferentes pesquisas e culturas, ampliando horizontes e criando conhecimentos científicos articulados à vida prática.

Neste sentido, pensar a criação de pesquisas acadêmicas com base em histórias de vida é uma maneira de revisitar a própria estrutura da universidade e permite pensar: qual é a universidade que queremos construir e quais são as narrativas que precisam ganhar espaço dentro da universidade para que possamos ampliar e descolonizar nossos campos de saberes? Pois, se valorizarmos as trajetórias de pesquisadoras e de pesquisadores de diferentes contextos e culturas, criaremos uma educação pautada na diversidade e na multiplicidade. Podemos, assim, encontrar caminhos de pesquisa-vida que contemplem esses valores e desejos de sociedade.

O professor Cássio Hissa, no livro *Entrenotas: compreensões de pesquisa* (2013), provoca-me a pensar que, mais do que transformar o mundo, é necessário que nós nos transformemos com nossas pesquisas. “A ciência deseja transformar mundos? Deseja transformar a si própria? Os sujeitos do conhecimento desejam se transformar de modo a construir o discurso da transformação do mundo?” (Hissa, 2013, p. 33).

Hissa considera a necessidade de uma ciência onde as questões e perguntas partem do mundo, e não da própria pessoa que pesquisa. Ao narrar minhas histórias, para além de uma pesquisa solitária que encabeça minhas próprias questões, busco entender a presença da outra pessoa também em mim, e a presença das questões do mundo no que me inquieta como pesquisador-professor.

Com atenção às perguntas que surgem ao viver e compreendendo o processo de formação como uma permanente revisitação de si, podemos pensar que pesquisar é ir ao encontro de um caminho desconhecido, que se cria enquanto se percorre. Afinal, como permitir que haja transformações em si quando já se está cheio de certezas e categorizações?

Em suas aulas, a professora Sumaya Mattar nos propôs pensar a jornada de pesquisa como uma viagem, um mapa, uma cartografia a ser percorrida. E, como em qualquer viagem, faz-se necessário o espaço para o inesperado, o não planejado, o encontro que colocará em dúvida as próprias certezas e originará um saber outro, talvez nunca imaginado.

**O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar (Larrosa , 2010, p. 52).**

Buscar se transformar durante a pesquisa indo ao encontro do que se quer pesquisar é realizar uma viagem também em direção a si, às próprias razões que movem nossos interesses.

E construir-se no caminhar da pesquisa exige tempo. O conhecimento precisa de tempo para assentar, para transmutar a experiência em sabedoria. Dessa forma, pensar escritas que partam das próprias experiências nos exime da tarefa de escrever conclusões definitivas. Como nos diz o poeta Manoel de Barros, “do lugar onde estou, já fui embora” (2010, p. 348), remetendo-nos à permanente transformação que experimentamos ao viver, na busca por uma ciência-saber que se cria na artesanaria das palavras sempre em mutação. Esta experiência vem do sujeito-mundo e se reescreve ao caminhar: um saber que leva tempo, que habita a impermanência em uma travessia.

Escrever partindo de si é, segundo Jorge Larrosa (2010), assumir um paradoxo. No ensaio *Os paradoxos da Autoconsciência*, o autor refere-se a Jean Jacques Rousseau para ressaltar a importância da experiência pessoal na vida do sujeito pesquisador. Traçando um paralelo com a obra *Confissões-Diálogos-Sonhos*, de Rousseau, Larrosa analisa nossa constituição enquanto seres em permanente movimento, que não buscam certezas cristalizadas, mas a vivência e a transformação de acordo com as experiências.

Assim, para que possamos escrever ou narrar as experiências pelas quais passamos, precisamos antes percorrer um caminho de autodescoberta, de revisitação de memórias e de acontecimentos. Após a autodescoberta, há, segundo Larrosa, a dificuldade da aceitação de si mesmo. Mais do que encontrar-se, é necessário aceitar-se como se é, em sua plenitude. “Não só tem de conhecer-se a si mesmo, como conquistar-se a si mesmo, assumir-se a si mesmo, converter-se naquilo que de verdade ele é” (Larrosa, 2010, p. 35).

E após todo o caminho de conhecimento e aceitação, é necessário ainda entender que um ser está em constante estado de mudança. O sujeito está em permanente construção. Dessa maneira, o verdadeiro “eu” é apenas uma versão momentânea do que se considera o “eu”, que muda de acordo

com influências, novos pensamentos e descobertas. Referindo-se à Rousseau, Larrosa afirma:

**Mas nosso personagem aprendeu que ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. Ao final, já não existe um eu substancial a ser descoberto e ao qual ser fiel, mas apenas um conjunto de palavras para compor e decompor e recompor (*Idem*, p. 39).**

Viver é o exercício diário de visitar-se, da errância, onde a busca pela autoconsciência constitui um movimento paradoxal. Afinal, a autoconsciência surge justamente ao ser colocada em questão, e o que se surge ao se colocar em questão o que se é.

**Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não seja nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (*Ibidem*, p. 41).**

Pensar que as ideias estão sempre em transformação me permite visitar no amanhã o que escrevo hoje. A busca por essa escrita-experiência se dá em permanente reinvenção. De forma que as histórias presentes nesta pesquisa serão também refabuladas durante a minha jornada de vida. E, como diria Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, “isso que me alegra, montão”.

**O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão (Rosa, 2001, p. 39).**

Mas, afinal, o que seria a escrita-experiência?

Apoio-me no sentido de experiência para Larrosa. O autor diz: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (Larrosa, 2002, p. 22), sugerindo assim, observar com a escrita os atravessamentos que vivemos durante a vida, os acontecimentos fundantes que marcam movimentos profundos.

Segundo o autor, o sujeito da experiência, ou seja, a pessoa que é tocada, passada, acontecida por algo, é alguém que precisa estar aberto, disposto a uma passividade que necessita “de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (*Idem*, p. 24).

Fundamentar pesquisas em nossas narrativas de vida é também uma maneira de partilhar acontecimentos, paixões, afetos e atravessamentos. Há espaço para nossas paixões na ciência ocidental?

Inspirado por tantos encontros com professoras, autoras e autores, proponho com a escrita da minha dissertação a seguinte metodologia de trabalho:

Primeiro, parar para refletir sobre as trajetórias de vida, os caminhos escolhidos, os encontros e as situações. No meu caso, especificamente, olhar para as histórias de vida experimentadas dentro da escola pública, buscando momentos de transformação, transgressão das normas disciplinares, instantes em que uni o ser palhaço e o ser professor, que habitei a escola de outras maneiras.

Em seguida, ao rememorar, revisitar e escolher as histórias que revelam essas experiências, iniciar um trabalho de escrita, de transformação das narrativas em histórias artísticas a serem compartilhadas. Flertar com a literatura, com o conto, com a poesia, buscar maneiras para narrar as experiências. Escolher palavras, ênfases em sensações, emoções, pensamentos. Aproveitar a oportunidade de revisitar as vivências sob as perspectivas do presente, escolhendo a maneira de contá-las. Esta maneira, como já vimos, é momentânea e está em permanente construção. A história contada hoje pode ser refabulada no amanhã.

E então, buscar encontrar nas histórias narradas a presença das estruturas sociais que me permitem refletir sobre a escola, o sistema educacional e a imagem criada sobre ser professor. Levo comigo os ensinamentos escritos em 2016 por minha querida orientadora, a professora Luiza Christov: “Veja

como é possível falar de si mordendo o universo inteiro”. Abocanhar o universo em nossas práticas cotidianas, repensar a sociedade em nossos fazeres em sala de aula, conscientizar-se dos aspectos políticos que permeiam nossas vivências, degustar cada pedaço da nossa experiência transformada em palavra.

Amplas são as possibilidades de atuação no campo científico com narrativas de vida e histórias autobiográficas. Josso (2004) e Huberman (1992) desenvolveram pesquisas com base na análise de diversas histórias de vida coletadas, em busca de pensamentos e pontos de convergência entre as narrativas.

Já o autor Ferrarotti (1988) propõe o trabalho com as narrativas individuais, entendendo que cada história e relato de uma pessoa contém em si mesmo as relações sociais a serem analisadas. Provocamos a ler uma sociedade por meio de uma biografia. “Pois - e frisamos lucidamente a afirmação - o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.” (Ferraroti, 1988, p. 41). O autor mostra ser possível, portanto, identificar as questões do sistema escolar nas narrativas docentes e repensar a educação partindo das histórias de quem as vive cotidianamente.

Minha maior inspiração para pensar a educação com base nas próprias histórias é a professora bell hooks. Ao compartilhar seus percursos de formação pessoal enquanto professora universitária norte-americana, hooks (2017) instiga-nos a lutarmos por uma pedagogia engajada, que transgride as normas disciplinares para criar uma educação antirracista, feminista e anticolonialista.

Ao ler seus livros, sinto uma identificação profunda com alguns desafios enfrentados em sala de aula, dentro da estrutura escolar, apesar de vivermos em contextos tão diversos. Conforme compartilha suas histórias, a autora me move a visitar também as minhas próprias histórias e atitudes em sala de aula. Instiga-me a lutar diariamente para criar uma educação como prática da liberdade. Ensina-me que posso me encontrar também nas histórias que não são minhas. Mostra-me que é possível que histórias de vida reflitam questões sociais profundas.

bell partilha conosco a luta enfrentada para consolidar sua maneira de pesquisar

:

**Durante anos, hesitei em compartilhar histórias pessoais. Fui treinada para acreditar que quem apoia em uma história pessoal como evidência para defender ou confirmar uma ideia jamais poderia ser acadêmica e/ou intelectual, de acordo com o pensamento do dominador no ensino superior. Contar uma história pessoal para documentar ou estruturar um argumento era sinal de que a pessoa não estava lidando com fatos comprovados, de que não era científica o suficiente. Sou grata por ter vivido para descobrir quanto do que me diziam ser ciência dura ou dados eram, na verdade, histórias, a interpretação de dados e de fatos (hooks, 2020, p. 89).**

Aos poucos a professora transgrediu o paradigma da impessoalidade na escrita acadêmica e trouxe suas histórias como forma de aproximar pessoas, ilustrar ideias, encantar e contextualizar seus pensamentos. Ela conta ter percebido que as histórias ajudavam estudantes a pensar criticamente. Passou então a compartilhar suas histórias pessoais em sala de aula e a incentivar que estudantes também o fizessem.

**A escuta ativa nos aproxima. Os estudantes escutam as histórias uns dos outros com uma intensidade que nem sempre existe durante uma palestra ou um debate em sala de aula. Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações (Idem, p. 92)**

Pausar o cotidiano massacrante de burocracias e extensas jornadas de trabalho para refletir sobre as situações vividas em aula instaura uma ação ativa de cada docente em relação ao próprio percurso, fundamentando tomadas de decisões conscientes norteadas pelos estudos e trajetórias vividas.

**Ao escrevermos nossas histórias, temos a oportunidade de articular palavras para descrever as experiências, alterar os caminhos, avaliar os acontecimentos positivos e negativos, fazer perguntas, aperfeiçoar o próprio saber e indignar-nos com as injustiças cometidas em sala de aula, ou seja, de revoltar-nos contra o sistema colonial que ainda domina nossas escolas. Se, como nos sugere Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2020, p. 30), é necessário assumir uma postura ativa de pesquisa enquanto docente, evitando assim a reprodução das opressões do nosso sistema educacional. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se**

**precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (*Idem*, p. 30).**

Segundo o filósofo Byung-Chul Han, vivemos a “sociedade do desempenho” (2017, p. 23). Instauramos o tempo da produtividade, dentro e fora da escola. Enquanto professoras e professores de escolas públicas, somos massacradas pelas burocracias diárias e as salas de aula lotadas, em uma rotina exaustiva de trabalho que favorece o automatismo em nosso fazer.

Assim, o ato de suspender a produtividade e olhar para nossas próprias histórias é um ato político, que nos permite investigar o nosso cotidiano, refletir sobre ele, questionar as estruturas de poder, de controle, e agir para a sua transformação. Possibilita aprimorar nossa prática a cada nova aula, para que não precisemos repetir as mesmas velhas histórias, a mesma forma de ensinar. Podemos pensar em criar novas histórias a cada encontro com estudantes, tornando-nos pesquisadores de nós mesmos, buscando, indagando, intervindo e nos educando.

Podemos pensar também que é possível, além da pesquisa de si, concebermos a fabulação de si. Ao transformar nossas vivências em histórias, podemos reinventar a nossa própria existência em diferentes linguagens e estilos. Esse procedimento torna-se, portanto, uma maneira de poetizar a vida, reinventar o cotidiano, traçar conexões ancestrais, construir novos mundos e anunciar outras sociedades possíveis.

## História 2: Azul de céu

*Em 2021 tive a maravilhosa oportunidade de ministrar uma oficina online de brincadeiras de rua para crianças acima de sete anos. Em meio ao distanciamento social ocasionado pelo coronavírus, pude conhecer e brincar com algumas crianças virtualmente.*

*Em um dos encontros, propus um desafio. Para começar a aula, cada criança deveria responder a seguinte pergunta: se você fosse uma cor hoje, que cor você seria? Qual cor você está?*

*Eis que uma pequena risonha, com alguns dentes faltando à boca, respondeu com empolgação:*

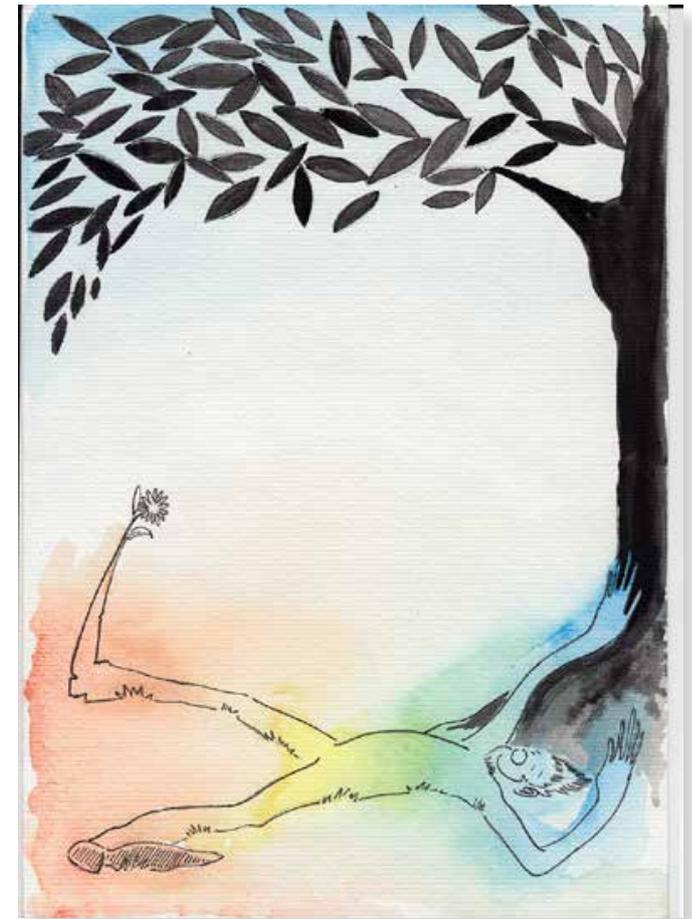
*— Hoje eu estou azul de céu.*

*Imediatamente abri um sorriso. Foi inevitável não me contagiar com sua alegria. A menina continuou:*

*— Hoje estou azul clarinho, azul de céu. Porque hoje de manhã quando eu acordei, abri a janela, olhei para fora, e vi um céu tão lindo e iluminado pelo sol que fiquei feliz. Hoje eu sou azul do céu.*

*Fiquei encantado. No meio da pandemia, ela me presenteou com o azul do céu. E lembrei-me de mim. Ela me conduziu até mim, como uma mestra. Fechei os olhos e imediatamente estava deitado na rampa da casa de minha avó. Quando pequeno, eu tive a sorte de crescer em um quintal enorme. Ao menos me parecia enorme. O quintal de minha avó. Sozinho, eu passava as manhãs brincando nele. Havia um chão de terra com uma parte com areia. Foi ali que eu cresci.*

*No quintal também havia minha fiel companheira: uma árvore gigantesca. A casa da minha avó era a única da rua que possuía uma árvore no quintal. Aliás, várias árvores: Bananeiras, Damas da Noite, Hibiscos, Espadas de São*



**Fig.2:**  
Adriana Siquira,  
Azul de céu, 2022.

*Jorge e a Grande Árvore. Foi assim que cresci, ligado à pequena natureza da casa de vovó. Nas manhãs de calor eu gostava de me deitar na rampa de descida do carro e olhar para o céu azul por entre as folhas da Grande Árvore. E ali eu viajava. Ficava horas, só deixando a felicidade de olhar para o céu me preencher, sendo azul de céu.*

*Olhei para a sala ao meu redor e me perguntei há quanto tempo na pandemia eu estava dentro de casa, sem sequer sair para olhar o céu azul. Há quanto eu não me permitia ser azul de céu? E por quê?*

*A pequena me lembrou de olhar novamente para o que é importante fora e dentro de mim. Logo depois do nosso encontro virtual, deitei-me no chão do meu quintal para voltar a experimentar ser azul de céu. E então, fiquei com vontade de ser também verde de grama, amarelo escuro de areia molhada pelo mar, marrom-vermelho de chão de terra. O aprendizado foi fincado, aprofundado, enraizado. Corre em mim feito água de cachoeira forte: seguir sempre atento aos ensinamentos das crianças.*

## **Fabulações, ficções e invenções de si A paixão de dizer**

**Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papeizinhos, como quem lê a sorte de soslaio. Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papeizinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai (Galeano, 2019, p. 17).**

Como a mulher de Galeano, que canta e conta, que tira dos bolsos papeizinhos com boas histórias a contar sobre a vida, as andanças e amores do bicho humano, sonho a frutificação de professoras e de professores, contadoras e contadores das próprias histórias, que balançam suas saias ressuscitando os esquecidos; que contando refazem a escola; que ouvindo as histórias de estudantes recriam suas próprias histórias; que coletiva e cotidianamente tecem, feitos os galos de João Cabral<sup>4</sup>, uma nova manhã para a escola pública brasileira.

4. Referência ao poema *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto (2008, p. 219).

Agarro-me à força que vejo em tantas educadoras da escola pública que, diariamente, lutam por uma educação de qualidade e pela mudança das estruturas escolares. Enquanto as estruturas não mudam, seguimos agindo de dentro, transformando os espaços por onde passamos, ao menos em nossas aulas. Olhar para as histórias vividas como docente dentro da escola é uma tentativa de escrever os papezinhos para serem guardados nos bolsos de minha saia.

Com a ascensão do campo autobiográfico como base metodológica de pesquisa, algumas questões surgiram. Dentre elas, o problema de que as histórias dependiam da memória de quem as conta. E que, ao contá-las, não necessariamente estaríamos nos atendo aos fatos ou à realidade.

Michael Huberman (1992) percebeu que, ao trabalhar com relatos de vida, trabalhamos com a rememoração e criação de narrativas. Assim, uma narração do passado tende a ser uma criação, não uma reprodução dos fatos, é mais uma reinterpretação elaborada pelo indivíduo sobre o que foi vivido do que um relato dos acontecimentos. Sobre as questões da sua metodologia, o autor escreveu:

**Uma dessas contingências é inegavelmente o funcionamento da memória. Sabemos, desde os célebres estudos de Bartlett (1932), que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais “constitutivista” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente (Huberman, 1992, p. 58).**

Logo, a escrita de histórias para narrar experiências é mais uma invenção do que uma rememoração fiel, o que Josso chamou de “invenção de si”. Para a autora, nós nos inventamos por meio dos nossos projetos, concebendo um imaginário de nós mesmas que revisita o passado sob a perspectiva do presente (Josso, 2007, p. 434). Criamos, assim, autorrepresentações que são reinventadas conforme elaboramos e rememoramos as nossas histórias.

Nesse sentido, escrever histórias para narrar as vivências na escola representa mais um ato inventivo, artístico, criativo, do que uma tentativa de reprodução literal dos acontecimentos.

No livro *As Cidades Invisíveis*, o autor Ítalo Calvino inicia a jornada de narrativas sobre as cidades visitadas pela personagem Marco Polo da seguinte maneira:

**Não se sabe se Kublai Khan acredita em tudo o que diz Marco Polo quando este lhe descreve as cidades visitadas em suas missões diplomáticas, mas o imperador dos tártaros certamente continua a ouvir o jovem veneziano com maior curiosidade e atenção do que a qualquer outro de seus enviados ou exploradores (Calvino, 1990, p. 9).**

Como Kublai Khan, vejo com maior curiosidade e atenção a narrativa da experiência. Encarando-as como fabulações sobre a própria existência, penso que as histórias docentes mostram-se como um caminho artístico, uma transposição poética para elaborar a formação de docentes-artistas-pesquisadoras.

Luiza Christov, Angela Castelo Branco e Giuliano Tierno registraram no artigo *O que o discurso literário ensina ao pesquisador* (2015) alguns pressupostos do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores<sup>5</sup>, especialmente no que diz respeito à escrita acadêmica vinculada à escrita literária. “A literatura foi nos ensinando como encontrar palavras de trazer um lugar, uma vida, um pulsar, de dar ritmo à frase e, sobretudo, nos ensinou a cultivar uma nova relação com o texto de pesquisa que permite ver esse texto como nossa invenção” (Christov; Siqueira; Teixeira, 2015, p. 3421). Ensinam-nos a encontrar na literatura inspirações para a escrita de uma pesquisa viva, atravessada pelo mundo.

Concebendo o texto como uma invenção, iniciei meu processo de encontrar palavras que pudessem descrever as emoções e as sensações que vivi nas escolas, palavras que me emocionassem.

**Existem palavras de emocionar? Como um autor não sabe de saída, na escrita, nada a respeito dos corpos que o lerá, cabe a ele tão somente – e é muito - encontrar a palavra que o emociona, que mobiliza seu próprio formigamento. Cabe a ele o risco de compor um texto de sua própria exposição. Cabe a ele, única e tão somente sua exposição emocionada, das cenas para ele memoráveis, inspiradoras de mais perguntas, causadoras de formigamento (Idem, p. 3418, grifo dos autores).**

Almejando escrever um texto exposto, com formigamentos apaixonados, encontro nas inspirações

5. Grupo de pesquisa coordenado pela professora Luiza Christov no Instituto de Artes da UNESP, o qual passei a integrar desde 2021.

poéticas e literárias as palavras que me auxiliam a compartilhar com quem as lê os fragmentos de vida originários do encontro entre estudantes e este eu-professor-palhaço, no intuito de criar uma pesquisa invencionada de nossas histórias pessoais, enamorada da literatura, para fabular universos fundamentados em nossa presença no mundo. Essa não é uma travessia simples, pois cabe a cada uma de nós encontrar as palavras, as articulações de frases, as poesias para narrar nossas experiências.

**A marca inventiva da literatura inspira o autor acadêmico a lidar com algo que está mais radicalmente próximo a ele: seu corpo e sua língua. O pesquisador aprende com a literatura que a escritura surgirá de sua presença comovida no mundo, de sua mão, de sua língua, da intuição de que seu texto será inventado por ele selecionando e combinando fragmentos do real.**

**O que a literatura ensina ao pesquisador?**

**Inventar.**

**Trazer a voz. O cheiro. A cor.**

**Daquilo que foi pesquisar. (*Ibidem*, p.3423)**

Como, então, contar essas histórias repletas de elementos de se emocionar?

Creio que essa é uma pergunta para ser respondida ao longo de toda a vida. Compartilharei algumas inspirações, escritas-experiências que me movem a percorrer o caminho que escolhi para criar minhas histórias hoje.

A primeira grande inspiração é a escritora Conceição Evaristo, com suas *escrevivências*. Evaristo (2017) ensina a poetizar nossas histórias, observar os contextos e valorizar os saberes de cada trajetória, fazendo deles arte: olhar para nossas memórias e vivências e criar delas ficções, inventá-las artisticamente.

Em seus contos e poemas, a autora reflete sobre questões sociais estruturais, como o racismo e a violência contra a população negra periférica brasileira, entretecendo histórias pessoais com ficções inventadas. Traz em sua escrita sua sabedoria de vida, suas trajetórias, sua narrativa que é vivência, sua *escrevivência*.

**Tenho dito que *Becos da memória* é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade da invenção. Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são**

**contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em Becos da memória é verdade, nada que está narrado em Becos da memória é mentira. Ali busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de Becos está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever Becos foi perseguir uma *escreviência* (Evaristo, 2017, p.10).**

Outra inspiração para mim são as sabedorias dos povos originários, das comunidades indígenas, africanas e afro-brasileiras, que por meio de suas narrativas seguem resistindo e compartilhando saberes. Reconhecendo minha branquitude e perseguindo minha função de educador, penso ser responsabilidade de todas a construção de uma educação antirracista, anticolonial, pautada na igualdade, na diversidade, na descolonização do currículo e na valorização dos múltiplos saberes.

Eis algumas inspirações que me levam a pensar a beleza das histórias, autores que movem a minha prática de escrita e dentro da escola. O já citado especialista em tradições orais Hampaté Bâ (2010), em *A tradição viva*, conta histórias que nos ensinam sobre a importância da palavra para comunidades da região de savana ao sul do Saara, fazendo-me pensar sobre as palavras como força de ação e encantamento de mundo. Ele me move a investigar o poder de cada palavra que, escrita, vai para o mundo.

E Ailton Krenak (2019) nos convoca a transformar nossas atitudes e nossa organização social em defesa da saúde do planeta. Reforça que a resistência dos povos indígenas se deu justamente na afirmação de sua diversidade e de suas subjetividades. Afirma ainda que a sociedade capitalista prega o fim do mundo como algo inevitável, como uma forma de nos fazer crer na impossibilidade de outras sociedades possíveis, de nos fazer desistir de mudar a organização do mundo, de desistir dos nossos sonhos. Krenak nos instiga, como alternativa para adiar o propagado fim do mundo, a sempre poder contar mais uma história.

**Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz**

**chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (Krenak, 2019, p.26).**

O poeta Manoel de Barros, intitulado sua obra de *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*, nos provoca a inventar memórias, a criar e invencionar histórias passadas, construindo memórias imaginadas. Ao criar poesias de sua infância em comunhão com a natureza, o poeta me move a narrar histórias poéticas sobre os momentos de comunhão que tive com minhas estudantes.

**Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas (Barros, 2008, p. 11).**

Conto também com a inspiração das criações de Clarice Lispector e Eduardo Galeano que, a meu ver, são alguns dos muitos exemplos de emocionar com palavras.

Sempre que me deparo com uma boa história, penso estar diante de um mistério. A cada releitura pareço descobrir uma nova parte, uma outra história, o que me fascina. Por isso acho bonito criar histórias de educação. Porque, para mim, as histórias guardam também os mistérios do não dito, do que se completa na imaginação de quem as lê.

Dentre mistérios e palavras, vivências emocionadas e fragilidades expostas, criamos o caminho de nossa pesquisa. Na busca por sermos pesquisadoras, professoras e artistas, na mesma medida. A história é nossa fonte de saber. Fonte esta que nasce do encontro com cada estudante. Fabular é nosso ato de pesquisa. Seguiremos então as pistas apaixonadas, as dúvidas e incertezas de uma prática viva que quer fazer ciência e pesquisa de dentro, vivendo. Para acreditar hoje, sempre, e mais uma vez, na construção de uma escola pública mais diversa, afetiva, inventiva, descolonizada, coletiva, mais nossa.

### História 3: A roda

*A noite estava perfeita, com um clima agradável de primavera. Ao longe avistava-se a fogueira acesa. As chamas flamejantes projetavam sombras engraçadas dos corpos que chegavam, um a um. Mulheres e homens de diferentes partes da cidade aproximavam-se, cumprimentavam-se, e escolhiam seu lugar em uma roda feita de troncos de árvores estrategicamente posicionados próximos à fogueira. O brilho do fogo refletia no olhar de cada ser presente. Uma abriu uma cachaça, a outra trouxe uma torta, o outro soltava gargalhadas que ecoavam noite adentro. A roda de professoras e de professores estava feita. Deu-se então a narração. Aos poucos, uma a uma, cada pessoa começou a contar suas histórias. Lado a lado, todas prestavam atenção nos requintes de detalhes. Histórias que revelavam bonitezas, desafios, tristezas, indignações, potências. Histórias de educação. O mais incrível: a história de uma puxava a história da outra, e logo todas tinham uma história para contar. Teve quem dançou, quem riu, quem se emocionou. A roda se instaurou, a sabedoria girou. O fogo selou o encontro firmado. No entrelaçar das histórias, no realçar dos saberes de uma e de outra, juntas inventaram um mundo novo. Uma outra escola.*



## Referências bibliográficas

B , Amadou Hampaté. A tradição viva. *In*: ISKANDER, Z. (org) **História Geral da África**. Vol. 1. São Paulo: Ática, Unesco, 1980, p. 167-212.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 29-55.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FUNDAÇÃO Sistema Estadual de Análise de Dados. Boletim Coronavírus Completo. 2021. **Seade**. Disponível em: <<https://www.seade.gov.br/coronavirus/>> Acesso em: 19 ago. 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HISSA, Cássio Eduardo V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *In*: Revista Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez, 2007. **ufpel**. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)> Acesso em: 24 de jul. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. **SciELO**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELO NETO, João C. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TAKUÁ, Cristine. Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio. Revista Rebento, São Paulo, n. 9, p. 5-8, dez, 2018. **periodicosUnesp**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/266>>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

TEIXEIRA, Ângela; SIQUEIRA, Giuliano; CRISTOV, Luiza. O que o discurso literário ensina ao pesquisador. *In*: **24 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2015, Santa Maria/RS. Compartilhamentos na arte: redes de conexões anais do 24 encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGAR, 2015. V.1. p. 3413-3425.



Crédito: Fernanda D'Angelo, 2021. Desenho digital.





# Arte, experiência e (r)e(s)xistência

Giuliano Maurizio Ronco\*

“No começo é a relação”

Martin Buber<sup>1</sup>

1 Durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais, tive a experiência de atuar como estagiário no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP). Além de contar com o auxílio de uma bolsa, importantíssima para quem está no início de qualquer carreira, pude fazer parte do grupo de formação organizado pelos servidores concursados do Museu. Em determinada proposta oferecida por estes supervisores, fomos solicitados a investigar: qual era nosso principal instrumento de trabalho junto aos grupos de visita recebidos pelo Museu?

Mesmo depois de tantos anos, ainda lembro de ter me debruçado sobre a tarefa com entusiasmado interesse. As obras estavam expostas, o público caminhava entre elas, afinal, o que fazíamos nós, estagiários? Propúnhamos exercícios de reflexão, fazíamos perguntas, incentivávamos roteiros de apreciação. Nesse sentido, havia algo comum em nossa atuação por onde poderíamos começar a buscar a resposta para a questão levantada. Afinal, qualquer que fosse nosso meio de intervenção com os grupos de visita, lá estava ela: a palavra.

O que é a palavra, então? Para continuar este percurso, adotei como estratégia a realização de um pequeno exercício: tendo como ponto de partida a palavra (signo) “palavra”, consultei um dicionário etimológico para encontrar seus respectivos significantes, cada um deles formado por novos signos, e assim seguir sucessivamente, sem muitas pretensões, para ver até onde este exercício poderia me levar. Descobri que a palavra “palavra”, em português, tem origem no termo latino *parabŏla*. Sendo assim, pesquisei a palavra “parábola”. Descobri que “parábola” pode ser definida como um “tipo de narração alegórica que contém algum preceito moral”. Continuei o exercício e parti para a pesquisa de “alegoria”. Encontrei que “alegoria”

\*Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), na área de Ensino, Teoria e Aprendizagem. Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Christina de Souza Lima Rizzi, pesquisa as implicações do registro audiovisual incorporado à aula de artes. Vive e trabalha em Indaiatuba - SP, onde exerce o cargo de Professor de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SEME).

1. BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 8ª ed., São Paulo: Centauro, 2001.

pode ser entendida como uma “narrativa imaginária em que se personificam animais e coisas, em que cada pormenor tem um valor simbólico”. A próxima etapa foi pesquisar a palavra “símbolo”. Um dos significados de “símbolo” presentes no dicionário era: “figura que consiste em substituir o nome de uma coisa pelo de um sinal que o uso adotou para designar”. Isso me levou a procurar pelo termo “figura” e o que encontrei foi: “imagem, gravura, estampa”. Dentre as três definições propostas, parti para o significado de “imagem”. O dicionário apresentava o seguinte sentido: “representação de uma pessoa ou coisa, obtida por meio de desenho, gravura ou escultura”. Dentre as possibilidades que o conceito de “imagem” propôs, decidi pesquisar o sentido do termo “representar”. A palavra “representar” tem como uma de suas definições o seguinte: “fazer ou tornar presente; mostrar à evidência: patentear, revelar”.

A definição da palavra “representar” colocou diante de mim uma outra palavra sobre a qual já nutria grande interesse: “revelar”. “Revelar” é um verbo que tem sua origem no termo latino *revēlo*. Por sua vez, *revēlo* tem origem em um outro verbo latino: *vēlo*, que significa “cobrir, ocultar”. Assim como no latim, em português a palavra “revelar” é formada por um verbo e um prefixo, no caso, o prefixo “re”. Sinal de alerta. É preciso seguir com atenção, pois o prefixo “re” admite três diferentes sentidos. O primeiro sentido é o de repetição, tal qual encontramos em “recarregar” (carregar de novo), “rever” (ver de novo), “ressignificar” (atribuir novo significado) ou reler (ler outra vez). O segundo sentido é o de reforço como, por exemplo em “revigorar” (aumentar o vigor), “revirar” (virar repetidas vezes) ou “rebuscar” (buscar minuciosamente). O terceiro sentido é o de “retrocesso”, ou “recuo”, como encontramos em “reiniciar” (voltar para o início) ou “retornar” (voltar para onde se estava antes). Mas, e sobre o verbo “velar”, que sentido encontraremos a partir da união deste verbo com o prefixo “re”?

“Velar” significa, grosso modo, “cobrir-se com um véu”. Existe um outro verbo “velar”, mas este vem de uma outra palavra latina que é *vigilo*. Este último, então, segue a definição que tem a ver com o seu termo de origem: “vigiar”. No nosso caso, estamos nos aprofundando no significado do verbo “velar” que tem uma relação íntima com o substantivo “véu”, do qual o verbo é derivado. Por isso, ao pesquisar o significado da palavra “revelar”, como consequência direta da pesquisa da palavra “representar”, tive que prestar muita atenção às nuances de sentido que estavam envolvidas.

Se “velar” significa “colocar o véu”, a adição do prefixo “re” só pode estar associada com a ação de

repetição, reforço ou retrocesso. No entanto, o sentido que o prefixo “re” da palavra “revelar” provoca não se relaciona, aparentemente, com nenhuma das três ações comentadas anteriormente. Em primeiro lugar, “revelar” não tem relação com a ação de colocar mais um véu, ou seja, descarta-se a ação de repetição. Em segundo lugar, “revelar” não se associa à ideia de reforçar o véu existente. Entender o prefixo “re” como ato de retroceder o véu também não faz sentido, pois não se trata de uma ação de colocar o véu de início, ou novamente.

Portanto, nos encontramos numa situação extraordinária. O significado da palavra “revelar” tem a ver com a retirada do véu, pois uma de suas definições é a de, justamente, “deixar ver, mostrar, manifestar”. Revelar tem a ver com o conhecer por meio da retirada de uma camada que encobria algo, o que não deixa de ser curioso, porque esse véu não existe, necessariamente, por meio da matéria, é uma metáfora na maioria dos casos. Será?

Ao procurar a palavra “véu” no dicionário encontrei que sua origem também é latina. “Véu” vem de *vēlum*, ou seja, “tecido leve e fino”. Encerrei o exercício quando, por fim, procurei o significado da palavra “tecido” e descobri que sua origem é a mesma que a da palavra “texto”. Se considerarmos que todo texto é um conjunto formado por palavras, minha busca me trouxe ao ponto de início. Sendo assim, o círculo estava completo, esse era o sinal para avaliar o percurso antes de seguir adiante.

**Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Bondía, 2002, p. 21).**

Nós pensamos por meio das palavras. Nossos discursos mentais estão recheados delas. O texto de Bondía prossegue dentro de uma abordagem heideggeriana no trato com as palavras. Isso significa dizer que “o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (*idem*). Ou, descrito de outra maneira, e ainda assim com a mesma correspondência:

**O espírito é palavra. Assim como a fala se torna palavra primeiramente no cérebro do homem e em seguida som em sua laringe - ambos não são, aliás, senão reflexos do verdadeiro fenômeno, já que, na verdade, não é a linguagem que se encontra no homem, mas o homem se encontra na linguagem e fala do seio da linguagem - assim também acontece com toda palavra e com todo espírito (Buber, 2001, p. 45).**

Quando há mais de uma pessoa envolvida na produção de um discurso feito por meio das palavras, procuramos estabelecer parâmetros em comum que permitam a compreensão entre as partes. Normalmente, o que possibilita essa troca de sentidos é o uso da *ratio*, ou seja, da racionalidade. Um discurso irracional cambaleia na beira do abismo da incompreensão. Por outro lado, nem tudo é racional, nem tudo em nós é movido pela razão. As palavras também se colocam à disposição da poesia, do sentimento, do absurdo. Pelas palavras nos confessamos, dialogamos, entramos em conflito e nos apaziguamos.

No atendimento aos grupos de visita do MAC, minha principal ferramenta de trabalho eram as palavras que eu usava para me comunicar com o público. Compreender os signos e os significantes, cada uma das mais sutis nuances formadas por sufixos, prefixos, origens etimológicas, neologismos, tudo isso enriquecia o trabalho, tudo isso enriquecia a experiência. Por meio das palavras, eu procurava oferecer pontos de tangência entre as obras de arte expostas no Museu e as consciências que vinham visitá-las. As palavras ofereciam parábolas, alegorias, símbolos, figuras, imagens, representações e até mesmo a retirada de um possível véu entre o público e a obra. *O que é isso que você está vendo?* Essa era uma pergunta frequente. O trabalho não era oferecer uma bula, um esquema de interpretação ou uma reconfortante explicação que revelasse o sentido das obras. O trabalho era oferecer um local de encontro por meio das palavras, era mostrar que a obra só poderia ser apreciada uma vez que o público percebesse que os dois pertenciam a um mesmo Universo, o Universo da experiência e da relação entre eles. Como escreveu Martin Buber: “Eis a eterna origem da arte: uma forma defronta-se com o homem e anseia tornar-se uma obra por meio dele” (Buber, 2001, p. 11). A experiência de trabalho no Museu foi marcante, definidora. Anos depois, mesmo agora, ainda recolho os frutos das meditações iniciadas naquela época. Dentre estas reflexões, uma delas recebeu merecido protagonismo: afinal, onde acontece a obra de arte?

2. O exercício que realizei durante o período de estágio no Museu me tornou consciente das possibilidades de criar imagens por meio das palavras e, com isso, provocar possíveis situações de encontros entre os visitantes e as obras de arte que ali estavam expostas. O exercício evidenciou a proximidade, a mistura de identidade entre palavra e imagem. No entanto, palavra e imagem não são a mesma coisa. O percurso etimológico revela áreas de tangência, sobreposições, compartilhamentos no que diz respeito à qualidade de poder referir-se a algo e, ainda assim, não ser este algo. Em seu jogo de mostrar e ocultar, palavra e imagem apontam para algo além.

Há ainda em sua relação de grande intimidade uma intrínseca colaboração. As palavras formam imagens, as imagens são compreendidas por meio das palavras. No entanto, há algo mais significativo que torna a palavra o instrumento mais adequado para se trabalhar as imagens que estão presentes em um Museu. Há algo ainda mais fundamental que estabelece a indissociabilidade entre a obra de arte e a palavra.

No discurso oral, ouvimos as palavras através do nosso aparelho auditivo, mas isso não implica, necessariamente, que estamos escutando as palavras. Há uma pequena diferença entre as duas ações.

**Escutar é dar atenção ao que se ouve. (...) Ouvir é captar fisicamente a presença do som (ou ruído). Escutar é colocar a atenção, volitiva ou reativamente, sobre o que se está ouvindo. Escutar é estabelecer relação com o som ou a música, o que é muito diferente de apenas captar a vibração sonora, isto é, ouvir (Queiroz, 2000, p. 29).**

Enquanto Queiroz distingue os verbos ouvir e escutar, a epígrafe do livro *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago (2002), nos convida a fazer uma apreciação mais atenta dos verbos ver e olhar: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Em ambos os casos envolvendo os sentidos da visão e da audição, há uma diferença entre aquilo que pode ser apenas detectado e aquilo sobre o qual repousa nossa atenção e, possivelmente, se atribui uma interpretação. Palavras e imagens, vistas ou ouvidas, sua existência não implica uma experiência. Se resgatarmos mais uma vez o texto de Bondía, poderemos destacar a seguinte passagem: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). Nesse trecho o autor está no início de sua argumentação sobre o conceito de “experiência”. Um de seus apontamentos sobre a caracterização de uma experiência está em clara consonância com o que estamos pretendendo destacar aqui, a saber: “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (*Idem*, p. 25).

A questão que estamos ensaiando para responder tem a ver com o local onde ocorre essa experiência, o mesmo local onde ocorre o encontro com a obra de arte e, portanto, faz acontecer a obra de arte, onde palavra e imagem promovem o encontro do homem com o sentido que nelas está proposto em potência.

**3.** A eletricidade passa por um fio e nós não a vemos, no entanto, ela está ali. É preciso que haja uma resistência para que possamos perceber os seus efeitos. É o filamento da lâmpada, ao oferecer uma resistência à passagem da corrente elétrica, que permite à eletricidade se manifestar na forma de luz. Para que a palavra, a imagem e a obra de arte provoquem uma experiência, elas precisam encontrar no interior do indivíduo uma “resistência”. O que seria esta resistência? Não se trata de uma resposta que sirva para todos. Sendo a experiência algo singular, cada pessoa pode reagir de maneira única a uma mesma palavra, imagem ou obra de arte. E estas podem funcionar como um elemento catalisador que provoca o encontro, mesmo elas podem desempenhar esse papel de substância que elimina os meios, os véus, abrem a clareira para que a relação aconteça.

**A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer 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 (destaque nosso), calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (*Ibidem*, p. 19).**

Bondía não fala em “resistência” tal como mencionamos no exemplo da eletricidade, mas considera a necessidade de uma oposição, ou melhor, uma “interrupção” no fluxo de inconsciência que se apodera do modo de vida contemporâneo. O “cultivar a arte do encontro” bem poderia ter saído de um poema de Vinícius de Moraes mas, na verdade, trata-se de um apelo para a vivência de uma instância de presença, a qual é atingida por meio da relação, na acepção *buberiana* do termo. “O essencial é vivido na presença, as objetividades no passado” (Buber, 2001, p. 15). Buber também faz referência à instância do tempo, tal qual Bondía apela para uma desaceleração. A luz no filamento não ocorre antes ou depois da passagem da eletricidade, a luz ocorre com a eletricidade. Outro autor que relata uma relação íntima entre presença e experiência é o filósofo John Dewey, para quem a plenitude interior é o estado imprescindível para que ocorra a experiência estética:

**Somente quando o passado deixa de perturbar e as expectativas do futuro não são aflitivas é que o ser se une inteiramente com seu meio e, com isso, fica plenamente vivo. A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora (Dewey, 2010, p. 82).**

Quando a experiência acontece, há uma perturbação no tempo. Ao escrever sobre a “organização das energias” (p. 301) que compõem a obra de arte, Dewey estabelece uma íntima relação entre os “componentes da obra, seja ela um quadro, uma peça teatral, um poema ou um prédio” (p.314) e o ritmo. O processo de criação a partir de “energias resistindo umas às outras” (p. 290) explica como o ritmo fica impregnado na obra a ponto de poder ser resgatado num momento posterior de apreciação. E já que mencionamos o ritmo como elemento comum a todas as formas de manifestação artística, passemos ao exame da arte que, segundo Andrei Tarkovski (1998), consagra o ritmo como “o fator dominante e todo-poderoso da imagem cinematográfica” (p.134) por expressar o fluxo do tempo no interior do fotograma. De acordo com Tarkovski, o cinema é a arte de esculpir o tempo. Mais do que isso, o cinema e, mais recentemente, o audiovisual são formas de expressão artística que permitem o registro do tempo.

**4** • Dentre as manifestações artísticas desenvolvidas ao longo da história, uma delas se destaca por imitar os processos internos que nos compõem e, com isso, torna-se parte de nossas vidas: o cinema. “As imagens do mundo do pensamento são autênticas cinematografias” (Buber, 2001, p. 83). São várias as semelhanças que aproximam o cinema, a linguagem audiovisual como é mais conhecida e aceita atualmente, dos processos humanos e que foram exploradas por realizadores, técnicos e teóricos em uma infinidade de textos e depoimentos. Na base destas semelhanças, está a criação das imagens. O diretor russo Andrei Tarkovski escreveu que “o pensamento é efêmero, ao passo que a imagem é absoluta” (Tarkovski, 1998, p. 45). Outro diretor da escola russa, Serguei Eisenstein, descreveu no texto Palavra e Imagem como o cinema enquanto obra de arte, mais especificamente a montagem, inclui “no processo criativo a razão e o sentimento do espectador” (Eisenstein, 2002, p. 29). O ponto fundamental é que a imagem cinematográfica se desenvolve no tempo e, tal qual nossa maneira de pensar, ela não está submetida às regras da linearidade. Assim como nossos pensamentos se sobrepõem uns aos outros, assim como os nossos sonhos se projetam enquanto dormimos, em imagens fragmentadas, saltos espaciais e temporais, assim as imagens de um filme nos parecem familiares nas suas justaposições. O prestigiado

montador de cinema Walter Murch abordou a questão da relação entre a imagem projetada na tela e as imagens criadas pelo público no momento em que se assiste ao filme: “O trabalho do editor é em parte antecipar e em parte controlar o processo de pensamento do público” (Murch, 2004, p. 74). Em outras palavras, o que esses autores estão dizendo é que a imagem do cinema, embora projetada sobre uma tela, acontece dentro do sujeito que a assiste. No cinema, as imagens podem até estar lá fora, mas elas acontecem dentro de nós. Ou ainda, somos carregados para dentro das imagens, as identidades se misturam, ocorre o encontro entre o lá e o aqui. Ocorre a experiência do cinema.

**Nosso olho, e com ele nossa consciência, identifica-se com os personagens no filme; olhamos para o mundo com os olhos deles e, por isso, não temos nenhum ângulo de visão próprio. Andamos pelo meio de multidões, galopamos, voamos ou caímos com o herói, se um personagem olha outro nos olhos, ele olha da tela para nós. Nossos olhos estão na câmera e tornam-se idênticos aos olhares dos personagens. Os personagens vêem com os nossos olhos. É neste fato que consiste o ato psicológico de ‘identificação’ (Balázs, *apud* Xavier, 2008, p. 85).**

Quando estamos diante de uma obra audiovisual que se apodera de nós, num arrebatamento capaz de suspender temporariamente nossa própria consciência corporal, somos transportados para “dentro” do filme. Deixamo-nos ser levados. Aceitamos fazer parte da obra. A partir daí, com essa ex-posição, permitimos que o cinema nos ofereça o encontro com uma experiência. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Bondía, 2002, p. 25). Em arte-educação, usa-se muito o conceito de “experiência”, que foi amplamente trabalhado por John Dewey. Numa definição encontrada em seu livro *Experiência e Educação*, o filósofo americano ressalta o caráter singular do termo que até os dias de hoje provoca inquietações:

**Experiência é tudo o que acontece a um indivíduo. Na verdade, os indivíduos se tornam conscientes de uma experiência depois da experiência. Apenas algumas vezes os indivíduos realmente reconhecem os elementos de uma experiência durante o processo de sua experimentação. Consequentemente, a experiência é pessoal, individual e particular. Os outros só podem saber sobre uma experiência se ela for revelada ou relatada pelo indivíduo que passou por ela (Dewey, 2011, p. 149).**

Segundo Dewey, para que seja configurada uma experiência autêntica, ou “singular” (2010, p. 109), é necessário que alguns requisitos sejam alcançados. Em especial, uma experiência precisa apresentar um “caráter individualizador e sua autossuficiência” (*Idem*, p. 110). Outra particularidade é que uma experiência genuína serve de base para outras experiências.

**5.** Ao assumirmos a premissa de que o homem pertence à linguagem, e tendo em vista as demais afirmações trabalhadas ao longo do texto, podemos partir para outras afirmações. Em primeiro lugar: há um risco em reduzirmos a arte como uma forma de linguagem, ainda que digamos que a arte seja uma forma universal de linguagem. A arte estabelece a relação do homem com a linguagem, pois há linguagem na arte. É por meio da linguagem que o homem se relaciona com a arte. Em seu livro *Arte como Experiência*, John Dewey afirma repetidas vezes que a arte é uma forma de linguagem. No entanto, o autor não deixa de ressaltar a identidade da arte como um processo:

**A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica de todo ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso diversifica as artes de maneiras infindáveis (*Ibidem*, p. 93).**

A linguagem implica uma sistematização de símbolos, sinais, regras, convenções, ideias, com intenção de estabelecer um padrão comum entre enunciador e receptor de uma mensagem. A arte está além disso. O mundo do discurso é uma parte do mundo, mas não é o próprio mundo. Os sentidos, as experiências podem ser transmutados em discurso, ainda bem, mas o discurso não é a experiência, tampouco os sentidos. A linguagem faz referência, indica, hospeda o sentido das coisas:

**Se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam. Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que elas significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta (Dewey, 2010, p. 167).**

Pensemos na poesia que é feita por meio das palavras. As palavras, tais quais aquelas que foram mencionadas no início do texto, formam uma base comum entre os indivíduos, entre o poeta e seu público. São as palavras que portam a ideia, o sentido, mas elas não o contêm. O sentido e a poesia residem para além das palavras. É possível lermos um poema e não entrarmos em contato com a poesia. É possível que não haja a experiência estética. No cinema ocorre o mesmo fenômeno: existe a “linguagem cinematográfica” (Carrière, 2014, p. 13), aquilo que entendemos por cinema. Os realizadores fazem uso dessa linguagem para a produção de seus filmes. Isso, porém, não garante que qualquer filme seja uma obra de arte. E ainda, mesmo que o filme seja assim considerado, é possível que o público permaneça apenas na esfera da linguagem. Em outras palavras, a presença da linguagem não garante a presença da arte.

A linguagem permite o contato com a arte. Anterior à linguagem é a lógica, a inteligência que a criou, de onde a linguagem emana. A arte é uma forma de inteligência. Sentimos essa afirmação quando somos arrebatados por uma experiência estética, seja ela fruto da criação humana ou da natureza.

**A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver. O pássaro constrói seu ninho, e o castor, seu dique, quando as pressões orgânicas internas cooperam com o material externo para que as primeiras se realizem e o segundo seja transformado em uma culminação satisfatória. Podemos hesitar em aplicar a isso a palavra “arte”, já que duvidamos da presença de uma intenção diretiva. Mas toda deliberação, toda intenção consciente brota de coisas antes organicamente executadas pela interação de energias naturais. Se assim não fosse, a arte se alicerçaria em areia movediça, ou melhor, no ar instável. A contribuição distintiva do homem é a consciência das relações encontradas na natureza. Através da consciência, ele converte as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meios e consequência. Melhor dizendo, a consciência em si é a origem dessa transformação. O que era mero choque torna-se um convite; a resistência transforma-se em algo a ser usado para mudar os arranjos existentes da matéria; as facilidades desenvoltas tornam-se agentes da execução de ideias (Idem, p. 92, destaques do pesquisador)**

Para o artista, o material usado na criação de uma obra oferece uma resistência (Eisner, 2002, p. 12) tal qual aquela encontrada pela eletricidade para que esta seja percebida em forma de luz. Para o público, a obra de arte oferece uma resistência que interfere na maneira como apreendemos o mundo, além de servir como meio para explorarmos nossa paisagem interior (*Idem*, p. 11). O encontro acontece dentro. O encontro é um processo, uma forma de percepção.

Ao usar as palavras no meu trabalho como estagiário no MAC USP, eu procurava criar imagens, criar relações, propor estratégias para o encontro do público com a arte. A experiência vivida por meio da arte pode nos transformar, assim como a arte transforma os materiais que oferecem um meio para sua representação. É claro que a arte pode comunicar algo, assim como pode ensejar a expansão de nossa consciência. A arte nos proporciona a reunião em torno de um sentimento, de algo indizível dentro de nós e que, ainda assim, reconhecemos. Pois a arte vai além da linguagem, nos permite entrar em relação com instâncias da nossa existência que são pouco acessadas ou até mesmo desconhecidas pela nossa capacidade de transformá-las em palavras, signos reconhecidos, além dos significados.



## Referências bibliográficas

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

EISENSTEIN, Serguei. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Heaven: Yale University Press, 2002.

MURCH, Walter. **Num Piscar de Olhos**. A edição de filmes sob a ótica de um mestre. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

QUEIROZ, G. J. Pereira de. **A música compõe o homem, o homem compõe a música**. Cultrix: São Paulo, 2000.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





**Fig.1:**  
**Exercício da**  
**Disciplina.**  
**Foto Digital,**  
**São Paulo,**  
**2021.**

Crédito: Ivani Valarelli  
Menezes.

# MIANTO DA APRESENTAÇÃO



# Ueinz e o Teatro Menor

Jayme Menezes\*

São Paulo, 05.01.2024

## Introdução

Uma boa pista do *Work in Progress* da Companhia Teatral Ueinz se dá nos ensaios: Ninguém ali é ator; todos são *performers*. Enquanto alguém faz uma cena, os outros assistem e avaliam. Essa mesma pessoa que assiste de fora, em um outro momento, está fazendo uma cena e os outros assistindo e avaliando. É quase como ter público. Além disso, qualquer um a qualquer momento pode entrar na cena que está sendo criada, levando-se em conta o grupo numeroso. Todos participam do processo, mesmo não participando, basta estar presente.

**Outro exemplo do convívio no grupo podem ser as invasões do já falecido ator da Companhia Alexandre Bernardes que durante os acontecimentos da trupe invadia as cenas dos outros ao vivo. Ele fazia isso até em apresentações de outros grupos, em outros teatros. Nas palavras de Deleuze, citado por Erin Manning, no livro *The Minor Gesture* (2016): As palavras de Deleuze também devem ser ouvidas. “Não é o marginal que cria as linhas; eles se instalam nas linhas e fazem delas sua propriedade, e é legal enquanto eles tem esta estranha modestia das pessoas da linha, a prudência do experimentador, mas é um desastre quando eles caem em um buraco negro onde não mais possuem nada apenas o discurso microfascista de sua dependência e sua condição de guiados por outros: “Nós somos a vanguarda, Nós somos marginais”(Manning, 2007, p. 139)<sup>1</sup>.**

---

<sup>1</sup> Tradução nossa para: Deleuze's words should also be heeded: "It is not the marginal who create the lines; they install themselves on these lines and make them their property, and this is fine when they have that strange modesty of people of the line, the prudence of the experimenter, but it is a disaster when they slip into a black hole from which they no longer utter anything but the microfascist speech of their dependency and their giddiness: 'We are the avantgarde,' 'We are the marginal' ".

\*É performer da Companhia Teatral Ueinz desde 2014. Desenvolve performances artísticas como a performance *Conversa de Bois* apresentada no Festival Ampliterria em parceria com o artista Paulo Zeminian sob coordenação do professor Artur Matuck. Possui mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Diversitas-USP também com orientação do professor Dr. Artur Matuck. Apresentou a obra *Atrocidades* na galeria Contemporão em São Paulo sob curadoria de Yiftah Peled e atualmente pesquisa performance e educação.

