

ORGANIZADORAS

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO  
MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON



EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A  
PESQUISA / EXPERIÊNCIA NOS  
TERRITÓRIOS DAS SENSIBILIDADES

VOLUME 1



**ISBN: 978-85-8209-124-1**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

E24

Educação estética: a pesquisa / experiência nos territórios das sensibilidades: volume 1/  
organizadoras: Sílvia Sell Duarte Pillotto; Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon. –  
Joinville, SC : Editora Univille, 2023.  
496 p. : il.

ISBN: 978-85-8209-124-1

1. Educação – Filosofia. 2. Sensibilização (relações humanas). 3. Arte na educação. 4. Sociologia educacional. I. Pillotto, Sílvia Sell Duarte (org.). II. Strapazzon, Mirtes Antunes Locatelli (org.).

CDD 370.1

Elaborada por: Rafaela Ghacham Desiderato – CRB 14/1437

ORGANIZADORAS

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO  
MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A  
PESQUISA/EXPERIÊNCIA NOS  
TERRITÓRIOS DAS SENSIBILIDADES

VOLUME 1

Joinville, 2023





## EXPEDIENTE

### FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA

#### ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ

**Conselho de Administração**  
Presidente – Loacir Gschwendtner

**Conselho Curador**  
Presidente – Rafael Martignago

#### ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

**Presidente**  
Alexandre Cidral

**Vice-Presidente**  
Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Diretor Administrativo**  
José Kempner

**Procuradora-Geral da Furj**  
Ana Carolina Amorim Buzzi

### UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

#### ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

**Conselho Universitário**  
Presidente – Alexandre Cidral

#### ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

**Reitor**  
Alexandre Cidral

**Vice-Reitora**  
Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Pró-Reitora de Ensino**  
Patrícia Esther Fendrich Magri

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Paulo Henrique Condeixa de França

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários**  
Yoná da Silva Dalonso

**Pró-Reitor de Infraestrutura**  
Gean Cardoso de Medeiros

**Diretor do Campus São Bento do Sul**  
Eduardo Silva

#### PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA

**Diretor Executivo**  
Marcelo Leandro de Borba



**Produção Editorial**

**Coordenação Geral**  
Sílvio Simon de Matos

**Revisão**  
Cristina Alcântara

**Projeto / diagramação**  
Gabriel Schneider Santos da Silva

**Capa e Fotografias**  
Alline da Silva de Oliveira

#### CONSELHO EDITORIAL

**Membros internos (Univille):** Prof. Dr. Paulo Henrique Condeixa de França • Prof. Dr. Sílvio Simon de Matos • Prof. Dr. Daniel Westrupp • Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia • Profa. Dra. Denise Monique D. S. Mougá • Prof. Dr. Fabrício Scaini • Profa. Dra. Liandra Pereira • Dra. Denise Lemke Carletto • Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes

**Membros externos:** Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes; Prof. Dr. Delcio Pereira (Udesc) – Representante da Área de Sociais Aplicadas; Prof. Dr. Pedro Albeirice (UFSC) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes; Profa. Dra. Jurema Iara Reis Belli (Udesc) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....9

**EIXO 1: Educação estética e filosofia.....17**

Narrativas del afuera: una biografía sobre la  
intemperie.....19  
Carlos Skliar

Narrativas do afora: uma biografia sobre  
intempéries.....51  
Carlos Skliar

Educação estética e pedagogia da escolha.....81  
Rogério de Almeida, Alberto Filipe Araújo

Educação, artes e tecnicidade do gesto como  
experiência estética e poética de linguagem.....103  
Sandra Regina Simonis Richter

Imagens-narrativas e as interfaces entre educação  
e imaginário: notas sobre os testemunhos visuais  
circulantes.....139  
Maria Rita Barbosa Piancó Pavão, Mário de Faria Carvalho

Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um  
educador.....155  
Walter Omar Kohan, Rosana Aparecida Fernandes

(Entre)laçamentos: a imagem e o (entre)lugar da/na  
educação estética.....182  
Silvia Sell Duarte Pillotto

## **EIXO 2: Sensibilidades nos territórios da educação e da cultura.....205**

Criação de redes globais por meio de ações locais:  
encontros alternativos de arte educação.....207  
Teresa Torres de Eça, Ana María Barbero Franco

Provocando encontros com a arte pelas brechas da  
nutrição estética e mediação cultural.....234  
Mirian Celeste Martins

Fazer uma experiência na leitura do literário: mediações,  
objetos e espaços propositores.....253  
Adair de Aguiar Neitzel, Mônica Zewe Uriarte, Elisa Regina Felício

Oficinas estéticas e imaginação infantil: a experiência  
do ateliê literário Poesia na FACE.....280  
Ana Paula Pereira, Andréa Vieira Zanella

Memes de internet: regimes de visualidades e cultura  
visual no YouTube.....305  
Raimundo Martins, Clícia Coelho

Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em  
educação?.....344  
Susana Rangel Vieira da Cunha

Formação colaborativa: uma possibilidade de habitar o  
museu de Arte com a pequena infância.....378  
Solange Gabre

### **EIXO 3: Pesquisa/Vida: possibilidades narrativas.....399**

Arte para querer viver.....401  
Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Anotações teórico-metodológicas do trabalho com  
fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com histórias  
de vida e memoriais de formação.....421  
Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Perspectivas pós-modernas de investigação e a  
Pesquisa Educacional Baseada em Arte.....446  
Sonia Tramuja Vasconcellos, Richard Siegesmund

Experimentações que cavam a incorporação de um  
corpo/pensamento: entre fotografias, escritas e  
pensamentos.....465  
Marilda Oliveira de Oliveira, Francieli Regina Garlet, Vivien Kelling  
Cardonetti

**MINICURRÍCULOS.....496**



---

# INTRODUÇÃO

O volume 1 da obra *Educação estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades* destaca a educação pelo sensível no âmbito da pesquisa em estética, filosofia, arte, cultura e educação, com base em três eixos de estudos: Pesquisa/Vida: Possibilidades Narrativas; Educação Estética e Filosofia; Sensibilidades no Território da Educação e da Cultura.

Os três eixos têm sido pauta de discussões no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), e em outros grupos de pesquisa no contexto brasileiro e no exterior.

Com a participação de um grupo de autores que tem pesquisado sobre essas questões no intuito de ampliar as problematizações, o objetivo deste 1.º volume é refletir sobre a educação estética inserida na pesquisa e nas práticas educativas, seja no campo da educação formal, não formal e/ou informal, e seu impacto nos campos das sensibilidades.

Nossa contribuição com esta obra é manter o compromisso de socializar experiências e pesquisas que considerem as relações sociais sempre em processo de mudança, atravessando o cotidiano e conectadas em redes de interações. É preciso que compreendamos as estruturas que sustentam a sociedade vigente para que as práticas educativas sejam ancoradas em processos de coletividade em que estar junto significa aprender com o outro.



As sensibilidades articuladas às pesquisas em educação estão cada vez mais potentes, compondo um mapa sensível que pontilha múltiplas possibilidades e, por vezes, (re)desenha nossa compreensão sobre a vida.

Nos territórios dos sentidos, atravessam-se as relações éticas, estéticas, culturais e educacionais, (re)significadas na escrita de si, do outro e do imprevisível mundo em que habitamos. Um convite ao desconhecido, que nos suspende em linhas múltiplas entre o real e o imaginário, cultivadas pelas sensibilidades nas práticas sociais.

Com base nessas premissas, este volume traz as seguintes indagações: Quais as contribuições da educação estética para as práticas sociais? As sensibilidades são cultivadas nos territórios da educação e das culturas? Qual o lugar das sensibilidades em nossos percursos formativos e na pesquisa?

São questões que nos impulsionam a pensar em ações transdisciplinares, críticas e sensíveis, fundamentadas em conceitos e metodologias articuladas à dimensão estética nas relações humanas e no planeta que habitamos. Os artigos foram distribuídos nos três eixos de acordo com a aderência conceitual e metodológica, evidenciados por forças e potências.

No eixo Educação Estética e Filosofia, os artigos sinalizam pistas acompanhadas de inquietudes, desejos e possibilidades. É nesse ponto de intersecção que a educação estética e a filosofia dialogam no (entre)lugar, em que o cheio se torna vazio e o vazio se torna cheio. Os entres afetam o tempo e a alma num ponto de encontro entre corpo/potência, atestando a nossa existência.

O artigo “Narrativas do afora: uma biografia sobre intempéries”, do professor Dr. Carlos Skliar (Instituto de Pesquisas Sociais em América Latina – IICSAL, FLACSO/CONICET, Argentina), trata do relato como algo efêmero e sempre errante, que “excede, antecede e sucede a própria vida em um mundo inabitável”, como bem cita Skliar, trazendo o diálogo com alguém que encontrou.



Na sequência, temos o artigo “Educação estética e pedagogia da escolha”, dos professores doutores Rogério Almeida (Universidade de São Paulo – USP) e Alberto Filipe Araújo (Universidade do Minho – Uminho, Portugal), que traz estudos sobre a educação estética, tendo a experiência e seus desdobramentos numa pedagogia da escolha. Nesse viés, a arte passa de contemplativa para a dimensão intensificadora da vida.

O artigo “Educação, artes e tecnicidade do gesto como experiência estética e poética de linguagem”, da professora Dra. Sandra Richter (Universidade de Santa Cruz do Sul), compreende as infâncias em presença como gesto lúdico e lúcido que produz o estar no mundo. Nesse sentido, as experiências estéticas constituem um jogo de subjetividades imagéticas.

“Imagens-narrativas e as interfaces entre educação e imaginário: notas sobre os testemunhos visuais circulantes”, de autoria da professora Dra. Maria Rita Barbosa Piancó Pavão e do professor Dr. Mário de Faria Carvalho (Universidade Federal de Pernambuco – UFP), destaca as arpilleras, que se dedicam ao testemunho da existência em cada ponto trançado. O imaginário aqui é porta que se abre para a valorização de artesaniar no campo educativo.

O artigo “Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador”, do professor Dr. Walter Omar Kohan (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e da professora Dra. Rosana Aparecida Fernandes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), nos instiga a pensar o tempo das infâncias, não no sentido romantizado e nostálgico, mas sobretudo como devir-criança em movimentos inventivos de mundo.

Finalizando esse eixo, a professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto (Universidade da Região de Joinville – Univille), em “(Entre)laçamentos: a imagem e o (entre)lugar da/na educação estética”, enfatiza a vida/mundo como lugares de passagem – transitoriedade. E nos processos de ler/viver o/no mundo, os afetos ganham potência no corpo/olhar e sentir.



O eixo Sensibilidades no Território da Educação e da Cultura traz o movimento como parte da existência humana, pois somos compelidos a conviver em lugares de passagens; um habitar-se e desabitar-se para (re)significar-se. Fazem parte da temática sete artigos.

“Criação de redes globais por meio de ações locais: encontros alternativos de arte/educação”, das professoras doutoras Teresa Torres Eça (Universidade do Algarve, Portugal) e Ana María Barbero (Universidade Internacional de la Rioja, Espanha), versa sobre encontros, tanto virtuais quanto presenciais, caracterizados por uma *performance* de informações, valores, esperança e (des)esperança; são redes habitadas por laços rizomáticos de viver.

A professora Dra. Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie), em seu artigo “Provocando encontros com a arte pelas brechas da nutrição estética e mediação cultural”, traz os conceitos de nutrição estética e mediação cultural como base para uma metodologia pedagógica centrada na formação de educadores. A arte, portanto, pode nos retirar do lugar estático e da indiferença para o tempo da experiência/ação.

Na sequência, o artigo “Fazer uma experiência na leitura do literário: mediações, objetos e espaços propositores”, da professora Dra. Adair de Aguiar Neitzel, professora Dra. Mônica Zewe Uriarte e Elisa Regina Felício (Universidade do Vale do Itajaí – Univali), aborda o texto literário e as relações pessoais e interpretativas tecidas pelo leitor. Nesse ponto, a mediação educativa precisa propor diálogos a fim de exercitar a escuta do outro.