O fato é que um dos dispositivos usados no grupo, os aquecimentos e os jogos teatrais adaptados e improvisados tornam todos os atores *performers*. Todas as pessoas *performers*, independentemente de qualquer coisa.

*The minor invents new forms of existence, and with them, in them, we come to be. (Idem)*

No caso do grupo, há toda sorte de gente. O trabalho demanda diferentes níveis de responsabilidade, tendo em vista que o grupo trabalha sem diretor já há algum tempo. Para dar um exemplo, temos o papel do encenador, do sonoplasta, do figurinista, do motorista, do iluminador. e todos podem ocupar qualquer um desses papéis, a depender da ocasião, levando-se em conta a capacidade de cada um naquele momento.

“Entre estas duas forças, de reunião e dispersão, de cristalização e dissolução, é onde nos situamos; em uma situação móvel, mutante, processual e dinâmica.

Chamo este teatro de Teatro Menor. em referência ao conceito deleuzeano de “Minor”, assim denominado por Erin Manning, em seu livro *The Minor Gesture*. Apoio-me também em outro conceito, a “Pequeña Pedagogia” de Bertold Brecht, definida a seguir:

**Este tipo de dispositivo atualiza o que Bertold Brecht denominou “pequena pedagogia”, em contraste com a “grande pedagogia” porque estamos falando de comunidades que cooperam para produzir espetáculos que requerem a presença de espectadores que observam, se divertem e admiram o feito pelos outros e aprendem algo desde fora. (Sanchez, 2016)<sup>2</sup>**

O *Minor* seria o acontecimento dentro do acontecimento, como as invasões de Alexandre Bernardes. Como explica Manning, seria o acontecimento materializado em toda a sua atomicidade. Porém, para se obter esse resultado, precisamos partir o átomo, e esse átomo seriam os jogos teatrais de Viola Spolin, por exemplo, improvisados e adaptados, partidos, como propõe a Pequeña Pedagogia de Brecht:

<sup>2</sup> SANCHES, José A. *Transcripción de la ponencia presentada en Dialogues in the Present Tense: Latino and Latin American Art through the Lens of Pacific Standard Time: LA/LA, en el Getty Center de Los Angeles, el 16 de mayo de 2016.*

**Podemos imaginar dispositivos que servem para produzir peças coletivas. Se trata de assegurar uma coerência entre a atuação coletiva e o fazer coletivo durante o processo de criação, sem pôr em risco o efeito estético e discursivo da peça. Nesse sentido, o dispositivo poderia ser descrito como um marco que permite uma multiplicidade de pessoas reconhecer-se a si mesmas como um sujeito coletivo, um “nós”, e com uma série de regras que garantam que qualquer um possa fazer o mesmo (*Idem*).**

Outro exemplo do convívio expandido são os rituais da *Oficina de Dança e Expressão Corporal*, ODEC, onde todos dançam, mesmo sem querer dançar. Trata-se, a meu ver, e na opinião de muitos frequentadores, de uma convivência radical. É um espaço público aberto a quem quiser entrar. Música. Corpos suados. Dança. Poesia e Epifania.

Assim como no *Teatro Menor* da Companhia Teatral Ueinz, na ODEC, basta estar presente. A única condição é tirar os sapatos. O rito dura três horas aproximadamente. Primeiro se improvisa-dança coletivamente, depois se forma uma roda da palavra, da poesia, para quem quiser oferecer uma palavra ao grupo, que é anotada e publicada em livro posteriormente. Finalmente sai-se para almoçar, todos juntos, nos arredores da galeria Olido, no centro de São Paulo.

No teatro da convivência é como se todos soubessem atuar. Na dança, é dado que todos sabem dançar.

**Como Alfred North Whitehead enfatiza, é a atomocidade do evento, sua capacidade de ser totalmente o que se é, isso finalmente abre o caminho para o potencial do que está por vir: Sem atomocidade, em uma arena de puro por vir, não haverá uma sala em L no universo, “ sem abertura para disjunções onde a diferença é produzida (Manning,2016).**

## > (1967: 195)

Claro que há violência, tanto em atores vociferando surtados, arremessando cadeiras, no caso da Companhia Teatral Ueinz, como em assédio no caso da *Oficina de Dança e Expressão Corporal*. Vivemos em sociedade, estamos expostos a tudo. Mas, por outro lado, há contorno, há cuidado, há afeto. Há o desejo coletivo de defender aquele território da liberdade. Não pela violência, não pela separação, mas pela escuta. Oferece-se a bagagem que se trouxe; um aprende com o outro;

observa-se, construindo uma convivência ética, libertária, igualitária, horizontal e diversa.

**Muitos artistas se mobilizaram efetivamente contra o golpe, mas não conseguiram detê-lo. Mesmo assim, continuo pensando, como Suely, que “injetar poesia no circuito” segue sendo uma forma de ação possível. E que por ela, a geração de dispositivos poéticos em si mesmos são uma ação política (Sanchez, 2016)<sup>3</sup>.**

Até aqui, minha intenção foi introduzir e exemplificar o conceito deleuzeano de *Minor*, a meu ver, presente no *Work in Process* da Companhia Teatral Ueinz, meu objeto de estudo. A partir de agora, para o presente trabalho, passo a reproduzir meu diário de pesquisa e, porventura, algumas citações que possam ser pertinentes (Fig.1).

### > 10.02.2021

Concluí a leitura e o fichamento do texto *Esquizocenia*, de autoria de Peter Pål Pelbart. Leio no momento, também fichando, a tese de Ana Goldenstein Carvalhaes, assim como Pelbart, integrante e companheira de ensaios na Companhia Teatral Ueinz. Costumo estudar por volta de uma hora e meia por dia. Além da tese da Ana, também estou lendo e fichando o livro *Educação Soka: Por uma revolução na educação embasada na dignidade da vida*, do Dr. Daisaku Ikeda (2019), ambos em estágio avançado de leitura.

Adquiri, até por conta das referências encontradas durante a pesquisa, o livro *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*, de Suely Rolnik (2006). Outra obra adquirida foi *The Minor Gesture*, dos autores Erin Manning e Brian Massumi (2016). Pretendo seguir as leituras e os fichamentos, além dos trabalhos já citados, com o livro *Teatro Pós Dramático*, de Hans-Thies Lehmann (2007), já no HD do computador, o livro *Jogos teatrais: O fichário* de Viola Spolin, já iniciado, e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2017).

Desde 17/02/2021, os ensaios virtuais da Companhia Teatral Ueinz foram retomados, e serão descritos no diário de pesquisa que apresentarei aqui. O texto já conta com 4 páginas. Todos os arquivos estão sendo enviados regularmente para o e-mail do pesquisador como backup.

Com relação à oficina a ser ministrada, o contato com o integrante da Companhia Mungunzá, que coordena a agenda do Teatro de Contêiner para o segundo semestre deste ano, está para ser feito. O pesquisador só está aguardando uma maior proximidade do evento. Também com relação à oficina, pretende-se organizar um convite à Companhia, em um primeiro momento, comunicando-o aos coordenadores. O contato está previsto para os meses de junho e julho, férias do grupo, também quando as datas já tiverem sido definidas com o teatro.

### > 10.03.21

Neste primeiro semestre de 2021 estou acompanhando três disciplinas: *Alterciência*; como ouvinte no *Diversitas*, com o prof. Artur Matuck; *Arte, Experiência e Educação - Cartografias de Si: Processos criativos e percurso de formação de professores*, na ECA, com a professora Sumaya Mattar, e *Performance no Campo Expandido*, que está para começar, também com o professor Artur Matuck, na ECA.

A pesquisa tem avançado. Estou redigindo um artigo, para possível publicação na revista científica *Simbiótica* da UFES, em conjunto com a pesquisadora Isabel Umbuzeiro Valent sobre a experiência da realização de um média-metragem com coletivos incomuns da cidade de São Paulo. Uma das fontes para o artigo é um texto sobre acolhimento em um coletivo para bissexuais da cidade, que também pretendo citar na dissertação;

Além disso, durante um dos ensaios da Companhia Teatral Ueinz, com a participação de Carla Bottiglieri, direto da Itália, ministrando oficinas com objetos relacionais como os de Lygia Clark, fui convidado para conduzir um ensaio/oficina por ter proposto um objeto como ela havia sugerido. Experiência marcante, foi descrita no diário de pesquisa que estou redigindo, atualmente com 10 páginas. O arquivo com as citações para a futura dissertação de mestrado está com 5 páginas e pretendo usar também o artigo e estes relatórios, como parte integrante da dissertação de mestrado.

Fui convidado também para participar de uma oficina chamada *Parangolés*, oferecida para o Coral Cênico Cidadãos Cantantes. No total serão três encontros. Além disso, mantenho minha participação na ODEC (*Oficina de Dança e Expressão Corporal*). Todos os eventos citados aconteceram de forma *online* devido à pandemia, o que me levou à possibilidade de oferecer a oficina de performance que pretendo propor para a Companhia Teatral Ueinz de maneira remota. Haveria a necessidade do aval tanto do orientador

quanto da Capes com relação a necessidade de se adaptar o projeto de pesquisa, visando à segurança dos participantes da oficina, prevista para o segundo semestre deste ano.

Atualmente me preparo também para um seminário sobre Deleuze, cujas citações apresentarei no decorrer do texto, e para uma performance *online* para a disciplina da professora Sumaya. O arquivo com as futuras citações para a dissertação de mestrado já conta com excertos de 5 livros, alguns presentes aqui. A saber: *Esquizocenia*, de Peter Pål Pelbart (2007); *Ueinzz: Acontecimento e Conexão*, de Ana Goldenstein Carvalhaes (2019); *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, de Suely Rolnik (2006); *Educação Soka*, do Dr. Daisaku Ikeda (2019), e *Conversações*, de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995).

#### > 10.04.21

Este mês, para a disciplina da professora Sumaya Mattar, *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores*, iniciei o fichamento da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari que pretendo manter durante o curso. O texto já conta com seis páginas e está no *google drive*, o que quero fazer com todos os docs que estou usando para a pesquisa.

Entre os autores que estamos estudando estão Walter Benjamim, Italo Calvino, entre outros, muito proveitosos para a pesquisa. Os exercícios, como performances e seminários, também ajudam a dominar ferramentas como o *Meet*, o *Drive* e o *Zoom*, possíveis alternativas que pretendo aplicar na oficina *online* para os integrantes da Companhia Teatral Ueinzz.

Em contato com a secretaria da faculdade, fui informado que não é necessário contato com a Capes, com relação a alterações no projeto como a mudança da oficina para sua versão *online*, bastando a concordância do orientador. Assim, o calendário da pesquisa está se tornando mais claro. Farei o convite para a oficina para o grupo em julho, mês de férias da Companhia. A oficina será ministrada no segundo semestre, provavelmente entre os meses de setembro e novembro. As datas ficarão mais definidas a partir do convite para o grupo. Pretendo também, por volta de quinze de junho, convidar os educadores da Companhia para entrevistas *online* a serem realizadas em julho. Todas serão gravadas, com o consentimento dos entrevistados, para serem transcritas posteriormente e usadas na dissertação de mestrado.

As disciplinas, além de inspiradoras, estão sendo muito proveitosas para a minha formação enquanto educador, contando com a participação nas aulas do *performer* e professor Otávio Donasci. Os exercícios de performance servem, para além do *know how* de como utilizar as ferramentas de ensino *online*, para explorar as possibilidades e os limites dos *softwares*. O interesse crescente por tecnologia parece ser uma tendência em minha pesquisa. A qualificação está prevista para o mês de março de 2022, quando pretendo iniciar aulas de espanhol, já visando ao doutorado sobre xamanismo e performance.

### > 10.05.21

Esse mês talvez tenha sido o mais importante para a pesquisa até agora. Na disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos* e percurso de formação de professores, tivemos a chance de elaborar uma aula para a turma. Pela primeira vez pude criar uma aula. A criação foi feita em grupo e há de se considerar toda a trajetória pela disciplina da professora Sumaya até aqui.

Reunidos, um grupo de quatro integrantes escolhidos aleatoriamente, compartilhamos e consideramos a experiência e os interesses de cada um. L. tinha interesse pela ancestralidade e estamparia. M., por canais de acessibilidade através da arte. G. pintava bem e eu, pelo teatro. Todos somos professores ou com interesse pela educação.

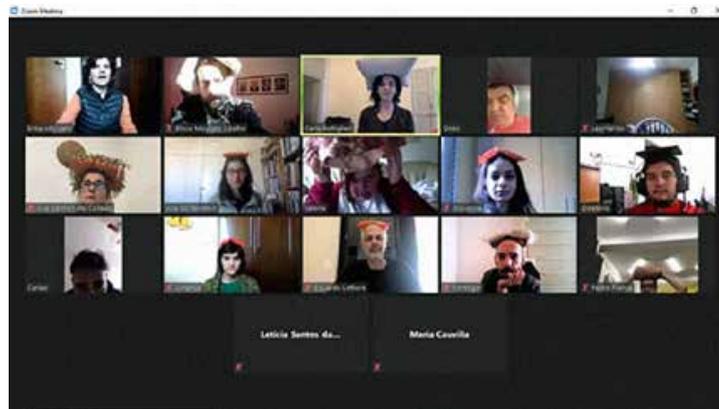
Não havia nada previamente combinado. Usei, de minha parte, a experiência que adquiri no teatro. Decidimos por uma vivência: uma aula acessível sobre ancestralidade, uma oficina. A aula será ministrada essa semana, um jogo teatral onde um dos integrantes do grupo, como educador, gesticula as instruções em silêncio para os alunos e outro educador narra, com a câmera fechada, as instruções para eles imprimirem uma parte do corpo em papel ou tecido com tinta. Depois a outra dupla de educadores termina as instruções do mesmo modo, dizendo para eles exibirem o desenho e falar como o fizeram, através de mímica e narração, em duplas voluntárias. No final, a dupla de educadores explica que será feito um print da tela com os alunos exibindo os desenhos e esse arquivo será disponibilizado para todos no drive da turma.

Durante o encontro, sugeri que ensaiássemos com as duplas de educadores e o resultado foi satisfatório. O mais interessante é que criamos um jogo com o material humano que tínhamos e a finalidade desejada,

para além de jogos teatrais consagrados como os de Viola Spolin.

Ana Goldenstein Carvalhaes, *performer* da Companhia Teatral Ueinz, também utiliza jogos adaptados e improvisados, muitas vezes extremamente complexos. Renato Cohen, primeiro diretor do grupo, também o fazia. Considero Ana discípula de Renato Cohen e eu discípulo dela. Como Peter Pál Pelbart comentou uma vez, são gerações de pensadores com um pé fora da casinha, de Artaud a Deleuze e Guattari.

Compartilho um trecho do diário que estou fazendo dos ensaios da Companhia sobre o convite feito a eles essa semana para a oficina *online* (Fig.2):



**Fig.2:**  
**Oficina com Carla Bottiglieri**  
**Printscreen.**  
**São Paulo, 2021.**

Crédito: Jayme Menezes.

Hoje foi o dia mais importante do ano para mim no ensaio. Convidei o grupo para a oficina *online*. Fiz o convite exatamente como está no projeto, para os atores, fora os coordenadores e, se quisessem convidar alguém de fora que achassem ter a ver com o grupo, poderiam convidar. Para começar na última semana de agosto, em dia e horário a combinar. Isso deixou o M. mais tranquilo. O L. se empolgou. O M. perguntou por qual plataforma seria e eu disse pelo Meet. Ele disse que pelo Meet tem havido ataque de hackers. Depois eu disse que faria pelo Zoom, então, e que assinaria, se fosse preciso. O Ueinz se encontra pelo Zoom. Achei importante ser o mesmo lugar. O L. perguntou quanto custa para assinar e eu respondi que tinha ouvido falar que era em torno de R\$100,00. A B. sugeriu que eu conversasse com meu orientador para ver se conseguia pela USP. O U. disse que não sabia se ia participar. Eu falei que havia tempo para ele pensar, expliquei que faríamos uma cena para apresentar ao grupo

no final e que a oficina duraria de dois a três meses, até mais ou menos a metade de novembro, antes de o grupo entrar em férias. Expliquei também que faria entrevistas com os educadores do grupo, B., G., P. e H..

Neste ponto, peço licença ao leitor para continuar a narrativa descrevendo também a experiência *online* com Carla Bottiglieri e a Companhia Teatral Ueinzz registrada no diário de pesquisa que a partir de agora segue de maneira zigzagueante, como as peças da Ueinzz.

### > 09/06/2021

A Z. propôs o saco com água quente de novo, mas acabamos usando almofadas, acho que porque tinha uma almofada no sofá perto da E.. Pusemos na cabeça primeiro, ela disse que a ideia era soltar a voz. Giramos a cabeça com a almofada em cima; alguns se levantaram. Ela pediu que cantássemos, que dançássemos. Lembrei-me da minha cena com a maçã em Amsterdã e do baile em Cais de ovelhas. Depois ela colocou uma música de coração partido do Tom Jobim. Houve um momento em que realmente todos soltaram a voz. Muitos cantaram. Pediram músicas para a I., Gonzaguinha. Também soltei a voz num arroubo performático. No final, a Z. pediu que escolhêssemos um objeto da caixa para fazer uma performance. Escolhi o maço de cigarros. Ela disse que faríamos isso no último encontro daqui duas semanas. Falou para escolhermos um objeto para a semana que vem e que também pensaria em um. Mas antes, no começo, perguntou se gostaríamos que ficássemos trabalhando com ela até as férias. Todos disseram que sim. O U. perguntou o que ela fazia, ela respondeu que era bailarina. Todos concordaram que ela já era do grupo. Ou deveria ser. O ensaio terminou muito bem, com todos muito felizes. Isso me deixou feliz e tranquilo, acreditando que o convite para a oficina pegou. Como a P. diz em seu doutorado, se tá feliz é porque funcionou, se referindo à antropofagia. Quando nós, canibais, comemos um estrangeiro valente, ficamos felizes. Festejamos!

**Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção e... e... e... Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho e minicão em fim, querôis suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze; Guatarri, 1995, capa).**

## > 17.02.21

Hoje encontramos com o teatro depois das férias de fim de ano. Acho que ficamos uns três meses sem ensaiar. Os ensaios *online* pelo Zoom já vinham monótonos, quando não tumultuados, desde o começo da pandemia, quando se tornaram virtuais. Estavam eu, S., Q., O., C., R., A., D., H., K. e V.. A E. tentou participar, mas não conseguiu. No começo ela conseguia.

Falei para o grupo uma ideia, que tive enquanto conversava com o R., de que a próxima peça da Ueinz deveria ser uma comédia. Eles passaram um filme e deram outras ideias do que poderíamos fazer. Uma delas foi assistir um trecho de um filme e reproduzi-lo com alguns atores e alguém fazendo a sonoplastia com objetos próximos. Outra ideia foi produzir máscaras de fita crepe. O V. apresentou um áudio de um radialista falando sobre aviões. Eu dei a ideia de apenas respirarmos sincronizadamente juntos para o esfriamento.

Outra ideia foi a participação da filha do Renato Cohen, que é atriz, como convidada propositora. Fazer leituras também. Combinamos de nos encontrarmos semanalmente como teste por um mês, com encontros de uma hora, das 14:00 às 15:00.

Deram a ideia de fazer desenhos. Alguns usaram efeitos em seus vídeos. E eu pensei em falarmos todos juntos ao mesmo tempo, também como atividade. Outros usaram maquiagem. Usei máscaras no rosto e na cabeça. A participação da Carla também foi sugerida.

A ideia de nos mantermos *online* e ter de nos reinventarmos parece que foi aceita, como tudo na Ueinz, tacitamente. Um grupo com mais de vinte anos de estrada, com um meta-modal definido e consolidado, está reaprendendo a ensaiar de novo. O que dirá se apresentar. Estamos inventando um teatro pós-dramático *online* do zero.

Depois pensei em propor a adaptação de jogos teatrais como os de Viola Spolin para o Zoom. Um exemplo seria: Quando fossemos fazer a recriação da cena do filme, todos fechassem as câmeras e só os atores em cena deixassem abertas. Quem fosse fazer a sonoplastia manteria a câmera fechada, mas o áudio aberto.

Os outros fechariam as câmeras e o áudio. Isso valeria para todas as cenas criadas. Quem quiser entrar em cena, abre a câmera e o microfone. Quem quiser sair, fecha. E quem estiver fora, deixa fechado.

Outro exercício que pensei foi o de caminhar pelo espaço. Como alguns não querem apoiar o celular e se levantar, a ideia seria convidar voluntários. Dois é um bom número, já que o grupo *online* conta com dez pessoas mais ou menos. Cada um passearia o celular, ou o *tablet* pelo corpo lentamente. Os outros, sempre com a câmera e o áudio fechados, assistiriam.

Outro exercício é o da plateia. Metade do grupo (3 ou 4 pessoas) fecharia as câmeras e o outro grupo manteria-nas abertas sem fazer nada durante alguns minutos. Depois o jogo se inverteria. Talvez haja a necessidade de um propositor com o áudio aberto, mas com a câmera fechada, para guiar os exercícios.

**A criação em “coletivo” só é possível com um mínimo de conexão entre pessoas, num abrir-se e misturar-se com o diferente, numa mudança de estado. É preciso se entregar um pouco a vibração do outro em seu próprio corpo, e são inúmeras as dificuldades em se abrir para isso (Carvalhoes, 2019, p. 59).**

## > 24.02.21

Hoje a E. também não conseguiu entrar. Ela é a mais ativa no grupo do *WhatsApp*. Parece querer muito participar. O consenso no final do ensaio foi para mandar o *link* de algum celular à venda para a mãe dela comprar. A exclusão digital está estabelecida. O grupo praticamente caiu para a metade por conta disso. Outros, simplesmente se desinteressaram pelo ambiente virtual.

Conseguí colocar algumas ideias em prática. Vimos novamente um trecho do filme que a S. passou a semana passada. O áudio corta e a imagem fica travando, mas deu para ver. U. e eu fizemos uma cena. Era um duelo de espadas entre dois homens, motivado pelo fato de o primeiro homem ter desposado a mulher prometida para o segundo. O U. usou um guarda-chuva como espada e eu usei um livro. Dei a ideia de quem não estivesse em cena fechar a câmera e o áudio. Ainda, mais um ator, que faria a sonoplastia, manteria só o áudio. A sonoplastia não funcionou porque o *Zoom* corta o microfone quando tem muita interferência, mas a cena deu certo. Fizemos primeiro com câmera e depois só com áudio.



**Fig.3: Apresentação UEINZZ com Juliana Jardim, São Paulo, 2021.**

Crédito: Paulo Gayatri.

A S. gravou. Eu estava de fones. Na cena com câmera, não estava à vontade porque fiquei o tempo todo preocupado se eu estava no quadro, apesar de estar sentado. Na com áudio fiquei mais à vontade e consegui ouvir melhor o U.. Eu estava no celular. Uma coisa também ficou clara para mim: com fones de ouvido, seja no computador, seja no celular, o som sai muito melhor. A questão é que os fones limitam o movimento, principalmente no computador.

O V. tentou fazer seu solo de novo, dessa vez falando que ia abandonar o ensaio. Tudo gravado. O I. descobriu que dá para escolher a ordem dos quadrinhos em que as pessoas aparecem. Na cena entre o U. e eu, tentamos ficar um virado para o outro nos quadrinhos. O U. ficou bem de frente na verdade. Ele estava no computador, eu acho, sem fones. Ele se

levantou para fazer a cena. Efeitos foram usados de novo, o que parece uma tendência, a meu ver, com relação ao cenário. Alguns usaram chapéus como figurino. Já estou imaginando recebermos o figurino pelo correio e o cenário, efeitos do Zoom. O computador, em vez do celular, parece importante. A versão que usamos do Zoom também.

### > 10.03.2021

Hoje foi o dia da oficina com a Z. Eu já havia separado uma caixa como ela sugeriu na semana passada. Escolhi a caixa da minha boneca inflável que estava dentro do armário, que é relativamente grande, com fotos de garotas orientais de lingerie. Enchi a boneca também e fiquei com ela um pouco ao meu lado no começo do ensaio. Todos já a conheciam, mas mesmo assim perguntaram o nome dela. Eu disse Raquel, o mesmo nome da boneca de pano grande da S.. Mas depois, pensando, gostaria de rebatizá-la, aliás, que o grupo a rebatizasse, pois seria um sinal de que ela teria sido aceita. Essa boneca é um verdadeiro catalisador.

A Z. começou a oficina falando sobre tato, curiosamente o mesmo nome da performance que faço com a boneca. Sobre taticialidade. Começamos com os pés no chão, chupando o chão. Depois tocamos os pés com as mãos, as mãos com as mãos. As pernas. As articulações dos joelhos. Como tudo está ligado.

A K. ia traduzindo tudo do francês. A Z. disse para resistirmos à virtualização do corpo, para insistirmos em co-corporar. Depois pediu que pegássemos a caixa e alguns objetos. Ela foi mostrando os dela enquanto nos relacionávamos com os nossos: bexigas cheias d'água, sacos cheios de feijão, cheios de areia. E uma mala aberta onde ela ia colocando as coisas enquanto nos guiava.

Ela estava na Itália. A casa dela parecia um tablado, um loft, talvez adaptado para estes tipos de atividade. Meu primeiro objeto foi um maço de cigarros; incrível como me relacionando com esse objeto, com as mãos, ouvindo as orientações da Z., cheguei a me conectar com ele através de movimentos que eram pequenos gestos de teatro. Depois ela sugeriu um objeto leve e pegou uma pena. Eu peguei um clip azul. Pronto, daqui a pouco havia inventado um movimento para ele também. Depois escolhi uma pedra, um cristal que fica de enfeite na minha bancada. Com esse não deu certo, talvez precisasse de mais tempo. Era o objeto que eu já havia planejado pegar desde o começo e é algo que diz muito das minhas reflexões, mas não houve conexão. Usei-o para massagear o corpo e só, não virou teatro, mesmo assim coloquei-o na caixa junto com o clip e o maço de cigarros.

Depois a Z. nos perguntou sobre a relação dos objetos com nosso corpo. Alguns disseram tónus muscular, eu falei sobre vibração e influência mútua, e a Z. falou sobre corpos polifônicos. A oficina vai continuar na semana que vem. As coisas estão na caixa, menos o cigarro que peguei para fumar. Mas sempre terei um à mão durante os ensaios para usar. Terminamos atrasados, alguns precisavam sair. Combinamos estender os ensaios em meia hora enquanto durarem as oficinas da Z.. *Parakalô! Parakalô!*

**No âmbito restrito ao qual me referi aqui, o teatro pode ser um dispositivo, entre outros, para a reversão do poder sobre a vida em potência da vida. Afinal, na esquizocenia, a loucura é capital biopolítico. Mas o alcance dessa afirmação extrapola em muito a loucura ou o teatro, e permitiria pensar a função de dispositivos multifacéticos –ao mesmo tempo políticos, estéticos, clínicos– na reinvenção das coordenadas de enunciação da vida (Pelbart, 2007, p.62).**

> 17.03.2021

Hoje a E. conseguiu ligar o vídeo. Muitas tentativas para conseguir entrar na reunião, depois acompanhar somente com o áudio e finalmente com a câmera. Todos ficaram muito satisfeitos.

**Bia Medeiros fala do corpo-coletivo como resistência política, e afirma que “o grupo é tecnologia antiga e nunca ultrapassada” – é mais difícil e trabalhoso entrar em um espaço não esquadrihado por regras previamente estabelecidas; num coletivo onde habitam diferenças, sempre é preciso criar novas regras, rever éticas para novos caminhos de estar e criar juntos (Carvalhoes 2019, p.64)**

Primeiro a Z. pediu que mostrássemos os objetos que estavam em nossas caixas. Eu mostrei um cristal, um clipe, um maço de cigarros em cima da mesa que eu havia tirado da caixa na semana passada. Havia preparado também o saco com água quente que a Z. havia pedido para a oficina. Muitos também trouxeram bexigas e sacos plásticos. Começamos sentindo o chão, a cadeira onde estávamos sentados. Ela disse que essa conexão era muito importante. Resolvi sentar no chão, assim como ela. Depois, pegamos os sacos, sentimos seu peso, passamos de uma mão para a outra, o englobamos com as mãos. Então começamos a passá-lo no corpo, primeiro no peito, depois no ventre. A Z. falou para imaginarmos nossos órgãos internos: primeiro o coração, depois nosso estômago. Foi aí que comecei a me sentir enjoado. A experiência seguiu nesse ritmo e foi muito difícil. Eu fazia caretas, aquilo me dava náusea, queria vomitar. Mas explorei essa sensação, principalmente quando a Z. falou para focalizar um ponto interno do corpo e começar a vocalizar. Alguns abriram o microfone. Mesmo vocalizando, vibrando aquele ponto, prestando atenção na respiração, respirando por lá, a náusea não passava, apenas atenuava. Depois a Z. colocou música e começamos a passar o saco pelo corpo, cabeça, nuca, tudo. Foi quando, em vez do meu estômago, o saco se tornou meu corpo todo, e a náusea passou.

No final ela pediu que compartilhássemos nossas impressões. A maioria falou que demorou para relaxar, que precisavam de tempo entre uma ação e outra, ações pequenas. Eu disse que me senti enjoado. Ela disse que a minha impressão foi muito precisa, que realmente, com o saco com água quente, a sensação é de estar à deriva em alto mar. O V. lembrou do cruzeiro que o grupo fez de navio. Acabei guardando o saco dentro da caixa que ela havia pedido na semana passada. Mas confesso que foi traumático, só de lembrar do saco me dá enjoio. E finalmente ela pediu que sugeríssemos objetos no grupo do *WhatsApp*. Cada um mandaria fotos para possíveis

candidatos e o grupo escolheria o objeto a ser usado na oficina da próxima semana. Ela disse que o processo tem a ver com o trabalho da Lygia Clark e seus objetos relacionais.

### > 24.03.21

A Z. havia pedido que propuséssemos objetos no grupo do *WhatsApp*. Eu propus uma meia, com o desenho da Monalisa, que acabou sendo usada no ensaio, já que ninguém havia proposto mais nada. Eu estava no sítio em Ibiúna e, para a minha surpresa, a Z. propôs que eu ministrasse a oficina. Antes, o V. falou, pois havíamos combinado de ele começar. Ele falou sobre o deus sol e para ele ter piedade de nós. Depois a Z. disse para eu propor um objeto. Eu propus um galho para oferecê-lo ao deus sol, uma planta pela fotossíntese como bem frisou a Z. e um tênis que ninguém gostou e que estava na minha frente. A Z. acabou decidindo pela meia do grupo de *WhatsApp*. E disse para eu conduzir. Primeiro colocamos as meias nas mãos, as duas. Começamos passando pelo rosto, eu disse que a meia limitava o movimento dos dedos e que estimulava a circulação. Depois sentimos seu cheiro: se tinha chulé, ou se cheirava a roupa limpa. Disse que a meia parecia um fantoche. Perguntei se alguém gostaria de dar voz àquele boneco. Comecei falando: Ai, que chulé, com uma vozinha. Depois o V., com sua meia, fez uma voz que parecia do Lula. E o O. fez a voz da meia a friccionando. Então a S. disse que esse movimento deixava as palmas das mãos elétricas. Eu falei para todos friccionarem as meias, uma mão na outra, e depois tirarem as meias das mãos. Pensei que podiam tocar os *gadgets*. No final falei para colocarem meias nos pés também, junto com as das mãos. E a oficina terminou naturalmente. A Z. disse que usaríamos bastões na próxima semana e que a ideia da meia com a Monalisa era interessante porque juntava as mãos e os pés. “Mas, para pensar lugares de criar juntos, é preciso implicar o campo subjetivo, e pensar em situações específicas”, como Ana Goldenstein Carvalhaes afirma em sua tese: *Ueinz: Acontecimento e conexão* (2019).

### > 14/04/2021

Hoje o G. não estava. A Z. havia mandado no grupo a foto de uma estrela-do-mar de pelúcia, eu acho, e disse que esse seria o tema de hoje. Disseram que a Z. vai continuar com a gente e que a conta do Zoom agora é da K., acredito que institucional da USP. A T., estagiária, também participou, e a K. disse que mais três vão participar na semana que vem.

Fizemos a oficina deitados. Essa parece ser uma tendência geral na pandemia atualmente. Primeiro fizemos um aquecimento, uma espécie de meditação guiada para o corpo: face, mãos, pés. Depois, deitamos e ela focou no umbigo, na respiração, irradiando para os membros. Seis membros, disse. A S. perguntou qual era o sexto membro depois, e a Z. Respondeu: o cóccix.

Na Oficina fizemos tudo deitados. Primeiro trabalhando a respiração, depois movendo os membros. O U. havia dito em outro ensaio que seria legal ser mais devagar. Tudo muito lento, para no fim dançarmos em cima da cama, o que me lembrou a ODEC (Oficina de Expressão Corporal). A Z. falou também de nossa mãe, para imaginarmos que estávamos no útero de novo, sem forma ainda: uma estrela-do-mar.

No final ela colocou uma música que estávamos ouvindo e que a Q. lembrou no último ensaio, que é "Mulheres de Bengala", do Maurício Pereira. Lembrei no final que fizemos uma oficina com ele na Casa do Povo uma vez e o O. disse que aquela oficina havia sido caótica. O R. disse que a voz do Maurício Pereira cantando parecia a minha durante a oficina hoje.

Terminamos o ensaio com meus comentários dizendo que o governo deveria dar esse tipo de oficina para a população em geral, e que me deu tesão. O H. disse que queria fazer alongamento no próximo ensaio e pediu para a Z. anotar em um papel. Essa palavra gerou rizoma. A Z. havia entendido papel como passaporte, ou seja, "papéis". E eu, a lousa com papéis que ela escreveu uma vez a tradução da fala dela; mas ficamos sem saber a que papel o H. se referia. O U. está tendo que sair antes, 15h30, de todos os ensaios. Às vezes eles se estendem um pouco. Mas o combinado é até às 15h30. Eu sugeri no começo também que a Z. enviasse a estrela-do-mar para o N. e ela lembrou que ele havia visto o mar somente uma vez, com a gente. O I. comentou que não havia bebido um único copo de cerveja durante a pandemia e eu disse que também não. Perguntei se ele estava fumando mais também, como eu, e ele disse que sim. No próximo ensaio vou perguntar se todo mundo tá tomando banho igual. Acredito que, no caso da cerveja, é porque não temos mais vida social. E bebíamos socialmente.

## > 21.04.2021

Na semana passada a S. falou que a E. está internada; parece que ela teve uma crise convulsiva. Hoje o V. chorou lembrando disso.

A Z. propôs que usássemos um cobertor ou uma toalha para a oficina. Primeiro fizemos um aquecimento básico: sentados, pés, mãos, rosto, cabelos. Depois ele pediu que pegássemos o cobertor e fizéssemos um rolo. Primeiro ficamos de pé em cima do rolo. Ela lembrou bastante da oficina passada da estrela-do-mar, mas dessa vez a ideia era abrir os platôs do nosso corpo. Os platôs são: os pés, os joelhos, a bacia, o ventre, o tórax, as clavículas, o céu da boca e o topo da cabeça. Concentramo-nos no cóccix: liberar o ânus.

Depois ela falou de uma coisa que já tinha falado, dessa orientação para cima e para baixo. Para baixo, para a terra, e para cima, para o universo. Pediu que deitássemos em cima do rolo, com ele ao longo da coluna, de comprido mesmo. Foi muito relaxante apoiar todo o peso que a coluna suporta em um objeto quente e que encaixa perfeitamente entre as omoplatas. Depois levantamos e fizemos alguns comentários. Houve um momento em que dançamos e me imaginei um ser aquático. Não havia medo de estar em baixo d'água porque eu podia respirar. A orientação continuava a mesma: para cima, a luz da superfície e, para baixo, a escuridão das profundezas. Eu poderia me mover somente através das correntes marítimas.

O ensaio estava esvaziado por conta do feriado. O ideal era ter sido desmarcado.

## > 26.05.21

Hoje a Z. ministrou a oficina sobre os rins. Agora ficou claro que o trabalho desde o começo do ano tem uma sequência, uma razão de ser. Apesar da estrela-do-mar, em geral as oficinas são sobre partes específicas do corpo, até chegar no coração, que provavelmente será a da semana que vem.

Ela explicou, de novo, uma coisa que já havia explicado com mais detalhes em outro momento, dos três corpos durante a formação do embrião, do feto: existe um corpo externo, ou da parte de trás, que forma o sistema nervoso, a coluna, o cérebro e a medula; um corpo do meio, que forma o tubo digestivo até o ânus, os órgãos internos; e um corpo frontal, que forma o coração. O rim, pelo que

ela disse, aparece em cima do feto na altura do pescoço e depois desce para a cintura.

Começamos sentados e usamos as cadeiras para o exercício. Ela dividiu o corpo em lado direito e esquerdo. Tudo que fazíamos de um lado, repetíamos do outro. Lembro de apoiar um dos pés no assento da cadeira, de apoiar os braços no encosto, até tirar um dos pés do chão e me apoiar com uma das mãos no encosto e no assento da cadeira.

Ela dividiu o corpo também em metade de cima e metade de baixo. O exercício tinha como objetivo liberar a parte de cima. Massageamos os rins e conversamos com eles através de sons. Caminhamos pela casa em primeiro lugar como aquecimento. Senti, nesse momento, uma dor no pescoço, que, durante a oficina, foi descendo para os rins e, finalmente, quando levantei os pés do chão, a dor voltou para o universo. Pelo menos foi isso que eu disse no final e a Z. contou da trajetória dos rins no embrião. Foi um bom ensaio. Antes de começar, o R. contou que eu estava ensinando o mantra budista para ele e eu disse que já havia ensinado para F., V. A. e G.. E a C. lembrou da turnê por Ouro Preto, minha estreia. Conversamos também sobre os Beatles e a palavra beat no nome da banda. Eu disse que era um dos piores nomes de banda de todos os tempos. O R. lembrou que ensaiou com minha banda uma vez. A Teremim. No final a Z. disse que estávamos próximos do coração. Em certa altura do ensaio ela colocou uma música do Itamar Assunção chamada "Coração Absurdo", que é cantada em português, alemão e francês ao mesmo tempo. Eu disse que o Itamar é uma espécie de padrinho dos loucos.

### > 02.06.21

Hoje foi o dia do coração. Cheguei atrasado no ensaio. Parece que estavam falando de política. A Z. sugeriu que usássemos o saco com água quente de novo. Ainda bem que escolhi um saco que não estava furado. Parece que o trabalho com o saco com água quente foi bem marcante para ela e recorrente para nós. Houve uma vocalização: aproximamos o saco do peito e vocalizamos. No final, na hora das nossas impressões, o R. falou uma coisa interessante, que a mente aponta para baixo e o coração para cima, o cérebro para o material e o coração para o céu, o espiritual. E a voz une os dois. Conclusão minha.

## > 23.06.2021

Nesta oficina tivemos muitos problemas com o Zoom. Por algum motivo, a conta da USP da K. parece ter expirado. Por isso, a conexão ficou caindo de quarenta em quarenta minutos, como se fosse uma conta gratuita. O problema é que cada vez que a conexão caía, V. e E., apesar de nossos esforços, não conseguiam voltar, o que gerou muito estresse. Combinamos que na próxima semana entraremos com a conta profissional da Q..

Hoje foi o dia das apresentações. A Z. havia sugerido que escolhêssemos um objeto da caixa e oferecêssemos um movimento, uma dança, uma performance para o grupo. Primeiro fizemos um aquecimento, acordando um pouco o corpo, mexendo o pescoço, as pernas. Depois dançamos um pouco, a S. colocou uma música dos tempos da peça *Mobedique*. O primeiro a mostrar sua performance foi o R., que escolheu um cinzeiro de pedra e o colocou sobre o corpo, sobre a barriga. A Z. disse que tinha a ver com os chacras. Ele falou dos cristais e sua vibração e como essa vibração afeta nosso corpo, lembrando a Suely Rolnik e o corpo vibrátil. Eu falei que os cristais têm um lugar no mundo, uma posição no quarto, por exemplo. E lembrei de uma garota que não deixava tocar em seus cristais, pois, acredito, queria manter a vibração de seu quarto inalterada. É uma questão de sensibilidade e harmonização. O V. disse que a garota era muito egoísta.

Depois foi a minha vez: me apresentei com um maço de cigarros. Esse não estava na caixa, pois o utilizo sempre, mas é um objeto muito íntimo para mim. Fiz alguns movimentos com ele nas mãos, lembrando *mudras*, de frente e de lado para a câmera. A S. disse que lembravam *katás* de karatê e que deu vontade de se movimentar também.

O U. não participou. Ele vinha saindo mais cedo e avisou que iria faltar. Isso me preocupa. H., G. e A. também não estavam. A próxima quarta-feira é a última desse semestre. Depois entramos de férias.

## > 30.06.2021

Hoje foi o último ensaio desse semestre. Foi um ensaio bem emotivo. Combinamos de voltar na segunda quarta-feira de agosto, dia 11. Todos deram seu depoimento sobre a participação da Z. nesse semestre.

Ela até fez uma cena com um novelo de lã vermelho, dançando enquanto soltava os fios e se enrolava neles. Disse que era como a circulação sanguínea. Depois postou no grupo de *WhatsApp* uma foto do novelo entre as mãos que parecia um coração. Ela lembrou que usamos um novelo de lã vermelha para fazer uma oficina em Glasgow e disse que foi muito marcante, e foi realmente.

A E. está participando bem. Mas, durante o ensaio, sua mãe apareceu para lhe dar o remédio com todo mundo vendo e ouvindo, e ela ficou muito mal. Ela ficava girando sem consciência e de repente voltava para responder aos nossos estímulos. A K. chegou a alertar a Luísa para dar o remédio depois, pois não havia nada que já não tivéssemos visto e lidado. Lembro de quando minha mãe me cumprimentou em cena, entrando no teatro, e a C. ficou uma arara com ela depois. É realmente constrangedor. Alguns já tomaram a vacina, inclusive eu, nesse dia. No final, disse quando me perguntaram que a experiência com a Z. havia sido muito dolorosa. O O. disse e eu concordei que o objeto relacional me engolia. Também disse que, para haver teatro, deveria haver conexão, e que o trabalho isolado não produzia teatro; que à certa altura eu havia desistido de fazer teatro como eu queria no começo do trabalho; que as oficinas pareciam sem finalidade. O O. comentou que também é legal o grupo poder se distrair. A K. deu um recado do J., que está trabalhando no *Ponto Benedito* e por isso não pode participar do grupo, e perguntou quando voltamos presencialmente. Eu disse achar que o trabalho seria pelo virtual mesmo, por enquanto, mesmo uma peça, se acontecer.

A K. tirou vários prints da tela durante o ensaio e depois compartilhou por e-mail. Dei o exemplo do meu incenso favorito que usamos um dia: de tanto ficar em baixo do meu nariz, acabei enjoando dele por um tempo. A Q. fez uma pose com um colar de flores e a foto que a K. tirou ficou muito bonita. Ela mostrou as fotos para a gente durante o ensaio também. A Q. fez a cena porque havia algumas pessoas que não haviam mostrado a performance final ainda. A S. usou um tecido que parecia um personagem de *Star Wars*. O U. usou uma xícara e fez caras e bocas, ele realmente é muito fotogênico, o garoto-propaganda do grupo. Quando ele está em cena, ele arregala os olhos. Todos comentaram da sensibilidade da Z. para com o grupo e do carinho do grupo para com ela. Z. nos acompanha há muito tempo. Também comentei que o único objeto que eu gostei foi o alongamento com o rolo de cobertor nas costas. O R. também gostou muito desse. Terminamos com um grande *Parakalô*.

## Conclusão

> 10/08/2021

Hoje apresento a conclusão do segundo semestre da pesquisa. Adianto que foi um semestre muito proveitoso, o melhor até aqui. Na disciplina da professora Sumaya, mais especificamente na aula que apresentamos para a turma, respondi minha pergunta de mestrado. A pergunta era: Seria possível ensinar Ueinzz? Acredito que já me referi a este momento em relatório anterior, mas pretendo fornecer mais detalhes, a fim de demonstrar de forma conclusiva, levando em conta também as entrevistas realizadas com os educadores da Companhia. Tenho em meu computador o arquivo de vídeo dessa aula que pretendo editar, para apresentar o trecho da aula que exemplifica o que apresentarei agora.

A Companhia Teatral Ueinzz nasceu no interior de um hospital dia chamado "Instituto A Casa". A Companhia foi criada por inspiração de um dos pacientes, infelizmente já falecido, Alexandre Bernardes, em parceria com integrantes da equipe de psicólogos, entre eles o filósofo Peter Pål Pelbart, que trabalhava na instituição na época. Pretendiam estabelecer, conforme o próprio Pelbart (2007) descreve: "um território cênico para quem sente vacilar o mundo" (p.01 ). Portanto, a Ueinzz configura-se como uma proposta alternativa na área do teatro contemporâneo e da performance, uma experiência única na cena artística da cidade de São Paulo.

Renato Cohen, primeiro encenador da Companhia, é uma referência básica em sua área, sendo constantemente citado nos trabalhos sobre performance arte. Foi professor da PUC-SP, *performer* e encenador em vários grupos da cena teatral e performática da cidade. Entre suas publicações estão: *Performance como Linguagem* (Perspectiva, 2019) e *Work in Progress na Cena Contemporânea* (Perspectiva, 2004). Faleceu no ano de 2003.

De acordo com os entrevistados, Renato usava jogos teatrais adaptados e improvisados, para além daqueles consagrados, como os de Viola Spolin, por exemplo, como disparadores do processo criativo

. Na apresentação para a aula da professora Sumaya, o nosso grupo tinha quatro integrantes. Iríamos dar uma

aula para o restante da turma. Propus que fizéssemos um jogo teatral improvisado abarcando os interesses de cada um: ancestralidade, acessibilidade, teatro e pintura. A ideia era que, em duplas, os educadores dessem as instruções para a proposta a ser feita para a turma. Um gesticulava e o outro, com a câmera fechada, narrava as instruções. A ideia era pintar em papel ou tecido uma parte do corpo e mostrar para a turma dizendo como fez o desenho, em duplas, com mímica e narração, como os educadores exemplificaram.

As duplas seriam voluntárias. Todos estavam com as câmeras fechadas, menos quem estava gesticulando, a pedido dos educadores, sempre em duplas, com mímica e narração. Um aluno e uma aluna abriram a câmera se voluntariando: mostrariam o desenho e diriam como ele foi feito. Para surpresa de todos, o menino, num arroubo de criatividade, fez uma serenata enquanto a menina tentava narrar o que ele cantava. A menina havia feito um desenho cheio de beijos e ali, como no teatro, nascia uma cena. Interessante dizer que nem o menino nem a menina tinham trajetória pela saúde mental, como é comum na Ueinz.

### > 11.10.21

Hoje, apesar de ser emenda de feriado, todos compareceram. Foi um dia importante. Devido a pane da semana passada e da possibilidade de esvaziamento da oficina, estava com a impressão de que o jogo de hoje seria significativo. Era um jogo simples, sorteado do repertório de Viola Spolin. E eu estava certo. A conexão foi criada: Conexão que gera cenas, que geram espetáculos. Como afirma Pelbart em *Esquizocenia*: “Um campo de imantação é reativado, prolifera e faz rizoma” (Pelbart, 2007, 54.).

O jogo, adaptado para o ambiente virtual e para o grupo da oficina, e porque não dizer para a Ueinz, era um aquecimento para ser feito em roda. Primeiro expliquei as regras do jogo que tinha pensado, usando a voz, que era uma opção no cartão, desde que acordada com os participantes, para “enganar o Zoom” e reproduzir o efeito de roda.

Tratava-se de emitir sons gesticulando com o corpo. Qualquer som. Qualquer gesto. E a pessoa deveria parar quando outra comesse, sem ordem, sem limite de tempo ou de vezes por participante também. Todos adoraram, emitiram os sons e gestos mais loucos, muito à vontade. Eu participei também, sempre parando quando o outro comesse.

A certa altura do jogo a conexão aconteceu. O U. estava fazendo os gestos com sons e eu comecei a fazer, mas ele não parou. Ficamos fazendo juntos, conectados. Propus que todos fizessem juntos, então, mas a epifania deve ser conquistada tacitamente e o coro gerou excitação, posteriormente. Mas deu certo. O U. comentou que conhecia uma música que era parecida com o exercício e postou o áudio no grupo do *Whatsapp*. Tratava-se de uma música do Sepultura improvisando com índios. Aí eu tive certeza. O Sepultura é uma banda mítica brasileira e os índios sempre estão, também miticamente, nas peças da Ueinz.

**No caminho tropicalista, isso significou a conexão com a ordem do desejo, com o corpo vibrátil, o reconhecimento do afeto do outro no nosso corpo e a criação a partir disso. Foram da resistência racional à escuta do invisível. Boal dá o tom utópico do teatro de grupo; o Oficina, por sua vez, faz a virada antropofágica (Carvalhoes, 2019, p. 48).**

Finalmente havia conseguido reproduzir o que descobrira na disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores* e comprovado minha tese. Combinamos de levar o jogo para o grupo, para a finalização da pesquisa. Penso que mais um encontro, a título de esfriamento, e, também para combinar a proposta, está de acordo com o *timing* da oficina. Aí na próxima quarta propomos o aquecimento para o restante da Companhia. Claro que depende da recepção da ideia pelo grupo, mas todos já estão sabendo de um jeito ou de outro. Minha primeira ideia foi esperar a primeira semana de novembro, quando a Juliana Jardim, que também participou com a gente durante algum tempo, volta ao grupo. Mas, como disse anteriormente, melhor levar a coisa ainda fresca para quem participou da oficina. E é uma maneira de respeitar e priorizar a Companhia, já que a Juliana não faz parte oficialmente do grupo ainda.

### > 03.11.2021

Hoje dou por encerrada a parte prática da pesquisa. Realizamos de novo o jogo dar e tomar, de Viola Spolin, adaptado para o ambiente virtual e para o grupo todo. O R. queria saber qual era a proposta depois do jogo. Eu disse que depois cantaríamos parabéns para a E., já que era aniversário dela.

Comecei brevemente explicando o que faríamos: gestos e sons. Um para quando o outro começa. Só que começamos apenas gesticulando. Em silêncio. Um parava o gesto quando o outro começava, o que me lembrou

Artaud, agora escrevendo. Estamos falando de maratonistas. Houve até sons e falas, mas no fim todos viraram umas espécies de árvores com cascas, com as mãos desfiguradas sobre o rosto, fazendo lembrar bastante a cena da árvore do R. em *Mobedique*. O I. compartilhou uma imagem no grupo de *WhatsApp* de uma mulher preta em pose muito semelhante à nossa. Trata-se de uma música, não sei bem qual.

O J. estava ao meu lado presencialmente, acompanhando tudo da casa da minha mãe. Foi tudo muito rápido e muito sintônico. Antes do ensaio, pois o grupo estava avisado da minha intervenção, eu sinceramente não alimentava nenhuma expectativa, e não sabia no que ia dar dessa vez. A única coisa era a figura do Pagé e do mantra que o U. havia me sugerido antes, que era o que o R. queria saber.

Durante o aquecimento, além dos gestos interrompidos, da figura da mulher preta e de algumas falas, grunhidos, assobios e das árvores em crescimento, começamos a cantar parabéns para a E.. Dodecafonicamente. A E. participou desde o começo gesticulando. Ao final, a K. perguntou ao J. que dia era o aniversário dele e ele falou que a data havia mudado, que o aniversário dele havia mudado. O J. vive em situação de rua. Durante o processo de tirar um documento de identidade, encontraram sua certidão de nascimento, e o dia em que ele nasceu era diferente do que ele tinha achado a vida inteira. Disse que até seu signo mudou. Isso faz um ano mais ou menos, ele disse, e que sentia mudanças em seu jeito de ser.

O G., outro ator da Companhia, interpreta mapas astrais. Ele é astrólogo e participa de vez em quando rapidamente pelo ambiente virtual, mas dessa vez não estava. Era uma cena - pelo menos a promessa de uma - para quando voltasse presencial, quem sabe. Nosso último encontro deste ano será sob as ruínas do B\_arco nosso local de ensaio. Daí em diante, não teremos para onde voltar.

**É que a antropofagia em si mesma é apenas uma forma de subjetivação, em tudo distinta da política identitária. Ela se caracteriza pela ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório, a abertura para incorporar novos universos, a liberdade de hibridização, a flexibilidade de improvisação para criar novos territórios e suas respectivas cartografias (Rolnik, 2006, p.19.)<sup>4</sup>.**



## Referências bibliográficas

- ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- CARVALHAES, A. G. **Ueinz: Acontecimento e conexão**. 2019. Tese em Psicologia Clínica - PUC-SP, São Paulo
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.
- IKEDA, Daisaku. **Educação Soka**. Por uma revolução na educação embasada na dignidade da vida. São Paulo, Editora Brasil Seikyo, 2019.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo, Cosac Naify, 2007.
- MANNING, Erin. **The Minor Gesture**. Bogart, Georgia: Duke University Press, 2016.
- PELBART, P.P. **Esquizocenia**. São Paulo, PUC-SP, 2007.
- ROJO, Victoria Perez. **Componer el plural**. Barcelona, Mercat de les Flors/Institut del Teatre/Ediciones Polígrafa, 2016.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre, Editora Sulina; Editora da UFRGS, 2006.
- SANCHES, José A. **Transcripción de la ponencia presentada en Dialogues in the Present Tense: Latino and Latin American Art through the Lens of Pacific Standard Time: LA/LA**, en el Getty Center de Los Angeles, el 16 de mayo de 2016.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais** - o fichário de Viola Spolin. São Paulo, Perspectiva, 2014.





## Cartografia em cartas: Reflexão sobre contribuições e possíveis desdobramentos na pesquisa propiciados pela disciplina

Jéssica Miho Tanaka Sakaguchi\*

**CARTA 1 > Sobre um processo criativo com cuidado e com afeto:**

*“Importante é encontrar a magia que existe nas coisas, na vida. Do contrário, seria apenas um testemunho visual de um fenômeno ao alcance de qualquer um” (Camargo, 1993).*

**E** difícil olhar para trás e conseguir lembrar de quem já fomos, sem saber o que sabemos hoje, antes das viagens feitas, dos livros lidos, das conversas tidas, das aulas assistidas, antes das experiências que contribuíram para sermos quem somos, hoje.

Sem perceber, fomos absorvendo e somando ao nosso repertório tudo aquilo que nos fez sentido naquele tempo e espaço. Com o tempo, já não lembramos o momento exato em que algo passou a fazer parte de nós.

Por isso, sentar-se para escrever sobre o impacto da disciplina na minha pesquisa de mestrado, e na minha vida, foi menos fácil do que eu esperava. Depois da disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*, fiz escolhas de leituras e pesquisa que talvez não faria antes, por desconhecimento.

Esta carta começa assim porque, toda vez que me propunha a escrever, sentia um medo muito grande de não ter o conhecimento necessário. Digo para mim mesma, e para quem quiser saber, que estou

\*Mestranda em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH/USP) e bacharela em Turismo (ECA-USP). Possui experiência na área da hospitalidade, operação de viagens e apoio à docência no curso de Turismo da USP. Atualmente trabalha na consultoria em Turismo de Base Comunitária (TBC), escreve poesia e costura cadernos mágicos. Defensora do pensamento crítico, acredita que a revolução só acontece por meio da educação.

< **Fig.1: Preste atenção no caminho que você faz. Praia de Ipanema/RJ, 2014.**

bloqueada. E então resolvo ler algo que possa me trazer o suposto conhecimento que me falta. E essa linha é muito tênue, pois, por um lado, achar que sei pouco me transforma, aos meus próprios olhos, numa pessoa insegura. Por outro, confiar que sei o bastante pode me fazer arrogante. E esse talvez seja meu maior medo.

Calma, respira.

Falar sobre *minha experiência* com essa disciplina significa que já tenho em mim tudo o que é necessário. Decido, portanto, visitar as primeiras anotações no início das aulas ministradas pela Sumaya. Compartilho a seguir:

*“olhar a própria história; observar o processo; me rever como pessoa.”*

*transdisciplinaridade;*

*“ouvir essas pessoas cheias de sonhos (e também de crises) me conforta, me acolhe e me devolve esperança”*

*“cuidar de si não é individualismo. cuidar de si para, então, olhar e cuidar do outro. cuidar de si como construção de individualidade (quem eu sou, minhas capacidades, minhas fragilidades)”*

*“deslocar-se de si mesmo e ir em direção ao outro”*

*“cartografia de si: construção de si próprio ao longo do processo”*

*“cartografia: um processo aberto para que outros processos sejam criados”*

*“A importância da narrativa de si mesmo: quais são seus fundamentos?”*

*“organizar e sistematizar para ensinar”*

*“pedagogia artesã - jeito artesanal de aprender: algo que se dá pelo fazer, pelas experiências. são de ordem prática, na relação entre pessoas.”*

**É PRECISO HAVER REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**

*“escrever para entender,  
entender para escrever.”*

*“ter energia para sustentar”*

*“cartografia é falar de processos em andamento que não estão definidos.”*

Percebeu? Eu também: esse registro é parte da cartografia que estou construindo. O medo cresce porque, ao criar algo, como esse texto, parece que sempre partimos do zero, da folha em branco. Mas, na verdade, já começamos o que quer que seja há mais tempo do que parece. Como nos lembra Iberê Camargo (1993), “É difícil, se não impossível, precisar quando as coisas começam dentro de nós” (p.33).

Pego na mão do medo e respiro fundo. Sei que ele também faz parte de mim, por isso vamos caminhar juntos. Na bagagem também carrego os atos cartográficos propostos pela professora Sumaya. Pois perceber que o mais importante nesta jornada não é o produto final, mas a trajetória percorrida confirma a importância de reconhecer nossa própria história para saber para onde seguir.

Como indica Ingold (2020), é importante que lembremos, como maneira de trazer experiências do passado para o presente - não como objetos de memória, acabados ou completos, mas de forma ativa no ‘agora’. Assim, é possível “pegar os fios de vidas passadas e juntar-se a eles para encontrar um caminho a seguir.” (*idem*, p.49). Analogamente, imaginar o futuro não como projeção dele, mas como “maneira de estar à frente de suas amarras do mundo material” (*ibidem.*, p. 50). Imaginar a partir de nossas esperanças e sonhos (Freire, 1992; Krenak, 2019; Ingold, 2020).

Para seguir imaginando mundos possíveis, acolho o meu tempo e outros tempos. Acolho todas as formas de ser e de estar no mundo. Cuido de mim para cuidar do(a) outro(a).

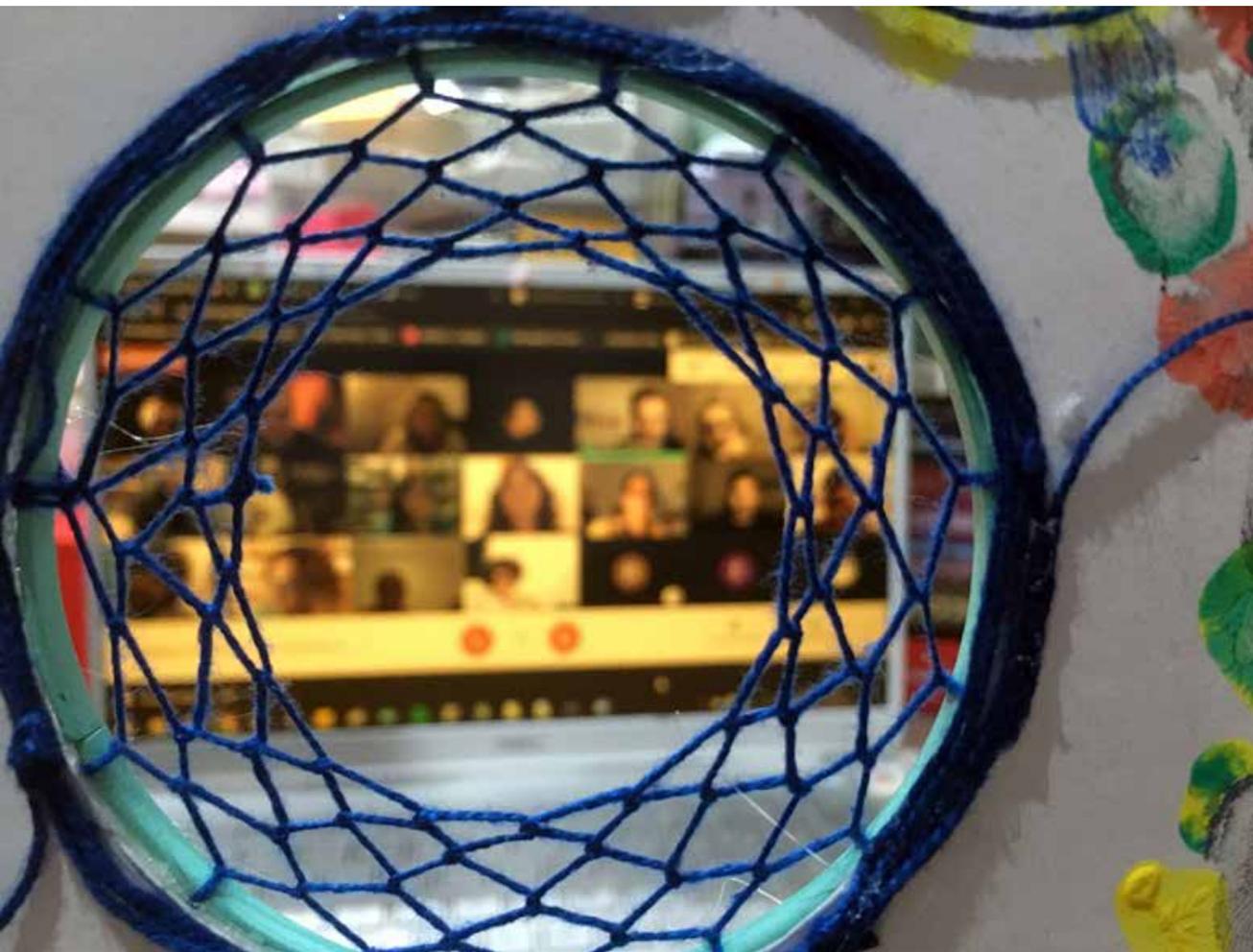
## **CARTA 2 > Encontros não-hierarquizados:**

Ao longo da disciplina, conheci pessoas inspiradoras, que também aprendiam ao meu lado, que escreveram há muitos anos os textos e livros que lemos e discutimos. E, por fim, reconheci que também faço parte do todo.



**Fig.2: Estacionamento do CEPE USP em 2015.**

Crédito: Acervo pessoal.



**Fig.3: Captura realizada durante a última aula da disciplina, 2021.**

Crédito: Acervo pessoal.

*“eu não estou pronta; o mundo não está pronto. nós precisamos nos fazer. E nós precisamos fazer o mundo.”*

Quando li Paulo Freire e bell hooks destacando a importância de se escutar as(os) estudantes e entender de onde partem, a bagagem que trazem, eu não me atentei para o fato de que as(os) professoras(es) também trazem experiências, memórias e subjetividade para a sala de aula. A vivência com as(os) colegas que acompanharam a disciplina comigo e que traziam suas experiências para a conversa, assim como a maestria da Sumaya em seu papel de professora, me mostraram na prática. E por tudo isso, sou grata.

Aprender exige presença e só é possível estar presente se o corpo também estiver. Não me refiro a estar presencialmente em um determinado lugar, mas sim de estar corporalmente presente em um lugar de cada vez.

As aulas da Sumaya foram vivenciadas remotamente, por vídeo chamada. No entanto, me parece que todos nós estávamos presentes de corpo e alma, o que facilitou um encontro verdadeiro,

onde nos permitimos nos expor para crescermos juntos como estudantes, como educadores, como artistas, como pessoas. Nesse(s) encontro(s) vivenciamos o aprendizado coletivo ou uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2017), pois quem ensina, aprende algo. E quem aprende também tem algo a ensinar.

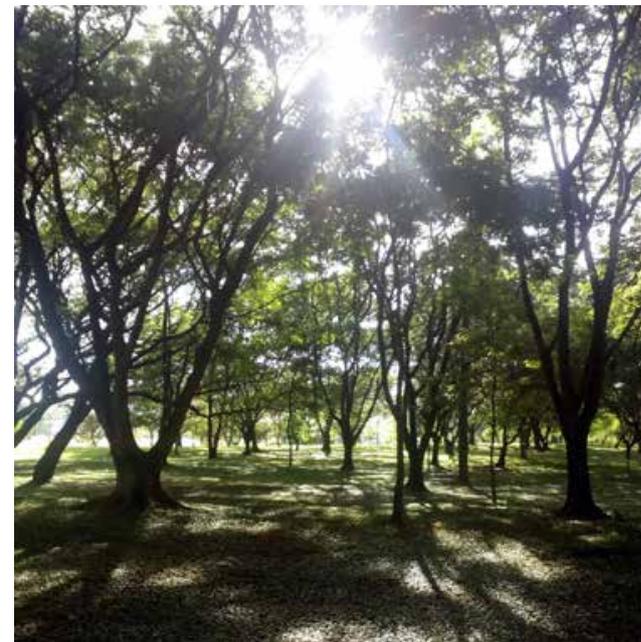
Enquanto penso na minha dissertação, me acompanha a preocupação de construir e/ou manter um espaço para que o feminismo, o antirracismo e a decolonialidade sejam trabalhados de maneira transversal, independente do assunto ou conteúdo tratado. Pois, como nos diz Ailton Krenak (2020), já que possuímos a potência humana de criar mundos e a capacidade sensível de reconhecê-los, é preciso aceitar que existem mundos plurais e que eles coexistem neste em que vivemos. Assim, quem sabe, encontraremos uma maneira mais explícita de costurar o conhecimento científico, o ameríndio, o popular e outros, mostrando como caminham lado a lado em apoio mútuo.

Essas aulas confirmaram a importância da escuta, do respeito, da paciência. Condições fundamentais para esse espaço de múltiplos mundos coexistentes...

### **CARTA 3 > O fazer artesanal para aprender Turismo: viajar para aprender e a aprendizagem como viagem**

**A palavra pedagogia, comum à língua francesa e à língua portuguesa, é feita de paidos (criança) e agogia (conduzir) porque o ensino, na verdade, é uma viagem. Pode ser uma viagem imaginária ou intelectual, mas é evidente que a educação começa com uma espécie de partida, implica abandonar hábitos, mudar de língua, partir do lugar onde se nasceu. Não existe educação se não houver o “Levanta-te e vai” [...]**

**E no que diz respeito à viagem, gostaria de acrescentar que viajar não é só sair de casa, é sobretudo encontrar o outro, porque é com ele que a gente aprende. Óbvio que se você só encontra pessoas cuja língua é a mesma, que têm os seus hábitos e a sua religião, você não aprende nada. A alteridade é essencial (Serres, 1993).**



**Fig.4: Praça do relógio (USP) em 2015.**

Crédito: Acervo pessoal.



**Fig.5: Foto tirada no voo de Bogotá (Colombia) para São Paulo (Brasil) em 2014.**

Crédito: Acervo pessoal

O aprendizado, que pressupõe um processo, uma jornada, pode ser entendido como uma viagem. Do mesmo modo, turismo também pode ser visto como um meio, um caminho para o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Esse deslocamento ilustra uma condição para o “sair de si”, o que não torna ilegítima a busca pelo prazer em “outro lugar”, mas mostra que a motivação pode ser de outra ordem, onde o lugar de destino é um meio, um instrumento (Perazzolo, Santos e Pereira, 2013). Na verdade, o cerne da motivação é a vontade de sair de seu “lugar comum”, pois é saindo dele e a partir de novos conhecimentos que sua identidade é reconhecida ou reinventada.

Esse deslocamento pode ser físico ou mental, pois o “caminhar é um estado no qual a mente, o corpo e o mundo se alinham, como se fossem três personagens que finalmente se põem a conversar,” nos permitindo “estar em nosso corpo e no mundo sem nos ocuparmos de um e outro” (Solnit, 2016, p.22).

**Caminhar (...) é ao mesmo tempo o princípio – um posicionamento diante do mundo e um ponto de partida para a instauração de uma ação que tem o efeito de um acontecimento –, o fim – a própria finalidade da ação – e o meio pelo qual se cria, inscreve-se na cidade e relaciona-se com o espaço e com as pessoas encontradas no caminho. (Veloso e Caon, 2018, p.76).**

As caminhadas podem, assim como em viagens, fazer parte das aulas, ou de qualquer momento de aprendizado, sem se limitarem a mero instrumento de locomoção, mas como um exercício de realizar travessias internas e externas (Solnit, 2016).

Solnit (2016) afirma que o ritmo do raciocínio pode ser induzido pelo ritmo da caminhada, de maneira que atravessar uma paisagem física pode estimular o atravessamento de pensamentos, “sugerindo que a mente também é uma espécie de paisagem e que caminhar é uma maneira de percorrê-la” (*idem.*, p.23). Serres (1993) disse no início desta carta que é preciso encontrar o outro. Sem perder de vista a ideia de que, ao viajar, o encontro entre visitantes e visitados pode ser potencial de experiências e saberes, busco

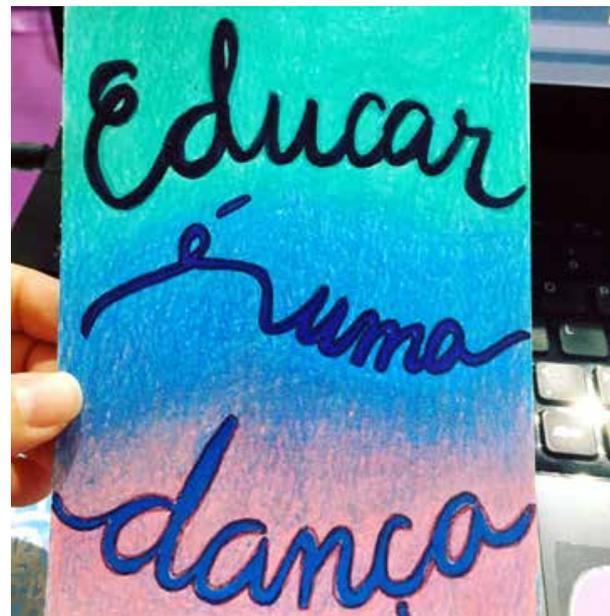
maneiras de olhar para as relações interpessoais possibilitando que as pessoas envolvidas se percebam humanas, se permitam sentir e se (re)conhecer.

Tradicionalmente nos acostumamos com a ideia de “aprender sentadas(os)”; proponho o “levanta-te e vai” de Serres (1993) em sala de aula, pois “explorar o mundo é uma das melhores maneiras de explorar a mente, e o caminhar percorre as duas topografias” (Solnit, 2016, p.34). Assim, facilitar uma educação que nos permita “romper a segurança de nossas posições defensivas, tirar nossa armadura e conhecer o mundo de braços abertos” (Ingold, 2020, p. 58) é educar “uma prática de desarmamento. (...) Trata-se de exposição e não de imunidade; torna-nos vulneráveis em vez de poderosos”, valorizando “a verdade e a sabedoria sobre o conhecimento” (*ibidem*).

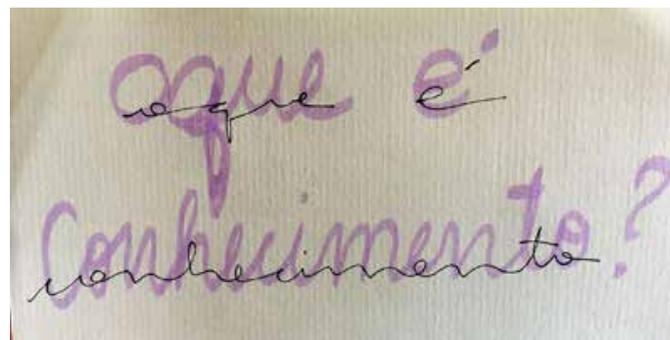
Sempre senti muita falta de trabalhos manuais (e/ou arte) no ensino fundamental, médio e superior, quando comparado às experiências de aprendizagem na pré-escola. Lembro de ter aulas de artes em uma disciplina que ocorria uma vez por semana, mas só lembro de ter tido aprendizado significativo na 6ª série e no 1º ano do ensino médio. Ainda assim, não eram aprendizados integrados a qualquer outra disciplina.

Quando digo que sinto falta de trabalhos manuais ou de arte, penso tanto em momentos em que a arte medeia um aprendizado quanto em momentos do fazer e apreciar arte, ela por ela mesma.

As aulas dessa disciplina foram um presente, e me senti muito contemplada, pois me mostraram que esse momento em que aprendemos arte com e pela arte é possível, que existe e que funciona! Em cada aula,

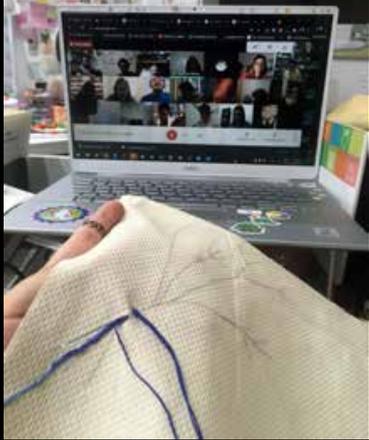


**Fig.6:** Foto tirada em 2020 de uma arte (frase e *lettering*) criada em 2019 (SP).



**< Fig.7:** Foto tirada em 2021 (SP) de uma frase escrita no mesmo dia.

Crédito: Acervo pessoal.



imaginava como seria se todos os cursos de graduação tivessem uma experiência como essa, em que aprendemos teoria e prática não só com a(o) professora, mas também com as(os) colegas de sala.

Acredito muito na potência da educação, aquela que ultrapassa os limites da sala de aula. Aprender em Turismo demanda que a compreensão vá além das divisões de disciplinas curriculares, enquanto aprender pelo turismo e pelas relações que o estruturam contribui para o entendimento de saberes que não se formam na academia.



Meu entendimento de Turismo se aproxima ao de Pereiro e Fernandes (2018), cujo olhar parte da antropologia, refletindo sobre a diversidade cultural e compreendendo problemas humanos, para contribuir, de certa forma, para a sua resolução. Para os autores, "a antropologia é uma ferramenta que permite avaliar as necessidades sociais e contribuir para uma melhor organização social, organizacional e institucional, mostrando alternativas ao viver humano, combatendo o racismo, as desigualdades e as exclusões sociais", sendo também um "compromisso ético com a defesa dos direitos humanos, os direitos culturais e sociais." (*idem*, p.23). Ainda para os autores, o "olhar antropológico tem humanizado o turismo e os seus protagonistas, repensando a própria atividade e os seus efeitos sociais e culturais." (*ibidem.*, p.206).



Contribuir para essas reflexões, proporcionar espaços de trocas e vivências artísticas, criar projetos com mais cores... É esse o meu propósito. É por isso que o caminho que se ilumina à minha frente é o da educação.

**Figs.8 e 9: Aula de bordado com Vinicius Souza de Azevedo, em 2021 (SP).**

**Fig.10: Foto tirada do bordado finalizado, em 2021 (SP).**

Crédito: Acervo pessoal.

## ÚLTIMA CARTA > por enquanto...

Quando mergulhamos no universo da pesquisa, parece que as regras da ABNT se apoderam de nós e fica difícil não as seguir. Volta o medo, aquele lá do início, de não saber o suficiente, mas também o medo de escrever algo que alguém já escreveu, medo de que o que escrevo não faça sentido, de que não seja bom o suficiente.

*Vejo a vida passar num instante  
Será tempo o bastante que tenho pra viver?  
Não sei, não posso saber  
Quem segura o dia de amanhã na mão?  
Não há quem possa acrescentar um milímetro a  
cada estação  
Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?  
Seria. Sim, seria se não fosse o amor  
O amor cuida com carinho, respira o outro, cria o  
elo  
No vínculo de todas as cores dizem que o amor é  
amarelo  
(...)  
Amor é decisão, atitude  
Muito mais que sentimento  
Além de fogueira amanhecer  
O amor perdoa o imperdoável  
Resgata dignidade do ser  
É espiritual  
Tão carnal quanto angelical*

*Não tá num dogma, ou preso numa religião  
É tão antigo quanto a eternidade  
Amor é espiritualidade  
(...)  
Mas eu vejo a vida passar num instante  
Será tempo o bastante que tenho para viver?  
Eu não sei, eu não posso saber  
Mas enquanto houver amor  
Eu mudarei o curso da vida  
Farei um altar para comunhão  
Nele eu serei um com um  
Até ver o ubuntu da emancipação  
Porque eu descobri o segredo que me faz humano  
Já não está mais perdido o elo  
O amor é o segredo de tudo  
E eu pinto tudo em amarelo*

(Pastor Henrique Vieira em "AmarElo",  
música de Emicida)

Essas cartografias registram aquilo que está em processo, ainda não finalizado. Daí o medo de que minhas dúvidas sejam maiores do que minhas certezas, medo de que não tenha nada novo para publicar.

Esse medo todo também faz parte de mim. As dúvidas que parecem se multiplicar, o tema que parece constantemente mudar, na verdade somos nós trabalhando ininterruptamente. Muitas vezes, até, sem nem perceber.

Calma... respira...

Tudo nasce de uma ideia apaixonada.

De vez em quando temos uma ideia que se apodera de nós. Começa pequena, como uma coceirinha e desaparece. Mais tarde, ela volta a nos visitar, ganha corpo, faz conexões com outras ideias que já nos habitam e, novamente, vai embora.

As tarefas do dia a dia ocupam espaço.

Até que, em um instante vazio, nos percebemos em silêncio... pensando... naquela ideia. E então, como uma semente na primavera, brota. Cresce. Ou, como uma onda que chega na areia, se espalha. E aí pequenos fragmentos que pareciam não fazer sentido, se juntam.

Aquela ideia, na verdade, não era uma só e não nos tomou de repente. Estavam todas aí (ou, no caso, aqui), seus fragmentos, espalhados. Foi preciso chacoalhar, bagunçar, tirar as coisas de "seu lugar".

Um trabalho, uma pesquisa ou um texto não existe inteiro de primeira. Mas, às vezes, sabemos que algumas frases soltas já foram criadas. Sabemos que algumas palavras serão usadas, alguns conceitos serão necessários, mas ainda falta definir uma ordem.

Ou habitar a desordem.



## Referências bibliográficas

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. 1993. Disponível em: <[https://issuu.com/f\\_iberecamargo/docs/gaveta\\_dos\\_guardados](https://issuu.com/f_iberecamargo/docs/gaveta_dos_guardados)> Acesso em 08 ago. 2021.

EMICIDA part. Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza, Pastoras do Rosário. PRINCIPIA, 2019. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kjggw0xM8Q>> Acesso em 08 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOOKS, Bell; CIPOLLA, Marcelo B. (trad.). **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/ou Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2020.

\_\_\_\_\_. **O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção**. Horizontes Antropológicos. Rio Grande do Sul, ano 21, n.44, p.21-36, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

PERAZZOLO, Olga A.; SANTOS, Marcia M. C. dos; PEREIRA, Siloe. **O acolhimento - ou hospitalidade turística - como interface possível entre o universal e o local no contexto da mundialização**. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, vol. 11, núm. 1, p. 45 – 55. jan 2013.

PEREIRO, Xerardo; FERNANDES, Filipa. **Antropologia e turismo: teorias, métodos e práxis**. La Laguna: PASOS, RTPC, Colección PASOS Edita n 20, 2018.

SERRES, Michel. **Michel Serres: educação e mestiçagem**. Entrevista concedida a Betty Milan. Folha de São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://www.bettymilan.com.br/michel-serres-educacao-e-mesticagem/>> Acesso em Jul. de 2021.

SOLNIT, Rebecca. **A História do caminhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VELOSO, Verônica G.; CAON, Paulina Maria. **Cortar a cidade com os pés: sobre travessias em paisagens brasileiras**. BOITATÁ. Universidade Estadual de Londrina, v. 13, p.75-90, 2018.







# Ato Cartográfico: construindo o caminho ao caminhar em tempos de peste.

Lucas Gonzaga Rosa\*

## Introdução

// Caminho se faz ao Caminhar”, eu ouvia. As palavras soavam com certa estranheza no curto e intenso voo do Mestrado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Muito embora eu me sentisse abraçado pela força das palavras, confesso que demorei anos para apreender amplamente o que elas queriam me dizer. Se por um lado essa sentença me fez pensar no caminho percorrido e em tudo o que me move nele, por outro também me fez ter o desejo de colocar para jogo alguns aspectos que regem a minha vocação (do latim, *vocatio*, significa o nosso chamado). Afinal de contas, olhar para si em um país que pouco privilegia e estimula a potência da memória em nossa formação, torna-se um ato de coragem. No entanto, soma-se a isso uma grave crise sanitária e política que assola o nosso país, nossos territórios e nossas vidas em comunidade.

“Cartografias de si”, eu li. As vagas para alunos especiais na USP estavam abertas para o primeiro semestre de 2021. Vale reiterar que os cursos oferecidos seriam à distância, uma vez que a pandemia do Covid-19 apresentava seus piores números, sobretudo no Brasil, onde a política de morte tem nome sobrenome. Mas bem... Me lembro da carta de intenção que escrevi e que enfatizava: “A abertura de diálogos expressivos como estes, sobretudo neste momento de pandemia,

\*Mestre em Artes Cênicas (Pedagogia do Teatro) pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), Especialização em Museologia, Cultura e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Licenciado em Teatro pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAV-USP), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sumaya Mattar, para onde este relato foi escrito.

é também um investimento na força dos vínculos artísticos e intelectuais, onde residem as ideias mais potentes da criação artística e prevalecem os postulados científicos que certamente serão considerações históricas do espírito deste tempo, deste momento que estamos vivendo”. Incerto do amanhã, atravessando as crises de ansiedade, as perdas de familiares, amigos, e algumas outras marcas que certamente farão parte do nosso imaginário por um bom tempo, pensava comigo mesmo: será que é o momento de me envolver em um mergulho cartográfico? Acontece que eu não me lembrei de destacar os vínculos afetivos também. E foi por meio deste último que passei a admirar ainda mais o trabalho da professora Sumaya, por saber conduzir dezenas de telas simultâneas impactadas pela pandemia. Mas também passei a olhar com tanto carinho para cada um dos participantes, que tem noites que eu quase vejo as barreiras das distâncias físicas se dissolvendo. Estéticas abaladas, pessoas em conexão. Conexões sem fio. Conexões. Fios. Teias. Teares.

“Crescer dói, de vez em quando”, Newton Moreno, um dos maiores autores contemporâneos das Artes Cênicas, sentencia em seu texto “Agreste” (2004). E quando evoco as palavras de Newton, não quero falar sobre o fardo da visão cristianista ocidental em que é necessário sofrer para alcançar a graça. Pelo contrário, tento entender esse percurso que nos amadurece a partir de outro aspecto fundamental: o de entender que o crescimento exige, por natureza, uma posição veemente nossa, que incendeie algumas certezas e nos permita recolocar os pés no chão, respirar e tomar fôlego para prosseguir. Assim, desta forma, entendo que as Artes têm uma função basilar na minha formação e que me ajudaram a enxergar o mundo e respeitar os valores da Alegoria e do Símbolo, que estreitam nossas relações com o campo do Imaginário, povoado de histórias e memórias.

“Não separo a mão nem do corpo nem do espírito” (Focillon, 2012, p.34), disse Henri Focillon. E eu entendia, a cada linha de Focillon e a cada aula, a importância de retomar as manualidades impressas em nossos corpos. Para Focillon, as mãos são responsáveis por criar gestos que exercem “uma ação contínua sobre a vida interior”, marcas na alma. Marcas que certamente nos fazem remontar os paradigmas de uma vida. Agora mesmo, “no momento em que começo a escrever, vejo minhas próprias mãos, que solicitam meu espírito, que o arrastam” (*Idem*, p.05). Segundo Focillon, as nossas mãos, companheiras incansáveis, têm exercido papel fundamental na multiplicação de nossas ações por meio de signos impressos no espaço; “mesmo quem enxerga precisa de mãos para ver, para completar, tateando e apalpando, a percepção das aparências” (*Ibidem*, p.05).

E como continuar acreditando em todo esse trabalho potencial se o que vemos do outro lado da tela nos revela apenas os rostos virtuais de nossos parceiros de um semestre? Nos olhos virtuais, porém muito reais, dos colegas, o reflexo de uma grande pressão do cotidiano, das aulas virtuais, do cansaço, das incertezas. A Cartografia de nós. A Cartografia do espírito do nosso tempo. A Cartografia da desesperança dos corpos fora das telas? Prefiro pensar que logo, muito em breve, teremos tempo para vermos explodirem as telas e os corpos poderão voltar a se comunicar com tamanha sensibilidade, hoje virtual. E como fazemos com tudo o que foi pesquisado até hoje, se tudo está tão diferente?

Ainda sobre os atos cartográficos, devo dizer que a sequência de ações me fez detectar duas grandes funções expressivas na criação e na relação com o outro. Ou da tentativa de retomada das relações com o outro, uma vez que estamos completamente privados das experiências presenciais. A primeira delas é que nossa história é determinante para o desdobramento das nossas ações pedagógicas. Fato é que eu gostaria de ler esse rel(ato) de maneira presencial, olhando para o grupo que me ensinou muito sobre Educação. A segunda função desse Ato é menos acadêmica e mais subjetiva, no sentido de que esse convite para aprimorar o olhar e o cuidado sobre mim mesmo, me fizeram acalentar a alma. O tempo da alma. O tempo não cronológico. O tempo. A peste. O tempo. O confinamento.

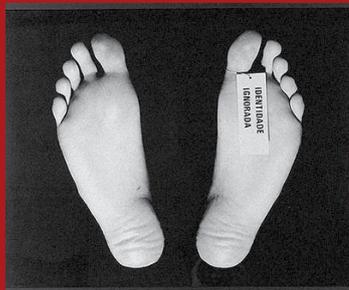
As definições de Cultura já passaram diversas vezes pelos olhos dos pesquisadores. No entanto, gostaria de destacar a definição do geólogo francês Paul Claval, que contempla o fenômeno humano como responsável pelo compartilhamento dos códigos de nossas heranças culturais. Segundo Claval:

**A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos estão enterrados e onde seus deuses se manifestaram. Não é portanto um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se, também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio (Claval, 2007, p.63)**



**Fig.1:** Esse é um registro pessoal, do meu “exame do pezinho”, a primeira vez que meus pés tiveram contato com este mundo.

Crédito: Acervo pessoal.



Ora, se a Cultura tem esse fundamento mutável e ao mesmo tempo carrega em si a responsabilidade de formatar heranças aos que virão, como trazê-la para o ambiente da academia sem perder os eixos que as mantém viva? Esses reflexos de existência - ou de tentativa de existir - trazem à tona uma série de questões importantes para a sedimentação dos saberes. Muito deste embate prático reside na fricção entre a paixão e a obsessão pela busca do exercício cultural e humano - sobretudo no Brasil. Afinal de contas, os agentes responsáveis pela legitimação das primeiras ideias de política e Educação neste país também instauraram um movimento que dizimou milhares de povos que habitavam este solo.

Destaco também a importância do olhar para a minha identidade dentro do processo da Cartografia. Esse longo caminho a ser percorrido é imprescindível na caminhada de artistas e pesquisadores que buscam suas identidades. Segundo Bauman (2005), “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pela pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (p.19). Bauman ainda afirma:

**Houve um tempo em que a identidade humana de uma pessoa era determinada fundamentalmente pelo papel produtivo desempenhado na divisão social do trabalho, quando o Estado garantia (se não na prática, ao menos nas intenções e promessas) a solidez e a durabilidade desse papel, e quando os sujeitos do Estado podiam exigir que as autoridades prestassem contas no caso de deixarem de cumprir suas promessas e desincumbir-se da responsabilidade assumida de proporcionar a plena satisfação dos cidadãos. Essa cadeia contínua de dependência e amparo poderia compreensivelmente fornecer um alicerce para algo como “patriotismo constitucional” de Habermas. Parece, entretanto, que o apelo ao “patriotismo constitucional” como solução eficaz para os atuais problemas segue o hábito das asas da Coruja de Minerva, conhecidas desde os tempos de Hegel por se abrirem à noite, quando o dia se foi... Só se avalia plenamente o valor de alguma coisa quando esta some de vista - desaparece ou é dilapidada (Idem, p.51-52)**

O processo de descoberta e pesquisa da Identidade tem sido a tônica da obra de diversos artistas na linha histórica do tempo. Em linhas gerais, muitas pessoas conseguem compreender o impacto central que uma estrutura territorial tem sobre as obras realizadas e produzidas ao longo de uma vida. Esse

< **Fig.2: Identidade Ignorada.** In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024.

Crédito: Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33738/identidade-ignorada>>. Acesso em: 24 de jan. 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

fator é o que determina as respostas imediatas àquilo que nos cerca. Fato é que este fio condutor pode conectar histórias, promover continuidade da memória e mais do que isso: legitimar as mínimas ações que realizamos ao longo de nossas vidas.

No intuito de dar continuidade a essa busca da Identidade, para a qual minha pesquisa tem se apontado, é vital destacar a importância do despertar para a consciência Interdisciplinar que soma as ações que tenho realizado no interior paulista desde o início da minha trajetória profissional. Reconhecendo e dando o devido lugar a este respiro acadêmico que me provou que era possível aproveitar todo o material de vida que construí. Antes de ser atraído para este campo expandido e prático de pesquisa, minha formação inicial foi na intersecção entre Música e Teatro, e que depois se transformaram em objetos mediadores para justificar meu desejo pela Educação e por uma pesquisa que abarcasse o impacto que os territórios tinham sobre a maneira de criar relações nesse campo. De repente, recém-titulado Mestre em Artes Cênicas pela USP, fui convidado para assumir a Coordenação Técnica do Museu da Cidade de Salto, onde o desafio foi encarar uma nova frente de trabalho até então desconhecida.

Foram dois anos de gestão e governança (2019-2020) à frente deste Museu que foi um divisor de águas para minha carreira. Diante dos desafios da administração cotidiana, foi possível estabelecer uma série de postulados e que, com a ajuda do SISEM-SP (Sistema Estadual de Museus) e do IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus), tive acesso a uma formação ampla na área e que me levou, inclusive, a este Curso de Museologia, para sedimentar questões que ainda estavam resolvidas somente no campo da intuição. Ao longo desses dois anos, pude vivenciar na prática os desafios institucionais e interdisciplinares na condução do Museu da Cidade de Salto. Somente por meio do Programa de Ação Cultural (ProAC/2020), da Secretaria de Cultura e Economia Criativa de São Paulo, o Museu da Cidade de Salto tornou-se a única instituição museológica do estado a ser contemplada nos três editais do Programa voltados à preservação e ao patrimônio histórico. Entre os projetos, consta o lançamento de um livro comemorativo inédito em função das três décadas de existência do museu, com minha autoria, editado e lançado pela Editora Giostri. Outro projeto aprovado foi o “Tecendo Memórias – Tour Virtual pelo Museu da Cidade de Salto”, que condensa os principais itens do museu em um mini-documentário que ficará disponível para todo o país. A proposta apresentará, de maneira dinâmica e criativa, toda a história e memória e ficará disponível na plataforma Cultura em Casa, do Governo do Estado de São Paulo. Por fim, o museu ganhou ampla

reforma e restauração das portas, janelas e fachada, que têm garantido maior segurança e salvaguarda das milhares de peças que compõem o acervo.

Todos estes projetos aprovam a interação entre a Institucionalidade, no sentido que garante a sustentabilidade do Museu, e também a Interdisciplinaridade, uma vez que o Museu se insere em outros âmbitos, como o audiovisual, a literatura e a prática de restauração. Atualmente, com acesso a esta formação do curso, entendi que a Interdisciplinaridade potencializa nossas atuações profissionais dentro dos Museus. E todos esses campos dialogam profundamente com o artista que começou a trajetória anos atrás, no chão de terra batido da cidade de Tatuí, interior paulista.

Quando li Ivani Fazenda (2012) pela primeira vez, fui encontrando mais espaço para entender a radicalidade da minha Identidade dentro do processo Interdisciplinar. Era possível, portanto, que eu viesse de uma área muito específica como o Teatro, por exemplo, e que tudo o que tivesse aprendido ao longo da Graduação e do Mestrado passassem a dialogar com os novos postulados de vida. A consciência museal, ou seja, a ideia sobre a perenidade da memória, me colocou em outro patamar de observação da vida e me fez rever algumas certezas. Fazenda sublinha:

**Não pense o leitor que uma pesquisa dessa natureza nasce do acaso, ou seja, do desejo involuntário que pode surgir de narrar a própria vida. A pesquisa que denominamos de interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento - a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado. Esse processo de "nidação" que o pesquisador inicialmente vivencia leva-o a uma revisão da bibliografia que veio norteando sua formação - uma releitura do que mais o marcou em sua concepção de educação. Nesse processo ele vai adquirindo a percepção de sua própria interdisciplinaridade. A espera que esse processo de gestação determina começa a gerar novas dúvidas, passar a duvidar das teorias sobre educação existentes; duvidar no bom sentido, no sentido de percebê-las imperfeitas e incompletas, de duvidar que elas possam explicitar, da forma como estão elaboradas, suas intercorrências práticas, e surge a dúvida maior: a de que algo de sua prática vivida possa estar contribuindo para a explicitação das imperfeitas teorias sobre educação (Fazenda, 2012, p.115).**

Foi assim, acompanhado de inúmeras leituras inspiradoras que me fizeram compreender ainda mais a minha identidade, é que fui traçando um lugar não mais distante e inalcançável, mas também buscando qual é o meu melhor lugar e qual é o tipo de contribuição que quero deixar para a posteridade, dentro das possibilidades e impossibilidades que cercam a minha formação e ação prática em comunidade, na Educação, nos Museus ou no Teatro. Me fazendo valer de saberes que, juntos, são potencializadores desse ato de reflexão, lanço mão de algumas incertezas a partir de agora.

Enfim... É neste lugar que iniciamos a nossa jornada para dar os primeiros passos em uma viagem. Mas qual é o primeiro passo para a viagem? Preparar as malas? Estabelecer a rota? Verificar a temperatura e as condições do local para onde devemos ir? E nós sabemos qual é este lugar? Ele se encontra facilmente no Google? Esse lugar existe? Ou é tão virtual quanto nossos encontros noturnos às quintas-feiras? Penso nisso principalmente por ter a sensação que criamos, ao longo das semanas, uma fenda no tempo, como se esse lugar existisse e fosse possível tatear.

Muito embora esse mesmo lugar dê margens para que os colegas conheçam nossas casas e nossos espaços privados de maneira radical, ainda assim tem sido possível reaprender a olhar para tudo com mais cautela. Afinal de contas, que espaço é esse? De quem é este espaço? Que tempo é esse que a gente criou?

## **Definições**

“Que novas relações temos com a vida, com a linguagem?” (Deleuze, 1992, p. 125). Deleuze, a partir de uma análise da obra de Foucault nos faz diversas questões que avaliam a vida/a existência humana como obra de arte. Não apenas no sentido de separar uma coisa da outra. Mas no sentido de retomar um ponto essencial para a construção do Ato Cartográfico. Por um lado, o olhar para a vida e para a história e, por outro lado, poder dar lugar ao presente, às nossas relações com tudo o que nos atravessa no tempo atual. Muito embora a realidade de alguns autores se distancie da nossa, é possível notar que elas atravessam os séculos porque estão impregnadas de humanidade. Entre os conceitos que figuram na análise de Deleuze, retomamos o entendimento de que o pensar é tido como fonte do poder que exercemos uns sobre os outros. Adiante, o que ambos propõem é que olhemos para a história e para a trajetória não somente como realidade factível, mas também como alimento para abastecer nossa visão de mundo sobre o trabalho atual de nosso tempo.

Em outra margem, mas ainda no mesmo rio, Marie-Christine Josso (2004) sublinha que uma vida que é dedicada à formação é capaz de concatenar histórias de busca sobre o “saber-viver” (p.87). Essa empreitada, segundo Josso, têm como dispositivo a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do real e a busca de sentido. Josso afirma:

**O empenho nessas buscas se dá, em geral, de modo não consciente inicialmente, e pode aparecer numa desordem: cada uma pode aparecer em diferentes momentos e com a lógica própria de cada história. Mas elas podem, também, ser associadas entre si, em grupos de duas, três ou todas as buscas em conjunto. Finalmente, podem impor-se, parcialmente ou todas ao mesmo tempo, em decorrência de um acontecimento externo que perturbe a existência, como também podem surgir de caminhos que emergem da interioridade (*Idem*, p.88).**

Tais buscas sedimentam uma questão fundamental para nós, artistas, educadores e pesquisadores: a de entender qual é o nosso lugar no mundo. É a partir dessa noção espacial e territorial que nascem os princípios da vocação e da celebração da finalidade da vida. Paralelo a isso, identifico a continuidade de um debate que me acompanha desde a Iniciação Científica, passa pelo Mestrado e tem continuidade no Doutorado, porque tem sido cada vez mais evidente o profundo impacto que o Território tem sobre a formação de minha Identidade Cultural (Coelho, 2012). Para Coelho:

**É no país, no estado, na cidade, no bairro, numa área no interior do bairro (como o quartier francês) que se põem em cena e se teatralizam as linhas básicas do roteiro da identidade. Aquilo que, sob o ângulo da política cultural, define o território como tal, e o distingue por exemplo do espaço cultural, é um efeito de mundo gerado pela inserção física direta, não mediada por uma representação elaborada, do indivíduo ou grupo nessa área física específica; em outras palavras, é o fato de ter o indivíduo nascido nessa área ou nela estar morando há algum tempo de modo a ter já estabelecido alguma convivência com a área e seus ocupantes. Esse efeito de mundo produz a sensação de uma relação natural com o território do qual decorre a identidade, mediante a elaboração da linguística, o comportamento cotidiano e as obras de cultura propriamente dita (Coelho, 2012, p.374).**

Algumas das análises e situações narradas em minha descoberta cartográfica - expressas em três atos cartográficos, sendo este o terceiro - partem das experiências em minha terra natal, a cidade de Tatuí, interior paulista, que exerceu papel fundamental na força territorial em todos os trabalhos que desenvolvi

ao longo da carreira. Tanto aqui, quanto nas outras cidades do interior que me receberam ao longo de uma vida dedicada a Arte, a Experiência e à Educação. Isso não significa que as tentativas de caminhar estivessem sempre corretas. Muitas vezes o erro também foi acolhido para que o caminho pudesse continuar sendo trilhado. Ainda segundo Josso (2004):

**Com a acumulação de experiências de vida, a constatação da fragilidade da felicidade e da nossa inconstância impõem-se cada vez mais. Esta 'impermanência' exige deslocamentos para preservarmos os nossos territórios de felicidade já conquistados e pressupõe deixarmos aqueles territórios que se tornaram uma ameaça para o nosso sentimento de integridade, até conquistarmos outros. É assim que nos tornamos 'nômades da felicidade'. A ideia de um Éden a atingir parece-me ser uma figura saída do nosso profundo desejo de felicidade, assim como a imagem real da felicidade dos outros, que nos incita a reivindicar a nossa parte, tanto individual como coletiva (Josso, 2004, p.90).**

Além da busca pela felicidade que nos leva ao grau máximo da idealização, ainda outras questões perpassam a descoberta cartográfica e que implicam em uma construção ainda mais aprimorada em que figuram:

**1** • O espectro da substância da Memória (Bosi, 2003) por meio de uma tradição oral que privilegia uma visão não unilateral sobre os acontecimentos expressos na linha do tempo. Bosi ainda sublinha que "do vínculo com o passado se extrai a força da formação de identidade" (*Idem*, p.16), abrindo espaço mais uma vez para a valorização da memória enquanto dispositivo científico para a continuidade das pesquisas;

**2** • A força da Narrativa (Benjamin, 2012) que vai tomando novos contornos ao longo da existência humana, mas sempre fazendo resistir o valor da tradição, as possibilidades de intercambiar experiências, o povoamento do imaginário e a criação de novos referenciais simbólicos. Ainda segundo Benjamin, "(...) existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente" (*Idem*, p.223). Este encontro se constitui por meio do que já foi dito anteriormente, sobretudo em relação à busca da felicidade, e à valorização da memória;

3. Os desdobramentos dos Registros Autobiográficos (Ferrarotti, 1988), que passam a fazer sentido enquanto prática pedagógica e enquanto ferramentas de descobertas de nosso alcance enquanto formadores e construtores de conhecimento em comunidade;

4. A Criação como fonte essencial para a formação da humanidade (Ostrower, 1978). Nesse ponto, Fayga Ostrower nos faz refletir sobre a condição humana da criação. Ou seja, o ser humano cria “não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (p.10). É nesse descompasso já detectado que as primeiras fontes de criação podem ser detectadas e aferidas em uma humanidade. Uma criança, quando diz “Mamãe” pela primeira vez, por exemplo, não tem a menor ideia do que aquela palavra significa. No entanto, se vê cercada de algumas pessoas que comemoram e reiteram a Beleza daquele som emitido, e passa a repeti-lo infinitamente até o fim da vida. A criação também passa pela mimesis, pela reprodução da forma do outro, essencial para a produção em arte;

**Fig.3: Deus Janus:**  
a figura mitológica  
que olha, ao mesmo  
tempo, para o  
passado e para  
o futuro.



Esses quatro pontos ainda não sintetizam a experiência prática de tantos dias em debate e criação. Nessa fricção que coloca na mesma linha o tempo, a alma e os corações distantes e isolados, vemos emergir a potência da vida humana, dos laços afetivos e dos lastros que deixam o legado de cada um de vocês, em cada território. Portanto, este terceiro Ato Cartográfico, do meu ponto de vista, é o mais complexo, maior, e que tem menos delimitações finais. Às vezes penso que pode ser um texto publicável, mas às vezes o sinto como uma prece dentro de mim, que pulsa, e traz à tona uma série de memórias que o tempo não pode ser capaz de apagar.

Crédito: Imagem capturada do site pelo autor: TOLSTOÏ, Grégoire. Qui est le dieu « Janus » qui a donné son nom au mois de « Janvier » ? 2024. **CulturiusMagazine**> Disponível em: < <https://magazine.culturius.com/qui-est-le-dieu-janus-qui-a-donne-son-nom-au-mois-de-janvier/>> Acesso em: 28 Fev de 2024.

Uma face voltada para o passado. Outra face para o futuro. Acima de nós somente o Agora, o momento que corre por nossas peles e marca o tempo. Olhar com carinho para os efeitos do tempo e convidá-lo, junto de todas as metáforas e figuras alegóricas que o cercam, para uma conversa franca sobre aquilo que nos move. Mais do que a ideia de finitude, o que marca esse breve lampejo de vida que temos, é nossa sensibilidade de se deixar ser atravessado pelo sopro de todos aqueles que vieram antes de nós. Todas as definições teóricas só farão sentido à medida em que forem convocadas para uma conversa honesta e franca.

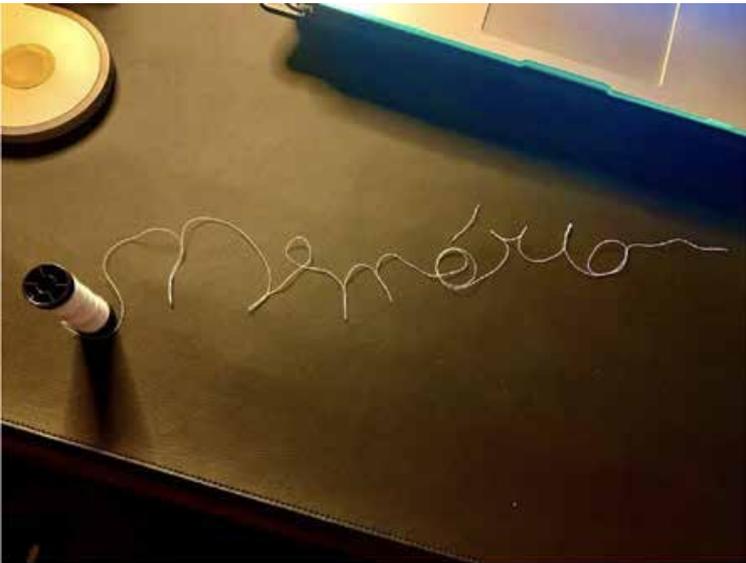
A imagem do deus janus ainda reverbera em mim, na minha maneira de olhar para o mundo hoje e reconhecer que este espaço é meu agora porque outrora foi ocupado por outros. Beber nas fontes que nos fazem sair dos discursos hegemônicos e transformá-los em discursos de aproximação com o outro. E assim vamos, redefinindo, reafirmando, reescrevendo nas linhas que nós mesmos criamos ao longo da vida. Definir é também abrir-se em um campo de tensões e, aos poucos, vê-las desfazer diante dos nossos olhos.

### **Prática cartográfica**

Ao longo de um semestre, como aluno especial na disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sumaya Mattar, fui me abrindo para legitimar duas vertentes de trabalho que muito me acompanham há tempos. Acontece que, o óbvio só é óbvio quando é comunicado.

Nascido em Tatuí, interior de São Paulo, sempre acreditei que minha terra era a matéria prima de minha existência artística. Por motivos práticos meu caminho se enveredou para outros territórios, mas permaneceu sendo minha casa o interior paulista. Ao longo de praticamente 15 anos de carreira como artista, educador e pesquisador, passei por dezenas de cidades no Estado de São Paulo. Agora, com o momento que atravessamos, de crise política e sanitária, voltei às origens. Este encontro me fez rememorar a potência do meu território.

Outro ponto era a validação de minhas reflexões e de minha produção textual, ou seja, reconhecer que meu objeto de pesquisa passava pela palavra, pela capacidade de tornar texto os eventos que me rodeavam ao longo das práticas por onde passei. Trazer à luz o pensamento e torná-lo carne, tecido,



**Fig.4: Registro pessoal do dia da costura do caderno de experiências.**

Crédito: Acervo pessoal.

tessitura. Essa disposição com as palavras sempre guiou minha maneira de lidar com o formato acadêmico. Mas foi neste curso, nesta abertura que tive com a professora Sumaya que me senti efetivamente seguro.

Olhando para todo este material: minha terra e minha escrita, o curso foi me levando para lugares que eu não poderia imaginar. Estava oficializando minha maneira de existir no mundo. Encontrar a verdadeira potência de si, da importância de desbravar caminhos por meio da intuição e transformar a intuição em trabalho, em pesquisa, em ciência.

A primeira atividade prática que fizemos em aula foi a criação de um caderno, onde poderíamos anotar todas as experiências vividas ao longo do semestre. A diferença é que este caderno não seria comprado em uma loja. Seria produzido por nós. Sim. Um conjunto de folhas em branco, agulha, linhas. Lá estávamos nós. Mais uma vez diante das câmeras. Mas desta vez lutando para romper as barreiras remotas. A construção coletiva do caderno nos aproximou enquanto grupo. O objeto em

comum transforma o coletivo, mesmo que à distância. Essa relação que criamos com a manualidade logo no início foi determinante para nos apresentar qual era o tipo de curso que vivenciávamos a partir dali. Tendo um objeto produzido por nós, feito para registrar experiências.

Este meu caderno foi tomando forma ao longo dos meses. A cada nova possibilidade de abri-lo, uma página em branco para ser contemplada com os resquícios de uma experiência vivida. Ali tenho linhas, colagens, imagens, resquícios de fósforos queimados. A página dos fósforos jamais me deixará esquecer a importância do vínculo que passei a assumir também com a poesia.

Em outro exercício cartográfico, pude trabalhar na prática com um poema de Manoel de Barros. Acontece que sempre vi profundas relações entre a obra de Barros e a minha infância, colorindo a Alameda Zequinha de Abreu, rua em que cresci em Tatuí. O poema fala sobre a vida do artista quando começa a descobrir-se no mundo. No caso de Manoel de Barros, o poeta das palavras, ele narra as doces palavras de sua mãe quando viu que ele seria um “menino que carregava água na peneira”:

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre  
orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu

que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro  
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma  
chuva nela.

O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.  
(Barros, 2011)



## Conclusão

Ao colocar em diálogo essas perspectivas que me atravessaram ao longo dos últimos meses - desde que esta disciplina começou -, fui tomando mais coragem e fôlego para dar continuidade em minhas realizações práticas, ainda tímidas por conta das soluções paliativas para a continuidade dos processos educacionais em meio a pandemia. Uma vez que meus exercícios cartográficos se concretizam no espectro do tempo, fazendo reverências ao meu passado, dando forças para o presente e aguardando o futuro que virá.

Me faço valer do símbolo emblemático do deus Janus, representado pela figura em que duas cabeças olham simultaneamente para o passado e o futuro, que agora também me orienta para o entendimento de qual é o meu lugar no mundo e qual é a influência deste lugar para a construção dos meus objetos artísticos - sobretudo entendendo o valor da memória para a composição desta trajetória sem perder de vista os olhos que devem também considerar o futuro: onde é que eu quero/devo chegar com tudo o que fiz até aqui?

A produção de Arte, suas linguagens e dispositivos dialogam profundamente com as mais antigas expressões da humanidade. Suas raízes históricas remontam aspectos da existência humana onde habitam as forças da expressão, das alegorias e da oralidade. A imaginação criativa está presente em todos os povos desde o princípio, ancorada em práticas cotidianas expressivas que formataram as culturas ao longo dos séculos. Seja por meio de rituais religiosos ou pela furtiva maneira de engendrar em um recorte de tempo uma representação de algo vivido, a arte sempre esteve atrelada às teias da humanidade.