“Oficinas estéticas e imaginação infantil: a experiência do ateliê literário Poesia na FACE”, da Dra. Ana Paula Pereira e da professora Dra. Andréa Vieira Zanella (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), apresenta as oficinas estéticas e a imaginação infantil em ateliê literário como possibilidades de experiência com a leitura e escrita. Nesse processo de tempo-espço, configura-se um jogo/linguagem na dimensão lúdica, afetiva e inventiva.



Na continuação, temos o artigo “Memes de internet: regimes de visualidades e cultura visual no YouTube”. Aqui o professor Dr. Raimundo Martins e a doutoranda Clícia Coelho (Universidade Federal de Goiás – UFG) discutem visualidades por meio de memes da internet, que têm na sua configuração audiovisual o riso e o escárnio de práticas sociais do cenário cultural brasileiro; estas podem desestabilizar nossos modos de ver e ser vistos e outros discursos historicamente instituídos.

“Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?” é o título do artigo da professora Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Ela investiga dissertações e teses que utilizaram materiais visuais como metodologia de pesquisa e/ou nos artefatos acadêmicos. Como conclusão evidencia que é necessário criarmos e (re)inventarmos outras imagens/narrativas para nossas pesquisas, problematizando-as nas diferentes linguagens visuais.

O artigo “Formação colaborativa: uma possibilidade de habitar o museu de arte com a pequena infância”, cuja autoria pertence à professora Dra. Solange Gabre (Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Paraná), nos conduz a compreender o museu como dimensão artístico/cultural, aberto também às crianças pequenas. Além disso, mostram-se fundamentais a formação continuada e o trabalho colaborativo entre educadores de museus e professores.

Em “Educação estética: a pesquisa nos territórios das sensibilidades”, colocam-se em discussão as questões da educação estética e da pesquisa, na dimensão das práticas sociais, na voz de convidados nacionais e internacionais, parceiros de produções científicas e de vida.

O terceiro eixo – Pesquisa/Vida: Possibilidades Narrativas – tece fios nas experiências e construções de sentidos, constituídas de narrativas, cartografias e acontecimentos. São partilhas que envolvem a ética, a estética e a política, apresentando o eu e o nós, unidos por territórios de sensibilidades.



Abrindo a temática temos o artigo “Arte para querer viver”, das professoras doutoras Ana Mae Barbosa (Universidade de São Paulo – USP) e Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (Arteeducação Produções). As autoras apresentam uma escrita (auto)biográfica, trazendo os percursos de mãe e filha. Juntas, trilham caminhos na busca do sentido da vida pela arte. A experiência foi composta de subjetividades e do indizível, desvelando o imaginário que se esconde em algum lugar e percebe na Arte aquilo que ainda não sabemos sobre nós mesmos e o outro.

“Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com histórias de vida e memoriais de formação”, da professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Universidade Federal de Pelotas – UFP), carrega em seu bojo a subjetividade/verdade em espaços/tempos sob o foco das dimensões narrativas: fotográfica, videográfica e filmográfica. Subjetividades e verdades que, nas pesquisas de cunho (auto)biográfico, são como as duas faces de uma mesma moeda, a ocorrência de uma implica a outra.

O artigo “Conversas conspiratórias a favor da pesquisa educacional baseada em Arte”, de autoria da professora Dra. Sonia Tramuja Vasconcellos (Universidade Estadual do Paraná – Unespar) e do professor Dr. Richard Siegesmund (Northern Illinois University, Estados Unidos), apresenta as pesquisas educacionais baseadas em Arte (Peba) e a sua importância para potencializar as experiências, os *insights* e a construção de conhecimento. Tal abordagem proporciona práticas artísticas relacionadas à escuta, poética e crítica.

“Experimentações que cavam a incorporação de um corpo/pensamento: entre fotografias, escritas e pensamentos” encerra este volume. A professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira e as doutorandas Francieli Regina Garlet e Vivien Kelling Cardonetti (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM) nos ajudam, por



meio da cartografia, a pensar o corpo, um corpo-pesquisador-cartógrafo. O trajeto cartográfico se dá a partir da suspensão de verdades, pois experimentamos o mundo no corpo-devir.

A obra *Educação estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades* visa refletir sobre a dimensão sensível nos campos da educação e da cultura como propulsora de pesquisas potentes de vida.

*Silvia Sell Duarte Pillotto*  
*Mirtes Antunes Locatelli Strapazon*  
Organizadoras



# EIXO 1

A blue-tinted photograph of a water droplet in mid-air above a splash of water. The droplet is perfectly spherical and positioned in the upper right quadrant. Below it, a larger, elongated droplet is captured in the process of hitting a surface, creating a splash with several smaller droplets and ripples. The background is a soft, out-of-focus blue gradient.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA  
E FILOSOFIA

---

## **EIXO 1**

### **Educação estética e filosofia**

---

## NARRATIVAS DEL AFUERA: UNA BIOGRAFÍA SOBRE LA INTEMPERIE

*Carlos Skliar*

Instituto de Investigaciones Sociales de América  
Latina – IICSAL, FLACSO/CONICET (Argentina)

### INTRODUCCIÓN: LA NARRACIÓN DE UNA ATMÓSFERA

Un hombre de edad imprecisa, que bien podría ser como cualquier otro o distinto a todo lo conocido, se marchó de su casa hace muchos años, pero él no recuerda que se haya ido de ninguna parte ni intentado ir hacia ningún lugar, o quizá es que solo comenzó a deambular y desde entonces recibe el nombre de *vagabundo*, como si solamente vagara, como si únicamente mendigara una porción de vida en un mundo que todo lo ha devorado ya, como si pidiera algo en nombre de un dios que ya se ha muerto o nunca existió, como si ya no hubiera cobijo posible.

Es el lenguaje, sí, el que se siente perplejo y tiene que tomar una decisión a propósito del narrar una historia en particular: ¿anunciar, enunciar, declamar, describir, narrar, contar, conversar o renunciar? ¿Con cuáles palabras? ¿Las de siempre, las de a veces, las de nunca? ¿Es posible la virtud de la inocencia o el atributo de un comienzo inédito para no tener que anunciar, ni enunciar, ni declamar, ni describir y sí, tal vez, contar o narrar o conversar o, en cambio, verse directamente obligado a renunciar?

De pronto – súbita, subrepticamente – conocemos o creemos conocer a alguien, o un fragmento de alguien, o un



instante junto a alguien, y nuestra vida, aquello que creemos que es nuestra vida, parece desobedecernos en su pasado, en su aparente y convencional fisonomía, y el presente se hace presencia absoluta, como si no hubiera ninguna historia hacia atrás, ningún indicio cierto reconocible hasta ahora: una determinada mirada, una gestualidad distinta nos indica un lugar desconocido, lejos de uno, huérfanos de cualquier estrategia.

En cada vida hay algo que queda sin ser vivido, al igual que en cada palabra hay algo que permanece inexpresado. El carácter es la oscura potencia que se erige en guardián de esta vida no saboreada: tercamente vigila aquello que nunca ha sido y, sin que tú lo quieras, marca sobre tu rostro su huella (AGAMBEN, 1988: 76).

Hay un mundo hecho de las cosas que nunca podremos hacer o tocar o pensar, un mundo que se ha liberado de nuestro camino y que ya no nos aguarda. Un mundo de otros, donde se escuchan voces desobedientes a nuestra razón.

Es cierto: existe el interés o la voluntad o el deseo de hacer presente otras presencias en nuestro presente, de hacerlas presentes evitando al máximo ser uno mismo el punto de partida, uno mismo la duración del conocimiento y la llegada a un puerto calmo.

Pero por lo general sobreviene el fácil y débil gesto de la representación y la diferencia queda atrapada en un juego de identidades que, como magro resultado, destila negatividad por todos sus poros; no hay asomo de algo que pudiera ser plural de otra cosa sino la propiedad única de la primera persona del singular que se arroga el saber, el poder y su enunciado.

El parentesco entre lo uno y lo único es evidente: dar por supuesto que el propio mundo de uno es el único modo de la realidad del mundo, dar por entendido que la propia vida de uno es la única forma de hacer la vida.



Así, la diferencia queda apresada por la falsa noción de la semejanza, de la convergencia y de la armonía, y se hace alusión a ella solo en casos de extrema necesidad, cuando la contención de lo incontenible se vuelve imposible, cuando la excepcionalidad y la multiplicidad es de tal dimensión y tal magnitud que ya no hay modo de contarla.

Ciertas tradiciones filosóficas y políticas sustentan el argumento de la diferencia, sí, pero como una estrategia para conquistarla, domesticarla, dominarla, simplificarla; por ello se la encierra dentro de una unidad, de una categoría o de un concepto, como si se tratara solo de una unidad específica e identificada, fraccionada al interior de una clase o de un género de cosas; así delimitada y confinada, la diferencia no produce divergencia sino que confluye hacia el interior y, a cambio de la dispersión, resurge un conocimiento o un pensamiento cuyo límite no permite ser sobrepasado:

Para liberar la diferencia es necesario un pensamiento sin contradicción, sin dialéctica, sin negación; un pensamiento que diga sí a la divergencia; un pensamiento afirmativo, cuyo instrumento es la disyunción: un pensamiento de lo múltiple, de la multiplicidad dispersa y nómada que no es limitada ni confirmada por las imposiciones de lo mismo (FOUCAULT, 2005: 245).

## **RELATOS DE VIDA, RELATOS DE SOBREVIVENTES**

Un pensamiento es un salto hacia fuera del propio pensamiento, su propia interrupción, un salto brusco y al vacío, porque en vez de afirmarse en su regularidad y en su estructura



– esto es: desde el límite del código hacia dentro – se inaugura cuando la experiencia del presente impide el paso de expresiones unitarias, auto-referidas y sedentarias.

El pensar, el escuchar, la escritura se parecen al mundo, a cierto mundo, o a la propia vida, a cierta vida, si se pensarán desde la infinita reelaboración de su pasado y su presente: cada uno de los materiales donde están inscriptas las historias de desconocidos que nos han dejado gestos pequeños, dibujos en el aire, secretos intraducibles, arrugas de la noche o ventiscas del día, para que otros puedan estar siendo quienes dicen ser o creen estar siéndolo: una línea curva, inconclusa al nacer, errática al vivir, destinada a perecer y que, mientras tanto, en la duración posible e imposible de la intensidad de la vida, se desplaza, mira, escucha, conversa, lee y da a leer.

Cualquier intento por ponerse en la piel de otro comete una herejía, pues se trata de una usurpación, un secuestro, un ultraje y no de la disposición a escuchar *la distinta voz, el pensamiento del afuera, la otra verdad*: Y si no hubiera disposición, pues, si no hubiera tiempo para escuchar, lo deseable sería el hacerse a un lado, por lo menos no estorbar, no impedir el paso de otras vidas.

¿Cómo sería posible otra vida si solo fuese resultado de un adentrarse y pretender respirar una edad que no se tiene, un cuerpo que no se percibe, un país que no se habita, una lengua que no se habla, una calle que no se conoce, un tiempo que se difumina?

Narrar es empequeñecerse uno mismo; y volverse más pequeño uno querrá decir despedazarse, perderse, desvanecerse, dejar de saberse, volverse irreconocible, arriesgarse a no verse repetido. O, al menos, tratar que aquello que no se percibe, el sitio donde no se está, la palabra que no se dice, tenga otra gravedad, otra espesura.

Habría que resquebrajar lo uno, no pensarse tanto uno mismo, o pensar sin uno; porque tal vez sólo una ficción ofrezca la



posibilidad de otra ficción: una vida que se dice propia, gracias a un relato que es de tantos otros, tantas vidas que no son nuestras gracias a un relato que es de otros.

En *La gravedad y la gracia* Simone Weil escribe: “todo aquello que yo denomino yo debe ser pasivo. De mí sólo se requiere la atención, esa atención que es tan plena que hace que el yo desaparezca. Privar de la luz de la atención a todo aquello que denomino yo y dirigirla a lo inconcebible” (WEIL, 1994: 91).

Por ello contar es siempre fugitivo, es siempre *vagabundo*: es resistir e insistir con un relato que excede, antecede y sucede a la propia vida en un mundo inabordable. Contar, pues, en un doble sentido, en una doble figuración: contar a otros, contar con otros.