Por conta da força de expressão centrada em desenvolver uma visão da realidade, a arte cria suas bases e sempre se fortalece nas crises - ora construindo, ora sendo reconstruída, seguindo os preceitos do *Zeitgeist*, ou, segundo consta a tradução do termo alemão, o espírito de cada época. Podemos entender que os artistas se encantam e se fazem encantar justamente neste mistério, onde um ser humano trata a si mesmo como matéria prima de sua própria criação. Nesse paralelo entre o começo, meio e fim de todas as coisas, gostaria de trazer o texto "A Fênix", de Heiner Müller, para

encerrar este terceiro ato, na tentativa de fazer incendiar para renascer. Segundo Müller:

**Fênix chama-se o pássaro que a cada quinhentos anos incendeia a si mesmo e renasce das próprias cinzas às vezes seus quinhentos anos duram apenas uma noite ele voa à noite para o sol e inicia pela manhã o seu retorno para a terra incendiado mas não consumido chamas na penugem às vezes sua noite dura quinhentos anos o fogo consome apenas as escórias com as quais o trabalho humano o entulha modas mídia industrias e o veneno dos cadáveres das guerras molesta o seu manto de penas seu segredo é a chama eterna que arde em seu coração ele não esquece os mortos e aquece os que ainda não nasceram (Müller, 1990, p.109).**

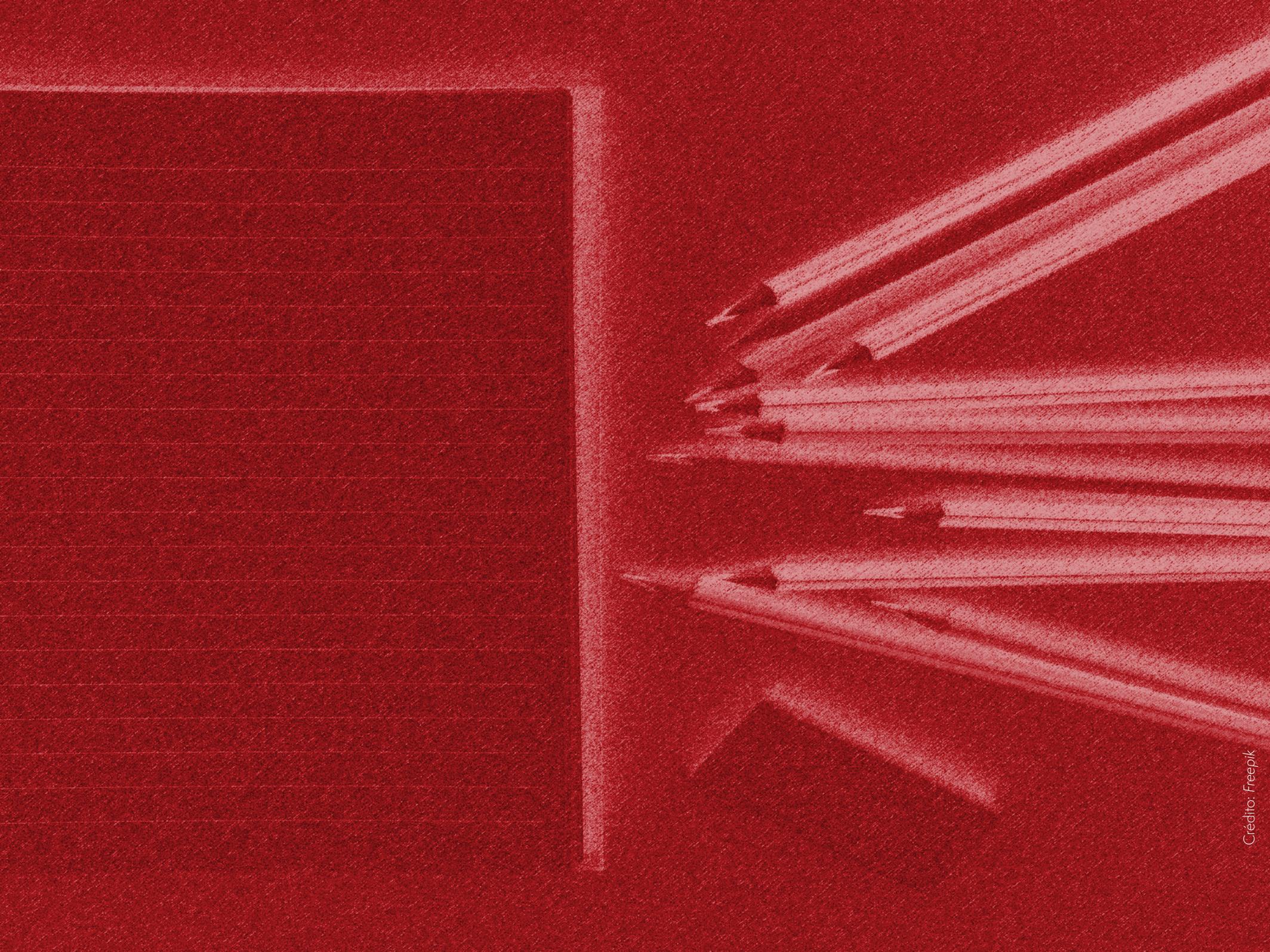
E assim espero, na incerteza se é artigo ou prece, esse terceiro Ato Cartográfico, vislumbrando o futuro, mesmo que o cotidiano seja imperativo. Mesmo que a crise se instaure e mesmo que a Peste pareça irrefreável. O Tempo. Vai passar. O Tempo. Passou.



## Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2007.
- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 2012
- BERTAZZO,IVALDO. **Gesto Orientado: reeducação do movimento**. São Paulo : Edições Sesc São Paulo, 2014.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo : Ateliê Editorial, 2003.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural: cultura e imaginário**. São Paulo : Iluminuras, 2012.
- COPEAU, Jacques. **Apelos**. São Paulo : Perspectiva, 2013.
- DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FAZENDA, I. C. s. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. - 18ª ed. - Campinas, SP : Papyrus, 2012.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- FOCILLON, Henri. **Elogio à mão** (livro eletrônico). Tradução: Samuel Titan Jr. São Paulo : Instituto Moreira Salles, 2012.
- MÜLLER, Heiner. **Phönix in Heiner Müllermaterial**. Tradução: KOUDELA, Ingrid Dormien. Leipzig: Reclam, p.109, 1990.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.





# Perspectivas do ato criador em cadernos escolares

**Maria Angélica Durães Mendes de Almeida\***

A proposta deste trabalho, com base em minha pesquisa de doutorado, é compreender o lugar designado ao desenho em contextos escolares voltados à aprendizagem de componentes curriculares da educação básica. Para isso, o objetivo é investigar as transformações que acontecem com os desenhos dos alunos de uma escola estadual de anos iniciais ao longo de seu processo de escolarização e que refletem a influência do contexto de seu suporte – o caderno pautado de Língua Portuguesa. Também lançar olhar para a ação didática dos professores quando propõem atividades de desenho e procurar entender quais concepções sobre esta linguagem embasam suas ações em sala de aula. O olhar para o desenho pretende distinguir quais modificações e quais rastros acompanham a produção das crianças durante essa fase de escolaridade.

Ao entrar periodicamente nas salas de aula da escola em que sou diretora para acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, o centro de minha atenção se fixou nas turmas de 1º ano, uma vez que eu buscava entender como estava se encaminhando o processo de alfabetização nessa primeira etapa dos anos iniciais. Passei, para isso, a observar com cuidado os cadernos das crianças na busca de compreender como se dava o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que os cadernos devem ser considerados importante fonte de entendimento dos procedimentos pedagógicos e das transformações da cultura escolar ao longo do tempo. Porém, ao me debruçar sobre os cadernos na busca por um processo de análise sobre a alfabetização e o letramento na escola, pude observar os inúmeros desenhos realizados pelas crianças que apareciam por entre suas anotações, atividades e exercícios de aula.

Em diversas situações, a depender do tópico do conteúdo trabalhado e da sequência didática registrada, ou, em alguns casos, sem nenhuma relação com os conteúdos estudados, deparei-me com desenhos que se apresentavam de forma marcante naqueles cadernos que registram o que é trabalhado e desenvolvido em Língua Portuguesa. Esses desenhos solicitados e encaminhados por Professores de Ensino Fundamental

\*Doutoranda em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), linha de Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. É graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1985) e em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2007). Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). É especializada em Relações Interpessoais e Construção da Autonomia Moral na Escola pela Universidade de Franca (2014), e em Arte na Educação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2017). Atua na área de Educação, com ênfase em formação de professores. Desde 2018 exerce o cargo de diretora efetiva na Escola Estadual Regente Feijó, em São Paulo, capital.

de Anos Iniciais não especialistas e não licenciados em Arte não tinham, obviamente, o objetivo original de desenvolver questões orientadas à aprendizagem de temas das artes visuais. Seus objetivos eram outros, não seguiam as referências dos livros didáticos de Arte nem se apoiavam em habilidades e competências para o currículo específico dessa disciplina.

Assim, instigada a compreender todo esse processo, voltei meu interesse para a produção de desenhos que os alunos da escola fazem em seus cadernos pautados a partir das propostas de seus professores de classe. As orientações de profissionais regentes de turmas, neste contexto, são fundamentais, pois determinam o tempo e o espaço que o desenho ocupa durante as aulas que não fazem parte da carga horária da disciplina de Arte e nos revelam suas concepções sobre a função e a importância do desenho no contexto da aprendizagem escolar. Além de seu contexto de produção a partir de um olhar para as proposições de seus professores e suas concepções sobre a função do desenho na aprendizagem dos componentes do currículo, analisar essas produções dos alunos acompanhando como os desenhos se transformam nesses cadernos ao longo das séries que compõem os anos iniciais do ensino fundamental pode trazer uma nova visão sobre o lugar que o desenho ocupa nos contextos escolares para além das aulas de Arte.

Ao apresentar minha proposta inicial de meu projeto de pesquisa, trouxe as abordagens sobre processos de criação e criatividade de Vigotski (2018) e de Ostrower (2013, 2014) para fundamentar a importância das interações no desenvolvimento cognitivo das crianças e a influência dos significados sociais e históricos no contexto em que estão inseridas. Porém, ao cursar a disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores* pude perceber com mais clareza e certeza de que “criação” e “criatividade” eram temas fundantes de minha pesquisa. Foi a partir dos temas debatidos e estudados durante o curso que vislumbrei que deveria me voltar para dois processos de criação: (1) dos alunos, enquanto produzem seus desenhos e (2) dos professores, quando pensam, elaboram e criam as propostas de desenhar em suas aulas. Os assuntos abordados na disciplina e as propostas didáticas que aconteceram em cada aula me levaram a desejar aprofundar o vínculo do tema “processos criativos” em minha tese. Algumas reflexões sobre criação e criatividade já faziam parte do meu interesse. Porém, outros autores e autoras que surgiram nas leituras obrigatórias, as vivências sobre a aula como criação poética e os exercícios de cartografias de si ampliaram e abriram outras perspectivas.

Costuma-se abordar o universo de criação na escola interessando-se pela criatividade das crianças, como se somente sua produção – principalmente nas aulas de arte – pudesse implicar movimentos de criação. Embora possamos encontrar discussões importantes sobre como o ensino da arte é capaz de educar as crianças de forma integral, desenvolvendo habilidades e inteligências desde muito cedo, pouco discutimos sobre as possibilidades de movimentos criativos de professoras e professores em situação de trabalho. Há concordância geral de que o ser humano tem a capacidade de criar em qualquer condição em que esteja. Mas quando nos voltamos especificamente para os estudos que se ocupam do desenvolvimento da criatividade infantil, vemos que as abordagens enfocam o ensino de arte dentro das escolas como importante movimento do desenvolvimento de alunos, e não temos o olhar para o trabalho docente como possibilidade de que possa ser uma obra de criação.

Quando olhamos para as afirmações que Lowenfeld-Brittain (1970) já faziam sobre o processo de criação infantil, podemos refletir sobre a responsabilidade da escola neste contexto. Para os autores, é preciso abrir caminhos de possibilidades para que a criança possa criar, independentemente da fase de escolaridade em que se encontre. Esperar que a criança construa um repertório de conhecimentos para, só depois, vê-la como capaz de exercer sua capacidade criadora é não perceber que “a criança cria com a ajuda de qualquer grau de conhecimentos que possua” (Lowenfeld-Brittain, 1970, p. 16). Nesse contexto, é necessário que, na escola, possamos abrir espaços para situações didáticas em que seja possível que estudantes se vejam desafiados a darem respostas e a levantarem questões criativas nas mais diversas situações de aprendizagem, seja em qualquer idade ou a partir de qualquer repertório de vida ou imagético que possuam em determinado momento de sua existência. Assim, podemos entender que a importância da rotina de sala de aula se mostra quando pensamos que a escola é responsável pela ampliação do conjunto de vivências de suas crianças e que será sempre a partir das experiências que as respostas ou os questionamentos sobre o mundo surgirão. Por isso, quando refletimos sobre o movimento criador artístico nas crianças, a necessidade de ampliação de experimentações nos mais diversos aspectos da vida se mostra mais evidente, pois esta é a base de qualquer experiência de criação artística.

**Um dos ingredientes básicos, de uma experiência artística criadora, é a relação entre o artista e seu meio. Pintar, desenhar ou construir são processos constantes de assimilação e projeção: absorver, através dos sentidos, uma vasta soma de informações, integrá-las no eu psicológico, e dar uma nova forma aos elementos que parecem ajustar-se às necessidades estéticas do artista nesse momento. (Idem, p. 16)**

A obra de Lowenfeld-Brittain é importante por que ressalta também, já nos anos 70, a importância determinante do desenvolvimento criativo artístico não só para as questões das artes, mas igualmente para as questões da vida. Um ser que aprende a responder criativamente por meio de atividades desenvolvidas na educação artística pode, mais facilmente, transpor seu aprendizado para usar sua capacidade criadora em qualquer situação de sua existência.

**A educação artística, como parte essencial do processo educativo, pode significar muito a diferença entre um indivíduo criador e flexível e outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu, carente de recursos íntimos e com dificuldades no estabelecimento de relações com o seu meio. Num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial. (Ibidem, p. 18)**

Nessa direção, os autores ainda consideram que mais desenvolve sua capacidade de criar quem mais tem a oportunidade de fazê-lo ao longo do tempo. Desenvolver a criatividade, portanto, seria um exercício contínuo que acontece a partir de oportunidades para criação que são privilegiadas durante os processos de aprendizagem. E, se focarmos o desenvolvimento da criatividade na área das artes, Lowenfeld-Brittain consideram ainda que as atividades que trabalham com experiências artísticas “devem ser uma parte planejada de cada atividade criadora” (Lowenfeld-Brittain, p. 64). Citando os estudos de Guilford (1964), para quem a criatividade é decorrência de um pensamento divergente – aquele que busca aumentar o número de possibilidades para se resolver um problema, que produz ideias diferentes do que se espera, que fortalece o potencial do indivíduo para que se questione o status quo –, Lowenfeld-Brittain também reafirmam sobre a importância de os adultos manterem a criatividade das crianças, estabelecendo um ambiente que reforce o pensamento criador para que representações verdadeiramente imaginativas surjam em suas experiências artísticas.

A artista e professora Fayga Ostrower, em seu trabalho sobre criatividade, voltou-se também para a criatividade infantil. Ostrower (2014) considerou que a criança, conforme avança em suas fases de crescimento físico e psíquico, reorganiza suas habilidades, competências e aptidões em níveis mais multifacetados. A riqueza do repertório de mais vivências e experiências traz alterações importantes na expressividade infantil e nas “possibilidades de

controle e formas de comunicação” (Ostrower, 2014, p.129). Com o avanço do desenvolvimento a caminho da fase adulta, a criança, para a autora, se aproxima de questões culturais e de valores de um universo mais distante de seu mundo e que marcam formas expressivas diferentes da competência infantil, mas a forma de estímulo à criatividade da criança dependerá sempre das concepções do contexto cultural em que ocorre. O interesse de

Ostrower na criatividade infantil se dá em suas considerações pela busca sobre a gênese da criatividade adulta. As vivências primeiras da infância, para ela, marcarão profundamente e serão a base de toda uma construção futura, inclusive estilística. Desta forma, ressalta que a maturação é processo fundamental para todo e qualquer movimento criativo que possamos realizar. Suas reflexões também nos ajudam a pensar a criatividade não só sob a perspectiva do fazer do artista em função de um objeto de arte. Além disso, também ampliam o olhar sobre a criação na medida em que, apesar de não desconsiderar a força de contextos culturais como influência, também considera o ato de criar como uma questão essencialmente individual.

Reconhecendo que o que dispomos de materiais, conhecimentos, possibilidades e valorações são referências para nossa existência, Ostrower (2014) aponta que estas influências se confrontam com as potencialidades únicas e específicas de cada um. Assim, nos diferenciamos uns dos outros essencialmente a partir de nossa personalidade e somos capazes de nos mostrar como únicos e originais mesmo sendo inevitavelmente influenciados. E, nesse contexto, não devemos considerar que haja uma disputa por si só entre a espontaneidade criativa e as influências a que estamos expostos. Para a autora, podemos, sim, é refletir sobre quais tipos de influência nos impelem a viver conscientes de nossas possibilidades específicas de realização.

**Se o homem não consegue fugir das influências por jamais omitir-se a valorações do contexto cultural, é preciso ver que ele as enfrenta seletivamente. Nos processos interiores em que se discrimina e adquire sua identidade, nos níveis de maturidade e de conscientização que ele alcança, seu crescimento reflete uma ordem íntima. Essa ordem preexiste aos valores culturais e às influências, ela é parte da constituição orgânica do indivíduo e molda a sua individualidade. [...] Na verdade, cada um de nós absorve aquilo que de uma maneira ou outra, por uma razão ou outra, torne-se relevante para nosso ser. Ou em outras palavras, cada um de nós absorve, normalmente, das influências apenas aquilo com que já tem afinidade. (Idem, p. 147-148)**

Será, portanto, a elaboração particular que fazemos a partir das experiências que vivemos, de forma essencialmente única e pessoal, a responsável por nosso potencial criador. Segundo Ostrower (2013), o potencial criador se transforma em processo de criação quando é posto em execução. Ele se configura por meio das inúmeras possibilidades que se apresentam em nós, as quais, quando se realizam, dão início a processos ordenadores do movimento criador. Manifesta-se nas várias alternativas que temos para deter e conceber o que acontece na vida.

**O potencial criador não é outra coisa senão essa disponibilidade interior, essa plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz. Ela vem acompanhada do senso do maravilhoso, da eterna surpresa com as coisas que se renovam no cotidiano, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais de modo igual, ante cada forma que, ao ser criada, começa a dialogar conosco. É nossa sensibilidade viva, vibrante. (Ostrower, 2013, p. 263)**

A colaboração da autora para que pensemos em processos de criação em outros contextos que não os da produção de obras de arte é inegável. Podemos perceber que ela extrapola os limites da abrangência das possibilidades dos processos de criação para qualquer profissão de qualquer pessoa que se torne um "(...) querer ser, um imperioso precisar ser (...)" (*Idem*, p. 263). Assim, para que respeitemos o trabalho docente e as lições executadas pelos estudantes como algo muito além do cumprir tarefas, do atingir metas e de realizar rotinas exaustivas, devemos abrir espaços e construir caminhos para que as inquietações e as necessidades de docentes se transformem na matéria-prima de sua obra de criação: sua aula e para que as realizações dos desenhos das crianças em seus cadernos de lição se transformem também em sua obra de criação. Devemos estabelecer espaços para que seja possível o tempo para se viver os percursos de busca da sensibilidade na prática docente e na prática discente.

Ao ser apresentada durante os estudos na disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores* ao texto de Cecília Almeida Salles (1998), pude perceber que discutir a estética do movimento criador também nos ilumina sobre questões do processo de criação para além do objeto "obra de arte". Para a autora, a criação é entendida como trajetória em constante transformação e, por isso mesmo, pode trazer surpresas no percurso. Assim, a criação nos tira da estabilidade, das certezas e nos joga no campo das ideias novas e das experimentações. A ideia de criação nos arremessa para a possibilidade de progressos, crescimento e avanços trilhados por caminhos

não lineares e, desta forma, certamente desviados de metas e alcances estabelecidos previamente. Como se concretiza durante um processo, a criação está, assim, submetida à estabilidade e à instabilidade recursiva de contínuas tentativas para que a obra – uma nova realidade – surja.

Salles considera que o processo de criação está aberto a alterações, uma vez que seu o produto é uma realidade nova não experienciada anteriormente, e é construído sob os conflitos e as inquietações inerentes às situações de incertezas. Desta forma, o percurso criador é sempre inacabado, pois é o retrato de constantes idas e vindas, acertos e erros, tendências que se inter-relacionam para que se possa caminhar em direção a um objetivo previamente pensado e desejado. Porém, não há como garantir que o objeto final corresponda à intenção inicial do criador, pois não é possível prevermos antes do processo todas as influências das novas experiências que irão surgir durante o percurso da criação (Casares, 1988, *apud* Salles, 1998). Um grande acervo de possibilidades e de ideias combinadas – novas e velhas – vai se configurando em uma estrutura que caminha para alguma forma de organização, que é construída e desconstruída constantemente durante um processo que se mostra sempre em formação contínua e inacabada.

Para além das reflexões sobre os percursos trilhados no exercício da criação, Salles (1998) também aborda a questão do projeto poético. Segundo a autora, toda prática criadora acontece em busca de uma obra específica que também se relaciona diretamente com o conjunto das obras anteriores de seu criador. Assim, a realização de uma obra se dá sempre tendo como base a totalidade de crenças particulares que acabam regendo o modo particular de criação do autor. Como o projeto poético do criador se constitui de seus princípios éticos, ou seja, de seus valores e de seus princípios estéticos, ou seja, de suas formas de representar o mundo, ambos seguem lado a lado em direção à concretização da obra.

**Não há, portanto, uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são leis em estado de construção e transformação. Trata-se de um conjunto de princípios que colocam uma obra em criação específica e a obra de um artista como um todo em constante avaliação e julgamento. (Salles, 1998, p. 40)**

A trajetória criadora está sempre inserida em um encadeamento de ações, surgidas a partir de um propósito específico que traz, em si, uma natureza estética e ética. O ato criador é um movimento regido por um

projeto maior: a obra que se deseja realizar como algo original e pessoal. Nesse sentido, a formação pessoal advinda das experiências que vivemos marca indelevelmente nossas ações, principalmente as que nos conduzem em direção ao nosso grande propósito de vida. Do mesmo modo que Salles (1998), Ostrower (2013) destaca a importância das experiências pessoais de vida para o processo de criação. E no contexto dessas experiências, o processo de autoconhecimento assume um papel de destaque.

**Quando uma pessoa é aberta à vida, sem preconceitos, e receptiva às novas experiências, quando ela é capaz de diferenciar-se e reintegrar-se, de amadurecer e crescer espiritualmente, ela terá condições para criar. [...] Por sua vez, as ordenações manifestas nas formas criadas haverão de revelar as ordenações íntimas da personalidade, em visões talvez desconhecidas antes de terem sido articuladas através do processo de criação. Desse modo, o fazer criativo sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização da experiência de vida, numa compreensão maior de si próprio e numa constante abertura de novas perspectivas do ser. (Ostrower, 2013, p. 269)**

A questão do autoconhecimento em Ostrower (2013) é condição para a possibilidade de retomarmos a consciência de nossa condição de seres sensíveis, com disponibilidade para plena entrega e presença em cada fazer de nosso trabalho. Para a autora, a retomada da sensibilidade pode ser uma opção para que possamos com mais clareza enxergar as contradições em que vivemos, inseridos em um mundo dominado pelo consumismo que nos leva à realização do trabalho de forma mecânica, segmentada e desinteressante. Uma vez que não temos a percepção da importância de nosso trabalho dentro de um processo maior, a rotina extenuante nos faz esquecer que somos pessoas criativas, e a autora vê como saída um recomeço nosso através da volta de nossa sensibilidade esquecida e adormecida por uma vida tomada pela industrialização e multiplicada pelo consumo desenfreado.

Nesta direção, durante a disciplina, instigada pelo trabalho da professora Sumaya Mattar, pude me debruçar sobre a importância do papel da autorreflexão para o desenvolvimento do autoconhecimento e da inteligência criadora de docentes como um caminho metodológico para que passemos a construir a perspectiva do trabalho do professor como uma obra de criação. Durante sua pesquisa de mestrado, Mattar (2002) elaborou o conceito de *projeto poético-pedagógico*, com o objetivo de aproximar questões da práxis do trabalho docente a questões como sensibilidade, imaginação, contexto social e história pessoal. Docentes que “não aceitam o pressuposto paralisante da inexorabilidade do mundo e ousam pintar

no semblante de cada aluno as marcas inexoráveis das inúmeras possibilidades do porvir” (Moraes, 2002, p. 217) conseguem, estes sim, criar projetos pedagógicos autorais que trazem a alegria de aprender e ensinar sob uma base de poesia e autoria que toma, para si, as rédeas do enredo de sua ação profissional. Mas, para que projetos assim sejam concebidos no âmbito do trabalho docente, as instâncias de formação precisam apresentar espaços e alternativas de instrumentos para a autorreflexão crítica dos atores educacionais. A autora traz, em sua proposta de formação, o registro como processo, por meio dos seguintes instrumentos: o caderno de registros, o relato autobiográfico, o registro poético e a criação didática.

Por meio da epistemologia da práxis, Mattar (2017) destaca a importância de olharmos para a experiência como elemento fundamental na formação docente e de utilizarmos certos dispositivos para que o processo de autorreflexão sobre a prática possa acontecer. Neste contexto, ampliando a concepção de registro, Mattar (2017) apresenta a *cartografia* como um dos dispositivos capazes de possibilitar o autoconhecimento do itinerário do trabalho do professor. Cartografia, para a autora, é o registro de um percurso pensado, realizado ou ainda em andamento. É representação estética, livre para ser poética, de uma trajetória sempre em movimento e revisão. É o mapa construído para apontar as alternativas possíveis, os roteiros previstos e as rotas já trilhadas durante qualquer processo de autoconhecimento, busca pessoal e/ou profissional do ofício de ensinar.

**A cartografia, aqui compreendida como conjunto de ações de registro, delineamento e criação de territórios e itinerários reais ou imaginários, configura-se como um campo dinâmico que possibilita imprimir sentido temporal e topológico aos percursos pessoais de formação e ao trabalho de planejamento de ensino, um campo capaz de englobar todas as práticas que proponho, cujo ápice é o processo de criação didática. Deste modo, os vários exercícios poéticos feitos pelos participantes ao longo do processo de aprendizagem são denominados exercícios cartográficos (1, 2, 3, e assim por diante), de sorte que também os planos de aulas produzidos durante a última etapa dos processos são pensados e formalizados como mapas. (Mattar, 2017, p. 3279)**

Como recurso especialmente visual, a cartografia, assim, pode se constituir em diferentes linguagens e suportes para a materialização dos percursos. É o campo do real e do imaginado, do atingido e do idealizado, do possível e do impossível, sem limites para os desejos e os sonhos. Nesse processo de construção de uma realidade que se forma sob materialidades imaginadas, sonhadas, verdadeiras e

factuais, se instaura um sucessivo estado de questionamentos e inquietações, algo tão caro e imprescindível ao desenvolvimento de todo e qualquer processo criativo.

A atividade cartográfica possibilita organização e reflexão sobre todo e qualquer projeto de forma única, pessoal e original. Para discentes de cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, por exemplo, o exercício pode promover alterações e ajustes importantes nos itinerários da pesquisa durante seu andamento. Para professores e professoras em serviço, pode nos levar à constante reflexão crítica sobre o trabalho por meio da criação e da expressão poética. Para isso, a cartografia deve acontecer de tempos em tempos, num vai e vem constante, para que possibilite a reestruturação dos movimentos previstos e realizados, e dos que ainda estão por fazer. A proposta de exercícios de cartografia em cursos dirigidos à formação docente se afirma, segundo Mattar, como significativo instrumento de criação didática e artística, uma vez que “ao cartografar deslocamentos possíveis em sua práxis e em seu espaço de trabalho, o educador se desenraiza, despede-se do que lhe é familiar, abandona velhos hábitos e explora outros domínios, lançando-se à aventura das transformações” (*Idem*, p. 3281).

Os cadernos escolares dizem muito sobre o universo educacional em um dado momento sócio-histórico. E os desenhos que são feitos nos cadernos de classe, orientados por professores não especialistas em arte, podem nos revelar qual a função e o lugar destinado ao desenho no dia a dia das aprendizagens de outros componentes curriculares e como os estudantes se apropriam dos espaços quando criam por meio de desenhos em seus cadernos pautados. Olhar para estes desenhos em seu contexto de produção permite que os diferentes atores envolvidos no processo escolar possam fazer uma reflexão crítica sobre seu papel quando ensinam e aprendem. E, durante este caminho, a cartografia como ferramenta de análise e organização do percurso do ensinar se apresenta como um importante instrumento de criação e autorreflexão do trabalho docente.



## Referências bibliográficas

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MATTAR, S. **Aprender a ouvir o som das águas**. O projeto poético-pedagógico do professor de arte. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.48.2018.tde-28062018-143506. Acesso em: 15 de ago. 2021.

MATTAR, S. **O ato cartográfico na docência da arte**: instaurando estados criativos de experimentação, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017, p.3277-3291.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SALLES, Cecilia Almeida. Estética do movimento criador. In. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FABESP: Annablume, 1998. pp. 25-86.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.





# Educação Infantil: um olhar sobre a Arte-Educação no currículo

Maria Eugênia Zimbres de Moura\*

## Introdução

O presente trabalho versa sobre uma reflexão pautada nas relações entre currículo, experiência e Educação Infantil, evidenciando o recorte da experiência em arte no currículo da cidade de Jundiaí. A pesquisa foi desenvolvida a partir das discussões, leituras e aprendizados possibilitados pela disciplina *CAP 5048: Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores*, ministrada pela Prof.a. Dr.a. Sumaya Mattar na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA - USP), durante o primeiro semestre de 2021. As experiências práticas e discussões teóricas vividas durante a disciplina, que ocorreu em meio à pandemia da covid-19, de forma remota, me atraíram para a discussão sobre o currículo: a quem serve, como se constituiu, como a experiência é interpretada e defendida neste e, se direcionando à minha pesquisa, como a experiência em Arte/Educação é possibilitada por este currículo.

Para esta reflexão, me apoio em autores discutidos em sala, tais como Lawrence Stenhouse (1991), mas também insiro trabalhos de Tebet, Barros e Palmeira (2013), Anne Carolina Ramos (2012) e tantos outros que discutem a pesquisa na Educação Infantil. Sobre a experiência, me baseio em John Dewey (1934), Larrosa (2002) e Anísio Teixeira e, por meio deles, estabeleço uma conexão entre a experiência das crianças na escola, a experiência em arte e o currículo na Educação Infantil.

Por fim, verso sobre uma experiência vivida na Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho, instituição de ensino do terceiro setor da cidade de Jundiaí, onde realizei o acompanhamento de vários grupos da educação infantil e desenvolvi atividades artísticas especificamente com o grupo 3, na qual acredito ser possível evidenciar processos educativos e o que se considera experiência significativa na Arte/Educação, dentro do contexto do ensino remoto e considerando o momento histórico que vivemos.

\*É graduada e mestra pela Universidade Estadual de Campinas (2023), sob orientação da Prof. Dra Selma Machado Simão, na linha de pesquisa "Poéticas Visuais e Processos de Criação" (PVPC) com foco de estudo na Arte Educação voltada para a Educação Infantil. Professora de Artes do ensino básico desde a Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino, com experiência na rede particular de ensino e em instituições do Terceiro Setor.

## Breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil já institucionalizada e estabelecida como a conhecemos hoje é recente e possui uma trajetória de luta e defesa pelos direitos das crianças e infâncias plurais de nosso país. Atualmente considera diferentes realidades, classes sociais, localidades, e muitas outras características específicas dos indivíduos inseridos neste contexto. para o desenvolvimento de suas diretrizes e bases nacionais em prol de uma educação igualitária para todos sujeitos por ela afetados.

A ideia de um espaço responsável por receber bebês e crianças se deu, após anos desta função ser atribuída unicamente às famílias, a princípio em caráter assistencialista, sendo responsável pelos cuidados físicos, em relação direta com o corpo, a higiene e a saúde. Tais espaços, intrinsecamente ligados à assistência social, acolhiam crianças e bebês cujas mães precisavam trabalhar e necessitavam de um local seguro para que seus filhos permanecessem durante certo período. Esta era a realidade para as camadas mais pobres da população, enquanto, para as classes mais altas, o envolvimento com práticas escolares para esta faixa etária, dos zero a seis anos, já se fazia presente. Por anos não houve a preocupação com investimentos públicos e profissionalização de mão de obra de profissionais para o atendimento e cuidado destas crianças, o que aprofundou as desigualdades das experiências vividas pelas diferentes classes sociais e por anos, não apenas na Educação Infantil, permitiu que se perpetuasse os interesses a quem a educação da época servia, bem como ainda vemos acontecer nos dias de hoje.

Sobre isso, Paschoal e Machado (2009) destacam três tendências que influenciaram a abertura de creches e jardins de infância em nosso país no século XIX e no início do século XX, a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas com a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (Paschoal e Machado, 2009, p. 83), sem contar com o poder público e ligadas à iniciativa privada.

Estabelecendo uma linha cronológica de acontecimentos e fatores que nos trouxeram aos avanços no campo dos estudos sobre a Educação das crianças pequenas, podemos ressaltar que

**Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação [...] (Brasil, 2013, p. 81)**

Estes avanços conquistados só foram possíveis pelos esforços de mães, educadores e integrantes de movimentos sociais que lutaram para que o direito das crianças e familiares à educação fosse garantido. É importante destacar que a expressão educação pré-escolar, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (Brasil, 2017, p.35), apesar das mudanças nos documentos oficiais e do desenvolvimento de novos pensamentos sobre o ensino voltado para as crianças da Educação Infantil. A ideia de que a escola para esta faixa etária é uma etapa preparatória e que a criança deve ser escolarizada já em seus primeiros anos de vida permanece presente na concepção de muitos educadores, pais, coordenadores e diretores de escolas pelo Brasil.

Sobre esse aspecto, Tebet, Barros e Palmeira (2013) no trabalho “Educação Infantil e currículo: Reflexões a partir de diálogos com as crianças” apontam como o currículo desta etapa, apesar das grandes mudanças e avanços pedagógicos dos últimos anos, em algumas escolas permanece como um currículo atual engessado, idealizado a partir do modelo escolarizante comumente adotado no ensino fundamental, que busca transmitir informações com conteúdos memorísticos, sem relação com o cotidiano e com as necessidades das crianças (Tebet, Barros Palmeira, 2013). Ainda assim, nos voltando para os avanços positivos conquistados pela educação brasileira e, mais especificamente, a educação infantil, temos a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que insere as creches, juntamente com as pré-escolas, como etapa da educação básica, tal qual o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Neste mesmo sentido, deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que, no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5

anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país (Brasil, 2013, p. 81). A Lei nº 9.394/96 também garante a escolha, a cada instituição escolar, de seus métodos, abordagens e escolhas curriculares, dentro dos princípios fundamentais destacados no documento, e desde que sejam garantidas as aprendizagens pelos meninos e meninas.

Há muita discussão e efervescência acerca da Educação Infantil, e um de seus principais aspectos é a defesa e a reafirmação de que não se deve escolarizar precocemente esta etapa do ensino. Uma vez que as necessidades de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos não são contempladas pelo modelo escolar mesa-cadeira-apostila, as experiências significativas estão intrinsecamente associadas a temas de seu interesse e repertório. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve sua promulgação no ano de 2006 e, como citado, introduziu a Educação Infantil como etapa do ensino básico. Posteriormente alterada, tornou o Ensino Infantil relativo aos cinco primeiros anos da criança. Como consequência, o Ensino Fundamental agora recebe crianças a partir dos seis anos de idade.

Apesar de reconhecida sua importância, a Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos torna-se obrigatória apenas em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009<sup>2</sup>, que foi incluída na LDB de 2013, mesmo ano em que é feita a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil no documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Por fim, há a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, documento de caráter normativo, responsável por estabelecer um padrão dentro da educação brasileira, visando a garantir qualidade e um ensino igualitário para todos os meninos e meninas de nosso país. A BNCC foi elaborada por estudiosos da educação, educadores, diretores, secretarias de educação e universidades de todo Brasil. Segundo o documento oficial:

**A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa,**

**democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)2. (Brasil, 2017, p. 7).**

Faz-se importante analisar a trajetória percorrida pela Educação Infantil ao longo da história recente do Brasil, para constatar como ainda é recente o olhar atento para esta etapa do ensino e como a ideia de currículo homogêneo, voltado para as crianças de zero a cinco anos de todo o país, só se deu de fato há menos de uma década. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmam, normativamente, uma formação e uma educação integral dos cidadãos e defendem a experiência como fio condutor das aprendizagens dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). É neste sentido, da experiência enquanto processo de aprendizagem no currículo da Educação Infantil que apoiarei minha discussão no próximo tópico.

## **A Experiência e o Currículo na Educação Infantil**

A Educação Infantil é a primeira etapa de ensino vivida pelas crianças e, para muitos, o primeiro local de convivência fora do contexto familiar. O termo currículo para esta etapa por muitos anos gerou controvérsias, uma vez que diz respeito a práticas com crianças ainda pequenas. Segundo a DCNEI e o MEC:

**No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas 86 pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009).**

Entendemos o currículo como o plano orientador de práticas pedagógicas de cada escola, levando em consideração a cultura, a situação socioeconômica, a localização e as peculiaridades e especificidades dos meninos e meninas que ocupam essas instituições, ou pelo menos assim deveria ser. Serve como instrumento para educadores e para toda a comunidade escolar guiarem suas práticas educativas e pedagógicas. A DCNEI e a BNCC, enquanto documentos oficiais do governo, são complementares e possuem diversos elementos fundamentais para a elaboração dos currículos nas escolas. Na DCNEI os princípios básicos e fundamentais da Educação infantil são divididos em "a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. [...] c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais." (Brasil, 2013, p. 88). Levando esses princípios para a Base, por meio desta guia surge a divisão de práticas como campos de experiência.

Esta divisão é realmente de grande importância, uma vez que a escolarização precoce das crianças pode causar desinteresse e já foi constatada como prejudicial por diversos autores. Suas pesquisas mostram como as crianças lidam com o fato de cumprir apostilas e terem um rol de conteúdos tão definido e inflexível a ser executado. Neste aspecto, aqui retomo o trabalho de Tebet, Barros e Palmeira, "Educação Infantil e currículo: reflexões a partir de diálogos com crianças" (2013), no qual é feita uma pesquisa de campo em duas escolas públicas de ensino infantil, uma na cidade de São Carlos e outra em Ourinhos. A partir desta, as autoras ressaltam como a postura do educador e o diálogo com as crianças evidenciam seu envolvimento com o ambiente escolar e como as crianças se envolvem mais com as atividades escolares quando relacionadas a seus interesses, respeitando seu desenvolvimento e seu repertório. As pesquisadoras dialogaram diretamente com as crianças e coletaram as informações por meio das diversas linguagens dos meninos e meninas. Destaco um trecho onde fica evidente a necessidade de não se adiantar a escolarização no currículo da Educação Infantil:

**A fala das crianças do MI (Maternal I) indicam que elas não veem a creche como um lugar ruim e indicam que elas gostam de lá, mas quando esta busca se aproxima do modelo escolar, antecipando o processo de escolarização das crianças pequenas (marcado, dentre outras coisas pela salinha, pela lição e pela expectativa de um modo específico de ser, de se comportar etc.) as experiências vividas em outros espaços se tornam muito mais significativas do que aquelas vividas na instituição de educação infantil (Tebet, Barros, 2013).**

Os bebês e as crianças pequenas experimentam, vivenciam, aprendem e são o corpo; todas essas possíveis experiências são indissociáveis do experimentar e expressar através do movimento, da dança, do gesto e das brincadeiras. É, portanto, impensável determinar um currículo onde crianças tão pequenas devam se portar sentados à uma mesa, fazendo exercícios no papel, determinar sua aprendizagem à apostila. Apesar de todo aporte teórico que já possuímos e de experiências práticas, que envolvem o usar das mãos e do corpo ligado a mente, criatividade e desenvolvimento, como sugerem Dewey, Montessori e Reggio Emilia, sabemos que muitas escolas até os dias atuais permanecem com a crença de que a aprendizagem está relacionada à escolarização e esperam dos meninos e meninas a inércia de seus corpos, o mais importante meio de suas experiências. Desconsideram muitas vezes o brincar, o explorar, as atividades lúdicas e artísticas, sendo estas o meio em que a criança pequena conhece o mundo de forma efetiva, em suas relações sociais, seu funcionamento e sua auto expressão.

Em relação à BNCC, é evidente que a Base se distancia da ideia de Educação Infantil escolarizante e prioriza a experiência integral dos bebês e crianças, considerando-na como meio de aprendizagem. No tópico destinado à etapa da educação infantil, são destacados os **“DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”** de bebês, crianças bem pequenas, e crianças pequenas, elencados como:

- **Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.**
- **Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.**
- **Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.**

- **Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.**
- **Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.**
- **Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).**

A criança é potente e deve ser também protagonista de sua aprendizagem. Entretanto, isso não significa que os bebês e as crianças devem ficar no ambiente da creche ou escola apenas vivenciando e fruindo de suas experiências espontâneas. A intencionalidade do educador, ou intencionalidade educativa, é de suma importância para que a criança seja exposta a situações, ambientes e experiências não espontâneas e que potencializem e permitam novas aprendizagens. Ainda segundo a BNCC, essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecerem a si e ao outro e de compreenderem as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39). Os meninos e meninas da etapa do ensino infantil devem ter seus processos de aprendizagem e experiências reconhecidas como completas em si, como etapa fundamental de vida, tendo sua importância reconhecida no presente, e não como uma preparação para os anos posteriores do ensino, o “vir a ser”, a página em branco a ser escrita e moldada para o ensino futuro.

Os campos de experiência contidos na Base se apresentam de maneira orgânica, fluida, e trazem consigo um grande leque de possíveis interpretações e possibilidades de propostas e proposições a serem

pensadas a partir deles. Em nenhum momento reduz a Educação Infantil a um rol de conteúdos e destaca a intencionalidade e papel do educador dentro da experiência da criança. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil permeiam tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (Brasil, 2017, p.44). No entanto, é importante ressaltar que a Base defende a avaliação continuada, desta maneira se distancia de avaliações pontuais, seleções e categorizações das crianças utilizando os critérios de “aptas” ou “não aptas” a algo ou à progressão. É papel do professor e da equipe pedagógica garantir todos os direitos de aprendizagem das crianças dentro de suas especificidades. Os Campos de Experiências, nos quais estão evidenciados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, são:

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o

que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como se sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se

constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (Brasil, 2017, p. 40)

Fica evidente, no texto da BNCC, a grande gama de possibilidades para desenvolver propostas, espaços e situações nas quais o repertório cultural, individual e coletivo, das crianças seja inserido na escola. Se fizermos uma análise sob o olhar da Arte/Educação, a experiência artística, apesar de possível em quaisquer um dos campos de experiências quando falamos de crianças, é mais facilmente identificada no campo “Traços, sons, cores e formas”, de forma literal, por se tratar de produção manual e experiência estética na utilização de materiais, porém ressalto novamente que, se tratando de crianças, sua espontaneidade e organicidade de experiências corpo-mundo-aprendizagem, a experiência artística pode se desenvolver em inúmeros contextos e campos. Destaco a importância da experiência no campo das artes, muito por minha própria formação em Artes Visuais e atuação como Arte/Educadora, e por ser o meio que as crianças usam para suas comunicações em diversos momentos.

Durante nossas reuniões formativas na escola em que realizo minha pesquisa de campo, faz parte do processo de formação de professores estudar sobre documentação pedagógica com inspiração na abordagem de Reggio Emilia. Esta abordagem defende o protagonismo da criança em suas experiências e processos de aprendizagem; enxerga a criança como agente cultural, potente e produtora de sua própria cultura, em consonância com o que se afirma na BNCC. Segundo as palavras da diretora pedagógica Aparecida Bosco: “Nós não estamos tentando reproduzir Reggio, mas estamos aqui para evidenciar aprendizagens usando a documentação pedagógica” (2021)<sup>1</sup>. Esta afirmação evidencia que não se tenta na escola reproduzir um método, mas absorver aquilo que tem correspondência na realidade brasileira, mais especificamente de uma escola na cidade de Jundiaí, com um público específico. Vivenciamos as apresentações das documentações pedagógicas dos professores em suas práticas.

No dia 13 de abril de 2021, nesta apresentação, a pergunta disparadora foi: como podemos transformar uma atividade em experiências para as crianças?”

Tal pergunta gera reflexões importantes sobre o quanto uma criança realmente se afeta por uma atividade proposta pelas professoras; Jorge Larrosa Bondía afirma que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Larrosa, 2002, p. 21). Não basta pedir para que a criança reproduza

uma imagem, ou pinte algo pré-fabricado, tampouco adianta desenhar por ela dentro de um sistema de signos já conhecido, a exemplo de casas, flores, arco-íris e árvores tradicionais com linhas simples, ao invés de pedir para que a criança crie, olhe e observe a natureza e interprete o que realmente vê e como isso a afeta. Reduzir sua experiência à reprodução de algo não a permite realmente viver a paisagem, o entorno e o ambiente.

Ainda que o momento delicado como o da pandemia exija certa compreensão das limitações, é possível potencializar o processo criativo das crianças, ouvi-las, proporcionar, através da preparação de ambiente e da escuta atenta, um meio de produção artística e aprendizagem efetivos e significativos. Neste sentido, resalto a importância do currículo que permita ao professor construir e desenvolver sua prática, como Stenhouse em "La investigación del curriculum y el arte del profesor" (1991) defende. O currículo não deve ser apenas um manual de metodologias a serem utilizadas para instruir o professor ou professora, mas sim uma expressão de ideias que tem como fim o aperfeiçoamento dos docentes em sua prática. Para o autor, um currículo, quando desenvolvido para aperfeiçoar a "arte" de ensinar, pode gerar ampliações das possibilidades da prática do professor, trazendo novas técnicas, meios e habilidades. Segundo Stenhouse (1991):

**Un curriculum, si es valioso, expresa en forma de materiales de enseñanza y criterios para enseñar, una visión del conocimiento y una concepción del proceso de educación. Proporciona un marco de trabajo en que el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje (Stenhouse, 1991, p. 11).**

Ainda segundo o autor:

**El curriculum es el medio a través del cual el profesor puede aprender se arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimientos. El medio a través del cual se puede aprender acerca de la naturaleza de la educación y del conocimiento. Y en definitiva, el curriculum es el mejor medio a través del cual el profesor, en tanto que profesor, puede aprender todo esto porque le permite comprobar y verificar ideas mediante la práctica y, por tanto, confiar en su propio juicio en lugar de confiar en el juicio de otros. Este aprendizaje de los profesores no necesita ni debe entrar en conflicto con el bienestar de los alumnos. Esto no se debe exactamente a que, a la larga, los alumnos se benefician del desarrollo del arte del profesor, sino porque el arte del profesor consiste en beneficiar a los alumnos y este no se estará practicando adecuadamente, a no ser que se dé tal beneficio (Stenhouse, 1991, p. 13).**

A Base Nacional Comum Curricular, bem como o currículo do Ensino Infantil da cidade de Jundiaí, utilizado como referência porque a pesquisa de campo se deu neste município, permitem que o professor exerça sua práxis, ou sua arte, como pontua Stenhouse.

O currículo da cidade de Jundiaí, que segue fundamentalmente os critérios estabelecidos na BNCC, não limita o processo educativo a práticas metodológicas restritas, e sim, dentro do que é defendido na aprendizagem por meio da experiência e da intencionalidade do professor, estimula a liberdade do docente em criar ambientes, propor vivências e experiências, e outras situações possíveis que se adaptem ao contexto escolar em que exerce sua atividade profissional. Dentro dessa liberdade de criação, porém sempre levando em consideração os **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO** que guiam por quais processos de aprendizagem a criança deve passar na Educação Infantil, pudemos desenvolver, em meio à pesquisa de campo, a criação de uma vivência artística pensada com o propósito de que as crianças experienciassem a observação da natureza, percebendo sua expressão artística. Na prefiguração desta experiência, além de estabelecer o plano a ser seguido, de forma orgânica e prevendo mudanças de curso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que previmos que seriam alcançados pelas crianças eram:

**(EI02CG05)** Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

**(EI02TS02)** Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

**(EI02EF01)** Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

**(EI02EF03)** Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

**(EI02EF04)** Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

**(EIO2EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.**

**(EIO2ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho) (Brasil, 2017, p. 45).**

Ao fim do processo, pudemos constatar que realmente todos os objetivos foram “cumpridos”, por meio de um processo que se seguiu da seguinte forma: as reuniões do Grupo 3 da Educação Infantil da escola Antonio Antonieta Cintra Gordinho seguiam um certo roteiro para sua realização, que fora pensado pelas professoras e coordenadora para que a educação infantil pudesse continuar propiciando aprendizagens e experiências, ainda que no ensino remoto, durante o tempo que perdurasse a pandemia. Durante a semana, as crianças e as professoras realizavam encontros diários, exceto às terças-feiras, que duravam em média quarenta minutos. No processo habitual, iniciavam a semana com uma contação de história que intencionalmente era inserida para gerar perguntas disparadoras e possíveis ganchos para atividades práticas. Estas podiam ser trabalhos manuais, desenvolvimentos de histórias, práticas artísticas, entre outras. Pensando nessa estrutura, desenvolvi, junto às professoras Thalita e Rhayelle, com autorização da coordenação, uma proposta de vivência artística que tivesse por intuito atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento citados, mas também que envolvesse as crianças na observação de seu ambiente e em uma criação artística.

Dewey, que inspira a criação e desenvolvimento de minhas propostas educativas, afirma que “Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha uma distinção em si.” (Dewey, 2010). Essa nossa vontade de que as crianças olhassem para a natureza, folhas, galhos, árvores, flores, acredito ter vindo da preocupação pelas perdas vividas nesta pandemia, não só as perdas das vidas, imensuravelmente tristes, mas as outras, mais discretas e menos evidentes, as perdas vividas pela infância destes meninos e meninas que foram privados de tantas experiências por conta da necessidade do isolamento. O brincar fora de casa, entrar em contato com os múltiplos cheiros, texturas, sabores e temperaturas do ambiente externo, as descobertas vividas apenas em contato com a natureza, o correr em grandes espaços, muito disso foi substituído por telas, que em certos momentos propiciam o contato, mas que infelizmente nunca serão substituto à altura da experimentação do mundo.

Nossa experiência se deu em várias etapas. Durante a semana que se iniciava no dia 17 de maio, foi estabelecido todo o contexto para a experiência que gostaríamos de proporcionar às crianças. Na segunda-feira foi contada uma história durante o encontro matinal, “As quatro estações” de Mayara Abreu; após a contação, Thalita e Rhayelle convidaram as crianças para conversar sobre a história:

**Catarina, 3 anos:** “Eu gosto da praia, tem a onda que faz assim” (faz ondas com as mãos). Gosto do verão porque é quente”.

Após outras crianças expressarem o que mais gostaram e dar suas opiniões sobre a história e as estações, Thalita reforçou as características de cada estação do ano, tanto sobre a temperatura quanto sobre o que ocorre com as plantas quando elas mudam. Aproveitando esta situação, pediu para as crianças e seus familiares procurarem elementos da natureza, tais como folhas, galhos, flores e afins. Pediu para que os recolhessem e que estivessem com eles por perto na quinta-feira, para uma atividade surpresa. Com essa instrução, nosso propósito era que as crianças realmente observassem seu entorno, como são as plantas em suas residências. Queríamos saber o que era significativo para as crianças a ponto de ser selecionado para nossa reunião.

Durante a semana, foram retomados aspectos da história e a “missão” da coleta dos elementos naturais, até chegarmos na quinta-feira. Quem conduzia os encontros com as crianças eram as professoras Thalita e Rhayelle, porém, nesta manhã, quem conduziria seria eu. Era dia 20 de maio, logo cedo as crianças se conectaram à reunião com suas plantinhas aparecendo como uma moldura em volta da câmera, o que trouxe um misto de alívio e excitação por terem realmente se aplicado à proposta que fizemos. Após nosso bom dia e boas-vindas, iniciamos a roda de conversa. Um exemplo de como estabelecemos esse diálogo com as crianças pode ser demonstrado através das falas do Gabriel, que mostrou quais plantinhas escolheu:

**Eu:** *Me conta Gabriel, o que é isso que você tá segurando? Por que você escolheu esses? (Gabriel estava segurando uma flor rosa e uma folha em cada mão)*

**Gabriel:** *A gente foi lá fora, (diz algo que não dá para compreender), aí a gente trouxe pra cá!*

**Eu:** *E o que que você acha mais legal? Porque elas são bem diferentes, né? Uma é grandona e toda espetada; e a outra é como?*

**Gabriel:** *Essa daqui “ó” (mostra a flor roxa), do aniversário da minha mãe, o meu pai deu, olha.*

**Eu:** *O que você mais gosta nela? Ela é cheirosa?*

**Gabriel:** *Ela é cheirosa, mãe, o pai lavou ela? Ele passou perfume.*

**Eu:** *Ela é roxa? Que cores tem nela?*

**Gabriel:** *É mesmo, ela é roxa. Mas ela tá morta. Tudo bem, né?!*

**Eu:** *É, tudo bem! Quer contar mais alguma coisa pra gente, Gabriel? Gabriel: Sim! Olha, eu tenho um monte de folhas! É verde.*

Todas as crianças da reunião foram convidadas a falar sobre os itens que trouxeram para nossa reunião, sobre seus cheiros, texturas, preferências e onde os coletaram. Cada criança realçou um aspecto: Benjamin gostou dos cactos de casa, com espinhos que não machucam, Alice se atentou à textura e as cores, e assim por diante, em nossa troca com escuta atenta ao que queriam nos contar.

Após ouvi-los, propus que descobrissemos mais sobre a textura das plantas. Comentei que havíamos explorado através de nossa pele, e que agora deveríamos fazer um processo de frotagem, devidamente explicada com o vocabulário acessível para que as crianças desta faixa etária compreendessem a ideia. Expliquei que queria que descobrissemos como as folhas aparecem no papel, e instruí como deveriam segurar o lápis para que o desenho aparecesse realmente. Foi reforçado para as famílias que o importante não era o resultado e a “tarefa de casa” feita e, sim, a exploração dos materiais disponibilizados para as crianças.

Os microfones ficaram abertos durante nossa vivência, remetendo ao ambiente do ateliê, com conversas, risadas, comentários e som dos materiais. As crianças e suas famílias produziram o trabalho juntas, e foi possível observar o envolvimento dos pequenos nessa procura pelas texturas e cores das plantas. Alguns descobriram que suas plantinhas soltavam tinta no papel quando pressionadas, outros viram veias aparecendo ao passar o lápis por cima da folha. Outros, ainda, tiveram que tentar o processo diversas vezes, pois escolheram folhas que não combinavam com a técnica da frotagem e acabavam se desfazendo. A experiência artística e estética foi usada como meio para um processo de aprendizagem, as crianças se envolveram no observar, no refletir e no fazer. Considero esta experiência que vivemos, eu, as professoras e as crianças, muito significativa.

O “algo que nos passa” do qual nunca saímos os mesmos. Eu saí mudada pelos comentários que as crianças trouxeram: Benjamin viu nos espinhos dos cactos formas de aranhas bem pequenas, o cacto era feito de “arainhas”;

e eu nunca tinha pensado em descrever os espinhos desta forma. Gabriel achou que as flores haviam sido lavadas e perfumadas, porque, senão, como seriam cheirosas? Escutar as crianças ativa um novo modo de ver o mundo, mais leve, orgânico, e com aproximações que muitas vezes possuem o sentido que falta na fala dos adultos.

### **Algumas conclusões**

Ao viver a experiência sentimos e refletimos alguns aspectos. Com a possibilidade de olhar com distanciamento temporal e depois de nos livrarmos de certas inseguranças do processo ou incertezas pessoais em relação à pesquisa, é possível ver o caminho construído na relação com as crianças e na real efetivação da suposição inicial da experiência significativa, realizada por meio de uma atividade artística e propiciada graças à escuta e à liberdade de criação das crianças. A pesquisa com crianças, e não sobre crianças, defendida por mim e em minha prática, e apoiada em autoras como Ramose Abramowicz, foi aplicada como princípio desta pesquisa de campo, e se mostrou como o melhor meio para compreender a cultura da infância e o que pensam, sentem e interpretam os meninos e meninas. Pudemos pensar e desenvolver propostas que realmente os afetassem e os envolvessem no processo educativo e de aprendizagem.

Sobre o currículo contido nos documentos oficiais como a *Base Nacional Comum Curricular* e o *Currículo Jundiaense*, a pesquisa de campo mostrou que é possível propiciar processos de aprendizagem em moldes não tradicionais, como os métodos já antiquados, escolarizantes, ainda muito utilizados na Educação Infantil. Além disso, demonstrou que, com a intencionalidade dos educadores e professores, é possível, como defendido nestes documentos, que a criança aprenda e experiencie o mundo através de vivências práticas e intencionais, pensadas e desenvolvidas previamente no ambiente escolar, online ou presencialmente. O *Currículo Jundiaense* auxilia o professor em sua prática, como defende Stenhouse (1991), na “arte de ser professor”. Se explorado com atenção, permite ao professor cultivar as aprendizagens nas linhas que melhor se articulam aos seus alunos e alunas.