Y es que a veces somos tan conocidos que, descontando los saludos de ocasión, ya nadie conversa con nadie. Dejar de conversar es uno de los tantos desenlaces probables del conocimiento entre las personas. No hablarse, no tener nada para decirse, como si conocerse fuera ya saberlo todo, sin saber nada: un implícito sin matices ni relieves, la declaración de un abandono, el final de las preguntas, el declinar de las intrigas, el suicidio de la curiosidad y de la atracción por otras vidas.

Todo lo que hay que buscar es, en verdad, lo que no se tiene y no se tendrá, lo que no se puede, lo que no se está siendo: palabras renacidas, modos de ver el mundo de los que ya no nos sentimos capaces.

Como si escuchando se pudiese anudar los sonidos desperdigados de la lengua, como si se quisiera armonizar ese hablar desordenado y darle alguna propiedad musical. Mirar, escuchar. Y así callarse. Y no juzgar.

*Perdón. No, no estoy hablando con usted. Yo hablo solo. Si total nadie me escucha o hacen como si no me escucharan. Pero las palabras llegan a algún oído, alguna vez. Lo sé. Mire: una*



vez dije: “tengo hambre” y tres días después alguien dejó junto a mí una porción de torta de crema y chocolate. No sé quién fue, porque yo estaba durmiendo. Duermo mucho. ¿Sabe porqué? Porque uno se sienta después de muchas horas de andar, no hay nada para hacer, el cuerpo se va acomodando según sus dolores y me despierto mucho tiempo después, cuando tengo frío o cuando tengo hambre de nuevo. Ahora digo: “como el mar que nunca vi”, a ver si alguien me trae el mar hasta aquí. ¿Usted me escucha? Si es así: ¿no me trae el mar? Ah, que eso es imposible. Entonces: ¿no me compra una cerveza? Gracias<sup>1</sup>.

Junto al contar, al narrar, está el escuchar. Y escuchar quizá signifique reunirse con lo oído, recogerse hacia la palabra que se nos dirige; porque escuchamos de verdad, escuchamos aquello que se nos dice cuando en cierta forma prescindimos de las sensaciones del oído y comenzamos a formar parte del decir. *Ser todo oídos, prestar oídos* son expresiones que no hacen más que sugerir que el pensar deriva del escuchar y no lo contrario.

Y el hecho de no oír o de oír mal es también una posibilidad: “Así pertenece a lo propio del oír el que precisamente pueda

---

<sup>1</sup> La voz expresada en letra cursiva a lo largo de este libro proviene de una recreación de las notas tomadas en desorden de una serie de conversaciones con un hombre de edad indefinida, a quien se le nombraba simplemente como *el vagabundo*. Durante cinco meses me encontré con él en una ciudad en la que yo estaba de paso, y de esos encuentros y de sus profundos ecos en mí, nace este humilde texto. El decir del *vagabundo* no está transcrito literalmente pues en ningún caso en la conversación y la compañía de unos pasos – si acaso él me lo permitía – hubo algún ánimo de estudio o de investigación o de valoración o de análisis. Lejos de ello, se trató de una relación espontánea, tan azarosa como esporádica, siempre caótica y sobre todo entrañable para mí, y lo que sigue no es más que un torpe intento, fragmentario y seguramente insuficiente, para evocar este encuentro, darle alguna propiedad textual y una cierta densidad teórica.



el hombre oír mal (desoír) en tanto que desoye lo esencial” (Heidegger, cf. DERRIDA, 1998: 375).

Sin embargo esta vinculación del pensar con el oír no hace del escuchar un sinónimo del comprender, ni es su necesaria conclusión o clausura; el escuchar también puede eludir las trampas de la explicación, de la transparencia identitaria, de la voluntad de entendimiento o bien, expresado de otro modo: escuchar lo otro no es desde un sí mismo sino en sí, sosteniendo la difícil y árida de por sí incomprendibilidad e inaccesibilidad. Y a esto mismo, tal vez, pueda llamarse conversación:

(...) Ahí, la conversación del otro nos gusta o nos disgusta, nos cae (nos inclina inconfesablemente) bien o mal, nos deja un resabio y un regusto, un tacto mejor o peor porque el otro nos alude, nos pasa su juego mediante contraseñas implícitas, miradas o rasgos suprsegmentarios, en una pasión comunicativa marcada por su fragilidad y su indigencia (...) que no necesita ni puede dar explicaciones (la intimidad es aquello de lo que no estoy obligado a dar explicaciones a nadie) o salir de dudas. (PARDO, 1996: 128).

Ahora bien: ¿Alcancé, pues, llegué a escuchar al vagabundo, pensando desde el oír y desde el mirar? ¿Lo hice, quizá, sosteniendo no solo lo literal sino, sobre todo, lo que tiene de ilegible? ¿Cómo poder hacerlo si al mismo tiempo en que se reúnen el oído, la vista y el pensar también se escucha el vozarrón implacable de quienes saturan el entendimiento con la interminable voluntad de explicación? ¿Qué intimidad o qué conversación íntima pudo haber existido, si acaso existió, ajena a toda amistad e ilusión de reciprocidad?



## LOS OTROS NO SON EL INFIERNO

*Perdón. Aquí los vecinos me tratan más o menos bien. O hacen como si no me vieran. Salvo uno, que hace que no me ve pero que siempre me maltrata. Siempre es así, nadie te ve, salvo uno. Tengo mal las piernas, lo sé. Estoy jodido. ¿No me compra una cerveza? Usted no es de aquí, ¿verdad? Yo tampoco. Pero seguro que usted sabe de dónde es. Yo no. Y mucho no me importa. Ando con lo puesto. Perdón. La cerveza no está fría. El caldo no está caliente. Las cosas son como son, pero no tienen porqué estar como están. ¿De dónde dijo que viene? ¿Hay un mar allí? En algún lugar leí o alguien me contó que el mar se mueve, que nunca se queda quieto. ¿Es cierto? Se debe mover y ser inquieto como yo. De aquí para allá, y más allá todavía. Tengo la impresión que la mayoría de las cosas son como el mar que nunca vi. Gracias.*

¿Dónde estamos cuando decimos que estamos en un lugar? ¿Aquí, allí, por casualidad, por hábito, por acaso, por accidente, porque sí? ¿Ese *dónde* es una marca del espacio y/o del tiempo? ¿Estamos en un sitio porque lo ocupamos, porque lo habitamos, porque lo transitamos, porque nos percibimos en él en una duración determinada? ¿Una duración que puede medirse de algún modo? Podría seguirse el rastro de estas preguntas en otras: ¿Dónde estamos cuando pensamos?, y también en: ¿Qué nos hace pensar?, que Hannah Arendt formuló tanto en *La vida del espíritu* (2002) como en *Entre el pasado y el futuro* (1996).