Por fim, as reverberações da experiência vivida tanto na disciplina quanto na pesquisa de campo, e seus enlazes na minha prática enquanto pesquisadora e professora, ainda abrem muitos caminhos meandrosos para pensar a Arte/Educação. Este não é um processo contínuo e estável, vive em mutação e sinuosidade por envolver diversos agentes em seus múltiplos processos de criação. Finalizo com o poema de Antonio Machado Ruiz, que muito define meu trajeto com a pesquisa em Educação e a relação com as crianças:

Caminante, no hay camino  
Todo pasa y todo queda  
Pero lo nuestro es pasar  
Pasar haciendo caminos  
Caminos sobre la mar  
Nunca perseguí la gloria  
Ni dejar en la memoria  
De los hombres mi canción  
Yo amo los mundos sutiles  
Ingrávidos y gentiles  
Como pompas de jabón  
Me gusta verlos pintarse de sol y grana  
Volar bajo el cielo azul  
Temblar súbitamente y quebrarse  
Nunca perseguí la gloria  
Caminante son tus huellas el camino y nada más  
Caminante, no hay camino se hace camino al andar  
Al andar se hace camino  
Y al volver la vista atrás  
Se ve la senda que nunca  
Se ha de volver a pisar  
Caminante no hay camino sino estelas en la mar  
Hace algún tiempo en ese lugar  
Donde hoy los bosques se visten de espinos  
Se oyó la voz de un poeta gritar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar  
Golpe a golpe, verso a verso  
Murió el poeta lejos del hogar  
Le cubre el polvo de un país vecino  
Al alejarse, le vieron llorar  
"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar"  
Golpe a golpe, verso a verso  
Cuando el jilguero no puede cantar  
Cuando el poeta es un peregrino  
Cuando de nada nos sirve rezar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar  
Golpe a golpe, verso a verso

## Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In: Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 2011, p.17-36.
- AMBROGI, I. H. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. *In: Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- FAACG. Nossa Missão. 2021. **faacg**. Disponível em: <<https://www.faacg.org.br/>> Acesso em 14 de jul. 2021.
- FAACG. **Documentação pedagógica**: caminhos para continuidade e identidade da escola. 1. ed. Jundiaí: Editora Inhouse, 2019.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. **unicamp**. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de nov. 2020.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584
- RAMOS. A. C. Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos. *In: Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança*: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. p.22-35. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2012.
- STENHOUSE, L. **La investigación del currículum y el arte del profesor**. Investigación en la escuela. Espanha: Universidad de Sevilla, N° 15, 1991, págs. 9-15.

TEBET, G; BARROS, F; PALMEIRA, C. Educação Infantil e currículo: reflexões a partir de diálogos com crianças. *In*: SANTOS NETO, J. (Org.). **Um horizonte chamado educação: perspectivas e caminhos**. São Carlos: Pedro & João editores, 2013. p. 275-288.

RINALDI, C.O. Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In*: EDWARD, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.113-122.

FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.113-122.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-73.

TEBET, G; BARROS, F; PALMEIRA, C. Educação Infantil e currículo: reflexões a partir de diálogos com crianças. *In*: SANTOS NETO, J. (org.) **Um horizonte chamado educação: perspectivas e caminhos**. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.p. 275-288.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.





# A vida (e a casa) como obra de arte<sup>1</sup>

Mayara Floss\*

Estava na Unidade de Saúde em uma pequena cidade rural no interior do Brasil. Era a médica da atenção primária à saúde e estávamos fechando o dia, com o sol entrando pelas janelas, dos dias que começavam a se alongar no começo da primavera antes da pandemia. Estava sentada no consultório. Um consultório em que havia refeito o arranjo das cadeiras e mesa, para a mesa não me separar dos pacientes e podermos nos sentar frente a frente. Escrevia no computador e fazia a evolução clínica dos casos que tinha visto naquele dia, já batia o cansaço de uma Estratégia de Saúde da Família agitada do interior rural.

Faltando cerca de vinte minutos para a unidade fechar, a técnica de enfermagem, Luisa, perguntou se eu poderia ver um paciente.

— *Doutora, é um menino muito querido, sei que estamos quase fechando, mas ele já ficou internado várias vezes e está com muita dor de barriga* — ela falou.

O pai dele estava apreensivo, segurando o boné na sala de espera, vi-o quando saí do consultório. Colocaram Gabriel na maca onde atendíamos as urgências e emergências. Fiz sinal para o pai que poderia entrar junto. Gabriel estava sentado com a respiração um pouco acelerada, tinha 22 anos. Comecei a conversar com os dois. Ele sentia náusea, vômitos e dor abdominal. Nos últimos 6 meses tinha sido internado quatro vezes, duas no último mês, a última alta há menos de uma semana. Emagrecera cerca de dez quilogramas. Fazia alguns dias que não defecava e estava com a barriga distendida. Pedi para Luisa pegar os sinais vitais dele e comecei o exame físico. Ouvei seu coração, pulmão e, por fim, sua barriga.

Quando coloquei a mão sobre a sua barriga e a região do seu fígado, percebi que ela havia aumentado de tamanho, muitos centímetros. Ao palpar a superfície do órgão, senti embaixo dos meus dedos lesões características de metástases. Palpei três sem muito esforço. Gabriel estava, sem dúvida, com câncer.

1. Dados, nomes e fatos foram trocados ou adaptados, a história foi modificada também para respeitar o anonimato.

\*Médica de Família e Comunidade na Secretaria Municipal de Florianópolis. Aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Patologia da Universidade de São Paulo.

Nenhum dos outros médicos das internações recentes havia palpado com cuidado sua barriga. Para piorar, apesar de ser jovem e sorrir o tempo inteiro, percebi que ele estava anêmico e com uma obstrução intestinal. Uma urgência médica, das mais urgentes.

Enquanto meu cérebro pensava como iria lidar com todas essas informações, precisava aliviar a dor de Gabriel e tentar transferi-lo com urgência para a cidade de referência. Respirei. Muitas ideias podem se organizar com uma inspiração e uma expiração. Perguntei se Gabriel preferia ficar sentado ou deitado, ele disse que sentado. Pedi para Ana “pegar uma veia”, colocar um soro e a medicação para dor e para a náusea. Quando o rapaz estava um pouco melhor, me encostei contra o armário na sala de urgência e emergência, onde não tem cadeiras. Gabriel estava sentado na altura dos meus olhos e seu pai estava ao seu lado, com uma mão sobre a do filho. Comecei o roteiro de dar más notícias.

- *O que vocês sabem sobre o caso de Gabriel?* – perguntei.
- *Não muito, ele tem uma doença desde criança, a tal da retocolite. E no hospital parece que ele teve uma virose* – o pai falou, enquanto segurava a mão do filho.
- *E o que vocês imaginam que possa estar acontecendo agora?* – perguntei para os dois.
- *Não tenho ideia* – respondeu Gabriel.
- *Mas eu acho que é sério* – complementou o pai.
- *Infelizmente eu tenho uma notícia ruim para dar para vocês* – falei olhando para os dois. Esperei uns instantes.
- *Vocês querem ouvir, sentem-se preparados?* – perguntei.
- *Pode falar, doutora, é melhor eu saber* – falou Gabriel.
- *Pode dizer, doutora* – o pai concordou com a cabeça.

Retomava os passos aprendidos e estudados por mim. Sempre é melhor o paciente saber, mesmo que a notícia seja ruim. Na cultura local interiorana, o que era comum era esconder o que estava acontecendo do paciente. Esta sempre é a pior opção. Os familiares fazem um teatro forçado fingindo tudo estar bem e ao mesmo tempo o paciente também finge que tudo está bem. A evidência mostra que falar é o melhor cuidado.

— *Infelizmente, suspeito que Gabriel esteja com uma obstrução na barriga, algo que trancou o intestino dele. Desconfio que possa ser um câncer. É um caso de urgência* — falei olhando para os dois, o ideal é não usar um vocabulário complicado.

— *Sinto muito* — segui.

O pai apertou a mão do filho, não chorou.

— *Tá, doutora, o que precisa fazer?* — Gabriel foi rápido.

— *Se vocês concordarem, quero tentar uma transferência direta para o hospital de referência, vou conversar com o médico de plantão e falar com a ambulância* — falei, o pai de Gabriel o abraçava.

— *Vamos ter que encarar isso* — falei.

— *Vamos, doutora, a gente vai vencer, pode chamar a ambulância* — o pai de Gabriel falou — *vou avisar a mãe dele, pedir para trazer uma mala* — ele complementou.

Respirei. Eles iam poder digerir a dureza das informações devagar. Falei com Luisa para observar os sinais e para solicitar para a prefeitura uma ambulância com um técnico de enfermagem para transportar Gabriel. Afinal são quase 100 quilômetros que separam a Unidade de Saúde até o centro de referência. Não é fácil trabalhar na zona rural.

Telefonei para o hospital. Falei com o plantonista da cirurgia, que aceitou receber Gabriel. Escrevi uma carta, imprimi uma cópia e assinei, enquanto a ambulância estava a caminho. Gabriel parecia bem. Quando estava na ambulância, acenou para mim e disse:

— *Obrigado, Doutora!*

Fechamos a Unidade de Saúde por volta das 19 horas.



Depois da primeira consulta, passaram cerca de 4 meses. Já estávamos manejando a morfina e os cuidados para a dor. Gabriel teve frequentes idas, pouca resposta ao tratamento oncológico. Fez a cirurgia no dia em que o encaminhei e ficou com duas bolsas de colostomia e uma cicatriz extensa. Teci o cuidado com a família

dele, seus pais, seu irmão de doze anos. Conseguimos acompanhar todos com o apoio psicológico, exceto a companheira de Gabriel, Maria, que tinha dezoito anos. Acompanhava Gabriel com visitas domiciliares e consultas na Unidade de Saúde. Como médica de família e comunidade, meu principal consultório também é a casas das pessoas.

Fiz questão de retirar os pontos da cirurgia no quarto de Gabriel na casa de seus pais. Eu tecia uma conversa sobre cuidados paliativos nesse movimento mecânico. Eram muitos pontos, mais de vinte. Desciam pela linha média por todo o abdômen. Sobraram as bolsas de colostomia. E uma esperança de “reverter” a cirurgia.

Lembro-me que na época do Natal e Ano Novo ele queria muito estar em casa e não internado no hospital. Conversei com a oncologista que o acompanhava, disse que poderia organizar para administrar as medicações e fazer o controle da dor em domicílio, além de vigiar qualquer descompensação com a equipe da atenção primária à saúde. Lembro-me de viajar até a pequena cidade do interior de manhã e de noite, ir para casa dos meus pais para poder medicá-lo e vê-lo durante os feriados. Na virada do Ano Novo, ele queria estourar uma bateria de fogos de artifício no interior. E conseguiu. No meio da zona rural estouraram uma bateria de fogos de artifício quando entrou o Ano Novo. Era a festa, o seu processo de saúde. Dia primeiro ele voltou para a internação hospitalar e mais quimioterapia.



Numa quinta-feira, cerca de cinco meses depois da primeira consulta, eu me reunia com seus pais em um encontro separado no mesmo consultório. Eles solicitaram, para conversarmos sobre a doença e Gabriel. Eles compraram um carro que era o sonho de Gabriel, que agora vinha para as consultas quando estava melhor, com o carro dirigido por Maria. Ele já não conseguia dirigir. Antes, Gabriel era conhecido por andar de moto e fazer trilhas. Mas de vez em quando eu via no final do dia o carro indo pela estrada até o ponto mais alto da cidade, imagino que para ver o pôr do sol.

O pai e a mãe de Gabriel vieram no final do dia em um encaixe. A mãe de Gabriel estava preocupada. O filho queria mudar-se com Maria para uma casa só deles.

— *Mayara, dá tempo de construir uma casa para Gabriel e Maria?* — a mãe de Gabriel me perguntou. Ali também havia uma urgência. Uma urgência do desejo, e a linha do tempo da vida. O pai de Gabriel também estava angustiado. Os dois seguravam um a mão do outro. O prognóstico de Gabriel era de semanas ou dias.

— *Eu sinto que isso vai ser difícil de falar para vocês e para vocês ouvirem. Mas não dá tempo, gostaria que sim, a não ser que seja uma casa muito rápida de construir*— eu falei.

Eles imaginavam que o fim estava próximo. Meu papel era falar da morte do filho. De deixá-lo realizar seus desejos de viver aquela vida perto do fim.

Eu os abracei no final da consulta. Era quinta-feira.



Na semana seguinte, eu, como de costume, ia fazer uma visita a Gabriel para avaliar alguns exames. Havia discutido o caso com a oncologista. Estávamos ajustando o controle da dor. Nesse meio tempo, também havia conseguido um aparelho de oxigênio para a casa, caso faltasse ar.

Também Gabriel e eu já tínhamos conversado sobre a morte. Ele preferia morrer no pequeno hospital local. Não queria morrer em casa, mas também não queria ir para a cidade de referência. Chamei a Agente Comunitária de Saúde para ir vê-lo. Entramos no carro e eu ia pegar o caminho de sempre, da casa dos pais de Gabriel.

— *Não, doutora, a gente vai para a casa deles! É para o outro lado!* — corrigiu a agente comunitária de saúde.

— *Mas quinta-feira eles não tinham casa* — eu disse.

— *Eles reformaram uma casa nos fundos da casa da mãe da Maria, toda a comunidade ajudou! Eles já estão com alguns móveis dentro. Gabriel está lá* — explicou a agente comunitária.

A invenção de novas possibilidades de vida. A comunidade reformou uma casa no final de semana. Repito: em um final de semana. Cheguei lá e aquelas paredes recém-pintadas, o teto recém-trocado, e os móveis organizados e novos eram emocionantes. O carro preto, também sonho de Gabriel, estava estacionado na garagem. Foi tudo rápido e atravessado pela dificuldade da mãe e do pai de Gabriel de deixarem um filho perto do final da vida sair de casa. Todos eram linhas de fuga.

Gabriel estava sentado no sofá da sala com Maria, coberto com uma manta e ria.

— *Doutora, você viu! Temos uma casa nova!* — ele disse.

Aquela casa era o seu desejo. Era a sua vida em uma obra de arte, não só sua, mas da sua família e da sua comunidade. Gabriel conseguiu.

Gabriel faleceu algumas semanas depois. No hospital da cidade. Era a época da greve dos caminhoneiros. Eu estava com medo de ficar sem gasolina. Eu morava na cidade a cerca de 20 quilômetros de distância de onde trabalhava. Naquela semana, decidi ficar em uma cabana de aluguel, pois estava com medo de Gabriel falecer e eu não poder estar por perto.

Nos últimos dias no hospital, ele queria comer batata frita e lasanha. As enfermeiras me ligaram e perguntaram se Gabriel poderia comer “aquela comida pesada”. Claro que sim. No interior, pensar em cuidados paliativos ainda era muito complexo. No hospital, então, o indizível.

Maria ficava o tempo inteiro no hospital, alternando-se com os pais de Gabriel. As visitas estavam liberadas, conforme avaliação da família. Devagarinho, Gabriel foi ficando mais sonolento, a barriga mais distendida, a dor controlada.

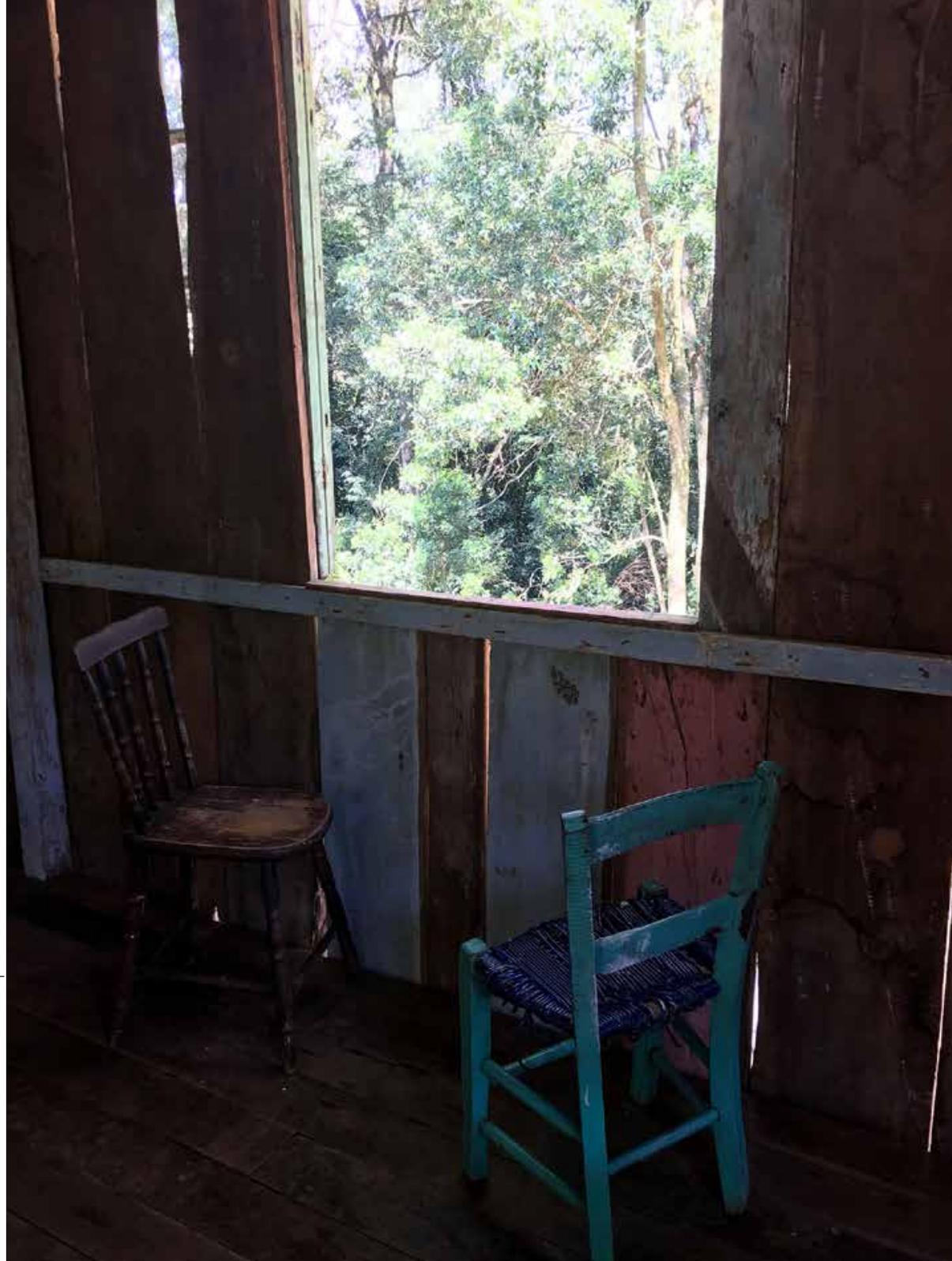
Maria foi dormir uma noite na casa deles, para descansar depois de dias ao lado de Gabriel. E seus pais estavam no hospital. Faziam cafuné na sua cabeça. Eu os visitei no final do dia. Devagarinho, Gabriel faleceu.

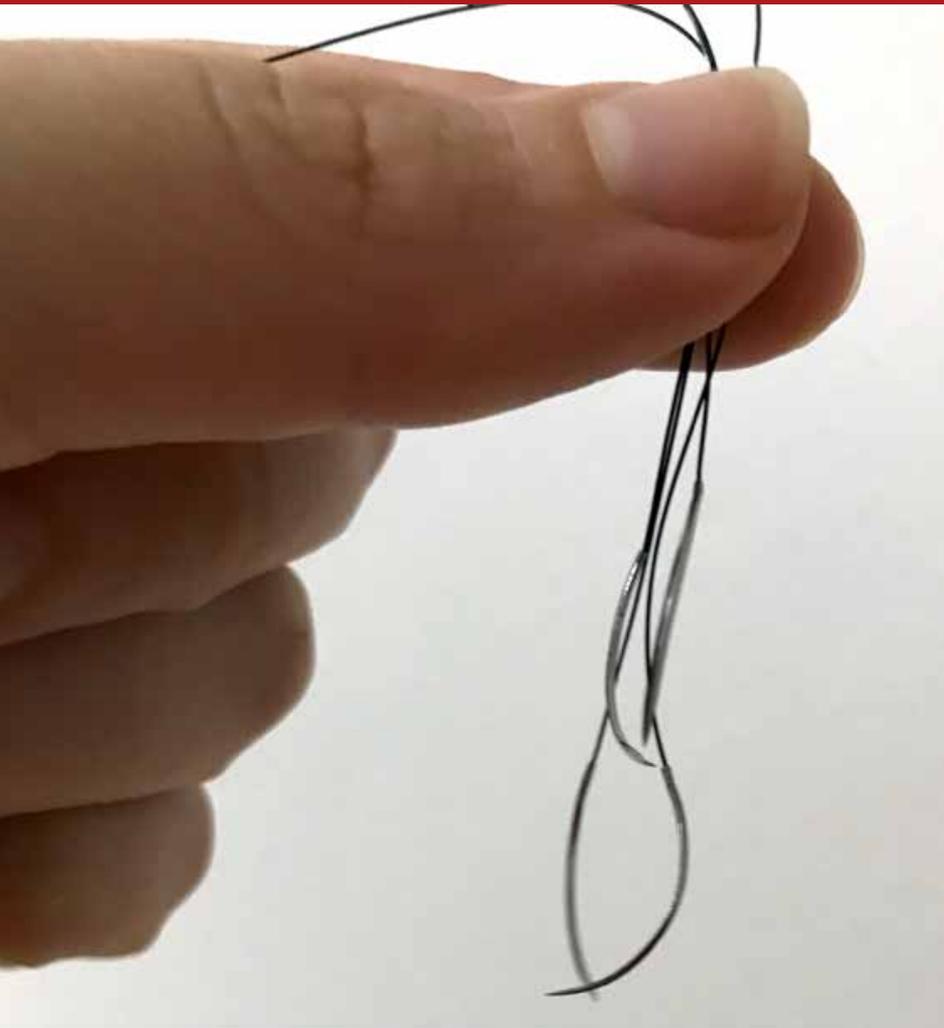


A casa de Gabriel não era uma casa para residir, era uma casa subvertida em arte, uma casa para semanas e dias. O carro de Gabriel era um carro para ver o sol. Inclusive eu, como médica, era uma médica ao avesso (do avesso, avesso). A casa driblava a vida e a morte. Subvertia a morte também, a morte hospitalizada, da cidade, em uma UTI, com bipes e longe de todos. Subvertia o tempo, tempo de construção da casa. E eu subvertia os espaços de cuidado, os horários rígidos, protocolares. Subvertia o cuidar.



Crédito: Acervo pessoal





## **Aterrar: um manifesto da mão humana**

### **“Alô, alô, planeta Terra chamando, planeta Terra CHAMANDO” – personagem Lucas Silva e Silva**

#### **Mayara Floss**

**N**o começo do ano de 2021, em um dos picos da pandemia no Brasil, Enrique Barros, colega médico de família e comunidade, e eu, enquanto éramos entrevistados para um episódio de um *podcast* sobre o tema de saúde planetária, tivemos uma ideia. Muitos julgariam-na maluca. Para nós, a mais pura sanidade. Imagine a humanidade empenhada na construção de uma nave, um foguete, um projeto gigantesco com múltiplos países. A energia de diversos pesquisadores e cientistas está aí. No dia do lançamento havia uma multidão: astronautas, pesquisadores e comunidade reunidos. O surpreendente é o trajeto da aeronave: ela se lança no espaço e volta em direção à Terra. A nossa urgente necessidade de pisar neste chão, de aterrar.

Este manifesto começa com uma reflexão sobre a marca humana no planeta Terra, seguida por um tatear de como “tocamos o mundo”, com a vivência da pandemia da Covid-19 e a construção de uma caminhada com o álcool gel nas mãos, seguida pela ideia da construção artesanal como uma saída existencial. Finalmente, reflete-se sobre a ideia de cartografia e aterrar.

#### **A marca humana**

A marca da humanidade no planeta em termos geológicos é uma camada de plástico na estratigrafia da Terra. A humanidade saiu do Holoceno, uma época geológica com clima mais estável que propiciou o desenvolvimento dos seres humanos e atualmente vive uma nova era: o Antropoceno (Steffen; Crutzen; McNeill, 2007). Esta é reconhecida pelo fato de não se encontrar, em nenhum território na Terra, algo que não esteja afetado pela “mão” humana, seja por efeitos mais perceptíveis, como construções de cidades,

seja por mais sutis, como microplásticos. O clima estável que permitiu a vida humana como conhecemos foi afetado no Antropoceno como consequência das mudanças climáticas. A Terra mostra seus limites: vivemos também a sexta extinção em massa (Ceballos *et al.*, 2015; Steffen *et al.*, 2015) - em outras palavras, animais extinguem-se na taxa mais rápida em toda história humana. Tão marcante quanto a extinção dos dinossauros, diariamente espécies deixam de existir devido à mão humana. "Os seres humanos não têm certificado, podem dar errado" (Krenak, 2020, p.41), portanto o que nos faz pensar que sobreviveremos a essa extinção, que é resultante deste padrão de vida "desenvolvido"? Outros limites, como a ruptura de ciclos hidrológicos ou do nitrogênio, também colocam em risco a vida humana.

A memória coletiva da Terra se atravessa nas camadas da estratigrafia. O Antropoceno carrega uma memória vivida, e é a camada biográfica da humanidade (Bosi, 2004). Na animação "Perdi Meu Corpo" (Clapin, 2019), uma mão procura o seu corpo. Em um paralelo com as mudanças climáticas e a camada de plástico, reflete-se sobre uma humanidade que deixou sua marca-mão, mas perdeu-se do seu corpo. É como se tivéssemos colocado uma etiqueta "*Made in human*" em todos os artigos da natureza e recursos naturais (Latour, 2020) - objetificamos a natureza e depois esquecemos das nossas marcas. Enquanto as relações entre humanos e a natureza escorrem, como diria Bauman (2004), pelo vão dos dedos.

### **Tocar o mundo**

A natureza não está aqui para nos servir, até porque somos parte dela: a humanidade pode viver em harmonia com a natureza (Acosta, 2018). Precisamos voltar a tatear a Terra, tocar o mundo - como o artista de Focillon (1983), que reencontra, em plena era mecânica, sobreviventes da era das mãos. Nesse sentido, é necessário avançar para a pós-modernidade em um resgate da mão, do fazer humano em uma ética-estética-política-amazônica, do fazer no mundo que deixa uma camada humana entre ideia e matéria, molecular - ação e reflexão (Sennett, 2009), para além do plástico. Micropolítica. Do digital-virtual, para a digital da mão, do toque e da narrativa.

Ailton Krenak (2020a) escreveu: "Não se come dinheiro". No líquido das relações humanas, vamos nos diluindo em horas mortas, como disse Bosi (2004); filas de banco, celular, de dias, enquanto prolonga-se o tempo da vida, atrasa-se a morte artificialmente: vida-vivida acontece menos. A pandemia da Covid-19 exigiu silêncio da humanidade, solidificou limites, metragens e isolamentos. As montanhas do Himalaia,

que eram cobertas pela poluição, foram vistas por um estado indiano há mais de 100 milhas devido ao lockdown (Georgiou, 2020): o planeta precisa respirar. Animais selvagens apareceram nas cidades. O planeta sólido e improvável, a natureza desobediente das necessidades humanas. Tivemos com a pandemia a oportunidade do silêncio. Porém, a humanidade ainda insiste na diluição do mundo digital-virtual e do progresso infinito em um planeta finito. O resultado do nosso “sucesso” humano é o nosso planeta ter ultrapassado seu limite, e as iniquidades aumentarem.

### **Álcool gel para as mãos**

Enquanto os protocolos nos fazem enxergar por detrás de máscaras e passar álcool gel, quem mais morre é a população mais vulnerável, como acontece em todas as doenças infectocontagiosas. Em locais onde não há água, como orientar lavar as mãos com frequência? Na vacinação, o Brasil também vacinou pelo menos o dobro de pessoas brancas, de acordo com dados de março de 2021 (Muniz *et al.*, 2021).

A pandemia, ou pandemência, pelo recorte latino-americano e brasileiro de negacionismo e desinformação, nos sufoca e destaca as bordas da Covid-19. No Brasil, a desinformação e a consolidação do “tratamento precoce” baseado em premissas falsas de ciência colocaram o negacionismo como política pública. A pandemia nos tirou da nossa normose, mas a velha política patriarcal e de cabelos brancos insiste em “voltar ao normal”, a essa cultura das massas que produz indivíduos normais (Guatarri; Rolnik, 2013). A apropriação da pandemia da ideia de voltar para o “normal” ou “novo normal” faz refletir na passividade da realidade da sociedade do cansaço (Byung-Chul, 2016). Não é possível fazer a mesma coisa repetidas vezes e esperar resultados diferentes. A normose nos expõe como mercadoria, afinal “produzimos para a produção, para a circulação acelerada de informação e comunicação” (Byung-Chul, 2016, p.126).

Precisamos desnormalizar uma sociedade que se acostumou com a fome, a violência, o encarceramento em massa e diferenças abissais de qualidade de vida. Nesse sentido, o que apavora a humanidade e cria espaço para o negacionismo não é o dualismo do “verdadeiro x falso” na narrativa da pandemia que se resolveria pela educação, mas o terror de imaginar que o mundo humano pode acabar (Latour, 2020).

Como produzir desejo em um mundo onde o capital domina a Terra? Por outro lado, a pandemia também foi (ou é) uma genuína linha de fuga da natureza-humanidade: a que nos leva para a nossa existência coletiva, onde já não existe importância no eu, mas na simbiose (Deleuze; Guattari, 2011). É um lembrete da vulnerabilidade humana: de repente, se nos tirarem o ar, essa humanidade agoniza (Krenak, 2020). Kopenawa (2015) já há muito tempo diz: quanto mais fundo cavamos a Terra, maior o buraco no céu, o que pode ser lido como uma metáfora do aquecimento global e da urgência de pararmos de explorar a Terra. A necessidade de descobrir novos mundos possíveis, outros processos de subjetivação, sair da homogeneização da cultura. Cá estão os indígenas que, mesmo com a invasão dos portugueses, seguem mostrando que outros viveres são possíveis.

Em outra margem da pandemia, o ritmo imposto pela Covid-19 para os profissionais da saúde era (e é até a escrita deste artigo) agonizante. Inicialmente, o atordoamento era a necessidade constante de aprender novos conhecimentos enquanto os pacientes chegavam: cada atuação prévia era colocada em xeque. Explico: havia dúvida se poderia nebulizar um paciente pelos aerossóis gerados, qual paramentação utilizar em cada caso, em que serviço poderia entubar ou não, se haveria ventiladores suficientes, se a infraestrutura era adequada para a equipe e os pacientes, se os Equipamentos de Proteção Individual estavam adequados, se haveria máscaras para todos. Os profissionais atordoados, além de atender, precisavam aprender a navegar na desinformação e, por vezes, apanharam para defender a ciência (TV Cultura, 2021). Não é apenas o sistema que colapsa, são as pessoas em burnout que agonizam no projeto neoliberal do ritmo pandêmico.

O espaço entre as consultas, o ritmo de atender em um sistema com os limites ultrapassados, impunha o metrônomo acelerado de máquinas fazedoras de consultas e não de cuidado. E assim a pandemia também traz sua necropolítica, onde deixa-se de ser máquina desejante para ser máquina fazedora de consultas, para ser máquina prescritora. Não que fosse uma novidade transformar as pessoas em fazedoras de consultas, ou prescritoras, mas era uma novidade na ofegante pandemia.

O tempo de consulta e a urgência da hipoxemia se tornou uma forma de controlar as mãos: sem pensar, não é possível reclamar. Mãos longe do corpo. As teleconsultas vieram para ficar, uma mistura de isolamento, tecnologia e necessidade de virtualizar as relações. Entre relações de *WhatsApp* rápidas e instantâneas, o tempo vivido cada vez mais irritantemente em pixels e protocolos. Enquanto isso, durante a pandemia e o aumento da insegurança alimentar, as prestadoras de serviço de saúde lucram como nunca (Safra, 2021).

É urgente *descomoditizar* a saúde. O Sistema Único de Saúde (SUS) que garante o direito à saúde é parte da saída, seja pela vacinação, seja pela arte, como a música *Je suis SUS*, da artista Clarissa Ferreira<sup>1</sup>.

A necessidade de reinventar a saúde, de fazer disso uma obra de arte – pois a arte em si também se reinventa (Guatarri; Rolnik, 2013). A ideia de progresso infinito, ou desenvolvimento, e até a vida infinita em um planeta e existência finitos caíram por terra? Metaforicamente, a Terra desobediente pediu silêncio para a humanidade com a pandemia. A superação da pós-modernidade, essa era do desencanto, da normose, ou da camada de plástico, é urgente, como o são as ações de mitigação e adaptação em relação às mudanças climáticas. Não é possível todos acumularem: mesmo países desenvolvidos mostram o fracasso do “mau-desenvolvimento” nas sucessivas crises do “ex” da cultura antropocêntrica: exploração, exclusão e extinção (Hamlin, 2017).

O paradigma do progresso da ciência, que deveria abrir possibilidades, acaba por tornar a mão humana uma linha de montagem: em pequenos processos os corpos são desmembrados e os horizontes restringidos. Acosta (2018, p.37) reflete que “os seres humanos se transformaram em simples ferramentas para máquinas, e não o contrário”. A urgência das mudanças climáticas é atravessada pela urgente necessidade de admitirmos que o nosso sonho de mundo de “desenvolvimento” não cabe nesta biosfera. Precisamos nos organizar (Krenak, 2020).

Nossa existência depende de uma complexa rede de outras espécies na Terra, desde bactérias até animais e plantas que equilibram a atmosfera - afinal, existe um ciclo da água e outros biogeoquímicos que garantem nossa alimentação. A vida humana não é útil (Krenak, 2020) para o planeta e, ainda assim, a colocamos em risco pela ideia do desenvolvimento infinito (Acosta, 2018). A autora canadense Naomi Klein refletiu que “a solução para o aquecimento global não é consertar o mundo, é consertar a nós mesmos” (Klein, 2015).

Como desmaquinar o corpo? Por trás de assepsia, álcool gel, máscara, protetor facial, gorro, propés, avental do profissional de saúde, é possível ser capaz de ouvir não só a ausculta pulmonar e cardíaca, mas ouvir as pessoas? Transgredir e mudar a forma de escutar. Ouvir histórias, para além da anamnese, dentro do consultório médico, é transgredir. Enxergar o invisível. Descolonizar o cuidado. Pensar um fazer na saúde diferente para cuidar de nós e pisarmos suavemente na Terra.

---

1. *Je suis SUS* é a saída criativa da artista Clarissa Ferreira para falar do SUS. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I0a8ryr63-U>> Acesso em: 24.01.24.

## Artesanal

Davi Kopenawa Yanomami escreveu sobre cantarmos para elevar o céu (Kopenawa, 2015). É urgente uma vida que não sirva à produção que dissolve a existência humana em uma rede de transações comerciais (Byung-chul, 2016). Pois a vida total-produção faz desaparecer os rituais e as festas. Nos ritos e momentos festivos não produzimos, e sim gastamos. Nesse sentido, devemos encontrar nossas mãos que cuidam, mãos de artífice, linhas e mãos que se unem na criatividade para alongar a vida com festa na ponta dos dedos. Vida-vivida. Assim, a cooperação é um fator decisivo para a saída da crise, muito mais do que a competição: estamos todos enrascados (Kropotkin, 2021).

Precisamos furar o concreto construído pela mão humana moderna com os direitos da Terra, ou Pachamama, que desafia o liberalismo, o Estado e o capital (Acosta, 2018). Os indígenas Yanomamis são especialmente cuidadosos ao queimar o corpo de um homem pródigo que faleceu, com os ossos das mãos. As mãos são os bens mais preciosos, pois, com elas, distribuía sua generosidade (Kopenawa, 2015, p. 417). Saídas para a normose mesmo em espaços virtuais são possíveis.

No Brasil, existem espaços de acesso à educação na pós-graduação, durante a pandemia, marcados pela temporalidade, mas não pelo espaço físico, por exemplo uma sala de aula. Existe uma hora do encontro, via computador, linhas paralelas que se encontram no ponto impróprio da sala de aula - o digital-virtual e o digital-mão se encontram de câmeras abertas. Encontram-se nas aulas da disciplina "*Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*", no primeiro semestre de 2021, para costurar livros, encadernar, bordar, discutir textos, queimar fósforos. Presença. Os e as estudantes furam o tempo e espaço *online* e, pela cartografia, se conhecem em outras camadas, menos superficiais, ultrapassam o plástico: quase como amigos de infância. Neste espaço impróprio, o fazer manual de costurar cadernos, costurar bordados, encontra-se no improvável fazer artesão do mundo real-virtual. Virtual-ritual-viral. A potência da arte ser a mão que cuida e não destrói. "Fomos ajudados, aspirados, multiplicados" (Deleuze; Guattari, 2011). Ao terminar um bordado, um caderno, um relato, a pergunta pulsa nos dedos: Qual o propósito da nossa existência?

## Aterrar

O bem viver ou “*buen vivir*” tem o seu significado na convivência com a natureza: somos parte dela e não “à parte” do planeta (Acosta, 2018). Trazer de volta a mão, encontrando os corpos: a criatividade. Voltar a tocar o mundo. O “*buen vivir*” e a volta da mão artesã, do cuidado, na ponta dos dedos. O fazer artífice em que fazer e pensar estão juntos (Sennett, 2009).

Lucas Silva e Silva, personagem na série “Mundo da Lua”, da TV Cultura, reimagina o seu dia e relata as histórias em um gravador. Ele inicialmente envia uma mensagem para Terra começando com “Alô, alô, planeta Terra chamando, planeta Terra chamando”, começando assim seu diário: uma memória, uma lembrança imaginada. A necessidade de construir novas utopias ou a possibilidade de imaginá-las para a pós-modernidade (Acosta, 2018). Descolonizar o nosso imaginário coletivo. Cartografar nossa existência, as linhas das nossas mãos, para compreendermos que estamos além dos “bens que acumulam pó” (Kopenawa, 2015).

A humanidade já marcou a Terra em uma camada de plástico. Devemos lembrar da etimologia da palavra humano, que contém húmus, ou terra (Latour, 2020). É tempo de aterrar, de a humanidade encontrar suas mãos, do reencontro com a natureza, das marcas atuais e futuras, nesta nossa casa-única: a Terra.



Crédito: Acervo pessoal



## Referências bibliográficas

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**. Uma Oportunidade Para Imaginar Outros Mundos. Edição: 1a ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: Sobre a fragilidade dos laços humanos. 1a edição ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: Ensaios de Psicologia Social. 2a edição ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BYUNG-CHUL, Han. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - vol. 1: Capitalismo e esquizofrenia 2. 2a edição ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOCILLON, Henri. "Elogio da mão". In: **Vida das formas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 137-156.

GEORGIU, Aristos. Himalayas seen from Indian state over 100 miles away as air pollution plummets during coronavirus lockdown. 2020. **newsweek**. Disponível em: <<https://www.newsweek.com/himalayas-indian-state-100-air-pollution-coronavirus-lockdown-1497058>> Acesso em: 30 de jul. 2021.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KLEIN, Naomi. **This Changes Everything**: Capitalism vs. The Climate. Reprint edition ed. [s.l.]: Simon & Schuster, 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. 1a ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KROPOTKIN, Peter. **Mutual Aid**: An Illuminated Factor of Evolution. [s.l.]: PMPress, [s.d.]. Disponível em: <[https://www.pmpress.org/index.php?l=product\\_detail&p=1185](https://www.pmpress.org/index.php?l=product_detail&p=1185)> Acesso em: 20 de abr. 2021.

LATOURE, Bruno. **Onde aterrizar?** Como se orientar politicamente no antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MUNDO DA LUA. Direção: Roberto Vignati. São Paulo: **TV Cultura**, 1991. Series

MUNIZ, Bianca; FONSECA, Bruno; FERNANDES, Larissa; PINA, Rute. Brasil registra duas vezes mais pessoas brancas vacinadas que negras. **Agência Pública**, [S. l.], 2021. Disponível em: <<https://apublica.org/2021/03/brasil-registra-duas-vezes-mais-pessoas-brancas-vacinadas-que-negras/>> Acesso em: 23 de jul. 2021.

PERDI meu corpo. Direção: Jérémy Clapin. França: Netflix, 2019. Filme.

SAFRA. Líder em saúde, Rede D'Or ainda tem espaço para crescer, afirma Safra. 2021. **Valor**. Disponível em: <<https://valor.globo.com/patrocinado/investe-safra/noticia/2021/07/07/lider-em-saude-rede-dor-ainda-tem-espaco-para-crescer-afirma-safra.ghtml>>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

SENNETT, Richard. **O Artifice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

STEFFEN, Will; CRUTZEN, Paul J.; MCNEILL, John R. The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature? *Ambio*, [S. l.], v. 36, n. 8, p. 614–621, 2007. **jstor**. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/25547826>>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

STEFFEN, Will *et al.* Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, [S. l.], v. 347, n. 6223, 2015. DOI: 10.1126/science.1259855. **sciencemag**. Disponível em: <<https://science.sciencemag.org/content/347/6223/1259855>>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

TV CULTURA. Médico é agredido por conhecidos após alertar sobre riscos da Covid-19. 2021. **cultura. uol**. Disponível em: <[https://cultura.uol.com.br/noticias/17138\\_medico-e-agredito-por-conhecidos-apos-alertar-sobre-riscos-da-covid-19.html](https://cultura.uol.com.br/noticias/17138_medico-e-agredito-por-conhecidos-apos-alertar-sobre-riscos-da-covid-19.html)> Acesso em: 15 de ago. 2021.





# A arte de ser acessível: um processo pedagógico

Patrícia Muccini\*

O interesse pelas artes, aliado ao desejo em incorporar um viés artístico-cultural na atuação pedagógica voltada ao desenvolvimento de práticas acessíveis, deu origem a essa **proposta interdisciplinar**. Partindo da compreensão de que a arte pode afetar os lugares não atingidos pelos saberes estritamente técnicos, fui percebendo que as linguagens artísticas, enquanto dispositivos, podem contribuir significativamente para o processo de acessibilização das práticas desenvolvidas no contexto educacional — sobretudo no que diz respeito à desmistificação dos corpos com deficiência.

Ao perceber a carência de um **olhar poético e estético** na atuação técnico-pedagógica voltada à acessibilidade das pessoas com deficiência, foi se intensificando em mim o desejo de articular os fazeres artísticos aos fazeres pedagógicos, compreendendo, nesse processo, “o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver” (Ostrower, 1987, p. 31).

Para dar materialidade à proposta, tracei um percurso investigativo articulando os campos Arte, Educação e Acessibilidade, que se intensificou com a participação na disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*<sup>1</sup>. Durante a participação na disciplina, foi possível fazer descobertas teórico-práticas sobre a experiência estética e os corpos dissidentes, identificar o potencial pedagógico existente entre os campos da arte e da acessibilidade, bem como delinear pontos de articulação entre as áreas.

Minha trajetória profissional, tanto como professora de educação especial na rede municipal de ensino quanto, posteriormente, como pedagoga na educação superior, tem tido como finalidade contribuir para a participação das pessoas com deficiência com equidade nos ambientes que perpassam o contexto educacional. Esse trabalho, que é desenvolvido por meio de formação de professores e técnicos em

\*Pedagoga formada pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma universidade (PPGP/UFSC) e doutoranda no Programa de Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAV/ECA/USP). Foi professora de educação especial na rede municipal de ensino e desde 2010 é servidora da UFSC, tendo atuado em diferentes setores desenvolvendo projetos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência. Atualmente é pedagoga no Setor de Acessibilidade Informacional da Biblioteca Universitária da UFSC.

1. Disciplina ministrada pela Professora Dra. Sumaya Mattar no primeiro semestre de 2021, ofertada pelo PPGAV/ECA/USP.

educação, assessoramento técnico-educacional e desenvolvimento de projetos institucionais, tem como base epistemológica o **Modelo Social** da Deficiência. Tal modelo teórico compreende a condição de deficiência como uma das categorias que constitui a variação humana (assim como raça, etnia, gênero ou classe social), contrapondo-se ao paradigma corponormativo que historicamente norteou a compreensão da experiência da deficiência — ainda refletida nas práticas sociais, sobretudo as institucionais (Barnes; Oliver; Barton, 2013; Martins *et al.*, 2012).

Essa nova perspectiva, advinda do campo de Estudos sobre Deficiência na década de 1990 (Diniz, 2012), reverberou na criação do campo acadêmico de **Estudos sobre Deficiência na Educação**. Tal abordagem, crítica ao fenômeno da deficiência no contexto educacional, possibilitou a quebra da hegemonia das epistemologias tradicionais, como o Modelo Biomédico<sup>2</sup>, que concebe uma atuação pedagógica com metodologias de compensação para integrar socialmente o corpo com deficiência (Nuernberg, 2015). Esse avanço teórico foi um divisor de águas para a minha trajetória profissional, pois despertou uma reflexão constituída por um olhar emancipatório sobre a educação das pessoas com deficiência.

Contudo, nem sempre no campo prático as transformações ocorrem em consonância com os avanços teóricos. No decorrer da atuação educacional, percebi que as estratégias técnico-pedagógicas advindas dessa nova epistemologia, se dialogadas com campos teóricos sensíveis, poderiam ampliar a discussão e os processos pedagógicos de acessibilização, atingindo as pessoas que não estavam diretamente vinculadas ao desenvolvimento de ações de **acessibilidade**.

Se, por um lado, o saber técnico-pedagógico possibilita didaticamente modificações nas práticas cotidianas, por meio da arte há a possibilidade de **afetar** e implicar o outro, permitindo **olhar para as fronteiras** e criar a partir delas, de modo a enriquecer a relação entre as diferentes formas de ser e existir. Desse modo, é possível rever os conceitos de corpo, identidade, formas de viver e agir, percebendo a corporeidade de forma ampliada, não apenas vinculada à materialidade do corpo.

A partir desses pressupostos, a participação das pessoas com deficiência na vida cotidiana pode ser compreendida como parte de um processo de acessibilização dos diversos contextos sociais — o qual não

---

2. Modelo teórico que limita a condição da deficiência às características orgânicas do corpo.

é linear nem pontual, mas um processo aberto que está em relação com diferentes fatores e potencializa a ocorrência de outros processos, tal como o **rizoma** de Guattari e Deleuze (1995). Nesse sentido, a arte vem para compor o processo de acessibilização social, pois tenciona e provoca reflexão, de modo a possibilitar uma forma de pensar a multiplicidade e quebrar com a visão dicotômica do corpo saudável, belo e capaz em contraposição ao corpo desviante — possibilitando, assim, a constituição de uma visão respeitosa sobre as especificidades dos corpos.

Deste modo, a acessibilidade torna-se uma prática que pode ser incorporada à cultura para provocar uma ruptura com o capacitismo<sup>3</sup>. Da mesma forma, o **desvio**, tido como incapacitante pela percepção biomédica, pode ser entendido como **possibilidade** na arte — de criar sua existência enquanto corpo, cultura e ambiente, desvinculando-se do aprisionamento imposto ao corpo não normativo (Band, 2020). Ao me aproximar do campo da arte-educação, tive contato com diversas expressões artísticas de pessoas com deficiência, na forma de pesquisas, práticas pedagógicas ou ações artístico-culturais. Apresento a seguir algumas delas.

A *performance audiodescrita*<sup>4</sup>, do **dançarino** e **professor** com deficiência física Edu O<sup>5</sup>, propõe a criação de **narrativas sonoras**. Utilizando-se da audiodescrição como ferramenta para criação em dança, problematiza a deficiência em termos estéticos, provocando a reflexão sobre a presença do corpo belo e do corpo com deficiência nos espaços públicos predominantemente hegemônicos.

Em sua pesquisa *O desenho e o corpo não normativo*, o **artista** e **pesquisador** com deficiência Daniel Moraes<sup>6</sup> desenvolve uma proposta educativa, na qual se utiliza do desenho como mídia de impressão, fazendo uso de ferramentas diferenciadas para confrontar corpo e instrumento, objetivando causar o estranhamento e a liberdade de processo para romper com a normatividade.

---

3. O termo “capacitismo”, proposto pela antropóloga Dra. Anahi Guedes de Mello, origina-se da tradução de *ableism* para a língua portuguesa, conceituando a opressão contra as pessoas com deficiência (Mello, 2016).

4. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. VII Seminário de Pesquisa PPGAC/UFOP - Corpo e Deficiência: Por uma poética das Singularidades. Ouro Preto: UFOP, 2020. 1 vídeo (154 min). Publicado pelo canal UFOP Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aoyGahCI-Ks>> Acesso em: 10 de jan.2022.

5. Pessoa com deficiência física, artista e professor da Universidade Federal da Bahia, participante do Grupo X de improvisação em dança.

6. Idealizador da plataforma Demonstra (Disponível em: <<http://demonstra.pt>> Acesso em: 24 de jan. 2024).

As problemáticas sobre os instrumentos, assim como a estética dos corpos desviantes trazidas pelos artistas mencionados, me fizeram lembrar da experiência estética que vivenciei em um espetáculo do grupo argentino Teatro Ciego<sup>7</sup>, de Buenos Aires, cuja inversão da possibilidade dos corpos é feita por meio da **experiência sensorial**, em que as pessoas que enxergam assistem ao espetáculo de olhos vendados.

O uso da experiência sensorial enquanto experiência estética fomenta a reflexão sobre a normatividade não estar somente no corpo, mas também nos instrumentos e nos processos criativos. A potência dessas propostas artísticas abertas às subjetividades, mídias e poéticas diversas, possibilita reescrever as narrativas visuais por meio das corpografias dissidentes (Loponte; Rocha, 2019; Martins, 2009).

Um exemplo de corpografia dissidente é o trabalho da artista chilena Lorenza Bottner<sup>8</sup>, **mulher trans com deficiência** física que potencializou a poética do próprio corpo, transformando a simbologia do corpo com deficiência e subvertendo o estereótipo dado pela corponormatividade, conforme apontam Loponte e Rocha :

**Se autorretratar e se restabelecer enquanto um corpo múltiplo que extrapola a possibilidade de estar dentro ou fora de uma norma para reivindicar seu direito de existir e viver sua corporalidade e subjetividade. Através da dança e de uma produção artístico-política desenvolvida a partir do corpo, da boca e dos pés, a artista se opõe ao lugar de invalidez que foi constantemente submetida (2019, p. 1).**

Outra artista que performa uma corpografia dissidente é Leandra Caleidoscópica<sup>9</sup>, **escritora e poeta com deficiência**, cuja atuação artística é comprometida com a acessibilidade cultural e com o protagonismo de artistas com deficiência. Nos projetos *Café Polifônico: A voz das escritoras com deficiência*<sup>10</sup> e *Vozes diversas*<sup>11</sup>, promove suas produções artísticas com versões em vídeo com audiodescrição e tradução em Libras de seus poemas, como no caso de “Tenho um corpo inteiro”.

7. Mais informações sobre o grupo podem ser encontradas em: <<https://teatrociego.org/>> Acesso em: 24 de jan. 2024.

8. Formada em Artes pela Universidade de Kassel, pesquisou artistas que pintavam com a boca e os pés, produzindo a tese intitulada *Behinderter?*, traduzida em português como “Deficiente?” (Loponte; Rocha, 2019).

9. Criadora e coordenadora na empresa de escritoras com deficiência Coletiva Girassol e colunista da Revista AzMina.

10. Disponível para visualização em <<https://www.youtube.com/watch?v=63ivHyHxivE>> Acesso em: 24 de jan. 2024.

11. O *Vozes Diversas* (<<https://www.vozesdiversas.com>> Acesso em: 24 de jan. 2024) é um Museu Digital de Arte Contemporânea aberto, plural e de construção colaborativa. Atua em três eixos principais: “Pessoas com deficiência”, “Etnia e raça” e “Identidades de gênero”.

Esses e outros artistas com deficiência rompem com as convenções de corpo ideal, saudável e capaz, colocando em cena o potencial do corpo com deficiência e enfrentando as imposições da “**corpo normatividade compulsória**”<sup>12</sup>. Tais expressões artísticas tencionam o regramento social compulsório incorporado à cultura, o qual alimenta o preconceito e inviabiliza as relações entre os corpos dissidentes, por não se enquadrarem nesse conjunto idealizado. No entanto, em contrapartida, criam possibilidades de interlocução com o diverso, como o “espaço intersticial” de Homi Bhabha (2005).

Nessa convivência, há potência criativa que repercute em um novo olhar sobre o mundo; sobre a forma e a dinâmica de vida. Como meio de materializar o argumento, temos a experiência da professora Ana Mae Barbosa, artista e mãe de pessoa com deficiência, que traz em sua narrativa a relação de **interdependência**, a importância da **conexão**, da compreensão das diferentes formas de existir que estão fora do padrão esperado, corroborando com as teóricas feministas da segunda geração do Modelo Social da Deficiência, que questionam a ideia de independência determinada pela normatividade, convocando uma ética do cuidado (Fietz; Mello, 2018; Diniz, 2003).

Realizar essa investigação inicial sobre as vidas com deficiência que estão entrecruzadas pela arte fez-me reiterar minha percepção de que a **linguagem artística** é um potente meio de enfrentamento e questionamento do cotidiano, bem como uma possibilidade de construção de relações e diálogos entre os diferentes corpos e suas realidades.

### **Subsídios para compreender a experiência estética**

Durante a disciplina, foi possível vivenciar a experiência estética e compreender como o estético pode contribuir com a atuação pedagógica acessível. Ter tido a oportunidade de realizar trabalhos poéticos me proporcionou um prazer por esses fazeres. Ao mesmo tempo que era um desafio, em alguns momentos gerando hesitação e insegurança, os **fazeres artísticos** enriqueceram meu aprendizado acadêmico, me colocando em situações que suscitaram reflexões sobre minha pesquisa e minha prática profissional.

---

12. Conceito definido pela antropóloga Anahi Guedes de Mello (2016) para referenciar a imposição que categoriza os corpos capazes e os corpos incapazes.



**Fig.1: Processo de criação do ato cartográfico da pesquisa, 2021. Técnica mista: pintura acrílica e colagem sobre tela, 40 x 60 cm, Florianópolis.**

Crédito: Patrícia Muccini.

O conjunto de atividades teórico-poético-pedagógicas, proposto ao longo da disciplina, foi delineando um processo de aprendizado sensível e diacrônico. A **construção artesanal** de cadernos com a colega Adriana Siqueira<sup>13</sup>, os registros poéticos da aula realizados individualmente e compartilhados ao início de cada encontro, a oficina de bordado com o convidado Vinícius Souza de Azevedo<sup>14</sup>, a proposta pedagógica realizada coletivamente — todas essas ações foram exercícios que proporcionaram descobertas sobre o quanto a experiência estética pode potencializar as relações, aproximar as pessoas e tornar o ambiente criativo, mesmo com os desafios presentes no processo.

Cada **registro poético** apresentado era uma oportunidade de conhecer um pouco de cada colega e de revisitar e reelaborar um conceito sob a influência do **olhar do outro**. Essa rede de possibilidades me pareceu muito peculiar, pois se desenvolvia enquanto atividade da disciplina, e não paralela a ela.

O conceito do pensamento em **espiral**<sup>15</sup> compartilhado na oficina de **bordado**, veio ao encontro de como estão sendo criados os fluxos da minha pesquisa, servindo como possibilidade de embasamento teórico para desenvolver sua metodologia. A possibilidade de pensar a pesquisa em espiral surgiu em um exercício de aula, de forma intuitiva, no processo de criação do ato cartográfico sobre o projeto de pesquisa. Ao pensar sobre um mapa para o meu projeto, inicialmente construí círculos que foram se interligando com intensidades diferentes, ao passo que os elementos teóricos, metodológicos, técnicos e poéticos foram sendo alocados e realocados, resultando na espiral que dava forma e fluxo para cada fase da pesquisa, conforme a Figura 1.

Na elaboração da proposta pedagógica, realizada em grupo e intitulada de **EntreNós: Como olhar para o outro enquanto um de nós?**, tivemos o objetivo de:

13. Artista plástica, arte-educadora e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais na ECA-USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9918025615898876>.

14. Artista visual, bordador, arte-educador e narrador de histórias, doutor pela ECA-USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9977340212199342>.

15. "Proposta de práxis em espiral (Galivan, 2011), em que a experiência é retomada, refletida e ressignificada, para a construção de novas ações, referenciadas na experiência original" (Azevedo, 2021, p. 18).

**Propor a experiência estética como processo de autoconhecimento. Problematizar o estético enquanto percepção de mundo e criação de mundos, uma abordagem política, artística e pedagógica, provocando o olhar de artistas, professores e educadores a ressignificar suas práticas artístico-pedagógicas, passando pela construção e reconstrução de linguagens em que os processos de ensino-aprendizagem de artes possam contribuir para o desenvolvimento de práticas acessíveis no âmbito das questões socioculturais<sup>16</sup>.**

Nos encontros preparatórios para a elaboração dessa atividade, as barreiras comunicacionais e informacionais vivenciadas pelas pessoas surdas ou com deficiência visual foram o fio condutor para pensar a proposta pedagógica. A partir daí se deu o processo de criação de uma “**aula sem som**” que logo ganhou uma “**narrativa de audiodescrição**”, e assim foram surgindo os elementos artísticos-poéticos para compor a experiência estética acessível.

Durante a atividade, realizada em duplas, o corpo e a liberdade para expressá-lo tomaram conta da experiência. O desejo de compreender o que o outro estava transmitindo e, do outro lado, o desejo em se expressar e ser compreendido, provocaram a aproximação entre as duplas, que estavam “se entendendo” a partir de suas interpretações subjetivas. Embora não houvesse participante com deficiência na turma, estabelecer uma relação de interdependência e conexão como condicionante para o desenvolvimento da atividade, combinada à possibilidade de uma resolução criativa, fez despertar nos participantes, mesmo que não intencionalmente, a **receptividade** necessária para a condução de uma práxis acessível.

Essa experiência estética proporcionou o desenvolvimento de um olhar sensível para as possibilidades ambientais e potencialidades subjetivas. Tal dinâmica coaduna com a percepção de acessibilidade estética, conforme afirmam Alves e Moraes (2019, p. 491):

Podemos dizer que a acessibilidade estética, do modo como a entendemos, é sempre e necessariamente, experimental. É no encontro com o outro, com suas marcas, com suas singularidades, que alguma possível fruição de uma obra irá emergir. O que afirmamos, portanto, é que a acessibilidade estética diz respeito a uma possibilidade de fruição de uma obra de arte que se faz de forma encarnada, vivida, experimental e experimentada.

---

16. Trecho extraído da proposta elaborada para a disciplina por mim juntamente com os colegas Adriana Amaral, Jayme Menezes e Agnelo Augusto de Assis Vieira. Documento não publicado.

Desse modo, a empatia se torna um elemento importante a ser incluído na mediação artístico-pedagógica. Para as autoras, a mediação faz parte da experiência estética: “[...] as obras de arte, os corpos, as histórias, as vidas, as sensorialidades, os mais diversos atores humanos e não humanos. Porque um contato puro e real com a verdadeira obra de arte não existe, se não em relação, para pessoas com e sem deficiência.” (Alves; Moraes, 2019, p. 489).

Assim, o olhar interdisciplinar revela-se fundamental para que ocorra a mediação como prática acessível. Pois pensar nesses processos criativos aplicados ao contexto educacional, mais especificamente na **formação** de professores e profissionais da educação, pode despertar a reflexão crítica sobre seus fazeres muitas vezes engessados pela estrutura institucional, a qual inviabiliza a participação das pessoas com deficiência, ao dificultar o acesso ou impossibilitar sua permanência. Em contrapartida, trazer a temática da acessibilidade para o **contexto artístico** pode ser uma ferramenta para criação, um desdobramento do fazer artístico e, ao mesmo tempo, um modo de torná-lo disponível ao público com deficiência. Além disso, uma vez que o debate sobre a invisibilidade dada ao corpo com deficiência é feito interseccionalmente, ele passa a considerar que a acessibilidade precisa perpassar várias esferas para que as **metodologias pedagógicas**, bem como as **perspectivas adotadas no campo da arte, sejam repensadas**.

A interlocução entre os campos Arte, Acessibilidade e Educação, presente na proposta pedagógica *EntreNós*, possibilitou ao grupo fazer a reflexão crítica para a elaboração da metodologia adotada na atividade, utilizando técnicas advindas do teatro e da performance, além do uso potencial da Libras. Essa articulação de saberes desencadeou em uma **nova estética**, fazendo dessa combinação uma interlocução poética e ética — corroborando com a perspectiva de Dewey (2010) de que é na experiência estética que apreendemos os conhecimentos de modo a unificar os processos.

Assim, venho fortalecendo a ideia de estabelecer um diálogo ampliado, de propor um **trabalho em rede** para compartilhamentos dos saberes — tendo a acessibilidade como ponto central dessa interlocução que pode ser feita em **diferentes cenários**, ao invés de ser pensada como uma questão pontual ou subjetiva vista isoladamente. É preciso articular para se constituir um fazer de outro modo, sob uma perspectiva de aceitação da heterogeneidade humana, entendendo a arte como produção de alteridade e possibilitando, por meio da experiência estética, a reflexão acerca das práticas acessíveis para uma sociedade que se percebe, se reconhece e se aceita.

## O ConTato com a Cartografia

**Fica-se extremamente surpreso ao constatar que não há processo científico ou escolha de objeto teórico que não seja sustentado por uma dimensão afetiva, na maioria dos casos associada uma lógica biográfica articulada a um contexto sociocultural e histórico (Josso, 2004, p. 98).**

Cartografar minhas próprias experiências enquanto exercício de formação possibilitou, de forma sensível e criativa, elucidar aspectos relevantes da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, as quais interferem nas escolhas feitas para a elaboração da pesquisa. O que ainda não estava conscientemente organizado foi tomando forma nos atos cartográficos. Foi uma possibilidade de “**ilustrar o pensamento**”, como expressou em aula a colega Sandra Kaffka<sup>17</sup>.

Minha inquietação inicial estava em como estruturar um **projeto interdisciplinar** de pesquisa que contemplasse: o estudo das histórias de vidas de artistas com deficiência; as propostas pedagógicas em acessibilidade desenvolvidas nos centros culturais; a criação de metodologias para o desenvolvimento de práticas acessíveis em uma ou a partir de uma biblioteca universitária, enquanto centro cultural acessível.

As cartografias me auxiliaram a organizar o projeto de pesquisa, propiciando a identificação dos aspectos determinantes. Foi assim que comecei a visualizar/desenhar as hipóteses possíveis para dar conta do meu propósito. Por meio desse exercício, percebi as **ramificações** que caracterizam o projeto e a existência da possibilidade de ter uma estrutura aberta, que permite diversas intervenções, mas que estão em busca do mesmo propósito.

Nesse sentido, pretendo, com a minha pesquisa, dar voz a essa **heterogeneidade de corpos e papéis**, por meio das **narrativas dos artistas com deficiência** e dos arte-educadores que promovem ações acolhedoras e representativas para a promoção da acessibilidade na arte e na cultura às pessoas com deficiência.

---

17. Este comentário consta em registro, feito pela autora, da aula ocorrida em 15 de abril de 2021.



**Fig.2: Patrícia Muccini, EntreNós, 2021. Bordado. Flanela, fio de juta natural e fita de cetim, 35 x 30 cm, Florianópolis.**

Crédito: Acervo pessoal.

## O bordado que transBorda

Para Josso (2004), as escolhas na formação estão relacionadas à trajetória de vida, considerando que a busca pelo saber tem relação direta com a busca de si. Como educadora, tive a oportunidade de percorrer um caminho um tanto diversificado. Aprendi a Língua Brasileira de Sinais, para trabalhar com as **pessoas surdas sinalizantes**. Fiz estágio em uma escola especial<sup>18</sup> que atendia a **adolescentes** com Transtorno do Espectro Autista (**TEA**) e, nessa ocasião, tive contato com abordagens divergentes daquelas tradicionais que compreendiam as pessoas com TEA como isoladas em seus próprios mundos.

Na graduação, participei de um projeto de extensão com **dançarinos cegos**. Foi o meu primeiro contato com pessoa<sup>19</sup>s com deficiência visual, o que me motivou a trabalhar em uma instituição de reabilitação

para pessoas com essa condição, na qual atuei por cinco anos. Lá conheci pessoas de várias idades com cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida. Eram muitas histórias de vida, muitas vivências, uma verdadeira imersão na comunidade das pessoas com deficiência visual.

Foi nesse período que conheci a surdocegueira, uma deficiência que se caracteriza pelas perdas, em vários níveis, da visão e da audição. Meu interesse em compreender a forma como essas pessoas se relacionam com o mundo me fez percorrer um longo percurso de estudos, que teve início em 2007, quando realizei estágio de observação na **AHIMSA**<sup>20</sup> em São Paulo. Lá, pude observar o trabalho de estimulação sensorial com bebês surdocegos, o processo de alfabetização de um **menino com surdocegueira** além do trabalho pedagógico com **surdocegos adultos**. Durante a imersão nesse contexto, participei da rotina da instituição tendo, como instrumento, um diário de campo que tinha a intenção de coletar elementos

18. Instituição educacional especializada para atender crianças e jovens com deficiência.

19. O *Potlach Grupo de Dança* foi um projeto criado pela professora Ida Mara Freire no qual foi desenvolvido um trabalho feito por alunas do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da UFSC junto com a Associação Catarinense de Integração do Cego (ACIC).

20. Associação Educacional para Múltipla Deficiência (Disponível em: <<http://www.ahimsa.org.br/>> Acesso em: 24de jan. 2024).

que embasassem uma prática pedagógica a qual, por sua vez, desencadearia a implementação de um projeto de atendimento educacional a essas pessoas na instituição em que eu trabalhava. Alguns anos depois, mesmo sem ter um propósito voltado à pesquisa, esse registro me deu subsídios para delinear o projeto de mestrado sobre a trajetória acadêmica de **universitários com surdocegueira**<sup>21</sup>.

Esse percurso de formação e de atuação profissional foi permeado por elementos constitutivos do campo da arte — o que me auxiliou a desenvolver uma atuação crítica, criativa e com afetividade. Contudo, ao ingressar na **universidade** como pedagoga na área de acessibilidade educacional, deparei-me com uma estrutura capacitista, enrijecida e repleta de normas e procedimentos segregadores, movida por uma engrenagem de produtividade que desconsidera os corpos dissidentes. Ao perceber esse cenário, tive dificuldades em planejar ações criativas. As **barreiras** existentes no ambiente universitário são de todas as ordens: arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais, informacionais, programáticas e, sobretudo, atitudinais. Pessoas com deficiência, nesse contexto, são invisibilizadas, e as ações de acessibilidade são, por vezes, compreendidas como atos caritativos e assistencialistas.

Essa experiência intensificou minha busca pela interlocução com o campo da arte, como forma de resgatar e ampliar a possibilidade de desenvolver **projetos criativos** em que a diversidade humana não seja um problema a ser resolvido. Assim surge o interesse por desenvolver uma pesquisa no campo da arte que permita pensar a acessibilidade das pessoas com deficiência em uma perspectiva holística, transcendendo o uso convencional e isolado de metodologias, técnicas e recursos educacionais, uma pesquisa que se utilize das várias **linguagens artísticas** como forma de desenvolver uma reflexão ética e concebendo a acessibilidade como um princípio, não como um projeto, conforme apresentam Alves e Moraes (2019, p. 495):

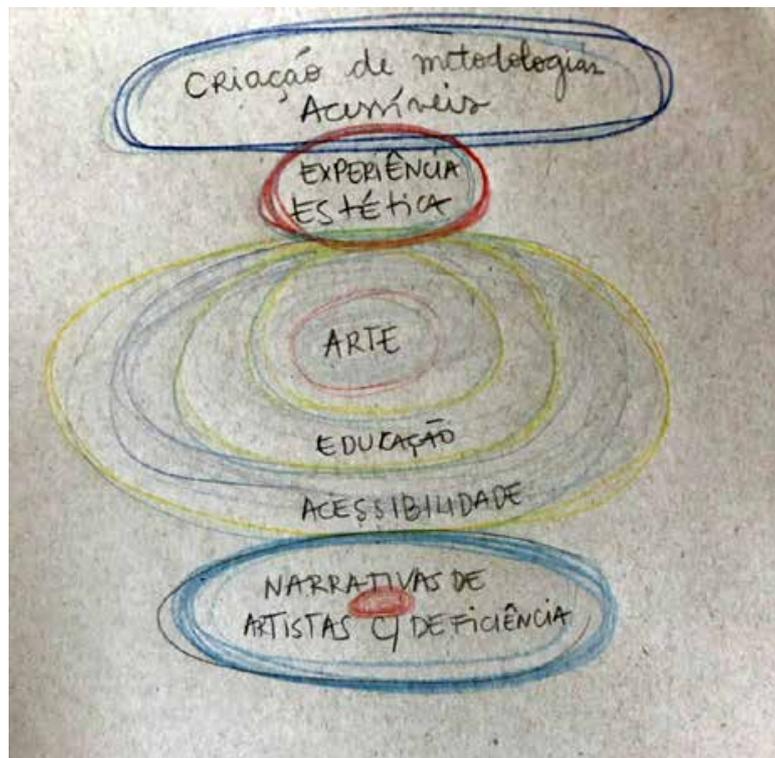
**Pensar em uma ética de acessibilidade seria pensar em um programa COM ações que levassem em conta as vidas, as histórias e as memórias das pessoas COM quem trabalhamos. Um programa que se interessasse mais pelas histórias do que pelas deficiências, mais pelo que cada um tem do que pelo que lhes falta, uma acessibilidade que fosse ela produtora de novas e diferentes histórias, mais do que reprodutora das histórias de sempre.**

---

21. MUCCINI, Patrícia. **Estudantes com surdocegueira na universidade**: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://bu.ufsc.br/teses/PPSI0762-D.pdf>> Acesso em: 24 de jan. 2024.

> Fig.3: Patrícia Muccini, Ato Cartográfico: Corpo da Pesquisa, 2021. Lápis de cor e papel reciclado natural, 21 x 29 cm, Florianópolis.

Crédito: Acervo pessoal.



Uma tomada de consciência fundamental para a continuidade dessa proposta de pesquisa foi compreender o porquê da escolha em articular arte e acessibilidade: há um protagonismo legítimo nas linguagens artísticas nas quais as características dos corpos não estão em evidência, mas sim a **experiência estética** provocada. Como educadora com a trajetória na educação de pessoas com deficiência, esse é um ponto buscado para sair do viés caritativo e passivo ao qual a educação historicamente reservou aos corpos que experienciam a deficiência.

Outro ponto é o **fazer artístico**. Com os aprendizados da disciplina, percebi que estar trabalhando os conceitos para além da racionalidade, por meio do fazer artístico, desperta outras significações que ultrapassam a retórica da sociedade inclusiva. Em contrapartida, trazer a discussão para o

campo da arte pode provocar a inserção de **práticas acessíveis** na pesquisa, no ensino e no próprio fazer artístico — expandindo um movimento que já é promovido pelos próprios artistas com deficiência.

Por fim, a pesquisa almeja desenvolver um processo de criação de um sistema acessível, que considera as singularidades potentes para performar as identidades que não se opõem, mas se compõem. Nesse percurso, venho descobrindo minha própria construção como educadora.



## Referências bibliográficas

ALVES, Camila Araújo; MORAES, Marcia. Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: uma prática de acolhimento e cuidado. *In: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 484-502, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n2/v19n2a09.pdf>> Acesso em: 10 de ago. 2021.

AZEVEDO, Vinícius Souza de. **Roda de bordar**: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte. 2021. 2 v. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10032021-223225/publico/ViniciusSouzadeAzevedoVC.pdf>> Acesso em: 09 de set. 2021.

BAND, Elisa. **Criação com coletivos heterogêneos**. 2020. 204 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-08032021-231539/publico/ElisaBandVC.pdf>> Acesso em: 15 de set. 2021.

BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len. **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-8, jul. 2003. **repositorioUNB**. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 01 de ago. 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Primeiros Passos).

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 22, v. 29, n. 2, p. 114-141, 2018. **ufpe**. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/238990>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 1995. v. 1.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 1

LOPONTE, Luciana Gruppelli; ROCHA, Maria Céu. Lorenza Böttner: a potência de um corpo que perturba. *ArteVersa*, 05 abr. 2019. **ufurgs**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/arteversa/lorenza-bottner-a-potencia-de-um-corpo-que-perturba/>> Acesso em: 20 de jul. 2021.

MARTINS, Bruno Sena *et al.* A emancipação dos estudos da deficiência. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 98, p. 45-64, set. 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/5014>> Acesso em: 17 de jul. 2021.

MARTINS, Bruno Sena. O “corpo-sujeito” nas representações culturais da cegueira. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 21, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2009. **uff**. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4724/4514>> Acesso em: 10 de jul. 2021.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *In: Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. **scielo**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt>> Acesso em: 01 de ago. 2021.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os estudos sobre deficiência na educação. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, jun. 2015. **scielo**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/9rMNstyxQcW9Wwgc7L3V33M/?lang=pt>> Acesso em: 10 de ago. 2021.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.



DEBATE NACIONAL

Projeto Nacional

# PASSEATA



FUNÇÃO SOCIAL



CRUZES  
MARIA  
ADELAIDE  
AMARAL

DO ARTISTA



TEATRO POLÍTICO  
DRAMATURGIA BRASILEIRA  
ATUAÇÃO BRASILEIRA  
TEATRO GRI  
CICLO LEITUR ENCE  
FEIRA DE OP  
SEM DRA BR



Crédito: Rebeca da Silva Braia



# Um quintal – memória, experiência e narrativa<sup>1</sup>

Rebeca da Silva Braia\*

O texto *O Quintal*<sup>2</sup>, de João das Neves, se insere como um registro de ruptura da cultura nacional: o corte abrupto, o antes e o depois do Golpe de 64<sup>3</sup>. Das dez peças que formam o conjunto da Feira Brasileira, essa é a que fará um olhar retrospectivo na história. No anseio de entender a conjuntura em que o meio cultural estava imerso em 1978, fazia-se urgente entender, com a devida atenção e profundidade, o ataque desferido pela ditadura ao CPC da UNE, em 1964. Nas palavras do autor: “O Brasil daqueles dias, de 1977, eu via como uma consequência do que aconteceu em 1964. E eu tinha essa vivência da saída do prédio da UNE. Então resolvi escrever sobre isso”<sup>4</sup>.

Iremos abordar a maneira como essa dramaturgia, exemplificada pelo texto de João das Neves (1978), tensiona memória e perspectiva, narrando um evento histórico de forma ficcional, carregado de significação e propósito, onde os personagens participam de uma experiência com um sentido social profundo. Buscaremos entender como essa geração do moderno teatro brasileiro contornou a chamada “crise do drama”, que acarretou um distanciamento das formas narrativas nas representações burguesas.

1. O presente texto é um capítulo da Dissertação de Mestrado **A Feira Brasileira de Opinião de 1978**: lições de sobrevivência, apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção de título de Mestre em Artes Cênicas em 19/12/2022.

2. NEVES, João. *O Quintal*. In: ESCOBAR, Ruth et al.. **Feira Brasileira de Opinião**. São Paulo: Global, 1978, p. 111.

3. *O Quintal* foi encenado em dois momentos posteriores à proibição da Feira Brasileira: em 1981, no Festival Internacional de Londrina, com direção de Nitis Jacon, e em 2001, a convite do grupo estudantil da Universidade FUMEC em Belo Horizonte. O texto foi inserido por João das Neves na compilação *Assim era o CPC*, feita especialmente para essa ocasião, juntamente com *Canção do subdesenvolvido*, *A história do Formiguinho ou deus ajuda os bão* e *O Auto dos 99%*. A montagem do grupo estudantil foi dirigida por Paulo Cesar Bicalho com uma mudança no título para *E o ouro: Quanto Vale?!* Segundo Roberta Carbone, João das Neves não teria aprovado a mudança no título, já que o original revelava a sua intenção, com a junção daqueles textos, de uma maneira muito mais direta.

4. NEVES, João. Informação verbal em entrevista cedida a Roberta Carbone, In: CARBONE, Roberta. **O trabalho crítico de João das Neves no jornal Novos Rumos em 1960**: perspectivas sobre a construção de um fazer teatral épico-dialético no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.27.2014.tde-20012015-152056.

\*Mestre em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

O texto *O Narrador*, de Walter Benjamin (1985), que anuncia o desaparecimento da narrativa e a própria crise do drama, coloca a questão da profunda ligação entre a experiência e a representação:

**No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas [...] (Benjamin, 1985, p.198).**

A partir dessa afirmação, Benjamin demonstra uma relação intrínseca entre experiência e representação. Se uma experiência nos leva à possibilidade de sua representação, a não experiência, ou seja, a vivência de uma experiência vazia de sentidos e de moral, como o exemplo da guerra de trincheiras, emudece aqueles que a presenciaram. Não há o que possa ser transmitido, recontado, não há honra, não se vê o inimigo e, o mais importante, não há moral. Não havia um sentido ou uma ligação real entre a vida das pessoas e a Primeira Guerra Mundial. Tratava-se de uma guerra interimperialista, que traria grandes lucros ao complexo financeiro-industrial-militar, mas apenas fome e morte para o conjunto das populações.

A narrativa, esse modo de expressão arcaico, gerada pela soma de dois tipos de representantes arcaicos — os viajantes (marinheiros comerciantes) e os tradicionais (camponês sedentário) —, se constrói na vida prática, como forma de transmitir a experiência e os aprendizados para as gerações futuras. Esses marujos, que traziam a experiência de outras terras, se juntavam com os camponeses, que guardavam as tradições, e, em um primitivo sistema corporativo, desenvolveram a arte de narrar. E serão os artesãos que irão aperfeiçoar a arte de narrar, unindo, de uma forma irremediável, o fazer, o escutar e o olhar.

Se a narrativa era a forma expressiva do sistema feudal, o romance, que é possível a partir do surgimento da imprensa, é a forma expressiva da nascente burguesia. É evidente que o romance surge dos pilares do modo expressivo que o antecede, a narrativa. Segundo Benjamin,

**Devemos imaginar a transformação das formas épicas segundo ritmos comparáveis aos que presidiram à transformação da crosta terrestre no decorrer dos milênios. Poucas formas de comunicação humana evoluíram mais lentamente e se extinguíram mais lentamente. O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na**

**burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento. Quando esses elementos surgiram, a narrativa começou pouco a pouco a tornar-se arcaica [...] (Idem, p.202).**

A origem da narrativa está vinculada à preservação da memória. Do ouvinte se exigia um estado de distensão física, para que fosse possível a reprodução daquela história: “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (*Ibidem*, p. 205). No texto de apresentação da peça *Ay, Carmela*, Sinisterra escreveu:

**Redoma do sonho e da vida, máquina deslocadora do tempo, espaço eletrificado de afetos, o teatro constrói seu frágil castelo de cartas nas fissuras da dura e inóspita realidade, para oferecer à memória um albergue seguro, um ninho duradouro. A memória, sim: única pátria cálida da raiva e da ideia (Sinisterra, 1995, p.25).**

Essa pequena definição sintetiza, como importante raiz fundadora do teatro, a sua ligação com o contar e com a memória. É a memória esse fio que, através dos tempos históricos, nos leva a construir significados, aprendizagens e a transformações. A memória do que foi experimentado — ou seja, a experiência acumulada pela humanidade — é transmitida, é contada, narrada, e quanto mais contamos, mais aprendemos.

Parece interessante observar o gradual afastamento entre o homem e as suas relações sociais que a sociedade capitalista propiciou. Como mostra Benjamin, ainda em seu texto de 1936:

**Ela (a narrativa) tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (Benjamin, 1985, p.200).**

O que advirá das representações que surgiram no modo capitalista — a falta de percepção da classe burguesa do seu papel social — gera uma alienação, uma fuga da realidade, que resultará numa crise da representação nas obras criadas por essa classe. A falta de experiências geradoras de uma superação dos problemas enfrentados pela humanidade dentro do capitalismo precipita a crise do drama e de suas diversas formas de representação.

O texto *O Quintal* vai explicitar o significado dessa discussão apontada por Benjamin, onde podemos observar a profunda ligação entre a experiência e a representação. Desse lugar, relançamos a questão levantada por Ecléa Bosi:

**Se há uma relação que une época e narrativa, convém verificar se a perda do dom de narrar é sofrida por todas as classes sociais; mas não foi a classe dominada que fragmentou o mundo e a experiência; foi a outra classe que daí extraiu sua energia, sua força e o conjunto de seus bens (Bosi, 2013, p.25).**

O movimento de tomada de consciência em relação à realidade brasileira que o texto propõe (como **cultura popular**, na definição de Ferreira Gullar) é justamente o que lhe confere possibilidade de ação social dentro do campo da luta de classes, tomando o ponto de vista da classe trabalhadora. Para Ferreira Gullar, a cultura popular abrange uma postura, uma atitude, uma tomada de partido em relação à classe trabalhadora. Retira da cultura toda e qualquer possibilidade de isenção que poderia pairar sobre a figura do artista ou do intelectual, atribuindo-lhes profunda responsabilidade social. Nas palavras do autor:

**Quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. Em suma, deixa-se clara a separação entre cultura desligada do povo, não popular, e outra que se volta para ele e, com isso, coloca-se o problema da responsabilidade social do intelectual, o que obriga a uma opção. Não se trata de teorizar sobre a cultura em geral mas de agir sobre a cultura presente procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la (Gullar, 1965, p.1).**

O “agir sobre a cultura presente” pressupõe ação com base nas tradições e nas formas autênticas de expressão do povo, como o teatro de revista, o cordel, o samba, o circo, e demais traços que compõem e constituem a cultura nacional. Assim como diz Maria Silvia Betti:

**O problema da cultura popular mostrou ser, desde o início, a principal questão motivadora do ativismo cultural desenvolvido pelo CPC. Isso se dá em função da própria ideia em torno da qual os ativistas se arregimentaram: a de estabelecer uma frente de trabalho político-cultural voltada ao proletariado, apoiada numa análise marxista das relações de produção e ao mesmo tempo dotada de uma natureza político-participante, capaz de gerar novos focos de ativismo e induzir à prática política (Betti, 1997, p.125).**

A ação do texto *O Quintal* se passa em um teatro e remonta, de forma ficcional, ao fatídico dia em que o prédio da UNE é incendiado pelos militares. A referência se faz presente através dos bastidores da montagem para a estreia do espetáculo *Os Azeredo mais os Benevides*, de Oduvaldo Vianna Filho, que teria Nelson Xavier como diretor e João das Neves como assistente de direção, caso não fosse sumariamente interrompida pelo golpe militar.

A peça é construída de forma épica. Três cenas independentes são colocadas diante do público, sendo que a primeira e a última são praticamente iguais, com apenas uma pequena mudança que fará o desfecho ser completamente transformado. As duas cenas que irão acontecer antes e depois da cena do debate entre os militantes são extremamente importantes para colocar o ponto de vista da classe trabalhadora, trazendo à peça a contradição entre o povo e os intelectuais, que iremos desenvolver mais à frente.

A primeira cena é a ação de dois pintores, José e Inácio, que preparam os últimos detalhes para a estreia da peça, conversam sobre a iminência de um golpe e mencionam a referência tanto dos comunistas quanto dos estudantes na resistência popular com a Campanha da Legalidade. O Movimento pela legalidade, liderado por Leonel Brizola, episódio histórico e contundente, que, em 1961, impediu o golpe militar e garantiu a presidência a João Goulart, ainda estaria articulado e seria acionado caso as forças reacionárias se levantassem novamente. O Movimento pela Legalidade se organizou através de tropas do exército e da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, e se espalhou por todo Brasil, graças à Cadeia Radiofônica da Legalidade, que, a partir das rádios *Farroupilha* e *Guaíba*, retransmitiam os discursos de Brizola para todo o país, criando grande adesão popular e, no palácio do governo em Porto Alegre, um verdadeiro *front* de guerra em defesa da Constituição e da transição do poder a João Goulart.

Na peça, os dois operários comentam sobre o episódio e as questões políticas que estavam na ordem do dia:

**Inácio** - Aquele velhote. parece que já foi coisa. Agora tá reformado. Garantiu que as tropas do centro e do Sul estão com a legalidade.

**José** - Que legalidade?

**Inácio** - A legalidade aí ora. A que os meninos estão falando.

**José** - Será que tão mesmo?

**Inácio** - Bom, pelo menos foi o que o velhote disse. Dizem que é informado (Neves, 1978, p. 114)<sup>5</sup>.

5. NEVES, Op. Cit. p.114.

O velhote é Luiz Carlos Prestes, a quem os jovens militantes também irão se referir na próxima cena. Nessa conversa de abertura, representa-se quase que de forma exemplar o ponto de vista da classe operária, que demonstra sua relação e percepção quanto aos fatos políticos em ebulição naqueles dias. Os dois operários mostram algum nível de aproximação com aquele ambiente de trabalho, conhecem os “meninos”, a quem José chama de “filhinhos de papai” e Inácio, de “sinceros”.

Inácio é mais receptivo e atento às questões políticas e parece entender que, de uma forma diferente, aqueles jovens lutam e estão ao lado do povo de uma maneira sincera, apesar de saber que fazem parte de outra classe social. Já José, que os chama de “filhinhos de papai”, demonstra ser mais ressabiado, apontando uma contradição na possibilidade de pessoas da classe média ou alta defenderem os interesses da classe operária.

Os dois operários não parecem ser desprovidos de consciência crítica e social, como o é o caso do personagem Zé da Silva em *Revolução da América do Sul*, escrita por Augusto Boal, em 1960. Já aparecem no texto de João das Neves numa condição diferente daquela demonstrada por Boal, com uma perspectiva de conscientização já mais encaminhada, fruto, talvez, de uma relação vivenciada especificamente naquele local, uma entidade estudantil, onde existia, pelo menos da parte dos militantes, uma vontade consciente de aproximação com a classe trabalhadora. Estabelecida essa ponte, também os operários que, no início, estão num tipo de relação meramente econômica, aos poucos, avançavam para uma relação mais politizada. João das Neves lança com isso o debate em torno das possibilidades dessa interação entre classe operária e intelectuais, que será o cerne da questão de toda a peça.

Quando os dois pintores terminam o seu trabalho e estão indo embora, já em meio a um ruído “de uma multidão furiosa”, param por um instante, lembram de fazer algo e se dirigem à uma escada. Quando os dois pegam a escada com a intenção de mudá-la de local, as luzes se apagam, aumenta o ruído, tornando as vozes furiosas mais e mais próximas, até pararem de repente. Na continuação da cena, em meio a escuridão, entendemos que os dois pintores foram surpreendidos pelas forças militares e mortos a tiros de metralhadora.

Com a ação interrompida de mudar uma escada para um local “combinado”, percebemos a iminência de um acontecimento grave, e que para isso existe alguma preparação, alguma linha de fuga. Assim, o primeiro quadro se encerra com a construção de uma imagem didaticamente anunciada. As forças reacionárias emergiram

dispostas a lançar mão do poder arbitrariamente e, para isso, irão até as últimas consequências, até mesmo tirando a vida de todos aqueles que estiverem em sua frente: povo, estudantes, intelectuais e artistas.

Na segunda cena, Luiz e Clara, um casal de militantes e componentes do CPC, estão fugindo do teatro em meio aos gritos e sons de tiros que vêm de fora. Luiz quer voltar para destruir o arquivo que conteria informações estratégicas e pegar os fusíveis do teatro. Clara tenta demovê-lo dessa ideia. Nesse ínterim, começam uma discussão sobre o movimento, sobre os dirigentes da esquerda e sobre como a esquerda não avaliou corretamente a proximidade do golpe e, conseqüentemente, não conseguiu reagir.

Eles eram os jovens, não eram os quadros com mais experiência e estavam lá, sendo atacados, sem nenhuma retaguarda. Discutem sobre a luta revolucionária, uma luta de emancipação popular. Mas, no revés da luta, representado naquele momento, os primeiros a serem atingidos foram justamente aqueles por quem lutavam, representados pelos pintores: o povo. Com isso levantam questões, tais como: “a classe composta de intelectuais e estudantes teria representatividade de lutar em nome do povo, dos interesses do povo?”; ou “a luta estava desenvolvida o suficiente, a ponto de trazer consigo as camadas populares?”; ou ainda, “como se dá essa relação de tomada de consciência popular em momentos revolucionários?”. Clara reage com uma discordância quanto aos rumos que aqueles acontecimentos tomaram:

**Clara - Luiz, nada disso tem sentido mais. Tirar fusíveis para quê? Salvar o quê? Você não vê que já está tudo ardendo? E só ficamos nós, você está ouvindo? “Não abandonem as entidades”. Muito bonito. Mas nós fomos abandonados aqui, como patetas. A única coisa que resta desta merda toda somos nós. Vamos embora. Não tem sentido morrer por nada, Luiz (*Idem*, p. 117)<sup>6</sup>.**

O “não abandonem as entidades” seria a citação de uma das falas dos dirigentes do PCB durante as discussões da época. Augusto Buonicore conta, em seu texto Centro Popular de Cultura da UNE - Crítica a uma Crítica, que Luiz Carlos Prestes esteve no prédio da UNE para conversar com os estudantes: “Luiz Carlos Prestes, então secretário geral do PCB, vai à sede da UNE para tranquilizar os estudantes e afirmar que não havia risco de golpe militar e, se ocorresse, havia forças suficientes para debelá-lo” (Buonicore, 2015). Infelizmente, aconteceu exatamente o contrário: o golpe foi deflagrado e não houve forças que se

6. NEVES, *Op. Cit.*, p. 117

levantassem contra ele. O baque para a direção do PCB foi tão estrondoso que eles só conseguiram se reunir e formular alguma resposta dois anos depois.

O debate entre Luiz e Clara caracteriza-se como uma autoanálise daquele período, um questionamento, uma autocrítica. Era uma vontade de discutir aquele período, onde as ações eram respostas imediatas aos dias de intensos acontecimentos na política nacional, em que eles estavam altamente comprometidos, estavam no “olho do furacão”, na linha de frente de um trabalho cultural que em nada se isentava do trabalho político, muito pelo contrário. A luta deixava uma marca de urgência que, para alguns críticos, poderia ser taxada como uma falta de profundidade das obras artísticas. Fica claro, entretanto, que o crescimento e o convívio com esse dinamismo de todos os envolvidos, desembocam num amadurecimento precoce, que possibilita melhores sínteses e o aparecimento de novas formas legítimas de arte.

As discussões sobre o trabalho eram uma constante no CPC, mas seu desenvolvimento estava muito calcado na prática e na sua relação com a vida. A estreia de *Os Azeredo Mais Os Benevides* representaria uma resultante dessa discussão/experiência acerca de uma maior verticalidade artística. João das Neves comenta sobre a construção do pensamento artístico no CPC:

**Muito mais que influências diretas do que Brecht escreveu, tem coisas que ele mostrou para a gente, que era possível, era até necessário, você ser politicamente atuante, mas sem negligenciar absolutamente a parte artística. Muito pelo contrário. Quanto mais artisticamente você era elaborado, mais você era politicamente atuante. (Carbone, 2014, p.186).**

O personagem Luiz defende as ações que vinham sendo tomadas, referindo-se à construção de um projeto de nação, um dos únicos momentos históricos do país em que se desenhava uma República Popular. No caso específico do CPC, essa construção passava por um projeto cultural de caráter nacional-popular. Diante da deflagração do golpe, defende a continuidade da luta de alguma forma. Clara está contrária a esta posição, demonstra a sua desilusão e a perda da confiança no futuro daquela luta, daqueles sonhos. Evidentemente as duas visões, de Luiz e Clara, compõem dois lados de um todo. Demonstram esse espírito de debate, espírito dialético de colocar a questão não como dada, mas em construção. Este conceito dialético foi sintetizado por Brecht em seu *Pequeno Organon* da seguinte forma:

Tal método (teatro épico), para conferir mobilidade ao domínio social, trata as condições sociais, como acontecimentos em processo e acompanha-as nas suas contradições. Para a técnica em questão, as coisas só existem na medida em que se transformam, na medida, portanto, em que estão em disparidade consigo próprias. O mesmo sucede em relação aos sentimentos, opiniões e atitudes dos homens através dos quais se exprimem, respectivamente, as diversas espécies de convívio social (Brecht, 2005, p.146).

Assim como podemos observar no diálogo:

**Clara** - Deixa de ser burro, Luiz. Você confunde lucidez com desespero. Eu estou lúcida, os caras que nos mandaram resistir estão longe há muito tempo. Será que você não reparou como tudo ficou vazio de repente? Você não viu o silêncio, a ausência à nossa volta?

**Luiz** - Clara, os dirigentes tinham que se preservar.

(...)

**Luiz** – Não é nada disso, Clara. Nós erramos. Mas fomos honestos. Lutamos por uma coisa que valia a pena, você sabe disso. E vamos continuar a lutar, Clara. Eles não venceram, você vai ver. Eles não venceram.

**Clara** – Venceram sim, Luiz. Venceram. E vão continuar vencendo sempre se nós não aprendermos esta lição. Vamos embora, Luiz, vamos sair daqui. Olha, todos já se foram.

**Luiz** – Não, Clara, eu tenho de voltar (Neves, 1978, p. 118-119).

A crítica de Clara se intensifica, culpando a ingenuidade e a precipitação deles mesmos e dos dirigentes em não perceber que tudo aquilo aconteceria, e que esse erro de análise acabou por matar os pintores. Diz ela: “As metralhadoras, Luiz, estão nas mãos deles, mas foi a nossa burrice, a nossa precipitação, a nossa vista curta que acionaram os gatilhos” (*Idem*, p, 119). Ela reitera a discussão e a defesa de um ponto de vista desiludido, afirmando ser impossível a aliança entre os intelectuais e a classe trabalhadora. Esse raciocínio levaria a uma total descrença em toda a base ideológica que sustentou o CPC, em seu viés de transformação e desenvolvimento de uma cultura popular de massa que atuaria na luta pela emancipação do povo. Por outro lado, mesmo admitindo os erros, Luiz decide pegar os fusíveis, em uma ação apaixonada, como um ato de heroísmo, mas não um heroísmo romântico, desmedido. É uma atitude humana, possível e verdadeira, que é deflagrada diante de uma injustiça, da qual Luiz tinha plena consciência. É como em determinados momentos da vida, quando se tem consciência, não se pode mais voltar atrás.

João das Neves, em sua fábula histórica, conta que, naquela noite, ele mesmo voltou para buscar o arquivo e os fusíveis, em um ato impensado, ingênuo, de quem estava tomado pela emoção.

**Porque naquele instante não tem mais o que salvar. Se havia alguma coisa a salvar, documentos, etc., que se tivesse feito isso antes. O que Clara diz é uma coisa sensata, quer dizer, não é por você tirar um documento ou dois de lá que você vai salvar o movimento. Pois já está ruindo tudo. Na verdade, é uma atitude quixotesca, você vai se matar. E isso julgando minha própria atitude no dia. Eu quis voltar para tirar os fusíveis... Os caras estão entrando para tocar fogo e eu querendo desligar os fusíveis... Mas, independente dos fusíveis, eles iam jogar gasolina e tocar fogo em tudo. Ou metralhar. Tirar os fusíveis do teatro era uma atitude romântica. Pensar o quê? Que os caras iriam preservar o teatro? Não iriam. Uma atitude louca, um risco besta que eu corri (Carbone, 2014, p. 190).**

Para além da experiência marcante vivida por João e pelo grupo de jovens artistas, importa destacar a possibilidade de representação que ela gerou. É a representação de um sentimento que, daquele dia em diante, se tornaria uma constante nos movimentos de esquerda no Brasil. A decisão pela clandestinidade, pela luta armada, o exílio, a vida diante da perseguição, da censura, da tortura e da morte. Abre-se um período de extrema dificuldade e de arbitrariedade contra aqueles que estavam lutando por transformações mais profundas na sociedade brasileira, que se traduz na imagem lançada pela peça, um grande muro nos fundos do quintal e uma escada inclinada que some atrás das bambolinas, como que indo ao infinito, parece nos conduzir a um mundo por construir, como na música de Toquinho: “Um menino caminha e caminhando chega no muro / E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está” (Toquinho, 1983)<sup>7</sup>.

No final da segunda cena, Luiz e Clara combinam que ela esperará cinco minutos e, se ele não voltar, ela vai subir a escada de pé. Eles se despedem com um beijo, ela fica só, ouvem-se as rajadas de metralhadoras, o que nos dá a entender que Luiz pode ter sido morto. Diz Clara: “Pronto, meu querido e tolo amor. Estou aqui. De pé. (Berrando) Seus filhos da puta. (Pula para o outro lado e desaparece. As luzes se apagam. Várias rajadas de metralhadora percorrem toda a plateia)” (Neves, 1978, p. 120).

A cena seguinte é a repetição da primeira com os pintores: o mesmo cenário com a escada na posição anterior. Os atores fazem a mesma cena até a hora de irem embora, porém, quando estão posicionando a escada no local

<sup>7</sup> TOQUINHO. Aquarela. Rio de Janeiro: Ariola, 1983. In: Aquarela, Toquinho, faixa 7.

“combinado”, de uma forma simples percebem a situação e mudam de ideia. Ao invés de saírem pela frente do prédio, como acontece na primeira cena, resolvem ir pela escada. Segue-se a seguinte rubrica e o final da peça:

**(Sobem a escada tranquilamente. De pé. As vaias nas laterais do palco começam a ser ouvidas até serem ensurdecedoras. Ao chegarem no alto da escada, os dois olham para as laterais no alto e para frente).**

**Inácio - (comentando para José) Que filhos da puta.**

**José - Deixa eles. (Os dois saltam para o outro lado do muro. Súbito silêncio) (Idem, p. 122).**

A maneira como a peça apresenta as três cenas acende o debate entre a militância e o povo, uma relação difícil e cara para a esquerda e os intelectuais daquele período. É, na verdade, uma falsa dicotomia. Como se dão as relações entre as entidades de massa e os partidos de esquerda? E na cultura, como ocorre a relação entre a arte e o povo? De um lado, se o povo sente no seu dia a dia mais intensamente a exploração — o que o ajudará a ansiar pela transformação da sociedade —, nem sempre consegue romper com o cerco de alienação, o que muitas vezes limita suas conquistas e avanços a questões mais imediatas e superficiais. De outro lado, se organizações partidárias, estudantes e intelectuais não saírem de seus livros, debates e conceitos acadêmicos, também não vão entender — e, mais que entender, sentir — a realidade e agir para transformá-la. Ou seja, de uma forma dialética, o povo necessita do intelectual e vice-versa. Num texto que antecede a peça *O Auto do Relatório*, apresentada no XXV Congresso Nacional da UNE, no Hotel Quitandinha, em 1962, o grupo dizia:

**O Centro Popular de Cultura da UNE surgiu como meio de organização da intelectualidade para superar as atuais condições de acesso do artista e do intelectual à consciência popular. Na sua origem, o CPC era visto somente do ponto de visto da participação do intelectual na formação da cultura. Não havia ainda a perspectiva da mobilização do próprio povo para o trabalho de extensão cultural, a luta massificada do povo pela preservação de seus valores autênticos e o amadurecimento de sua cultura de ação, de ingresso consciente no processo social. Surgido na intelectualidade, colocou em primeiro lugar, dentro da luta da cultura popular, a problemática específica do intelectual. Somente dois anos depois, a experiência, os contatos, principalmente em nível de organização melhor, condições financeiras mais estáveis, começaram a permitir uma ação mais global e mais rica do CPC da UNE (Vianna Filho, 1983, p. 99)<sup>8</sup>.**

---

8. Embora o texto não seja assinado, mas apresentado coletivamente, Armando Costa informou a Fernando Peixoto que a autoria era de Vianna.

Na arte, a relação povo/intelectuais se configura da mesma forma que na política, como demonstra Ferreira Gullar:

**Se de fato é evidente que a vasta maioria do povo não está identificada com uma linguagem poética, pictórica ou novelística altamente refinada (e que exprime problemas de uma classe que se pode dar ao luxo de explorar a subjetividade), não se deve esperar que a obra dos artistas que utilizam tal linguagem alcancem aquele público. Ora, se os críticos defendem que abandonar essa linguagem, com seus requintes, é baixar a qualidade da obra e trair a cultura, o único caminho que deixam ao artista é continuar a escrever para a minoria (Gullar, 1965, p. 24).**

Vianinha também desenvolve bastante o mesmo tema da arte social:

**As tensões entre as conquistas formais estéticas e a compreensão do grande público são, sem dúvida, muito fortes; mas as tensões entre o conhecimento vital do grande público e a pobreza irracional da arte também são muito grandes. A história formal da arte pode estar séculos avançada, mas a sua percepção da realidade ainda é do século passado (Vianna, 1999, p. 94).**

No caso da peça, João das Neves resolve essa divisão transpondo o povo (representado pelos pintores) para o lugar dos estudantes e, com essa imagem, constrói a união das duas visões. E mostra cenicamente essa relação dialética entre povo e intelectuais, ou seja, que essas duas forças que compõem a sociedade devem andar juntas numa busca pelo avanço da humanidade.

Muitas vezes, foi justamente sobre essa questão de fundo que o CPC e os artistas “engajados” receberam as maiores críticas. Marilena Chauí teceu algumas delas em seu Seminário *O nacional e popular na cultura brasileira*, qualificando o trabalho como uma atitude paternalista e autoritária. Ao se referir à opção cepecista pelo povo, Marilena Chauí escreveu:

**Os artistas do CPC não optaram por aquilo que outros, cristãos, costumam chamar de ‘comunidade de destino’, isto é, a partilha da existência em comum numa prática construída em comum, tanto assim que a arte do povo é caracterizada pelo anonimato do artista. Optaram por ser vanguarda do povo, condutores, dirigentes, educadores [...]. No fundo,**

**o missionário do CPC quer ser individualizado sem o anonimato do artista do povo e sem a pasteurização do artista de massa. Como vanguarda, parece conseguir os dois intentos (Chauí, 1980a).**

Em outro texto, ela afirma: “esse iluminismo vanguardista e inconscientemente autoritário carrega em seu bojo uma concepção instrumental da cultura e do povo e uma de suas expressões lapidares encontra-se no Manifesto do CPC, de 1962” (Chauí, 1980b, p.15).

Sua crítica, entretanto, se baseia mais no *Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura*, de 1962, do que no resultado prático, nas atividades concretas do CPC. Acaba não desenvolvendo uma análise dos textos, peças, filmes, músicas, poesias, seminários e festivais que se propagaram pelo Brasil a partir de sua fundação, sem dimensionar o processo de constante crítica e autocrítica que tanto caracterizou o trabalho do CPC. Podemos perceber no texto citado um pouco acima, na apresentação do *Auto do Relatório* (1962), que o grupo aponta o estudo da questão popular como uma necessidade de aprendizagem vinda da intelectualidade, e não o contrário.

Para Augusto Buonicore (2015), o CPC atuava justamente no polo oposto ao do autoritarismo: “Tendo em vista o autoritarismo e o elitismo das nossas classes dominantes, o CPC trouxe ares democratizantes ao sufocante cenário cultural nacional. Nada mais democrático, nos marcos da vida brasileira, que a insistente busca de se construir a unidade artista/povo” (Buonicore, 2015). E cita, como exemplo, um dos aspectos dessa democratização:

**A integração de velhos compositores populares provindos dos morros cariocas ou do norte/nordeste brasileiro, praticamente desconhecidos do grande público (Cartola, Zé Ketti, Nelson Cavaquinho, João do Vale, etc.), e artistas oriundos das camadas médias urbanas (Vinícius de Moraes, Carlos Lira, Sérgio Ricardo etc.) revigorou a música popular brasileira, democratizando-a. O movimento real de valorização do samba de morro, do samba enredo, do frevo, da literatura de cordel (sempre menosprezados pelas nossas elites culturais) não poderia ser entendido apenas com a simples leitura do Anteprojeto de Manifesto do CPC da UNE, escrito em 1962 (*Idem*).**

Analisar a peça *O Quintal* e não mencionar o trabalho do CPC — e as críticas que ele sofreu — é como

colocar a lua fora do céu. O CPC foi um projeto de uma abrangência significativa, no cinema, na música, no teatro ou na literatura. Muitos artistas do período fizeram parte dessa escola e, mesmo com o término do CPC, continuaram e desenvolveram de alguma forma esse germe em seus futuros trabalhos.

O CPC havia se tornado uma verdadeira referência na cultura nacional, com uma produção gigantesca, incluindo peças, peças de rua, esquetes, autos, shows, seminários, edição de livros e filmes. Entre todos esses projetos, destacamos: o disco *O Povo Canta*; as peças *O Auto dos 99%*, *A Mais Valia Vai Acabar*, *Seu Edgar*; os filmes *Cinco Vezes Favela*, *Isto é Brasil*, *Cabra Marcado pra Morrer*; as caravanas da UNE Volante; e mais de uma dezena de textos dramáticos, entre eles, *Os Azeredo mais os Benevides*.

Através dos contatos na excursão do UNE Volante, outros núcleos do CPC iam se formando Brasil afora e desenvolvendo seus trabalhos independentes, mas com as mesmas bases da sede carioca. A lista de realizações do CPC é extensa. Fizemos o pequeno apanhado para ilustrar o sonho que estava se desfazendo em chamas naquela noite relatada na peça de João das Neves. Ferreira Gullar resume da seguinte forma esse processo:

**O movimento de cultura popular foi, sem dúvida um fenômeno inesperado no processo cultural brasileiro: jovens intelectuais e artistas voltam suas costas para os círculos reconhecidos da vida cultural e artística, unem-se aos universitários nas entidades de massa, vão aos sindicatos e às praças públicas, buscam o diálogo com o povo - neste esforço recolocam para si e para os demais os problemas da arte. Pode-se afirmar, sem medo de erro, que este caminho nem Mallarmé nem Pound jamais sonharam! (Gullar, 1989, p. 12).**

No ano de 1977, data da escrita de *O Quintal*, ainda pairava um certo amargor sobre as análises do que teria significado o trabalho do CPC. Se, de um lado, aqueles que haviam participado do CPC tentavam analisar os seus possíveis erros, de outro, não conseguiam perceber os acertos, que se apagavam diante das “novas” teses, e pareciam deixar toda aquela experiência no passado, como algo totalmente anacrônico. Como indica Maria Silvia Betti:

**[...] o CPC foi, acima de tudo um projeto abortado, que só teve a oportunidade de elaborar o produto de sua autocrítica posteriormente, quando a constatação de sua derrocada era decididamente mais palpável do que a memória de suas realizações, equivocadas ou não. Isso contribuiu para conferir à abordagem do CPC, nos anos posteriores, um relevo trágico: por um lado emergia com força a consciência da perda e a necessidade de expressar o repúdio diante do ato autoritário sofrido; por outro, a constatação flagrante do malogro, das posturas simplistas ou mal fundamentadas, e, sobretudo de uma crítica que se satisfazia diante da análise de um ou dois documentos, arremedando com eles o que parecia ser um capítulo destinado ao esquecimento. O CPC passava, assim, à história, sob a perspectiva do herói trágico, acompanhado com empatia, porém punido catártica e exemplarmente (Betti, 1997, p.80-82).**

Assim, quando se apresentam as duas visões dos personagens, Luiz e Clara, revela-se o intenso processo de autocrítica que se instaurou entre os seus participantes. A cena dos militantes foi colocada didaticamente entre as cenas dos pintores. A primeira aponta o questionamento sobre a maneira como aquele movimento estava organizado e a última traz a resolução do enredo pelas mãos da classe operária, por um caminho construído, metaforicamente, em conjunto. Esse panorama mostra-nos a síntese do ideário cepecista.

João das Neves remonta, através daquele derradeiro momento, toda a história do CPC, colocando-a em perspectiva histórica e dialética. Para o dramaturgo, qualquer crítica que não leve em consideração o momento histórico em que o CPC estava inserido não terá a profundidade e a honestidade que o episódio merece para ser discutido.

Diante disto podemos nos perguntar por que João das Neves quer falar sobre o assunto CPC, no contexto da Feira Brasileira. Podemos inferir que, em sua visão, aquelas questões de fundo ideológico não tinham se tornado peças de museu. Ao contrário de serem questões anacrônicas ou ultrapassadas eram, para ele, questões de suma importância para se entender os entraves a que sociedade contemporânea estava se contrapondo naquele outro momento histórico.

A pergunta que tentamos iluminar foi: como, diante de tamanha desumanização e reificação nas relações sociais, pode a arte encontrar meios para reproduzir o mundo? Se as formas de representação escancararam suas crises ao refletirem somente um tipo decadente de relação social, é porque perderam a perspectiva histórica. João das Neves, em seu *O Quintal*, não se recusa a tomar posição e, a partir disso, viver intensamente a experiência que a realidade lhe propõe, assim garantindo sua condição de narrador. Essa geração, que buscou olhar para a realidade brasileira a partir das relações, dos embates e das lutas que compõem o conjunto de suas forças vivas, recoloca a função da arte em seu devido lugar de movimento e transformação.



## Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In*: BENAJMIN, Walter. **Obras Escolhidas** - Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BETTI, Maria Sílvia. **Oduvaldo Vianna Filho**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

BRECHT, Bertolt. Pequeno Organon para o Teatro. *In*: BRECHT, Bertolt. **Estudos Sobre o Teatro**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

BUONICORE, Augusto César. Centro Popular de Cultura da UNE: crítica a uma crítica (3ª parte). *In*: Fundação Maurício Gabrois: espaço do pensamento marxista e progressista, 2015. **Grabois**. Disponível em: <<http://www.grabois.org.br/portal/autores/148726-39935/2015-01-21/centro-popular-de-cultura-da-une-critica-a-uma-critica-3-parte>> Acesso em: 01 de fev. 2021.

CARBONE, Roberta. **O trabalho crítico de João das Neves no jornal Novos Rumos em 1960**: perspectivas sobre a construção de um fazer teatral épico-dialético no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHAUÍ, Marilena. O nacional e popular na cultura brasileira – Seminário II (segundo semestre de 1980a). **ArtePensamento**, [s. d.; s. l.]. Disponível em: <<https://artepensamento.com.br/item/o-nacional-e-popular-na-cultura-brasileira-seminarios/>> Acesso em: 01 de fev. 2022..

CHAUÍ, Marilena. **Notas sobre cultura popular**. Arte em Revista, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 15-21, 1980b.

GULLAR, Ferreira. **Cultura Posta em Questão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

GULLAR, Ferreira. Vanguarda e Atualidade. *In*: PEIXOTO, Fernando. **O Melhor teatro do CPC da UNE**. São Paulo: Global Editora, 1989.

NEVES, João. O Quintal. *In*: ESCOBAR, Ruth *et al.* **Feira Brasileira de Opinião**. São Paulo: Global, 1978.