Las respuestas posibles a estas cuestiones provienen de una experiencia temporal y no espacial o, dicho de otro modo, si la respuesta a dónde estamos procurase una determinación de lugar



ése lugar bien podría ser cualquiera, todo lugar o ningún lugar o los no-lugares. Encarnado en una filiación temporal, en cambio, el *dónde estamos cuando pensamos* se origina en una brecha o en un hiato entre el pasado y el futuro que no es otra cosa que el presente, pero un presente comprendido como el estar enteramente en ese presente –estar presentes, en presencia, en el presente.

Por esto podemos “vivir en el presente”. Nuestro presente permanece con nosotros, mientras que el tiempo huye en dos direcciones contrarias: adelantándose en búsqueda del futuro y arrastrando cada vez más lejos de nosotros el pasado, como para dejarlo hundir poco a poco en la nada. Vivimos en el presente dentro de esta pequeña duración, en la cual, a pesar del tiempo, el ser nos acompaña, permanece con nosotros en el corazón de la huída del tiempo (HERSCH, 2013: 54).

Pensar, dice Arendt, se emparenta con la idea o con la imagen del espectador, de un espectador que no se distancia en demasía y que no considera que lo único que importe sea el pensar – el pensar uno mismo, el propio pensar –, sino más bien lo que puede ser pensado en su duración.

En esta suerte de, si se permite la expresión: *territorio temporal* del pensamiento, pensar no se satisface con lo ya pensado sino con sostener y dejar en vida lo que ya pasó y dar aire – contenido – a lo que permanece solo como si fuese un resabio o una apariencia.

Para que el pensamiento permanezca y no se diluya no solo es necesario el ejercicio contemplativo del espectador – aquel sitio sin palabras – sino además la intención de traducir – aquella temporalidad con palabras – y el poder hacerlo junto con otros – aquel espacio-tiempo de lo público llamado narración. Como bien lo expresa Hannah Arendt:



Sin espectadores el mundo sería imperfecto; el participante, absorto como está en cosas concretas y apremiantes por actividades urgentes, es incapaz de ver cómo las cosas del mundo y los acontecimientos particulares de la esfera de los asuntos humanos se adaptan y producen una armonía que, en sí misma, no se da a la percepción sensible y este invisible en lo visible permanecería desconocido para siempre si no hubiera un espectador que lo cuidase, lo admirase, ordenase las historias y las pusiese en palabras (ARENDR, 2002: 155).

Sin embargo, el gesto del espectador revela en ese mismo sentido también una cierta lejanía y la atribución de un poder en cierto modo desmesurado, de exceso de luz y de demasiada conciencia y confianza – o incluso clarividencia – en su pensamiento y su lenguaje. Puede parecer, además, que el espectador es quien asiste no solo al espectáculo de una escena distante – o incluso una escenografía panorámica – en la cual puede o no puede involucrarse, de la cual puede o no puede formar parte<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Aquí habría que problematizar la figura del espectador o, al menos, mostrar el conflicto entre la imagen de un espectador iluminado y el así llamado por Jacques Rancière como espectador emancipado. Augusto Boal en su *Estética del oprimido* (2008) escribe lo siguiente: “Siempre lamentamos que en los países pobres, y entre los pobres de los países ricos, sea tan elevado el número de pre-ciudadanos fragilizados por no saber leer ni escribir; el analfabetismo es utilizado por las clases, clanes y castas dominantes como una severa arma de aislamiento, represión, opresión y explotación. Más lamentable es el hecho de que tampoco sepan hablar, ver ni oír. Esta es una forma igual o peor de analfabetismo: la ciega y muda sordera estética. Si aquella prohíbe la lectura y la escritura, ésta aliena el individuo de la producción de su arte y de su cultura, y del ejercicio creativo de todas las formas de Pensamiento Sensible. Reduce individuos, potencialmente creadores, a la condición de espectadores” (BOAL: 15, traducción mía). En esta misma obra Boal afirma que: “Los espectáculos de la sociedad del espectáculo son revelados y reconocidos como tales dado su carácter de exhibición y la clara división entre espectadores y espectáculos, unos allá, otros acá, en tanto los espectáculos de lo cotidiano de las Sociedades Espectaculares son, o se vuelven, inconscientes. ¡Pueden y deben ser revelados por el arte – todas las artes! (ibídem: 142, traducción mía).



Una escena es un paisaje que tiende a describirse como si se tratara de la crónica de un espectador no implicado aunque quizá atribulado, sí, pero cómodamente acodado en su poltrona o desde lo alto o precavido o a resguardo; desde allí se tiende a hablar de la condición del mundo, de la sociedad, de sus avatares, de sus complejidades, de sus laberintos; se suceden los diagnósticos por doquier, se aguzan las conciencias delante de problemas tan lamentables como en apariencia irresolubles, el lenguaje informativo y las opiniones especializadas agitan y calman las aguas a la vez.

A diferencia de la escena la situación conlleva pura afección, no hay interioridad a salvo ni un horizonte lejano, todo está aquí a ras del suelo, no hay excepción o todo es excepción, los cuerpos aún respiran y la narración anhela ser una conversación sobre todo aquello que aún late en la vida. Por el contrario: la descripción de una escena tiende a asimilarse a una toma de posición: aquello que se ve, que se escucha, que se lee, redundando en un discurso de alejamiento rayano en la separación y la indiferencia; la distancia entre el mundo y la vida se vuelve abstracta y a la vez determinista: el mundo es el gran hacedor de la vida, nos hace y deshace y no hay modo alguno de sustraerse a él y de no parecersele aunque sea a regañadientes.

Miseria y miserables, felicidad y felices, pobreza y pobres, desdicha y desdichados, convierten un tema complejo en subjetividades simplificadas y no hay lugar ni para los híbridos clasificables ni para la ambigüedad caótica, ni siquiera para el desborde: el experimento social es eficaz o deja de serlo en la medida que los individuos rebalsen o no con sus vidas las concepciones escenográficas del conocimiento disciplinar; así, no podría haber vida que no refleje al mundo, tanto por sus exigencias de sobre-adaptación como por sus modos permanentes de conflicto des-adaptativos:



En la actualidad, en Latinoamérica asistimos a la configuración de dos subjetividades, la subjetividad-lujo, organizada para la producción y acumulación de plusvalía, y la subjetividad-basura, donde "(...) se corre el riesgo de muerte social por exclusión, humillación, miseria, cuando no de muerte real». La vivencia de las subjetividades-basura transporta cada vez a más ciudadanos hacia "(...) escenarios de horror hechos de guerra, favelas, tráfico, secuestros, colas de hospital, niños desnutridos, gente sin techo, sin tierra, sin camisa, sin papeles, gente "sin"; un territorio, en fin, que crece cada día" (ROLNIK, 2003: 32).

Pues bien: el hombre a quien todos llamaban *vagabundo*, de quien yo no quise ser nunca su espectador –pero del que, por cierto, me mantuve expectante- y con quien sostuve algunas conversaciones siempre esporádicas, ya no está. Nadie sabe de su paradero, nadie puede decirme dónde encontrarlo; en verdad nadie sabe de él porque nadie nunca supo nada de él.

Recuerdo con nitidez una frase suya que repetía sin cesar – no sabré si era un automatismo sin más o la expresión más profunda e incomprensible de todas las que escucharé jamás-; él decía, una y otra vez: *como el mar que nunca vi*, precedida cada vez por un: *perdón*, y que culminaba, siempre, con un: *gracias*.

*Perdón, como el mar que nunca vi, gracias.*

No creo haber sido alguien reconocible para este hombre, no tuve ningún lugar particular en su vida, no desempeñé un papel trascendente ni revelador; más bien diría que fui un ser-anónimo



más, fuera de toda percepción común – él y yo, yo y él, nosotros –, o algo a lo que podría llamarse cofradía, complicidad, confianza, compañía o siquiera amistad.

Yo formaba parte de esa nebulosa ininterrumpida, anónima e indistinta de desconocidos que se encuentran y desencuentran, que pasan cerca pero están completamente alejados unos de los otros, que transitan por el mismo lugar a la misma hora, pero que no acaban por componer un paisaje ni se perciben como pares o semejantes.

Para que algo parecido a una comunión ocurra es necesario el transcurso del tiempo, el espacio cohabitado, y toda una serie de implícitos del todo borrosos: la atmósfera inicial de igualdad, la extraña sensación de compartir incluso lo que no se ha dicho ni se dirá – ni hará falta que se diga –, la torpe ilusión de algunas referencias compartidas, alusiones casi secretas, el hacer cosas juntos, el guiño, la sonrisa de uno y otro en vez de ese barullo molesto que oculta la incomodidad del silencio.

Acontece, de vez en cuando, como en aquellas amistades imprevistas o en aquellos amores subrepticios pero no correspondidos, que alguien se vuelve una presencia constante, una permanencia repetida y fantasmal; pero la reciprocidad no se avizora ni tiene porqué suceder.

Ser recíprocos es una ilusión o un destello fugaz que ocupa algunos segundos de nuestras vidas, instantes en que pareciera que la vida se torna una suerte de conjunción tan mágica como abrumadora, quizá sospechosa o, al menos, sorprendente. En la reciprocidad:

Esto les sucede no sólo a los dos, al ambos de los dos, ni sólo a los dos como uno y otro o como uno u otro, sino a(l) ambos como uno otro. Esto se les ordena con la violencia sin violencia de



una ley que los asigna uno a otro, los promete, los recomienda, los ajusta uno a otro, como uno otro (DERRIDA, 1998: 369).

Lejos de cualquier pretensión – y de posibilidad – de armonía y reciprocidad, yo quise conocer a ese hombre, me despertaba curiosidad o intriga, atraía mi atención, me dejaba por momentos insomne, sentía deseos de cuidarlo. Pudo suceder exactamente lo contrario u otra cosa bien distinta: el hombre no deseaba conocerme, yo no le despertaba ninguna curiosidad o intriga, no atraía su atención, no deseaba ni necesitaba ser cuidado.

Solo puedo afirmar que me puse junto a él – el exponerme –, en vez de oponerme – el ponerme a su frente –, o de contraponerme – el dudar de su posición –, o a cambio de ignorarlo – el ponerme lejos, ponerme a salvo. Sin embargo, la *expresión ponerme junto a él* o ponerse al lado de alguien cualquiera no indica necesariamente conocimiento, porque: “Junto a sí no quiere decir en lo más próximo, ni en sí” (ibídem, 341).

De ese extraño y ambiguo deseo de conocimiento solo puedo decir ahora que el saber toma la forma de una pregunta insistente y no de una rápida afirmación concluyente; que el saber tiene la dimensión de un malestar y no de la conmiseración o de la complacencia; que el saber carga con el peso del mundo y no con un concepto más o menos ajustado y ligero: “(...) Y todo por un hombre al que no conoces ni conocerás nunca” (COETZEE, 2002: 15).

En fin, sé que saber es reconocer la presencia de una pregunta perturbadora y gravosa, tan impostergable cuanto insoportable. Y aquí no se trata de elecciones, de preferencias, sino de perplejidad, de asombro, de lo que sobreviene sin aviso previo, de la fuerza de una interrupción.



## NARRACIÓN, CONOCIMIENTO, COFRADÍA

¿Pero de qué se trata esta narración? ¿Acaso hay narración y, enseguida, conocimiento? ¿Conocimiento de mí o de aquel hombre al que todos evitaban y despreciaban sin ningún pudor? ¿Hasta dónde se tensa o se quiebra esa pregunta insistente? ¿Y quién perturba a quién, qué altera a qué, qué es lo perturbado, lo alterado?