SINISTERRA, José Sanchis. **Ay, Carmela!**. São Paulo: Hucitec, 1995.

VIANNA FILHO, Oduvaldo. Apresentação do Auto do Relatório. *In*: PEIXOTO, Fernando. **Vianinha – teatro televisão e política**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIANNA FILHO, Oduvaldo. Do Arena ao CPC. *In*: PEIXOTO Fernando. **Vianinha – teatro televisão e política**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOQUINHO. Aquarela. Rio de Janeiro: Ariola, 1983. *In*: **Aquarela**, Toquinho.





Crédito: Freepik



# Educação e relações étnico-raciais: Instrumentos, ferramentas – intencionalidade e propósito

Por Rogério Salatini de Almeida\*

## 1. Introdução

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.

Por força da lei, que, de certa forma, pode ser compreendida como uma ação e vazão a um anseio da sociedade, a educação torna-se obrigada a deparar-se com uma questão que ainda não está nem sequer avançada em termos de seus significados e temas tangentes, seja no ambiente educacional, seja na estrutura da sociedade como um todo. Trata-se da irremediável constituição de uma experiência partilhada em nossa sociedade quanto às relações étnico-raciais. No entanto, ainda mais importante torna-se a missão de fazer emergir este debate no ambiente de ensino e aprendizagem.

Para dar início a esta reflexão cabe indicar que o assunto central do artigo é, de fato, mais do que um assunto. Trata-se de algo maior do que uma problemática ou uma temática para a qual possamos produzir reflexões teóricas, opinar, ou imaginar chegar a um resultado nesta empreita, que apontem alguma forma de lidar com o irremediável. Falar em uma “educação antirracista” seria pormenorizar, idealizando um conjunto de práticas no campo da educação que instrumentalizasse a atuação do educador para o combate ou a resistência a algo que é estrutural, que se entranha em quase todo e qualquer fazer político, logo educacional, conseqüentemente, nas sociedades que se constituíram

\*Artista, produtor cultural e pesquisador de artes e humanidades, formou-se em Comunicação das Artes do Corpo na PUC/SP, é Mestre em Poéticas Visuais pela ECA/USP, especialista em Gestão Cultural pelo Centro Universitário SENAC e atualmente Doutorando em Artes Visuais na ECA/USP.

em e por processo de colonização, e até mesmo chegando a uma matriz que se expande para além dos territórios coloniais.

Ocorre que a esteira do racismo é estrutural, social, mas o efeito deste é ambivalente – se dá de forma a afetar grupos, comunidades, a sociedade como um todo e, seguindo por uma via talvez mais interessante, pode levar a uma reflexão sobre os processos da educação – tendo em mente o que aponta Jacques Rancière em sua obra *O mestre ignorante* (Autêntica, 2007), segundo a qual a emancipação no fazer pedagógico está no entendimento das dimensões dos desejos e vontades, e nesta aproximação impacta as próprias subjetividades, no âmbito da instituição de ensino, como será melhor discutido doravante neste texto.

## 2. Cartografias e o propósito antirracista acima de qualquer prática

Neste campo, digamos, mais individual das subjetividades, as cartografias de cada indivíduo alocam os efeitos do racismo estrutural em um âmbito de sua existência, fatalmente em um modo de despotencialização, mas culminando em um elemento no processo de construção da subjetividade de cada um daqueles que sofreram essa violência estrutural de algum modo. Entender uma educação antirracista apenas como um conjunto de práticas, métodos, instrumentos e ferramentas para processos pedagógicos pode acarretar o equívoco de, por engano, reproduzir esse racismo. Da mesma forma, pressupor-se uma subjetividade homogeneizada, uma identidade sem subjetividade, para quem com o racismo confrontou-se em sua formação. Sumaya Mattar escreve sobre os processos de formação docente que:

**Além da dimensão social e política, lembrar a própria história de formação, encontrando elos significativos entre as experiências, localizando pessoas e acontecimentos importantes, (re)descobrir o sentido das escolhas feitas, entre outras coisas, tem enorme potencial pedagógico na formação docente; não à toa, há muitas pessoas trabalhando nesta perspectiva no Brasil e em várias outras partes do mundo. (Mattar, 2018, p. 59)**

O que a autora apresenta é a ideia de cartografar-se como potência na formação docente. Falar em potência, nesse percurso, condiz melhor com o que se designa os fazeres na educação. Também é a construção de uma “cartografia de si” que podemos denominar “processo de identificação de propósitos” nas práticas educacionais.

Não cabe neste artigo propriamente uma discussão a respeito das estruturas do racismo, que têm em outras vozes mais legitimidade e capacidade do que nas letras deste autor que aqui escreve, mas sim uma tentativa de alertar para os riscos sempre presentes de banalização das questões, quando tratadas de forma geral.

Existe uma diferença terminante entre as ideias de “cartografia” e de “topografia” que pode nos servir. Corre-se o risco, idealizando genericamente, de a cartografia apenas ilustrar por meio de traços, pistas, elementos um determinado campo. Ao passo que, lidando efetivamente com os espaços sociais no campo da educação em cada processo, com cada turma, a partir da cartografia de cada professor, perfazendo recortes menores na idealização de práticas antirracistas, talvez cheguemos a uma topografia, o que demarcaria de forma mais sinalizada, incluindo não só os indícios básicos de uma área mas também seus relevos, e apresentaria de forma mais completa o mapa do que se encontra resultante do trabalho do “topógrafo” educador no trato com as manifestações do racismo estrutural em seus contextos mais específicos, os das instituições de ensino-aprendizagem. Portanto, idealizar práticas antirracistas de forma genérica no campo da educação mais se aproxima de uma “cartografia” – que fugiria ao que denomina cartografia a autora Sumaya Mattar – de uma educação antirracista. Uma vez que tais práticas se efetivam verdadeiramente em um conjunto que se desvela contextualmente, em cada situação, de maneira única, a partir das subjetividades em relação aos demais elementos presentes no espaço dos fazeres da educação.

O ponto nodal que este artigo pretende defender, na verdade, é que as práticas efetivas antirracistas no ambiente educacional devem ser dotadas de uma intencionalidade e de um propósito real, genuíno, que no mundo atual, lidando com um modo estrutural de racismo – que advém de séculos de introjeção em todos os espaços de relação humana –, não se configura como uma tarefa fácil, longe disso. Essa intencionalidade e esse propósito devem estar além da simples percepção de um problema ou das camadas de responsabilidade social das instituições de educação. Devem ser trabalhados no nível humano da construção das relações e para tanto devem ir além das ideias de resistência ou de remediação de um

passado, de um dado histórico que é irremediável e impossível de ser apagado ou desconsiderado. Não seria em um tempo tão curto, em qualquer ambiente de relações humanas, seja nas práticas educacionais, seja em quaisquer outras dimensões da vida, que conseguiríamos construir essa intencionalidade e esse propósito antirracista, que culminaria na prática antirracista. Por ora, o que temos parece não ser mais que tentativas de criar e engendrar contrainformação nas práticas educacionais.

### 3. As práticas antirracistas como atos de criação e resistência

Sobre este aspecto, o filósofo Gilles Deleuze adverte que a contrainformação, apenas por ela, como ato, não tem potência de luta pela emancipação da subjetividade. Em sua palestra “O Ato de Criação”, o filósofo versa sobre a luta dos homens pela emancipação de suas subjetividades e considera a contrainformação como potência apenas quando esta se manifesta como ato de resistência. Deleuze enxerga na arte mais do que um fazer de comunicação: ele a vê como uma das formas que detêm ou podem deter a potência da contrainformação como ato de resistência. Deleuze afirma que existe uma afinidade entre obra de arte e o ato de resistência:

**O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens. (Deleuze, 1999, p. 14)**

Propondo as cartografias como uma perspectiva que toma a arte como processo de subjetivação, Mattar cria talvez um modo de identificar se esses propósitos ou intencionalidades são de fato genuínos no percurso do educador. A autora considera que:

**O sistema Cartografias de si é uma perspectiva de trabalho com professores baseada na arte como processo de subjetivação, uma perspectiva composta por um conjunto de proposições, meios, processos e procedimentos teóricos, poéticos e didáticos denominados atos cartográficos, ou simplesmente cartografias, que nada mais são que diagramas de**

**fluxos, mapas de trajeto, em sua maioria, de natureza verbo-visual, capazes de imprimir sentido temporal e topológico aos percursos formativos dos sujeitos participantes do processo. (Mattar, 2018, p. 261).**

Essas ideias são aqui apresentadas para fundamentar o que, deseja-se, seja a proposta de entendimento sobre as práticas antirracistas na educação em seu centro de irradiação. Nada menos do que o entendimento de que tais práticas devem ser estruturadas além do que compete à responsabilidade de construção de uma nova sociedade mais igualitária e humanista – uma atribuição inerente às práticas no campo da educação –, mas devem se constituir a partir de um propósito humano que perpassa todas as dimensões do instituto da educação, sejam os âmbitos profissionais, de relações humanas, de democratização do conhecimento, de compartilhamento dos espaços ou das funções e intencionalidades propostas para além dos currículos, diretrizes e bases da educação. O que se quer expressar aqui é a necessidade do entendimento de que propósitos e intencionalidades antirracistas são mais efetivos nas mudanças necessárias para que se criem os atos de resistência à despotencialização que o racismo estrutural segue operando nas subjetividades em nossa sociedade, para além de nossas fronteiras e, obviamente, dos muros da escola.

## **4 • A colonialidade como base estrutural do racismo**

A importante discussão que vem se tornando robusta sobre o colonialismo em povos e países que se formaram com a experiência de terem sido colônias não pode ficar escondida quando tratamos do presente assunto. Inicialmente autores reconhecidos (Homi Bhabha, Edward Said) cunharam termos como “pós-colonialismo”, entendendo que a soberania de povos sobre povos havia, de certo modo, se encerrado com a emancipação política de países que foram colonizados ao longo dos séculos passados. No entanto, recentes reflexões dão conta de que o colonialismo é um processo ainda mais profundo do que um estado de subserviência jurídico-política, como apontam Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, por exemplo, no texto “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, de 2010. Tendo por base o pensamento de Walter Mignolo (2005), os autores argumentam fortuitamente que:

**[...] nessa linha de raciocínio, [Mignolo] vai afirmar que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro. Além disso, segundo esse mesmo autor, essas ciências, incluindo a história, criaram a noção de progresso. Com a ideia de progresso se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior. (Oliveira & Candau, 2010, p. 20)**

A partir dos fundamentos conceituais apresentados pelos autores tendo por base os pensamentos de Mignolo, Fanon e Catherine Walsh, entre outros pensadores do colonialismo, Oliveira & Candau versam sobre a forma de se conceberem projetos de emancipação de epistemologias, que para eles devem se dar por meio da “coexistência de diferentes epistêmes” (*Idem*, p. 23). Esses autores referem-se mais diretamente ao conhecimento acadêmico; no entanto é oportuno que o argumento seja transposto para as práticas de ensino de menor grau ou práticas educacionais diversas. Tal perspectiva requer um olhar, e olhar é genuinamente um ato que pressupõe uma intencionalidade. Ao se falar em “propósito” como elemento inicial para coexistência de práticas educacionais antirracistas diversas, vamos além das importantes ferramentas para a cocriação destas práticas, sejam leis, sejam missões de responsabilidade social, seja a própria transformação em curso no mundo pós-colonial. Se a base não é um propósito antirracista, enfraquecem-se no substrato do humano tais proposições e em nada se tornam contrainformações como “atos de resistência”, como Deleuze conceitualiza, ou verdadeiramente práticas educacionais. A intencionalidade que demanda um propósito é o fundamento básico de um projeto educacional, seja ele qual for, imprescindível, sob pena de se tornar a prática do trabalho em educação uma espécie de “logística de propostas de relações e trocas sem projeto”.

As práticas educacionais antirracistas são antes práticas de resistência ao racismo, mais do que de combate, dada a forma estrutural do racismo e dada a forma estrutural do colonialismo. O “ato de resistência” deleuziano é criador, enquanto a ideia de combate parece idealizar uma impossibilidade histórica de desfazer acontecimentos ou de remediá-los. Deleuze nos fala, no mesmo texto, que existe uma afinidade entre obra de arte e o ato de resistência:

**[...] essa afinidade fundamental entre a obra de arte e um povo que ainda não existe nunca será clara. Não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe. (Deleuze, 1999, p.14)**

Gostaria de expandir, nas ideias aqui apresentadas, essa afinidade para o fazer em educação, como, creio, não seria estranho ao filósofo. E a partir desta ideia de que “não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que não existe”, do mesmo modo talvez não existam práticas educacionais que não sucedam à mesma proposta.

Daí a tentativa aqui defendida de diferenciar as ideias de “combate” e de “resistência”. Se o ato de resistência, no inverso proporcional do que proclama o filósofo, se dá pela via da criação, o ato de combate fala a algo que já existe. Para não perder a clareza, novamente proponho que existe uma impossibilidade histórica de desfazer a construção estrutural do racismo e a instauração do colonialismo. No entanto, ao se falar em “fazer apelo a um povo que ainda não existe”, parece-me que a prática educacional deve se mirar numa prática criadora e por isso de resistência, pois será fundada no propósito de alcançar um povo sem racismo, sem uma subjetividade despotencializada pelo colonialismo, em um devir que se instaura pela intencionalidade e pelo propósito, anteriormente às práticas, às leis, aos currículos, ou seja, aos instrumentos disponíveis para fazer apelo a este “povo que não existe”.

Hoje, irremediavelmente, o que existe é a história. É uma história que Walter Mignolo ilustra justificadamente como uma história de dominação, de povos sobre povos, de cujo processo se engendra este complexo conceito de colonialidade. Mignolo fala em “uma dimensão oculta dos eventos que aconteciam ao mesmo tempo, tanto no âmbito da economia como no do conhecimento” culminando em um estado das coisas que comportava “dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana” (Mignolo, 2017, p. 4). Não se pretende com a perspectiva de Mignolo traçar um panorama da estrutura colonialista que engendra o racismo na estrutura de nossa sociedade, mas sim afirmar a irremediável forma como a nossa história construiu essa estrutura. Mignolo, após uma consideração sobre os acordos de livre comércio nos tempos em que a mercadoria eram os seres humanos, nota que:

**[...] ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis. (Idem, p. 4).**

Para retomar e assim reafirmar os pontos centrais desta reflexão, ficam evidentes nesta “cartografia” – que é também o desvelar de um pensamento no próprio fazer do pensar e do tentar organizar em texto – os pontos que parecem ganhar força de elementos-chave: a melhor qualificação das ideias de “combate”

e de “resistência” ao racismo estrutural em práticas de ensino-aprendizagem, ambas conjuminadas no termo “antirracismo”, mas que quando separadas e observadas em suas acepções podem deferir maior ou menor potência nesse fazer criativo. E as palavras “intencionalidade” e “propósito”, tão caras à educação por introjetarem uma espécie de “densidade de espírito”, que, quando presentes, fazem com que se tornem mais diversas as possibilidades – uma vez que a base da criação ou prática antirracista no ensino-aprendizagem passa a ter um corpo como abrigo que se torna intransponível e, por isso, menos passível de desvios por força das “estações” pelas quais o apelo a um “povo que não existe”, citado por Deleuze – este povo antirracista talvez –, esteja sujeito em sua forma – devir.

Impossível não rumar em direção ao fim desta reflexão sem comentar um dos maiores trabalhos sobre emancipação intelectual das últimas décadas, de autoria do filósofo Jacques Rancière. Trata-se da obra *O mestre ignorante*, que intenta construir uma visão sobre a prática do ensino como uma aproximação das vontades de mestre e educandos. Mais uma vez o desejo e as vontades, que são a origem primeira de qualquer propósito no fazer pedagógico, e que tão belamente Sumaya Mattar intenta construir um modo de identificar e observar, por meio das cartografias subjetivas.

## 5. Em vias de uma conclusão em aberto

Em Rancière o professor não é aquele que emancipa, mas aquele que fornece meios, fatos, elementos para que se constituam as práticas, e estas se fazem pelas subjetividades envolvidas na relação de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva também nos interessa, pois não seria interessante postular as práticas antirracistas no ambiente educacional como um conjunto pronto, uma forma aplicada de uma série de idealizações de propostas, ratificando novamente, sem o propósito. E o propósito, novamente ratificando, faz-se na cartografia subjetiva do professor, do aluno, de cada um que esteja envolvido no trabalho de uma instituição de ensino, fazendo com que a “soma das partes” torne-se maior do que “o todo”. Assim como o racismo é estrutural e se manifesta no todo da instituição de ensino, qualquer prática emancipatória desse quadro deve ser integrada e pensada para além das ferramentas das práticas pedagógicas; e estas

devem ser realizadas como parte de um propósito maior, tendo em mente a possibilidade de expandir o entendimento do alcance do trabalho da instituição de ensino.

Em uma interessante leitura de *O mestre ignorante* feita pelo Professor Dr. da PUC/RS Marcos Villela Pereira, comparam-se os modelos freireano e jacotista (mestre sobre o qual escreve Rancière):

**Definitivamente, afasta-se a perspectiva da emancipação das convencionais associações com práticas de conscientização ou de libertação, à moda freireana. Ainda que haja convergência dos vetores políticos, há diferenças substantivas. Conforme esclarece o próprio Rancière, a proposta freireana está dirigida para o coletivo, enquanto que a intenção jacotista dirige-se ao indivíduo; igualmente, a proposta de Jacotot não busca institucionalizar a igualdade mas investir no desenvolvimento da vontade individual. (Pereira, 2005, p. 2).**

A leitura feita por Villela nos aponta para esse importante trabalho do filósofo francês, que, em diálogo com o maior nome da educação no Brasil, ilustra o que neste artigo tentou-se apresentar como ideia filosófica de interesse no campo da educação. A necessidade de compreender quaisquer práticas para além dos muros da instituição de ensino, mas desvelar o propósito de cada ente envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, como uma coconstrução intersubjetiva. Há que se ter em conta o coletivo e as formas estruturais do racismo, mas apenas por cartografias que apontem o surgimento de um propósito antirracista poder-se-ia imaginar práticas antirracistas verdadeiras. Além do que, tendo a prática no ensino-aprendizagem como ato –, nos serve a ideia de resistência ao racismo, por ora, como criação que envolve desconstrução, nivelada à contrainformação, mas efetiva quando da luta pela emancipação das subjetividades e, portanto, como ato criador.

Espera-se que por meio deste trabalho educadores e partícipes das atividades das instituições de ensino se inspirem a construir em seus cotidianos, além de em seus trabalhos, propósitos antirracistas por meio destes atos criadores e potencializadores. A proposta de uma escrita que englobe concomitantemente as práticas e o campo das ideias se deve ao desejo de que esta se encontre na escrita cartográfica viva da formação contínua dos educadores – onde possa existir a potência para uma formação individual, que se desdobre no coletivo da sociedade – de uma resistência ao introjetado (porque estrutural) fato da existência do racismo. Racismo este irremediável porque fruto de processos históricos, mas possível de ser enfrentado na construção de um “povo que ainda não existe”, talvez possível como ato de criação.



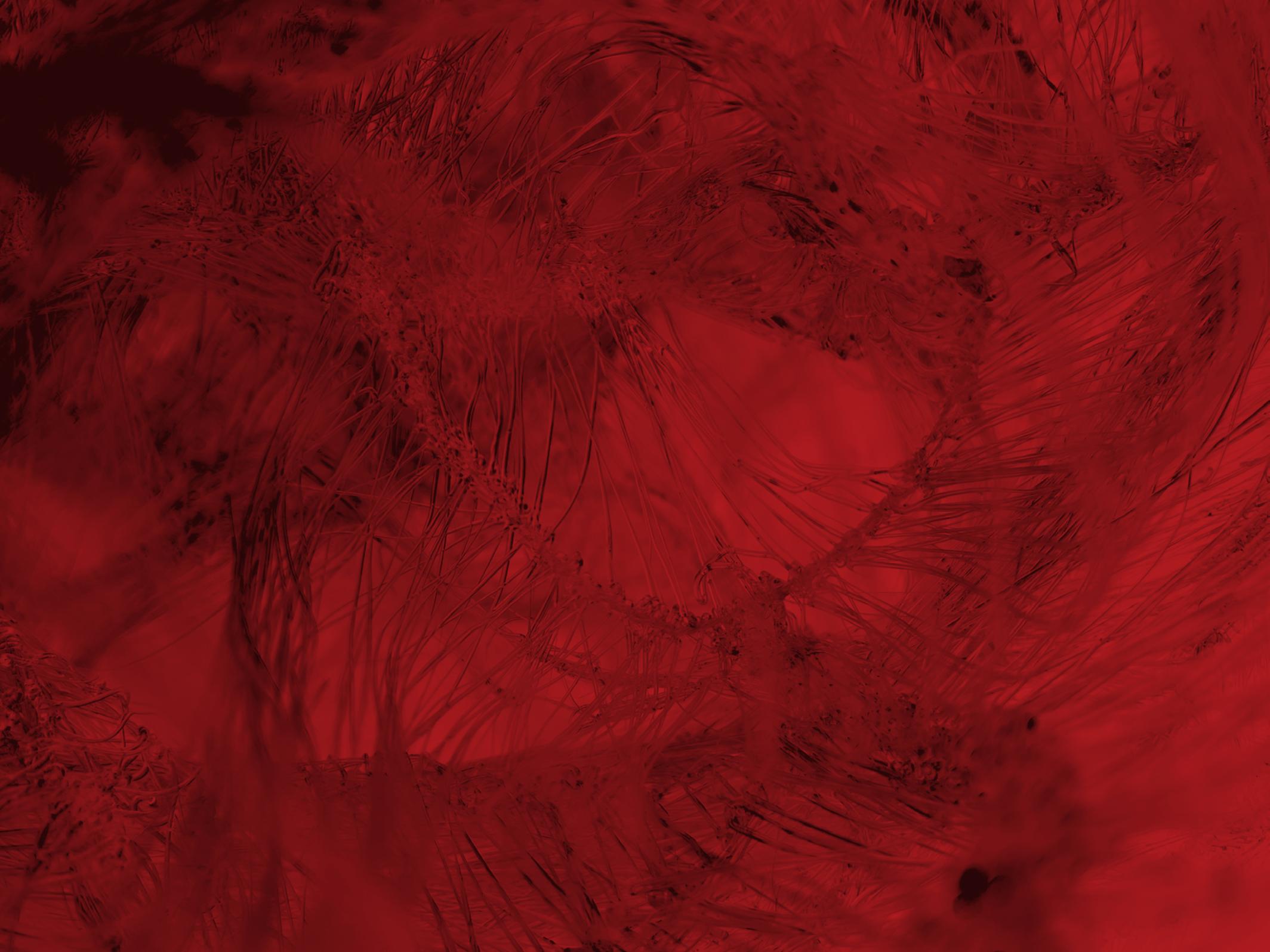
## Referências bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27 jun.1999.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial E Educação Antirracista E Intercultural No Brasil *In: Educação em Revista* – Belo Horizonte, v.26, n. 01, pp. 15-40, abr. 2010
- MATTAR, Sumaya. O lugar do relato autobiográfico no sistema formativo. Cartografias de si. *In: Revista Digital do LAV* – Santa Maria, vol. 11, n. 2, pp. 259-273, mai./ago. 2018
- MIGNOLO, Walter De. COLONIALIDADE - O lado mais escuro da modernidade. *In Revista Brasileira De Ciências Sociais* - Vol. 32 N° 94. Tradução: Marco Oliveira. PUC/RJ. Rio De Janeiro. 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Autêntica. Belo Horizonte, 2002.
- PEREIRA, Marcos Villela. A vontade na palavra – a ideia de emancipação em “O mestre ignorante”. *In: Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), pp. 547-548, 2005.





Crédito: Sandra Kaffka



# Atravessamentos

Sandra Kaffka\*

 objetivo da inscrição na disciplina de pós-graduação *Arte, Experiência e Educação - Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sumaya Mattar, foi conhecer mais sobre a cartografia sensível e buscar uma atualização como docente de Artes. As atividades teórico-práticas e o fazer/pensar junto nesta disciplina suscitaram reflexões e resultaram em atualizações no meu projeto de pesquisa, tratadas a seguir.

## Introdução e justificativa

**A especificidade da atividade artística é projetar, embutir, analogicamente um mundo em um material do mundo real. É inserir uma hipótese de como o mundo pode ser no próprio mundo através da produção de um mundo paralelo ao mundo chamado de real. A obra de arte cria um pequeno mundo como hipótese de como o mundo real pode ser e como ele pode existir. Ela cria uma maneira de existir de um mundo (Carvalho, 2017, p.17).**

Com meu projeto, dou continuidade à pesquisa iniciada no mestrado em Poéticas Visuais na ECA-USP (2018)<sup>1</sup>, cujo recorte tratou de obras participativas e interativas tridimensionais que têm a luz artificial como principal vetor expressivo. Após a conclusão, realizei a exposição *LUZ• (2019)*<sup>2</sup>, em que foram exibidos meus primeiros objetos luminossônicos. No decorrer desta coletiva, vislumbrei potenciais desdobramentos do trabalho pela observação direta das formas de fruição do público no ambiente, e a maneira como operava as interfaces que acionavam o sistema responsivo participativo (ou reativo).

\*É artista, designer e educadora. Baseada em São Paulo/Brasil, é especialista em Mídias interativas pelo SENAC/SP e mestra em Poéticas Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Doutoranda em Poéticas Visuais, é orientada pelo Prof. Dr. Marco Buti, na ECA-USP e bolsista CAPES.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9451643650518247>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9573-5792>

1. KAFFKA, Sandra S. **Objetos lumínicos responsivos**: materializar o imaterial. 2018. Dissertação (Mestrado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.27.2019.tde-18032019-101333. Acesso em: 17 de fev. 2021.  
2. *LUZ•*. Disponível em: < <https://sandrakaffka.com/gesture-novo> > Acesso em: 30 de jan. 2024.

Um dos desafios foi criar estruturas modulares de suporte para o espaço da galeria, a fim de sugerir um percurso – o *habitat* para os objetos-bicho (ou criaturas luminosas) integrado a um local com condições variáveis de iluminação e temperatura. Pude testar diferentes materiais, configurações e dispositivos eletrônicos, de forma a evitar que o público identificasse componentes ou recorresse a formas de acionamento familiares (como botões). Da reflexão crítica, e tendo como princípio novas indagações surgidas com a prática, resultou a escrita do projeto de doutorado *Luz : Espaços em transformação* (2020), denominado após a Qualificação, em 2022, como: *Potencial Estético da Luz na Animação Maquinica*.

Minha pesquisa de doutorado, baseada na prática, prevê então a produção de uma instalação luminossônica interativa, acessível e inclusiva para ocupar um espaço público. “Corais-bichos” (ou pólipos artificiais) serão criados para atuar em um *habitat*, onde, mediante a programação de um sistema, poderão rastrear visitantes e gerar respostas complexas às suas ações. Luzes e sons irão compor a narrativa e gerar ambiências, por meio de seus múltiplos *feedbacks*, a evocar o comportamento de organismos vivos.

Com uma interface constituída por dispositivos eletrônicos híbridos e de baixo custo, pretende-se assim estabelecer relações dialógicas instauradas pelas performances e estranhamentos dos presentes, imersos em um ambiente que será transformado pela luz. Ao propor a instalação *Symbiosis*, que traz como subtemas questões sobre a sustentabilidade e o meio ambiente, desejamos observar as relações que se estabelecem nas ações individuais e/ou coletivas do público, em simbiose com nossas criaturas. Desse modo, sugerimos reflexões sobre os antípodas: **luz | sombra, natural | artificial, transformação | estagnação**. O foco do estudo será a qualidade da experiência que visa a um espectador emancipado.

*Symbiosis* será idealizada como um ecossistema com diferentes espécies artificiais, com formas livremente inspiradas em um recife com corais brasileiros endêmicos (entre outros) e em organismos marinhos bioluminescentes. Diferentes “objetos-coral” ou pólipos autossuficientes poderão, por meio de seus dispositivos microeletrônicos embutidos, reagir à presença do público (e entre si). Nossa ideia é a de que cada espécie simule um comportamento específico que poderá se modificar, conforme diferentes espécies atuem como coletivo ou comunidade. Projetamos ainda um ambiente que possa ser modificado de maneira orgânica, ao longo da exposição, a exemplo do que ocorre em um recife no oceano. A realização de desenhos à mão e digitais que interpretem artisticamente estes organismos possibilitará a geração de modelos para prototipação e impressão

3D, passíveis de ser replicados em formatos e tamanhos variados e compartilhados com a comunidade.

### Objetivos em destaque:

- A produção de uma obra de arte lumínica polissêmica que propõe aproximações poéticas entre arte, ciência e tecnologia, por meio de reflexões críticas;
- A ocupação de um espaço público por meio de arte interativa, como um espaço de encontro, apreciação e colaboração, acessível e inclusivo;
- Desenvolver um sistema responsivo interativo capaz de provocar estranhamentos por associações intuitivas e/ou contraintuitivas, por meio de uma interface a ser operada por qualquer pessoa, sem a exigência de conhecimentos técnicos.

Esta elaboração no doutorado segue em transformação contínua. Passamos a considerar, neste processo, os desafios enfrentados com a pandemia da Covid-19 e impostos desde 2020, os quais nos conscientizaram ainda mais sobre a necessidade urgente da criação e/ou retomada dos espaços públicos de convívio e fruição da arte e educação, como espaços democráticos que ampliem a curiosidade, conhecimentos e experiências. É a prática artística observada no ambiente acadêmico agrega ainda outros desafios, que analiso a seguir.



**Fig.1:**  
**Exposição LUZ•,**  
**Criaturas (2019).**

Crédito: Acervo da artista

## A produção artística na universidade

**O artista é atraído pelo propósito de natureza geral e move-se inevitavelmente em sua direção. A tendência é indefinida, mas o artista é fiel a essa vagueza. O trabalho caminha para um maior discernimento daquilo que se quer elaborar. A tendência não apresenta já em si a solução concreta para o problema, mas indica o rumo. O processo é a explicação dessa tendência (Salles, 2012, p.29)<sup>3</sup>.**

Como sugere Salles (2011), entre outros autores estudados na disciplina, a criação artística se infunde por um desejo de interlocução: “o trabalho de artista como um ato comunicador”. Processo subjetivo que depende fundamentalmente da intenção do artista em seguir com sua produção, mas que não é impermeável à sua realidade. Nossa proposição, na academia, ocorre em meio às discussões que reavaliam paradigmas históricos e discursos ideológicos, permeados por dogmas estéticos e éticos, que representam o pensamento sobre a produção de arte no país.

Em meu caso, produzir arte envolve uma prática conduzida por uma investigação contínua, que não se assenta em um único método, processo ou técnica. Em práticas colaborativas, busco maneiras de criar, atenta às questões estéticas e éticas que se colocam neste percurso – o que, muitas vezes, envolve fricções. É um processo subjetivo que se configura como um compromisso de vida e que passa a agregar outras camadas de interpretação quando observado pela/na universidade, em um doutorado. Aliam-se, à prática artística, reflexões sobre o campo da arte contemporânea, o que faz expandir o pensamento por vezes autofágico da artista quando isolada em seu ateliê. O confronto entre convicções, as atualizações sobre temas e o surgimento de novos problemas ocorrem em um fluxo contínuo que se retroalimenta. Neste contexto, meu desafio, como artista e pesquisadora na academia, torna-se enfrentar as tensões que emergem. E, por meio da expressão do sensível, propor algo mais do que um esteticismo superficial<sup>4</sup>, como sugere Herman:

**A perspectiva do homem tornar-se criador de leis e costumes, ao produzir esteticamente um estilo de vida, traz em si uma tensão constitutiva: por um lado, requer a idéia de construção e originalidade, e com frequência também oposição às regras morais, e por outro lado, requer também uma abertura a um horizonte de significados, uma forma**

3. SALLES, Cecília. Estética do movimento criador. In. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. FAPESP. São Paulo: Annablume, 1998. pp. 25-86.

4. HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: A relação quase esquecida. Coleção FILOSOFIA 193. Porto Alegre, 2005. Docplayer. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/67947320-Etica-e-estetica-a-relacao-quase-esquecida.html> > Acesso em: 16 de nov. 2022.

**de vínculo social (caso contrário, a autocriação recairia no individualismo exacerbado). O reconhecimento dessa tensão é condição necessária para não permanecermos no exagero da moralidade abstrata ou do esteticismo superficial. (Hermann, 2005, p. 75)<sup>5</sup>**

Daí a opção por uma prática que compreenda discussões, o olhar crítico e interlocuções, na combinação entre imprecisões, caos e experimentação, entremeados a critério e reflexão sobre arte. Mas trata-se de uma *práxis* artística em que entendo teoria e prática como inextricáveis. No ambiente acadêmico, será posta em evidência e questionada. Como sugere Buti, em relação ao artista e pesquisador na universidade: “A potência do resultado vai depender da relação precisa de todos os atos, ou seja, do rigor” (Buti, 2009), e complementa, ao avaliar que na produção artística construímos procedimentos alicerçados no pensamento:

**Cindir teoria e prática, concedendo apenas à primeira pleno status intelectual, sugere a ideia enganosa de que, uma vez concebido o projeto, sua materialização é imune aos imprevistos, e pouco exigiria mentalmente. [...] Parece-me mais justo pensar o trabalho construindo seus procedimentos e entender a arte como uma *práxis* onde teoria e prática não se distinguem. [...] Não existe ação puramente material. Técnica é cultura. Não só na arte, mas em qualquer atividade material, a inteligência é solicitada, e uma tarefa aparentemente elementar que pode esconder uma complexidade imprevisível” (Buti, 2009, p. 118)<sup>6</sup>.**

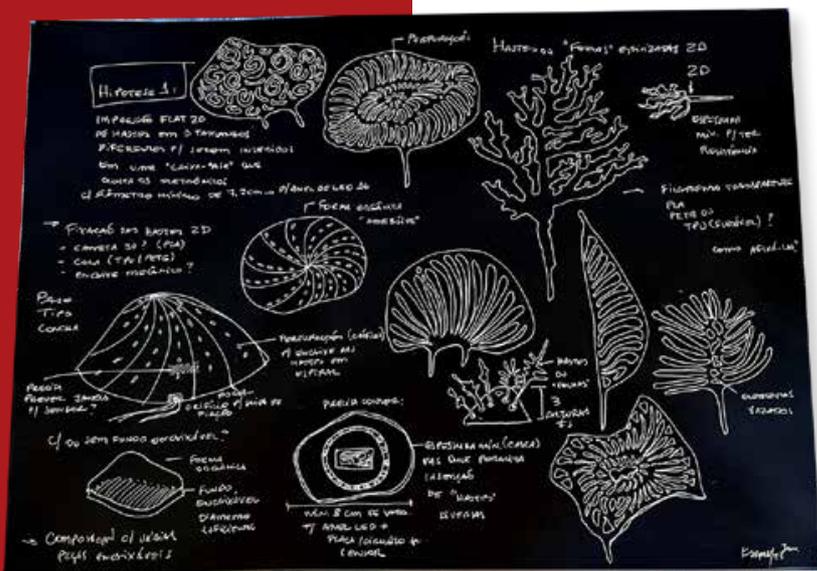
Durante o aprendizado, neste lugar (na academia), me torno ainda mais atenta às indagações e conceitos que surgem, relacionados às obras que pretendemos produzir, assim como à construção de suas narrativas. Do mesmo modo, passo a observar, como pesquisadora, meu processo de criação, com todos os acertos, falhas e contradições. No ato de dissecá-lo, entendo que será necessário certo distanciamento e a sistematização do trabalho, o que demanda a observação dos conceitos-chave estruturantes para elucidar intenções e escolhas. Mas, pela própria natureza deste trabalho, isto nem sempre se mostra uma tarefa fácil (Silva, 2020)<sup>7</sup>. Segundo Silva, na relação com seus públicos, a recepção de uma obra de arte envolve “um

5. “Assim, a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral” (Herman, 2005).

6. BUTI, M. 8.03: A Arte na Universidade, A Universidade na Arte. **ARS** (São Paulo), [S. l.], v. 7, n. 14, p. 112-129, 2009. DOI: 10.1590/S1678-53202009000200009. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/3056> > Acesso em: 10 de nov. 2022.

7. “Duchamp (1975) revela que o caminho percorrido pelo artista para alcançar o seu “ponto de chegada” – a obra – é necessariamente acidentado, pois sua “luta pela realização” encontra uma série de resistências. Enfrentando-as, o criador se encontra enredado numa sequência de “esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões”, das quais ele nem sequer é plenamente consciente.” (SILVA *apud* DUCHAMP, 1975, p. 73).

SILVA, D. de M. Recepção como elo da obra de arte com o mundo e com a história. **ARS** (São Paulo), [S. l.], v. 18, n. 40, p. 196-236, 2020. DOI: 10.11606/issn.2178-0447.ars.2020.166510. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/166510> >. Acesso em: 17 de dez. 2021.



**Fig.2:**  
**Estudos em**  
**desenho para**  
**instalação**  
**Symbiosis**  
**(2023).**

Crédito: Acervo da artista

jogo perceptivo, semântico e criativo”. E nós, artistas, seremos sempre os primeiros espectadores e críticos da obra. A observação da produção artística simultânea à pesquisa acadêmica não é portanto, imune a inquietações – e nos desafia. E o embate entre teoria e prática na academia persiste, infundido pelo sistema de ensino de arte, como se a prática não envolvessem o pensamento<sup>8</sup>. Buti (2009) coloca o desenho, nas Artes Visuais, como um componente intelectual “[...] entendido como pensamento visual, compreensão, organização ou desorganização do espaço, olhar qualificado que recebe e projeta”. Em nossa proposta, o desenho será o catalisador do processo criativo – como estudo da forma e inspiração, notação referencial e organização do projeto. Desde o seu *metadesign* às etapas efetivas de elaboração, montagem e exibição da exposição final. O pensamento visual se manifesta então, indissociável, em todo este percurso.

Nossos “objetos-bichos” com fontes de luz e sons coordenados por um sistema inteligente deverão ser capazes de gerar respostas complexas (*feedbacks* programados). Para tal, irei modelar em 3D formas orgânicas que remetem a corais e organismos bioluminescentes marinhos.

Parecem procedimentos irreconciliáveis a princípio, o desenho e produção manual *versus* a adoção de recursos tecnológicos, amalgamados como atos de criação. Os dispositivos eletrônicos serão os disparadores da função comunicante com a qual tencionamos potencializar a experiência de fruição e torná-la acessível a qualquer pessoa. Temos como desafio expandir as dimensões sensíveis e inteligíveis da obra como projetada, ao “colocar a obra em contato com o mundo exterior” em “uma instância coletiva de enunciação” (Silva, 2020). Desejamos criar um *habitat* que possa abrigar consequências imprevisíveis como ensejo para discussões culturais.

8. “O fenômeno que nos ativa, que está na base da atuação poética na contemporaneidade, já não é tão somente o da arte, uma vez que essa integra uma cultura visual que gera e demanda outros saberes, outros conhecimentos, outras experiências, outras práticas. Essa condição exige também que uma escola de arte acolha e promova todo tipo de proposta ou ação realizada ou proveniente desse campo expandido da cultura visual: seja uma prática específica como uma gravura, até uma intervenção urbana, uma curadoria ou uma proposta que explore a ubiquidade das redes digitais.” (Grossman, 2018).

GROSSMAN, M. O que se espera de uma escola de arte hoje? **SciELO**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/YyDv5xdpL5ZYjTn8wXQB6vQ/#>> Acesso em: 03 de fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180049>

Com a programação do sistema interativo podemos simular diferentes respostas, relacionadas, por exemplo, com o branqueamento de corais ou a acidificação progressiva dos oceanos<sup>9</sup> por meio da tradução ou interpretação de dados gerados por modelos climáticos ou similares. Consideramos, ainda, a possibilidade da intervenção remota no espaço físico, por meio de uma plataforma de votação *online* para a introdução de novas espécies ao longo da exposição, o que se inspira nos recifes de corais naturais, considerados como um sistema em “equilíbrio dinâmico” em que diferentes relações simbióticas ocorrem simultaneamente.

Sem explicitar as regras para a operação desta interface, desejamos que o acionamento do sistema interativo se dê intuitivamente. Para isso, iremos interpretar os múltiplos aspectos de um ecossistema com suas condições bióticas (fatores endógenos ou relações entre os organismos) e abióticas (fatores exógenos como clima, temperatura etc. e as relações com o público). Um “estudo morfológico” que, sob uma perspectiva artística, se inspira livremente na ciência. E pretendemos fazê-lo de tal modo que possamos incluir o visitante como uma das espécies em simbiose.

A luz emitida por nossas criaturas a reverberar nos visitantes é parte essencial do projeto, como estímulo às percepções do público:

**[...] as possibilidades sinestésicas da percepção humana e o leque de respostas emocionais de cada indivíduo exposto à luz aumentam se, além do impacto gerado por uma fonte de luz, adicionarmos também um fluxo sonoro, como uma peça musical. Mais do que isso, a luz colorida pode evocar uma sensação tátil no receptor, manifestando-se na forma de temperatura percebida e de acordo com a gama de tonalidade cromática, ao implementar modalidades de percepção sinestésica no ser humano: de forma que o indivíduo pode ser capaz de “sentir” a luz.” (Tomassony *apud* Berry, 1961), trad. da autora)<sup>10</sup>**

9. Acidificação dos oceanos pode causar consequências graves ao ecossistema. 2014. **IOUSP**. Disponível em: <<https://www.io.usp.br/index.php/noticias/10-io-na-midia/678-acidificacao-dos-oceanos-pode-causar-consequencias-graves-ao-ecossistema.html>> Acesso em: 12 jan.2021.

10. “[...] the synesthetic possibilities of human perception, and the range of emotional responses by each individual exposed to the light, grow if—besides the impact generated by a light source—we also add a sound stream, such as a piece of music. Moreover, colored light may evoke a tactile sensation in the perceiver (according to the range of chromatic hue), manifesting itself in the form of perceived temperature, implementing modalities of synesthetic perception in the human: in this way, the individual may be able to “feel” the light”. (Berry, 1961). TOMASSONI, R., GALETTA, G.; TREGLIA, E. (2015) **Psychology of Light: How Light Influences the Health and Psyche**. Psychology, 6, 1216-1222. doi: 10.4236/psych.2015.610119.

Contamos ainda com a colaboração de pesquisadores dos campos da engenharia, biologia/ oceanografia, tecnologia e arquitetura a fim de embasar nossas escolhas – por isso, adoto o “nós” nas descrições do projeto. Como analisa Salles (1998), em “Gesto inacabado”, sobre a prática artística, os modos e procedimentos são eleitos conforme o contexto em que se insere o artista. Neste caso, a pesquisa caminha no ambiente pluridisciplinar da universidade e as trocas decorrentes alimentam a criação. Porém, no início do doutorado, em 2020/21, a pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios, além do caos político subsequente, o nos impactou fortemente. O que dizer, naquele momento, sobre a proposição de uma obra que solicita presença física e a interação entre pessoas, em meio à situação de distanciamento e perda do convívio social nos espaços públicos? Analisei então, conceitos axiais atrelados a esta proopsta, em busca de respostas:

### **O dispositivo e o fetiche da tecnologia**

A adoção de dispositivos para acesso, comunicação remota e de controle, baseados em tecnologias digitais e eletrônicas, ampliou-se exponencialmente durante a pandemia da Covid-19<sup>11</sup>. Em 2020, 424 milhões de dispositivos digitais eram usados no Brasil. A necessidade de conexão à distância se impôs, ainda que com graves impactos, considerando-se que parte da população permaneceu sem acesso (ou com acesso precário às TICs<sup>12</sup>), fator que amplia ainda mais a exclusão social. Se, por um lado, durante a fase mais crítica da pandemia, estas tecnologias propiciaram uma conexão entre pessoas e a superação de distâncias (na impossibilidade do contato presencial), por outro, submetem cidadãos ou “usuários” (e seus dados) às intenções opacas de atores globais, como governos e empresas que condicionam o fornecimento de produtos e serviços em troca do acesso à informações pessoais.

São dispositivos comumente adotados ao preço de nossas subjetividades, mais e mais submetidas a um comportamento “globalmente conformado” pelas redes sociais. Por meio das informações cedidas para viabilizar o acesso ou o uso gratuito de aplicativos, por exemplo, criam-se modelos de comportamento

11. Uso de dispositivos digitais no Brasil ultrapassa 400 milhões de unidades. **FGV EASP**. Disponível em: <<https://easp.fgv.br/noticias/uso-dispositivos-digitais-brasil-ultrapassa-400-milhoes-unidades?>> Acesso em: 16 de dez. 2021

12. TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação. Pesquisa aponta que, em 2019, havia 71% dos domicílios com acesso à internet. Já em 2020, 83%, ou 61,8 milhões de domicílios passam a ter algum tipo de conexão à rede no país. Pesquisa TIC Domicílios 2020 (Edição COVID-19). **Cetic**. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/A10A/expandido>> Acesso em: 15 de dez. 2021.

de consumo que podem ser explorados por empresas e instituições. Assim, tornamo-nos alvo de estratégias ultra precisas com foco em consumo e formação de opinião. Ao mesmo tempo, são recursos que podem aproximar comunidades e dar voz aos vulneráveis – paradoxos muito presentes em nossas discussões nas disciplinas da pós-graduação. Em *Eugenia Maquínica* (2021), Beiguelman aponta as questões éticas entranhadas nos algoritmos que regem nossas interações pelos meios remotos/digitais, o que se pode observar de maneira explícita e contundente na política brasileira do período:

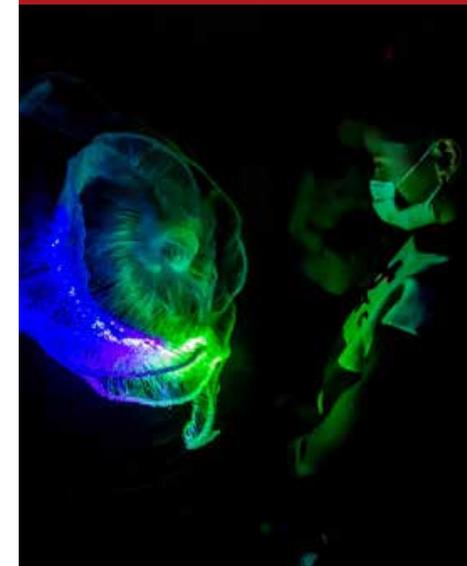
**A presença dos algoritmos no cotidiano é crescente. Vai da comunicação interpessoal à saúde (basta lembrar o monitoramento da quarentena na pandemia do coronavírus, VIA gps do celular [...], passando pelas buscas, indexação e construção de perfis de todos, por meio do uso dos mais banais aplicativos de compra e diversão. Eles podem, por isso, influenciar a admissão de uma pessoa em um emprego e o valor do seu seguro de vida; também podem ser usados para métricas de adequação a um sistema de governo para a liberação de crédito social [...]. (Beiguelman, 2021)<sup>13</sup>**

Portanto, se torna necessário considerar criticamente, a adoção de quaisquer dispositivos digitais e/ou eletrônicos no cotidiano e, em nosso caso específico, em uma obra de arte. Um comentário comum sobre obras de arte percebidas *a priori* como “tecnológicas” sugere que obras interativas (bastante populares) poderiam ser indicativo da adesão do artista a modismos, com o objetivo único de atrair público, ou seja, mais uma forma de entretenimento vazia. Uma estratégia de deslumbramento alienante que apenas reforça o consumo de aparatos tecnológicos.

Ao manter o foco na qualidade da experiência de interação e colaboração, pretendemos potencializar a fruição e, também, suscitar reflexões sobre os sub-temas que inspiram a obra (e os que, inevitavelmente, se incorporam, ao ser percebida também como “tecnológica”). A intenção é fazê-lo de tal modo que o trabalho resultante não seja assimilado como algo alienante, que banaliza a experiência estética, ao transformá-la em um espetáculo com efeitos mesmerizantes e superficiais (Debord, 2007)<sup>14</sup>. Como sugere Beiguelman, devemos nos conscientizar sobre as atuais máquinas miniaturizadas e suas implicações:

13. BEIGUELMAN, Giselle. Olhar além dos olhos. In: **Políticas da imagem** (p. 7). Ubu Editora, 2021. Disponível em: < <https://politicasdaimagem.ubueditora.com.br/capitulo-4/> > Acesso em 03 de nov. 2022.

14. Como colocou Guy Debord: “O espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, o espetáculo concentra todo o olhar e toda a consciência. Por ser algo separado, ele é foco do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza não é outra coisa senão a linguagem da separação generalizada” (Debord, 2007).



**Fig.3:**  
**Instalação**  
**realizada no**  
**Planetário do**  
**Carmo/SP com**  
**“nebulosas-**  
**bicho”**  
**lumínicas.**  
**Raia, 2022.**

Crédito: site da artista  
Disponível em: <<https://sandrakaffka.com/nebula-galeria>> Acesso em: 10 Jan. de 2024.



**Fig.4:**  
**Testes para**  
**Symbiosis –**  
**objetos-bicho ou**  
**pólipos que reagem**  
**à presença (2023).**

Crédito: Acervo da artista

**[...] Os dispositivos microeletrônicos são, tipicamente, as máquinas modernas: eles estão em toda parte e são invisíveis. [...], mas a miniaturização mudou nossa percepção sobre a tecnologia. A miniaturização acaba significando poder; o pequeno não é belo: tal como ocorre com os mísseis ele é, sobretudo, perigoso. (Beiguelman, 2021, p.43)**

E assim, nossos objetos-bicho não se configuram como esculturas convencionais. Sua aparência orgânica irá se contrapor aos materiais e processos artificiais que os constituem. Cada criatura-dispositivo se tornará um aparato de comunicação que é parte de um sistema com o qual pretendemos sensibilizar o público. Para refletir sobre estes aparatos tecnológicos e como nos afetam, acerco-me do complexo pensamento de Simondon (2017)<sup>15</sup>, em sua análise da gênese e evolução dos objetos técnicos, quando aponta que, pelo desconhecimento da máquina, tornamo-nos cada vez mais alienados em relação a seus usos e influências. Assim, observar seu quadro de valores e conceitos se tornou parte da pesquisa.

Os objetos “tecnológicos” parecem funcionar magicamente para a maioria das pessoas, que realmente não compreende seus mecanismos ou influência em nossa cultura. Adotamos seus filtros em troca do conforto e utilidade, em um processo que molda o nosso olhar e influencia como reagiremos ao mundo que se apresenta através de suas “lentes”. Por comodidade, assimilamos estas “interferências” como algo essencial da vida contemporânea. É uma dependência que nos impulsiona a buscar sempre novos dispositivos para substituir os que parecem ultrapassados. De modo que seu descarte se repete indefinidamente, sem maiores reflexões em relação aos impactos causados por este tipo de consumo.

Minha percepção é a de que nos sentimos cada vez mais alienados em nossas bolhas, mesmo quando cercados por dispositivos de comunicação (sem realmente nos darmos conta das agendas ocultas de seus fabricantes). De modo que nos tornamos dependentes de recursos artificiais para nos comunicar, atuar no mundo, nos relacionar. Embora nos permitam superar distâncias, por meio de seus vieses, refletem valores estranhos derivados de quem os engendra e/ou comercializa. Entendo que o exercício de olhar para algo diferente, ou o outro (*the otherness*<sup>16</sup>), por meio da arte mediada por tecnologia, poderá ampliar as perspectivas e visões de mundo, mesmo se a exposição

15. “[...] a mais forte causa de alienação no mundo contemporâneo reside no desconhecimento da máquina, que não é uma alienação causada pela máquina, mas pelo desconhecimento de sua natureza e de sua essência, por sua ausência do mundo das significações, e por sua omissão no quadro de valores e de conceitos que fazem parte da cultura” (SIMONDON, 1958).

SIMONDON, G. **On the Mode of Existence of Technical Objects**. MALASPINA, C. (trad.) Washington, Univocal Publishing, 2017.

16. DESMOND, W. **Art, Origins, Otherness**. Between Philosophy and Art. New York: State University of New York Press, 2003.

*Symbiosis* for considerada “tecnológica”. Talvez até, sugerir maior tolerância às alteridades ao dar relevo à nossa interdependência e aos processos simbióticos.

## Interface e interação

A questão da inclusão e acessibilidade no projeto da instalação *Symbiosis* implica na antecipação de como se dará a recepção. Idealizamos um sistema capaz de interlocução que atue de modo a surpreender o espectador, por meio de respostas progressivamente mais complexas e estranhamentos. Como sugere Leote: “[...] a interface estabelece uma relação conectiva entre o observador e o sistema (Leote, 2015)<sup>17</sup>. Por isso, na programação será considerada a curva de aprendizado do espectador, a partir de ações espontâneas, individuais e/ou coletivas, em colaboração. Há extenso conhecimento sobre a interação na arte. Em *Sistemas inteligentes, processos de interação e ações criativas* (2011), Laurentiz destacou diferentes autores que já abordaram o tema:

[...] Júlio Plaza [...] alertou para os graus de abertura de uma obra, analisando as relações autor-obra-recepção, apresentando 3 graus de abertura (subjativa, participativa, interativa) relativos à recepção e associados diretamente às fases produtivas da arte; [...] Edmond Couchot [...] orientou-nos para a relação do interator no sistema, já apontado pela cibernética de segunda ordem, que sugeriria uma segunda interatividade, posicionando o sujeito dentro da obra; [...] Janet Murray [...] demonstrou o potencial de agência de sistemas interativos, aquele em que o sujeito-interator age sobre a obra com ações de fato significantes, onde agência não seria simplesmente “livre arbítrio”, mas “a satisfação de ter o poder de uma ação significativa e de ver os resultados de nossas decisões e escolhas”; [...] Andy Lippman [...] disse ainda que retroalimentação (*feedback*) genuína, aquela da interatividade de fato, requer “atividade mútua e simultânea por ambos os participantes”. (Laurentiz, 2011)<sup>18</sup>

---

17. Na definição desta artista e professora, ao abordar os sensores e programas que atuam na máquina: “[...] em princípio, fazemos o uso do termo “interface” para se referir ao que está entre o observador e o resto do mundo por ele observado, ou seja, uma espécie de relação conectiva entre o observador e o sistema. E aborda suas camadas: “O recorte mais conhecido é o disseminado pelo campo da computação, falando-se especificamente das interfaces físicas em que se reconhecem duas classes, os sensores e os atuadores. Os primeiros são todos os dispositivos que podem captar informação de fora da máquina, como um microfone, uma câmera ou um sinal ultrassônico. Os atuadores são todos os dispositivos que podem “agir” segundo informação que provém da máquina, independentemente do *input* que a originou”.

FIORIN, E.; LANDIM, P.; LEOTE, R. **Arte-ciência: processos criativos** (p. 37). SciELO - Editora UNESP. 2015. Kindle Edition.

18. LAURENTIZ, S. Sistemas autônomos, processos de interação e ações criativas. **ARS** (São Paulo), [S. l.], v. 9, n. 17, p. 100-115, 2011. DOI: 10.1590/S1678-53202011000100007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/3100>>. Acesso em: 16 de dez. 2021.

Laurentiz afirma ainda que, na elaboração de um sistema com transições de estado e diferentes interações e metas, a relação sistema-ambiente e a capacidade de aprendizagem do público possibilitam ampliar o potencial expressivo da obra pois, como tal, afetam sua própria condição signíca. Nossa hipótese é a de que, ao não disponibilizar telas, controles, botões, teclados, ou mesmo, legendas na instalação, com regras explícitas para a interação com nossos “bichos luminosos”, será possível tornar a experiência do público intuitiva e exploratória, sem induzir a comportamentos já naturalizados em relação a dispositivos tecnológicos em uso.

Outro fator a considerar é que, deste modo, o visitante poderá atuar por meio de sua presença/corpo, sem a necessidade de conhecimentos técnicos específicos, o que pode tornar o contato com a obra mais acessível. Adotei então, a denominação, para nossa interface responsiva, de “interface natural ou inteligente”, como uma interface de interação usuário-sistema que atua do mesmo modo que uma ferramenta para instrumentalizar o processo comunicativo, como sugere Rocha (2014). A interface “híbrida”, na obra e/ou mesclada no ambiente expositivo, de maneira quase invisibilizada é abordada pelo mesmo autor. Uma interface (ou membrana, como sugere) poderá ser analógica e digital, física e virtual, ao mesmo tempo.

Já os artistas-pesquisadores Pereira e Fernandes-Marcos (2020)<sup>19</sup> exploram a inserção das interfaces tecnológicas no ambiente expositivo, para que atuem como potencializadoras da experiência de fruição, ao estimular os sentidos como ocorre na imersão em um ambiente virtual. E, sugerem, como tendência em instalações artísticas, o uso do que denominam “artefatos pós-digitais”. Serão nossos “objetos-bicho” artefatos pós-digitais em seu *habitat*?

## Experiência e engajamento

Além das questões que envolvem conceituações dos termos dispositivo, objeto tecnológico e interação, nosso foco é a qualidade da experiência do público. Parece-me, necessário por isso, esclarecer o que

---

19. [...] O pós-digital vem demonstrar que o digital e a mídia-arte digital não se reduzem a trabalhos que vivem apenas em telas ou projeções, nem se limitam a experimentos de sensores, câmeras ou outras novidades tecnológicas. Com os artefatos pós-digitais pretende-se criar um elevado nível de envolvimento emocional entre o espectador e a obra, sem que, contudo, o espectador perca a noção do espaço” (Pereira, Fernandes-Marcos, 2020).

PEREIRA, S. FERNANDES-MARCOS, A. (2020). O processo criativo na era pós-digital. Uma reflexão crítica baseada na prática artística”. In: **Proceedings of the International Conference on Digital Creation in Arts and Communication, ARTeFACTo**, 2020. Bruno Mendes da Silva (Ed.). Nov. 26-27 2020, Faro, Portugal. Published by Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC). Global publication copyright © 2020 by Artech International. ISBN: 978-989-9023-32-1; ISBN (eBook): 978-989-9023-33-8. p. 127-135.

entendo por “experiência” neste contexto, relacionada à ideia de fruição de arte. Bondía dá relevo ao reconhecimento das alteridades e do sensível como potências para conduzir a uma experiência enriquecedora de aprendizagem. Como artista e educadora, percebo a urgência em observar, neste projeto, a questão da inclusão e acessibilidade. Acreditamos que a fruição pode ocorrer de diversas maneiras – a contemplação passiva, participação e/ou interação, individual e coletiva. A citação a seguir traduz bem nossa preocupação com as experiências que desejamos propor com a instalação *Symbiosis*:

**A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.**

**Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Bondía, 2002, pg.21)<sup>20</sup>.**

## Reflexões sobre o projeto e seu devir

Julguei necessário discernir o oferecimento de uma atividade de entretenimento *versus* ter contato com uma obra de arte que traz em sua concepção, o desejo de um “engajamento informado”, a exemplo do que sugere Jacques Rancière, em *O espectador emancipado* (2012). Ele propõe um significado para a “partilha do sensível” (2018), como sendo uma participação comum ou em conjunto<sup>21</sup>. E afirma que este “comum partilhado”, com suas partes exclusivas, coloca as práticas estéticas como formas de visibilidade das práticas de arte. Por isso, considera a importância de olharmos com atenção para o lugar destas práticas, como comunicam e o que “fazem” e destaca ainda que isto diz respeito a todos: ao artista e sua obra, às

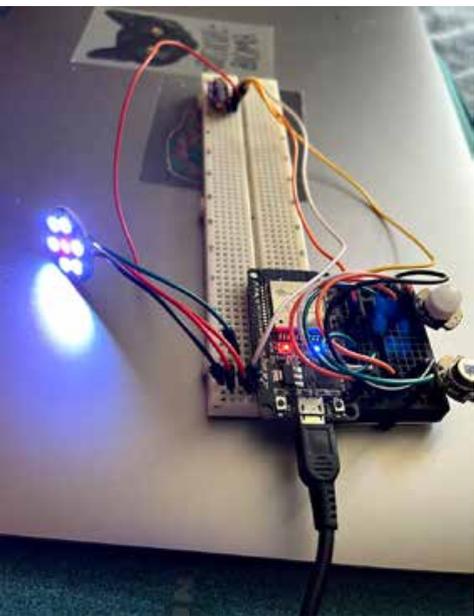
20. BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002. **SciELO**. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 17. de nov. 2022.

21. RANCIÈRE, J.. A partilha do Sensível. Estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2018.



**Fig.5:**  
**Exposição “nebulas”**  
**e a interação com**  
**nebulosas-bicho**  
**-para todas as**  
**idades (2022).**

Crédito: Acervo da artista



**Fig.6:**  
**Testes com**  
**sensores - a luz**  
**emitida será um**  
**feedback para**  
**ações do público em**  
**Symbiosis (2023).**

Crédito: acervo da artista

instituições de arte e, especialmente, aos espectadores. Consideramos deste modo, como deve ocorrer este engajamento em *Symbiosis*.

Outra referência surgida durante a pesquisa é o texto da artista brasileira Lygia Clark sobre sua obra “Bichos”, no qual sugere que seus objetos se tornavam vivos na relação com o espectador:

**Quando me perguntam quantos movimentos o “Bicho” pode fazer, respondo: “Eu não sei, você não sabe, mas ele sabe...” O “Bicho” não tem avesso. Cada “Bicho” é uma entidade orgânica que se revela totalmente dentro de seu tempo interior de expressão. [...] É um organismo vivo, uma obra essencialmente atuante. Entre você e ele se estabelece uma integração total, existencial. Na relação que se estabelece entre você e o “Bicho” não há passividade, nem sua nem dele. Acontece uma espécie de corpo-a-corpo entre duas entidades vivas (Clark, 1960)<sup>22</sup>.**

Na percepção das relações corpo/máquina, sujeito, objeto e ambiente ressurgem a indagação seminal nesta pesquisa: – *Ao se comunicarem, nossos objetos-bicho poderão ser percebidos pelo público como entidades vivas?* Acreditamos ser possível observar as conexões que podem se estabelecer entre pessoas, recursos tecnológicos (inumanos/artificiais), demais espécies e meio ambiente por meio da arte. E assim, abordei parte dos conceitos basais com os quais construímos nosso projeto<sup>23</sup>. Buscamos a emancipação do público, ao idealizarmos um sistema que prevê também a colaboração entre os espectadores. Acreditamos que, por meio da percepção do outro, nesse lugar destacado da realidade, os espectadores que ativam a obra, em colabpração, também poderão ser por ela ativados, e assim emancipados.

Os dispositivos que pretendemos utilizar para programar as fontes de luz e som podem sugerir, ainda, uma reflexão sobre a vigilância e rastreamento dos corpos. Os sensores que são parte da obra foram desenvolvidos originalmente para atuar em sistemas de segurança, a exemplo dos que passaram a moldar nosso comportamento em diferentes instâncias do cotidiano. Mas, nesta obra, em conjunto com o microcontrolador, serão o disparador de uma relação dialógica potencial. Entendemos que, as discussões sobre dispositivos de rastreamento, difundidos de maneira ubíqua e pervasiva (e invisibilizada), são igualmente relevantes.

Um pensador que nos alerta sobre a adoção de tecnologias digitais como forma de comunicação a modelar

22. CLARK, Lygia. Os Bichos. **portallygiaclark**. Disponível em: < <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59268/os-bichos> > Acesso em: 18 de jan. 2022.

23. Que atualmente se encontra em revisão, após as contribuições da Qualificação de doutorado, em fevereiro de 2023.

comportamentos, tendo como foco a sua agência, é Agamben. Em relação aos dispositivos, define que são: “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (Agamben, 2005)<sup>24</sup>. Na instalação *Symbiosis*, a adoção intencional de microeletrônicos digitais, de baixo custo, para a geração de respostas às ações do público (*inputs* e *outputs* do sistema) é, portanto, consciente e preocupada. Não somente prevemos seu uso para viabilizar o sistema, como também esperamos poder contribuir com o debate sobre a “onipresença tecnológica” como principal mediadora de nossas experiências no mundo contemporâneo<sup>25</sup>.

Nossos objetos-bicho devem ser produzidos com filamento biodegradável e seu *habitat* com o menor impacto ambiental possível. A intenção com isto é estimular reflexões sobre práticas sustentáveis na arte<sup>26</sup>. Prevemos a compensação de carbono de todo o projeto, por acreditarmos que estas práticas nos mais diversos campos de atuação humana são urgentes e necessárias frente às questões ambientais contemporâneas que se agravam e impactam a sobrevivência do/no planeta.

Como artistas, imprimimos nossas convicções no trabalho, de modo mais ou menos consciente. Em meio a uma avalanche contínua de desinformação e grande oferta de “experiências” banais, a percepção de uma obra de arte, sua essência e a intenção de despertar os sentidos do espectador podem esvaziar-se. Daí a necessidade de atenção à narrativa e aos conceitos associados ao trabalho. Sigo motivada pelas pulsões que conduzem este processo subjetivo e, pela necessidade pessoal de aprendizado contínuo. Reconheço a potência da arte e da expressão do sensível enquanto catalisadores, a despertar a curiosidade para o mundo e a criação como um processo de transformação.



24. AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Tradução de Nilcéia Valdati. Outra Travessia, n. 5. **ufsc**. 2005. Disponível em: <<https://campodiscursivo.paginas.ufsc.br/files/2020/04/TEXTO-10-O-que-%C3%A9-um-dispositivo-Agamben.pdf>> Acesso em: 02 de mai. 2021.

25. Desejamos proporcionar *feedbacks* intuitivos e contra intuitivos capazes de gerar estranhamentos para suscitar novas associações ou a desassociação entre as rotinas luminosas e sonoras em relação às ações do público no espaço expositivo.

26. Para a modelagem dos bichos em 3D foi eleito um filamento termoplástico biodegradável transparente. O PLA (polímero polilático), possibilita a passagem/reverberação da luz e pode ser degradado eficientemente por agentes biológicos em composteiras industriais. E como bioplástico, causará menor impacto ambiental. Diferentes documentários sobre o problema do microplástico me sensibilizaram para a questão, como: “A hipocrisia das campanhas contra o plástico”. DW Brasil. 2023. **Youtube**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=k2qPEmfXwmM&list=WL&index=31&ab\\_channel=DWBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=k2qPEmfXwmM&list=WL&index=31&ab_channel=DWBrasil)> Acesso em: 14 de jul. 2023.

## O impacto dos atos cartográficos neste projeto

A percepção de meu propósito e objetivos com esta pesquisa se tornou mais clara, ao longo da disciplina *Arte, Experiência e Educação - Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sumaya Mattar.

No curso, voltado para arte-educadores, acessamos aulas teórico-práticas pelo computador e/ou celular. Encontros remotos e síncronos (em tempo real) ocorridos em plena pandemia da Covid-19. Superamos o estranhamento das telas anódinas em uma construção coletiva, por meio da mediação sensível da professora. Assim, o meio digital, a princípio estranho às práticas de ateliê previstas para este curso, não se tornou um impedimento à aprendizagem. E as trocas foram ampliadas pelo acesso às ferramentas da plataforma e pelo envolvimento de todos os participantes. Alunos de outras localidades também puderam participar das aulas realizadas a partir de São Paulo/SP, o que ampliou muito nossos pontos de vista.

Nos conhecemos por isso, de um modo diverso, pelo ato de compartilhar um pedacinho de nossas moradias e estilos de vida por meio das janelas da interface. Esta modalidade de aulas nos colocou frente às questões vinculadas à crescente adoção de recursos tecnológicos na comunicação, produção artística e processos de aprendizado. Os colegas professores relataram as dificuldades enfrentadas por seus alunos na obtenção do acesso à internet e/ou da operação nos meios digitais. E o trabalho/fazer voltado à educação artística foi especialmente prejudicado durante este período.

Ou seja, as mesmas tecnologias que garantem a inserção no mercado de trabalho ou acesso à informação, educação e cultura a quem consegue adquiri-las e sabe usá-las, excluem ainda mais os vulneráveis. Há a implicação adicional de que a adoção em massa destes dispositivos envolve a questão do consumo, das práticas pouco sustentáveis e predatórias de fabricação, venda e descarte destes materiais poluentes – tema que igualmente conduz nossa pesquisa e o projeto para a instalação *Symbiosis*.

Ao optar pela disciplina, minha intenção foi observar práticas pedagógicas no ensino da arte que têm como foco o “outro”, seja um “fruidor/receptor” de uma obra, seja um aluno ou colega professor. É portanto, parte

do meu propósito e objetivo, compartilhar descobertas e criar oportunidades de aprendizado coletivo com/para a comunidade. Isto tornou relevante nossa expectativa da geração de dados que possam ser disponibilizados no ambiente acadêmico e com o público.

Porém, a conformação do registro de artista, como previsto no projeto inicial, estava indefinida – a princípio seria uma espécie de catalogação de informações textuais e imagéticas relevantes sobre este processo. Após novas pesquisas e as práticas dos **atos cartográficos** na disciplina, passei a considerar possibilidades que entendi mais afins à minha prática artística: a produção de uma publicação, como parte da obra a ser exibida na exposição. Em particular, o exercício de planificar a pesquisa tornou seus temas e conexões muito mais claros. Ao “desenhar linhas de pensamento”, pude eleger focos de atenção e reorganizar informações – o *metadesign* visual da pesquisa. No primeiro mapa que fiz, indiquei os objetivos (metas), processos (métodos) e problema do projeto, assim como referências teóricas e inspirações. O desenho produzido se tornou caótico,, repleto de textos e setas entrecruzadas, como a refletir o momento da pesquisa tomado por dúvidas e impactado pelo confinamento durante a pandemia. O que priorizar e como prosseguir naquele estado de “suspensão” e múltiplas indefinições? No trajeto ainda por percorrer, quais bagagens levar? Os caminhos se tornaram confusos, ao tentar abrigar tudo o que eu achava necessário para a realização do projeto até aquele momento (Figura 8). Ao observar o resultado, percebi que a imagem estava desequilibrada, poluída, e que os conceitos precisavam ser reorganizados.

Então, alterei o meu ponto de vista inicial. Refiz os textos e recortei-os como blocos intercambiáveis, aplicados sem fixar, em novo papel-base. Porém, na vertical. Desse modo, as conexões passaram a fazer

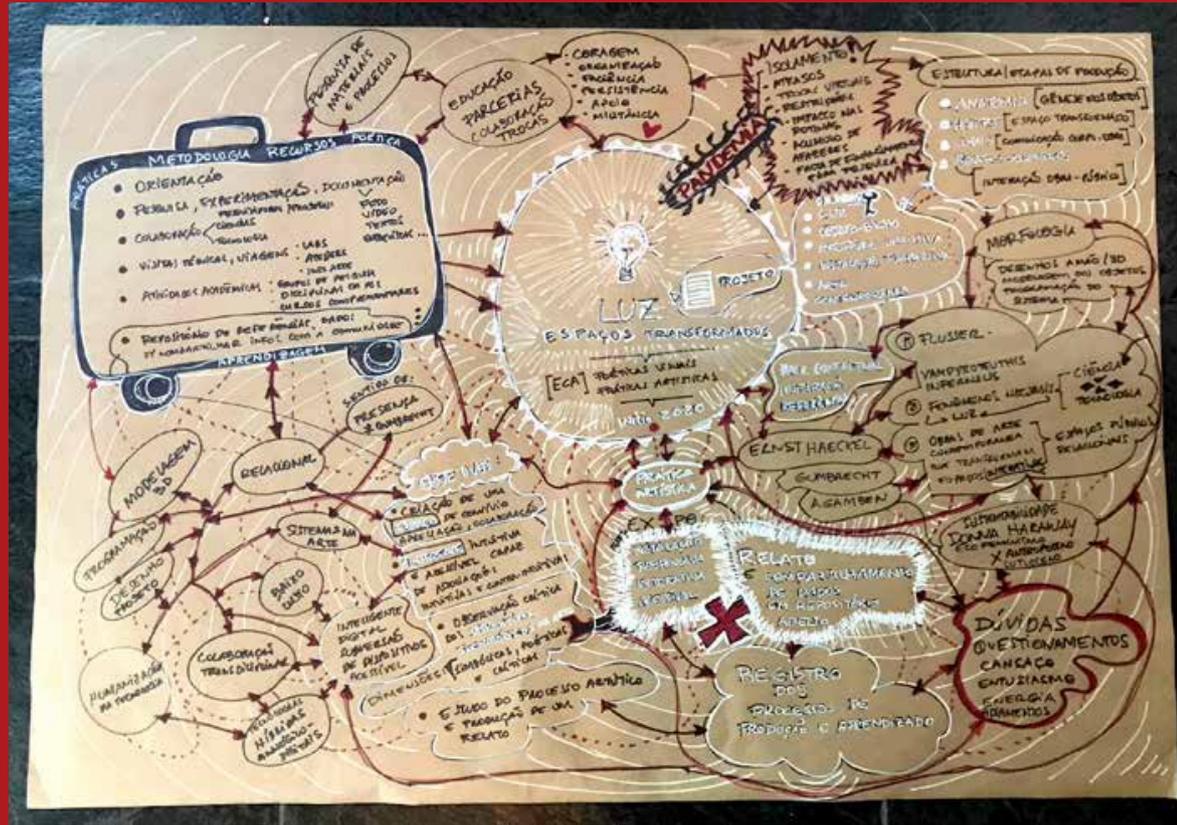


**Fig.7:**  
O Grupo 4 em  
discussão.  
Ilustração  
realizada com base  
em imagem capturada  
pelo computador.

Crédito: Acervo pessoal

Fig.8 >  
Ato cartográfico:  
traçar o percurso  
da pesquisa.

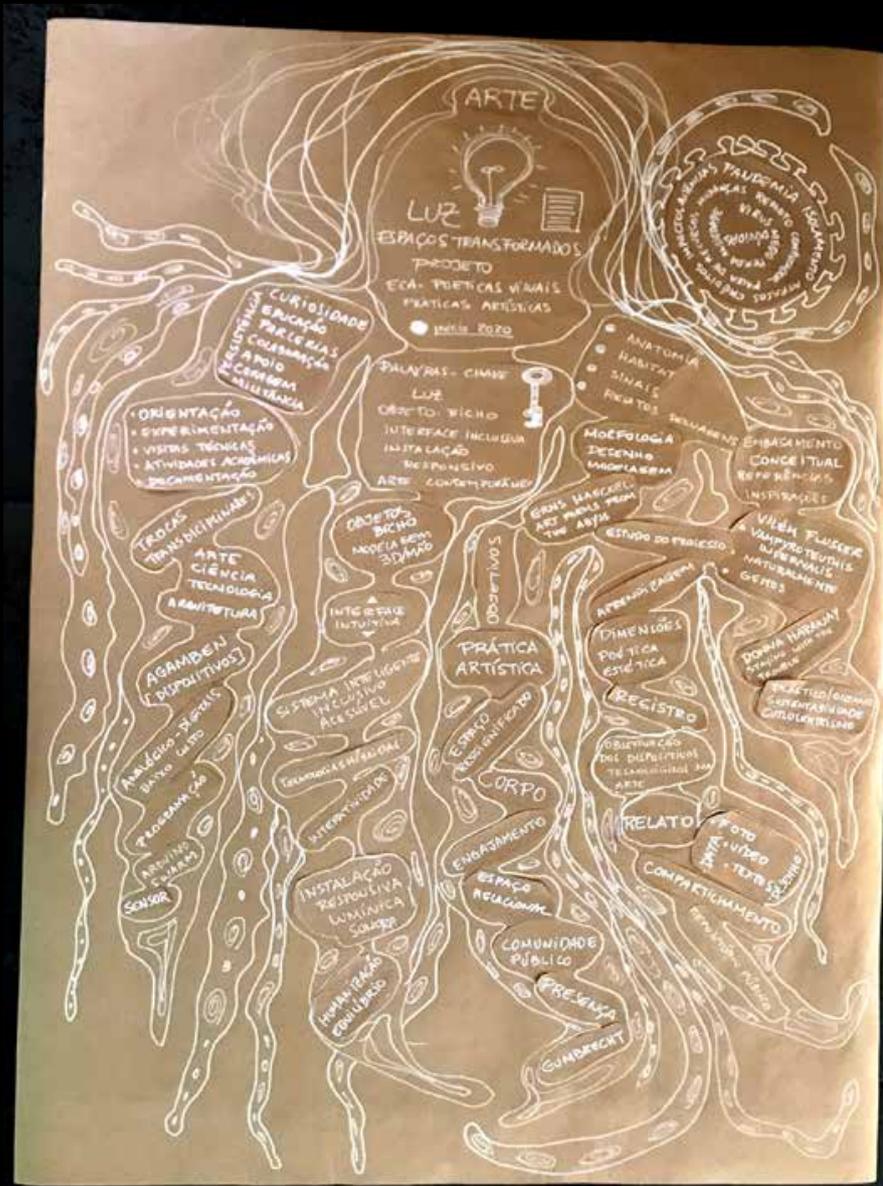
Crédito: Acervo pessoal



mais sentido. Excluí tudo o que não fosse essencial, ao experimentar diferentes arranjos. E ao fixar os blocos, surgiu um contorno agregador que associei a um “corpo ou bicho tentacular”. Percebi assim, uma referência ao livro de Flusser, *Vampyrotheuthis Infernalis* (2011) que inspirou a escrita do projeto de doutorado (e a narrativa para *Symbiosis*). A possibilidade de movimento entre os tentáculos desta criatura fluida e que não parece estática ou rígida, representa mais eficientemente os fluxos e contrafluxos de uma pesquisa nestas condições (Figura 9). Com estes exercícios, foi possível conformar um todo coerente que se harmoniza com os conceitos teóricos estudados e reverbera, por exemplo, a ideia de Haraway<sup>27</sup> referente à necessidade de estabelecermos relações interespecies mais equilibradas. Notei ainda que a imagem reflete a modelagem dos objetos-bicho responsivos produzidos com canetas 3D (a prática artística e o desenho como estudos da forma e representação de ideias) para *Luz* (2019) e *nebula* (2022).

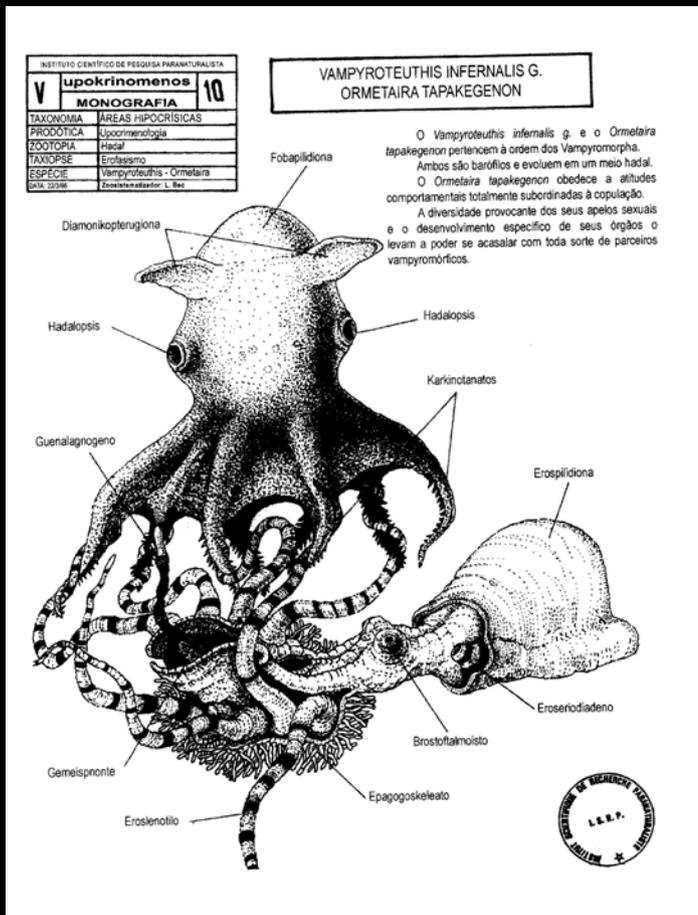
27. HARAWAY, D. *When Species Meet*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2007

E a incerteza vivida com a pandemia foi representada como um “corpo estranho a ser “fagocitado”, na medida em que os obstáculos iam sendo superados. Assim, temas e subtemas se tornaram adaptáveis neste “habitat”. Volto à Buti (2009), citado anteriormente, ao sugerir que o desenho como pensamento e organização de ideias pode refletir como a prática é indissociável da produção intelectual. A elaboração de um registro de artista, como previsto em meu projeto inicial (uma coleção de referências iconográficas e textuais), foi por isso revista. E o processo inspirou a ideia de criar um livro ilustrado das criaturas e abordar a sua gênese: o *Caderno Symbiosis*, como parte da instalação, “livremente influenciado” pelas ciências, em uma referência afetiva ao livro citado de Flusser e seu estudo “morfológico-filosófico”. Nele, irei descrever as cinco espécies imaginadas, seus comportamentos específicos e, em simbiose.



< Fig.9:  
O mapa-polvo,  
projeto  
flexível e  
orgânico.  
algo capaz de  
se regenerar.

Crédito: Acervo  
pessoal.



< Fig.10: O livro *Vampyrotheuthis Infernalis*, de Flusser, que inspirou a escrita do projeto de pesquisa.

Crédito: reprodução do livro.

Os temas da acessibilidade, decolonização e inclusão na Arte foram questões importantes, abordadas nas aulas, o que me levou a buscar um curso específico para aprofundamento. Tal o poder dos encontros possibilitados pela disciplina, na forma como foi conduzida pela professora. Ao criar um ambiente propício, por meio de vivências sensíveis, o pensamento criativo de todos foi potencializado, expandindo conceitos teóricos e as questões de cada pesquisa.

Atos cartográficos, a montagem do portfólio do curso, as pesquisas realizadas, a produção textual subsequente e, principalmente, as trocas entre os colegas e professora, tornou possível vislumbrar novas estratégias de investigação para a elaboração para *Nebula (2022)* e *Symbiosis* (em produção).

Os autores observados agregaram novas considerações. E, ao nos sensibilizarem ainda, em relação à questão da acessibilidade, inclusão e decolonização, causaram impacto nas elaborações da interação e do projeto educativo para as instalações.



## Considerações até o momento

Antecipar questões que podem se revelar apenas no decorrer do processo de criação artística, ou somente após a sua conclusão – uma vez que a obra está por se construir e ser exibida – traz tensão adicional à observação de um fenômeno por princípio, subjetivo. A cartografia sensível se mostrou um caminho promissor nesse desenredar, por meio de análises que se tornam, também, dispositivos de investigação. Como sugere Deleuze:

**[...] Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de «trabalho de terreno». É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de leste a oeste, em diagonal (Deleuze,1996)<sup>28</sup>.**

Compreendi ainda que nossa prática, como sugere Vásquez (1977)<sup>29</sup> (outro autor abordado na disciplina), não se pretende imitativa. De maneira que acordar as demandas da universidade relacionadas à obtenção de um título, sem comprometer a integridade de um processo criativo capaz de gerar descobertas imprevistas, torna-se o principal desafio. Penso que a pesquisa inerente ao trabalho artístico não se encerra no término de uma obra/projeto. Porém, no ambiente acadêmico, torna-se necessário distinguir critérios, objetivos e métodos, em um balanço entre o que é subjetivo e o que é objetivo – sem detrimento dos resultados projetados ou obtidos.

Diferentemente dos pesquisadores teóricos, o ponto de partida do artista que faz pesquisa é sua prática (que concentra um saber). Na academia, torna-se possível avaliar se o trabalho resultante inaugura conceitos originais, ou contribui como uma derivação de manifestações já apontadas pela história. Lancri afirma que durante a pesquisa acadêmica, o artista ousa uma análise crítica de si mesmo, ao deslocar-se entre os papéis de criador e pesquisador. Será preciso equilibrar a abordagem cardinal, que é a sensível, para estabelecer estratégias com as quais tenta prever os resultados de seu trabalho. De modo que, os

28. Deleuze, Gilles. **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro.

29. “[...] a arte, esfera por essência de uma práxis criadora, não escapa aos perigos de uma práxis imitativa. Expressão eloquente desta é o academicismo, ou criação artística de acordo com princípios ou leis que se com apresentam com caráter normativo” (VÁZQUEZ,1977, p. 277) SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

conceitos inicialmente estudados poderão adquirir valor como antecipadores somente “[...] quando o trajeto acabou por substituir o projeto, e quando se torna, então, necessário forjar conceitos sobressalentes” (Lancri, 2002).

Cada aula invocou um ponto de debate, evidenciou potenciais ou lacunas em meu projeto – o que muito contribuiu para o seu aperfeiçoamento e a construção de uma narrativa embasada para *Symbiosis*. São interlocuções valiosas que estimulam e provocam a produção artística. Como artista e educadora que faz pesquisa, pretendo assim, estudar este processo de criação colaborativo, no contexto de uma prática ou *práxis* criadora. A obra resultante, em sua singularidade, deverá ser exibida em um espaço público, de modo a criar uma oportunidade de encontro – como um espaço praticado, de fruição e reflexão, identitário e relacional<sup>30</sup> e que proporcione, se possível, a emancipação do visitante.

Após as discussões e produção ocorrida nas disciplinas da pós-graduação, entendo que a prática artística observada pode ser uma abordagem pela qual o artista melhor se expressa na academia e, com a qual poderá contribuir para as discussões no campo de estudo de Poéticas Visuais, Linha de Práticas Artísticas. Mais do que defender um argumento teórico ou método de pesquisa, meu objetivo com este projeto de doutorado é buscar uma oportunidade de crescimento, aprendizado coletivo e compartilhamento dos conhecimentos adquiridos durante a permanência no programa.



---

30. Ao considerar espaços públicos como espaços de arte, me detive no pensamento de Marc Augé e Michel de Certeau, em relação aos conceitos de lugar, não-lugar e espaço praticado, para idealizar o *habitat* dos “objetos-bicho” e projetar a criação de um *site specific*, de modo a buscar uma integração entre a arquitetura do local de exibição que seja orgânica e permita uma fruição ampliada. AUGÉ, M. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papyrus, 2012. CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002

## Referências bibliográficas complementares

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_, **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

BRUNO, Giordano. **On the composition of images, Sign and Ideas**. New York: Willis, Locker & Owens, 1991.

BUOLAMWINI, Joy. How I'm fighting bias in algorithms. TED Talks. **Youtube**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=UG\\_X\\_7g63rY&ab\\_channel=TED](https://www.youtube.com/watch?v=UG_X_7g63rY&ab_channel=TED)> Acesso em: 06 de jul. 2021.

DELEUZE, G. O ato de criação. Palestra de 1987 Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999 15 trad: José Marcos Macedo. Lapea **FURG**. Disponível em: <[https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina\\_de\\_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf](https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf)> Acesso em: 12 de ago 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. Coleção Todas as Artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUCHAMP, Marcel. The Bride Stripped Bare by her Bachelors Even (The Green Box) 1934. **Tate**. Disponível em: <<https://www.tate.org.uk/art/artworks/ Duchamp-the-bride-stripped-bare-by-her-bachelors-even-the-green-box-t07744>> Acesso em: 12 de ago 2021.

ERBER, L. **O artista improdutivo**. Belo Horizonte: Ed. yné, 2021.

FALABRETTI, E. S.; OLIVEIRA, J. R. **Gestão de uma herança**: a história genética dos objetos técnicos na filosofia de Gilbert Simondon. Trans/Form/Ação. 2018, v. 41, n. 2, pp. 177-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-3173.2018.v41n2.10.p177>>. ISSN 1980-539X. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2018.v41n2.10.p177>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

FLUSSER, Vilém; BEC, Louis. **Vampyroteuthis Infernalis**. São Paulo: Annablume, 2011.

\_\_\_\_\_, **Gestos**. Apresentação de Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume, 2014.

\_\_\_\_\_, **Natural:mente**. Vários acessos ao significado de natureza. São Paulo: Annablume, 2011.

HARAWAY, D. **Staying with the Trouble** (Experimental Futures) (p. i). Duke University Press, 2016. Kindle Edition.

\_\_\_\_\_; KUNZRU, H.; Tadeu, T. (org). **Antropologia do ciborgue**. As vertigens do Pós Humano. Autêntica Ed., Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://vidaboa.redelivre.org.br/files/2018/03/ANTROPOLOGIA-DO-CIBORGUE.pdf>> Acesso em: 12 de dez. 2021.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. Revista do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, PUC-Rio, 1984 (87-93). Artigo. **monoskop**. Disponível em: <[http://monoskop.org/images/b/bc/Krauss\\_Rosalind\\_1979\\_2008\\_A\\_escultura\\_no\\_campo\\_ampliado.pdf](http://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf)> Acesso em: 10 de jun. 2016.

LADDAGA, Reinaldo. **Estética de Laboratório**. Estratégias das artes do presente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_, **Estética da emergência**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. Trad. Sonia Taborda. **Ufsm**. Disponível em: < [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/529/2022/03/BRITES-Blanca\\_-TESSLER-Elida-org-O-meio-como-ponto-zero-Coloquio-sobre-a-metodologia-da-pesquisa-em-artes-plasticas-na-universidade.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/529/2022/03/BRITES-Blanca_-TESSLER-Elida-org-O-meio-como-ponto-zero-Coloquio-sobre-a-metodologia-da-pesquisa-em-artes-plasticas-na-universidade.pdf)> Acesso em: 10 de out. 2021.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e Anseios Crípticos**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. Campinas, Ed. Unicamp, 2013.

POPPER, Frank. **From Technological to Virtual Art**. Cambridge: MIT Press, 2006.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Cleomar. Pontes, janelas e peles. Cultura, Poética e Perspectivas das Interfaces Computacionais. 2013. Pública. Ciar **Ufg**. Ebook. Disponível em: <<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/1/capa.html>> Acesso em: 06 de set. 2021.

VASSÃO, Caio A. **Metadesign**. ferramentas, estratégias e ética para a complexidade. São Paulo, Editora Edgard Blucher Ltda., 2010.

XIN-SHE YANG. **Nature-Inspired Computation and Swarm Intelligence**. Algorithms, Theory and Applications Book. Elsevier. Scienedirect. United Kingdom, Middlesex University London, School of Science and Technology, London, 2020. <https://doi.org/10.1016/C2019-0-00628-0> Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/book/9780128197141/nature-inspired-computation-and-swarm-intelligence> > Acesso em: 14 de set. 2021.



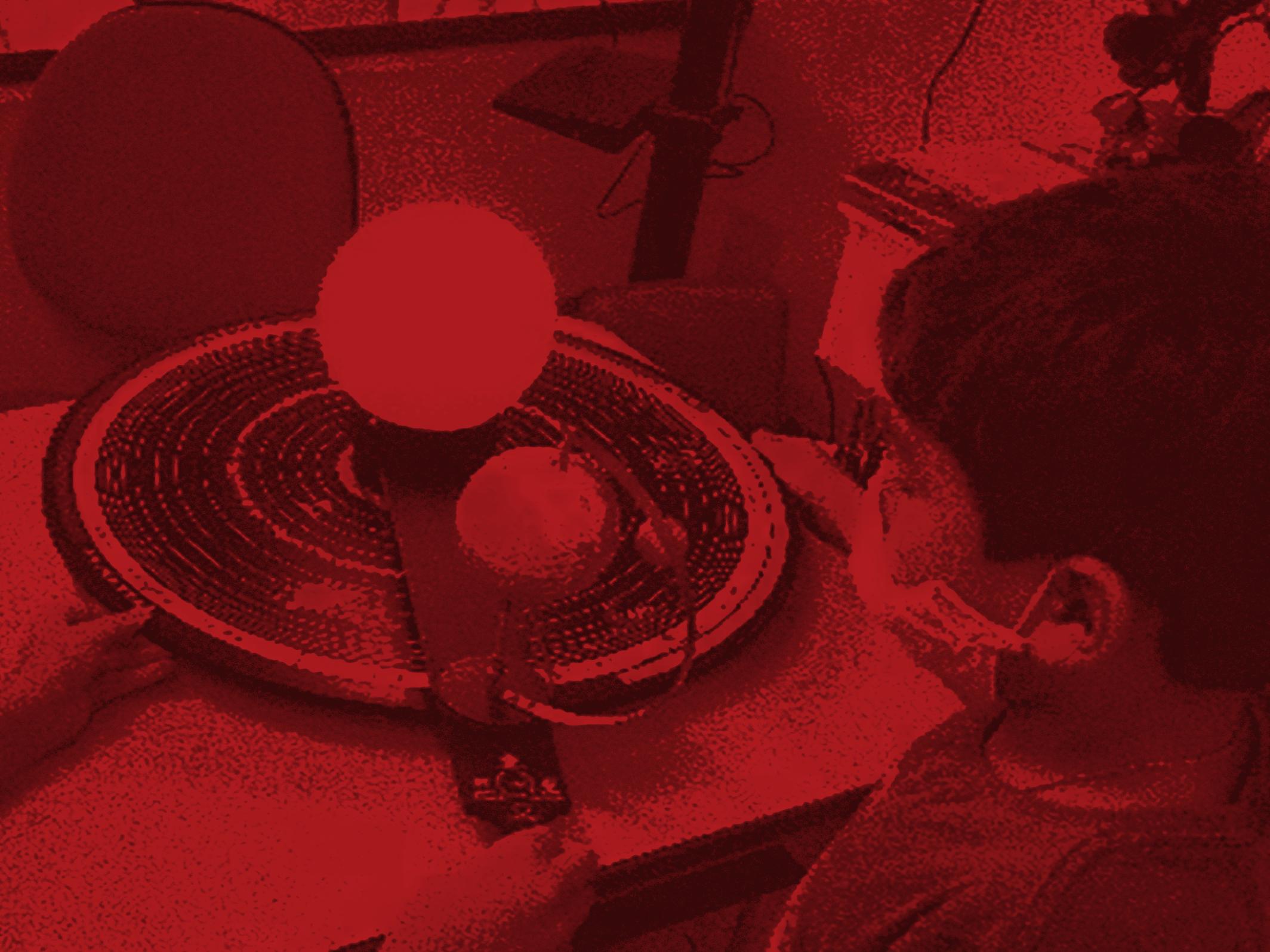
**Fig.11:**  
As “janelas” remotas que possibilitaram trocas preciosas, em um momento em que o contato direto era impossível (2021).







Crédito: ilustração baseada em foto de Sílvio Fernandes do Amaral



# Educação e iniciação científica em ensino de astronomia para docentes dos anos iniciais e do Ensino Fundamental I e II: de conteúdos, metodologias e práticas com o auxílio das artes audiovisuais

Sílvio Fernandes do Amaral\*

## Introdução

Algumas décadas passadas, não se julgava imprescindível que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental tivessem uma formação aprofundada. O Curso Normal (Magistério), que preparava esses professores, não ressaltava a educação na totalidade nem os aspectos teóricos da educação, assegurando quase sempre os aspectos metodológicos.

**Dava-se mais importância à chama da vocação, às características pessoais, tais como paciência, doçura e o jeito para lidar com as crianças. Assim, o magistério era uma atividade apropriada para mulheres, compatível com a “personalidade feminina” e com as atividades domésticas e a maternidade, ou ainda, era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo do que uma formação específica (EDUCAR FCE, 2016, p.7).**

Na época presente, as diretrizes estabelecem que o professor trabalhe intensificando a construção do conhecimento, demonstrando que os conceitos não são terminantes.

Ainda com as novas tecnologias surgindo dia após dia, mais aceleradas e integradas à internet das coisas, as formas de ensinar e aprender todas as atividades profissionais e sociais serão profundamente mais complexas. E a formação continuada de professores será mais do que uma necessidade: tornar-se-á uma exigência da sociedade. “Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles” (Mizukami *et al.*, 2002).

\*Mestre em Ciências pelo Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da Universidade de São Paulo - IAG/USP. Especialização em Ciência da Religião - FAVENI (2021). Especialização Docência no Ensino Superior - FAVENI (2020). Especialização em Música e Artes - FAVENI (2020). Graduado em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2010). Atualmente é Professor de Educação Infantil (PEB I) na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Neste caso o pedagogo é considerado o professor polivalente, ele é quem rege as aulas para os alunos do ensino fundamental I. Por ter uma formação generalista assume a regência de todas as disciplinas que integram o currículo desse período e, ao assumir todo o processo educativo, pode organizar as estratégias pedagógicas que aproximam as diferentes áreas do conhecimento (Campos, 2012).

Para tantas proposições o docente nas aulas de Ciências da Natureza experimenta a insegurança quando deverá explanar e auxiliar seus alunos na realização das atividades de Astronomia presente nos livros didáticos do 1º ao 5º ano do ensino básico, considerando que o pedagogo não é contemplado com tópicos de Astronomia na sua graduação.

Conforme Langhi:

**A maioria dos pesquisadores da área de ensino de Ciências e de Física aponta para a existência de falhas na formação inicial de professores. Do ponto de vista de conteúdos de Astronomia, os resultados dessas pesquisas indicam sérios problemas na formação inicial dos professores. A carência no ensino deste tema os leva pelo despreparo: incapacidade e insegurança no trabalho com o tema de Astronomia, respostas insatisfatórias para os alunos e falta de contextualização. Também contribuem para o problema a dificuldade em encontrar ajuda, livros e tempo para estudo dos temas relacionados à Astronomia (Langhi; Silva, 2018, p.11).**

Muitos cursos que levam o nome de formação continuada não passam de meras atualizações de conteúdo, que pouco alteram a prática docente. O professor participante, na maioria das vezes, retorna à sala de aula com as práticas costumeiras. (Pimenta, 2000; Mizukami, et al, 2002, *apud* Langhi; Silva, 2018, p. 12). Diversas pesquisas na área de ensino de astronomia têm demonstrado dificuldades conceituais apresentadas pelos docentes e livros didáticos (Langhi, 2004; Leite, 2006; Lima, 2006; Bretones, 2006). "Verificou-se que, em muitos casos, as concepções alternativas apresentadas pelos alunos, citados ao longo do referencial teórico, não são oriundas dos alunos, e sim enraizadas e repassadas por seus professores." (Lima, 2006, p.104-105).

O ensino da Astronomia vem recebendo uma atenção cada vez mais acentuada nos últimos anos,

conforme demonstra o volume aumentado de trabalhos apresentados em eventos e publicações da área (Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - Relea, n. 2, p. 75-92, 2005). Como explicam Damineli e Steiner, “O Brasil passou a ser um ator relevante no cenário internacional a partir dos anos 1990. As criações dos programas de pós-graduação e do Laboratório Nacional de Astrofísica tiveram papel central nesse desenvolvimento” (2010, p. 11). Ainda, são relevantes os dados que Bazetto e Bretones apresentam:

**O levantamento, realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações sobre Educação em Astronomia (BTDEA-UFSCar) apontou que, dentre 67 pesquisas produzidas entre 1973 e 2010 foram localizadas 11 que tinham a Cosmologia como um de seus temas. Estudadas em função dos seguintes aspectos: grau de titulação acadêmica, instituição, nível escolar e foco temático. Foram localizadas nove (81,8%) dissertações de mestrado e duas (18,2%) teses de doutorado. As instituições que mais publicaram foram USP e UNICSUL, ambas com 27,3%, seguidas da UFRGS e UFRN com 18,2% e com 9,1% a UNICAMP. Quanto ao nível escolar, 54,5% dos trabalhos são voltados ao Ensino Médio, 18,1% Ensino Fundamental II e Ensino Superior e 9,1% Geral. Na análise do foco temático, observa-se maior concentração em estudos sobre Conteúdo e Método (54,5%), Formação de Conceitos e Formação de Professores (ambos com 27,3%) e Currículos e Programas (18,2%) (2011).**

É preciso lembrar que “Apesar deste crescente interesse dos pesquisadores sobre este tema, o ensino da Astronomia na Educação Básica ainda parece escasso no Brasil, constituindo-se basicamente de episódios isolados e esforços pontuais.” (Langhi; Nardi, 2012; Langhi; Scalvi, 2013). Na tentativa de relacionar a realidade das escolas com as pesquisas que ocorrem no meio acadêmico, Bretones, Megid e Canalle afirmam:

**Esta relação entre a pesquisa em ensino e a realidade escolar reside na possibilidade de as pesquisas acadêmicas contribuírem para a produção e implantação de um projeto político pedagógico. No entanto, a definição deste está em outro âmbito, pois é o contexto político educacional vigente que define o que deve ser ensinado, baseado em uma visão de educação de um dado momento histórico. Por outro lado, quando os resultados de pesquisas são levados em conta, as mudanças e inovações escolares podem ser significativas, proporcionando reestruturações no currículo que contemplem estudos e investigações da área, como exemplificado por Camargo (2007) e Cortela e Nardi (2008). No caso do ensino da Astronomia, maiores discussões sobre a inserção de Astronomia introdutória nas escolas se fazem necessárias (Bretones; Megid; Canaller, 2006).**

De acordo com os PCN:

**Os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola". Para Tignanelli (1998), a criança procura "as suas próprias explicações, geralmente sustentadas pela sua fantasia, seja mítica ou mística. Se não lhe forem apresentadas outras opções, esse pensamento mágico da criança persistirá durante toda a sua vida". Muitas vezes, as concepções trazidas para a sala de aulas pelos alunos podem diferir tanto das ideias a serem ensinadas que chegam a influir no processo de sua aprendizagem, ou oferecerem resistência a mudanças (Driver , 1989 apud Brasil 1997).**

Apesar da importância atribuída à Astronomia na educação básica, sua disseminação ainda é muito acanhada e precária, constituindo, quase sempre, no encargo das unidades curriculares de Geografia e Ciências no ensino fundamental I (Scarinci e Pacca, 2006, p 60). Devido a este fato, o conhecimento que a coletividade apresenta sobre Astronomia, por vezes, é formado a partir do senso comum ou por influência da mídia sensacionalista, às vezes pouco qualificada (Leite e Hosoume, 2007).

Na educação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o conhecimento astronômico ocorre de forma superficial e rudimentar no 3º, 4º e 5º anos, carregado de erros conceituais. O ensino da Astronomia nas séries está a cargo do professor pedagogo que, na sua formação, não é contemplado com tópicos da Astronomia, e no Fundamental II, que corresponde do 6º até o 9º anos, temas de Astronomia estão ao encargo do componente de Ciências, cujos professores são graduados em Ciências Biológicas, curso que raramente discute sobre o tema ou o faz de forma superficial. A precariedade do ensino de Astronomia está na formação inicial docente que não contempla tópicos do componente de Astronomia na graduação.

Neste contexto, apresentamos a escolha do tema e apoiamos-nos em literatura que enfatiza de forma constante a relevância de ensinar Astronomia nas escolas (Langhi, 2009).

## Desdobramento

Participar junto ao grupo de discentes da pós-graduação na disciplina “Arte, experiência e Educação: – Cartografias de si”, ministrada pela Prof.ª Dr.ª. Sumaya Mattar, propiciou uma das experiências mais fantásticas que já me ocorreu, por exemplo: o compartilhamento de atividades, leituras de textos indispensáveis para os seminários, e atribuições de funções entre os alunos para que tudo pudesse transcorrer sem atropelos, uma vez que estávamos trabalhando na plataforma do *Google Meet* em razão do isolamento social promovido por conta da Covid-19.

As aulas eram realizadas sempre no modo *online*, como demonstram as fotografias ao lado.

As experiências vividas com o grupo nos períodos de seminários e as visitas a temas relevantes voltados à educação proporcionaram a busca de caminhos de maneira a contribuir diante dos desafios do fazer na educação, o que me levou a considerar a ideia de divulgação e compartilhamento do fazer ciência, prática que alicerça e que impulsiona minha pesquisa de doutorado “A Educação e a Iniciação Científica em Ensino de Astronomia para docentes do Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas com o auxílio das artes audiovisuais”.

Assim, inspirado pelas discussões realizadas durante a disciplina, propus a alguns professores do ensino básico do ciclo I da escola onde leciono algumas atividades em conjunto. A cada semana realizamos uma visita em diferentes séries para ensinar alguns tópicos de Astronomia. Os exercícios foram centrados



< Fig.1:  
Apresentação de um seminário, durante a aula.



< Fig 2:  
Apresentação do trabalho “O Trem e as Estações”.

Créditos: Acervo pessoal.

**Fig.3 >**  
**Pintar, recortar,**  
**colar e cantar.**



**Fig.4 > Ordem**  
**de afastamento**  
**dos planetas**  
**representados em um**  
**varal astronômico.**



Crédito: Acervo pessoal.

basicamente nos componentes curriculares do Ensino Fundamental I relacionados aos fenômenos do dia e da noite, noções de tempo, calendário, estações do ano e as fases da Lua.

Iniciamos cada aula com rodas de conversa, abordando o conhecimento prévio dos alunos sobre tópicos de astronomia. Para explicar os fenômenos, empregamos a forma lúdica. As atividades eram realizadas com o uso do planetário, vídeos de Astronomia com a música do Sistema Solar, que auxiliavam com muita clareza o entendimento da configuração e a ordem de afastamento dos planetas do nosso Sistema Solar<sup>1</sup>.

Para aplicar essas estratégias de ensino, outros recursos foram utilizados durante as aulas, como jogos didáticos com soluções tecnológicas, *tablet*, *notebook* e *smartphone*, objetivando possibilidades de expansão da criatividade, da ação e da associação de conceitos.

Planejando atender às necessidades do professor e dar suporte aos alunos na compreensão do Sistema Solar, disponibilizamos vídeos de curta-metragem com imagens dos planetas representados artisticamente e composições musicais denominadas *Sistema Solar*, *As 4 fases da Lua* e *Pontos Cardeais*, além de outros materiais didáticos que podem ser encontrado no endereço eletrônico, <https://youtu.be/URJbPqyVm9c>. As atividades, compreendidas como lúdico-pedagógicas, têm o objetivo de facilitar a compreensão de alguns conceitos de Astronomia, além de despertar o interesse em desenhar, recortar, colorir e cantar.

1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCK6M1SEStfkCIfnGmQiF8HQ?app=desktop>> Acesso em 29 de dez. 2023.

alunos do 2º ano D. Exercícios de cantar, pintar, recortar e colar exemplificam a ordem de afastamento dos planetas, representados em um varal astronômico feito com um barbante. com as representações dos planetas coladas nos prendedores de roupa, como nas figuras 3 e 4. Atividades de observação usando o telescópio com alunos do 2º Ano D: Fig.5 e 6.



<< Fig.5: Localizar e observar a Lua através do telescópio.

< Fig.6: Experimentar e manusear o telescópio como fazia Galileu Galilei no passado.

Crédito: Acervo pessoal.

---

As atividades das figuras 7 e 8 foram realizadas com alunos do 3º ano, utilizando o planetário para explicar os movimentos de rotação e translação. Foi esclarecido aos alunos que a Lua gira em torno da Terra, a qual gira em torno do Sol.



<< Fig.7: Movimentos de rotação da Terra.

< Fig.8: Movimento de translação da Terra e da Lua em torno do Sol. Atividades dos alunos do 3º ano H.

Crédito: Acervo pessoal.

---

**Fig.9 > Atividades com o planetário demonstrando os movimentos de rotação e translação da Terra e da Lua em torno do Sol.**

**Fig.10 >> Nesta foto a aluna do 2º ano observa a ordem de afastamento dos planetas.**

Crédito: Acervo pessoal.



Com os alunos do 2º ano, apresentamos o planetário com foco em explicações do fenômeno do dia e da noite, movimento da lua em volta e da Terra em torno do Sol, originando o ano e as estações, como mostrado nas figuras 9 e 10.



## Considerações finais

O projeto teve como alvo o ensino de alguns conceitos de Astronomia para alunos do ensino básico e a implementação de uma parceria com os docentes. Ao mesmo tempo que aconteciam as experiências e as passagens de conhecimentos para os alunos, o professor regente da sala se apropriava das informações e habilidades para lidar com as ferramentas disponíveis, o que possibilitaria a ele desenvolver atividades semelhantes em situações futuras, desviando-se das ideias alternativas sobre os fenômenos astronômicos, dos erros conceituais que ainda existem nos livros didáticos e das lacunas deixadas pela ausência de temas de Astronomia na preparação do professor nesta modalidade de ensino.

Os encontros foram realizados individualmente, e cada professor expôs suas preocupações sobre determinados tópicos da astronomia e o que pretendia apresentar aos alunos em sala de aula.

Após sanadas as dúvidas, as datas para apresentações em salas de aula foram agendadas, para que os alunos e professores pudessem acompanhar juntos. Depois de assistir ao vídeo, ouvir a música e realizar as atividades de recortar, colocar e pintar, os alunos cantaram, dançaram e aplaudiram, satisfeitos e felizes. A música *Sistema Solar* ao ser executada cria uma atmosfera interessante dentro da sala de aula, os alunos participantes se divertem enquanto trabalham na atividade proposta pelo professor. Com isso, o professor sente-se mais seguro, e o aprendizado torna-se robusto para ambas as partes.

Um dos fatos importantes a relatar diz respeito às disciplinas de pós-graduação que muito influenciaram em especial a prática docente, levando a pensar em métodos de ensino de astronomia, com *games*, desenhos e curtas-metragens, buscando momentos de descontração, tornando o ambiente capaz de promover um aprendizado para alcançar a todos.

Quando pensamos em estratégias, os resultados nos inspiram a criar novos projetos de músicas, jogos e vídeos com auxílio das artes visuais, uma forma direta de fomentar a educação e a comunicação no processo ensino e aprendizado.



## Referências bibliográficas

BRETONES, P. S. **A Astronomia na formação continuada de professores e o papel da racionalidade prática para o tema da observação do céu.** Tese (Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra). Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 2006.

BAZETTO, M. C. Q.; BRETONES, P. S. **A cosmologia em teses e dissertações sobre ensino de astronomia no Brasil** - I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia – Rio de Janeiro – 2011.

CAMPOS, H. G. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental.** 1a ed. Saraiva, 2012.

EDUCAR FCE / Faculdade Campos Elíseos Vol. II, n. 01, Ago de 2016, SP. **fce.** Disponível em: <<https://www.fce.edu.br/pdf/EDUCAR-FCE-2ED-VOL1-28.07.2016-V4.pdf>> Acesso em: 28 Fev. de 2024.

LANGHI, R.; SILVA, S. R. da. **Astronomia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental:** relatos de professores. 1ª Edição, São Paulo; Editora Livraria da Física, 2018.

LANGHI, R. **Um estudo exploratório para a inserção da astronomia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2004.

LEITE, C. **Formação do professor de ciências em astronomia:** uma proposta com enfoque na capacidade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2006. Disponível no portal Dia-a-dia Educação do Paraná, Artigos, Teses e Dissertações no link de Ciências.

LIMA, E. J. M. de. **A visão do professor de ciências sobre as estações do ano.** Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Matemática). Everaldo José Machado de Lima. UEL, Londrina PR, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência:** Processos de Investigação e Formação. São Carlos: Editora Ed UFSCar, 2002. 203 p. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 14, Nº 3, 2014  
**O Fascínio do universo** / organizador Augusto Damineli, João Steiner. - São Paulo: 1ª edição, Odysseus Editora, 2010.

COSTA, S.; EUZEBIO, G. J.; DAMASIO, F. A Astronomia na formação inicial de professores de ciências. *In: Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia* - RELEA, n. 22, p. 59-80, 2016.







松本

S 34° 41'  
W 56° 19'

ISBN: 978-85-7205-276-4



9 788572 052764