De la oscuridad vengo yo. / Marchaba sola por oscuras callejas / cuando de pronto se abalanzó una luz, despedazando / con sus garras la blanda negrura, / el leopardo a la cierva, / y una puerta abierta del todo escupió una espantosa / algarabía, un griterío salvaje, un aullido animal. / Unos borrachos se revolcaron... / Todo esto lo sacudí del borde de mis ropas por el camino (KOLMAR, 2005: 38).

Se existe quizá al estar entre otros, a partir de otros, con otros, en los ecos, las resonancias, las cavidades del silencio, los rostros, los olores, las narraciones, los cruces de miradas, en ser recuerdos azarosos de tiempos reencontrados; se existe acaso aquellas mañanas nacientes, aquellas tardes y filos de la noche en que era posible escucharlo, encontrar o creer haber encontrado el rastro de una más que improbable conversación.

Y ni aún así y ni aún del todo: la fragilidad de la existencia es tal que un buen día o un mal día todo pasa a depender del ejercicio real y ficticio de la memoria, y lo que aquí no estaba comienza a estar y lo que se pensaba que era tiende a ser otra cosa o a desaparecer.

Para que no haya desaparición, para que la mente no cubra todo con su falsa elegancia y liviandad, habría que narrar. Contarnos unos a los otros, contar con unos y con otros. Narrar, sí,



pero no ser como esas águilas con sus garras en búsqueda de una presa, ni con la displicencia de un lenguaje prolijo pero distante, ni tampoco siendo cómplices silenciosos de un olvido final; porque: “La vida es fácil de escribir, pero desconcertante a la hora de llevarla a la práctica” (Forster cf. BOYNE, 2021: 7).

Haber dicho que alguien es un *vagabundo* – y nada más que un vagabundo – pareciera ser o directamente es insultante, irritante, una injuria imperdonable. En nada cambiaría si se pensara en palabras parecidas: indigente, sin-techo, mendigo, linyera, pordiosero, sin-hogar, vagamundo, vago, ciruja, trota-mundo, viandante, cartonero, chatarrero, en situación de calle y demás neologismos. No se trata de proteger el lenguaje de su indolente abstracción, de sus infecciones de poder, de su vana y opulenta complacencia estadística que todo lo equilibra y todo lo disimula.

Las palabras que designan un estado confundiendo con un atributo a veces son como ruidos atolondrados dichos por decir, que no contemplan ni imaginan los daños que provocan; un barullo de lo recién dicho desde lejos, en medio de diálogos entre supuestos semejantes, desde una determinada altura, con desprecio, y que caen como colgajos de la piel o como esquirlas lacerantes de un proyectil inesperado.

Otras veces las palabras carecen de toda importancia, sobre todo cuando lo único que ofrecen es un mero reflejo que ocupa el mismo sitio, el sitio exacto de lo que ya está y se superpone; son apenas la osamenta, o el revestimiento, o el encubrimiento de la tan renombrada y esquiva *realidad*.

Pero en otras ocasiones, por supuesto, las palabras, o ciertos gestos junto a las palabras, o ciertos modos de hacerse presente en los gestos y en las palabras, son decisivas; no están en el lugar de lo idéntico ni replican su identidad, sino que abren una primera caricia o una primera herida que bien podrían durar toda la vida; son amorosas y aman o lastimosas y lastiman, especialmente cuando enunciadas bajo la forma de una condena,



de humillación, de destierro; por el contrario, son amables cuando resuenan a cuidado, abrigo, compañía, bienvenida, hospitalidad, conversación, amistad.

Palabras como virtud, nobleza, honor, honestidad, generosidad, se han hecho casi imposibles de pronunciar o han perdido su auténtico sentido [...]. Incluso la palabra espíritu, inteligencia u otras parecidas han sido degradadas. El destino de las palabras hace sensible el desvanecimiento progresivo de la noción de valor, y aunque este destino no depende de los escritores, no se puede evitar que se les haga especialmente responsable, ya que las palabras son su tarea propia (Weil cf. BEA, 2015: 113).

El *vagabundo* solía alterar todo el tiempo las palabras, como si él mismo fuese un eco distorsionado o, para ser más justos, como si tuviese una agudeza distinta al contrastar su lenguaje con los gestos o los movimientos; él lo observaba todo, lo distinguía todo, quizá porque era demasiado evidente el malestar a su alrededor, el artificio de una enunciación protegida y moralizadora, extremadamente contenida, escrupulosa; y en su entorno ocasional todo transcurría como si fuésemos hablantes de un código resecaado y rocosos, incluso insulso, estéril; quedábamos apresados en esa suerte de lengua adormecida o atornillada, como si solo se pudiera escuchar o hablar en la planicie del lenguaje, huérfanos de toda espesura, de todo relieve, de toda profundidad, de toda sutileza.

No, *sin techo* a él le parecía una tontería. Había techos por todas partes: en los edificios donde se acurrucaba o guarecía de la lluvia, en las instituciones bancarias, en las farmacias, en los zaguanes de algunas casas, en los portales de



los supermercados, bajo los puentes de las autopistas, incluso a ras del suelo debajo de los bancos de plaza.

La ciudad estaba llena de lugares donde resguardarse, era solo esperar que decayese un poco la velocidad de los transeúntes, de las máquinas y de la vigilancia, porque a cierta hora, en ciertos lugares, nadie es visto ni escuchado, o a nadie le interesa ver ni escuchar nada.

*Perdón. ¿Cómo dijo? Será sin techo propio por el momento, es verdad, y sin ventanas ni puertas ni paredes ni cuadros ni flores ni llaves ni recuerdos; o momentáneamente sin hogar, también, o: temporariamente dando vueltas por las calles. Diga usted lo que quiera. Yo no recuerdo dónde dejé lo que tenía porque lo que tenía ya no lo tengo o nunca lo tuve. ¿Es tengo o es sostengo? A veces las palabras no me hablan. Gracias.*

No, no es así. No era así como yo escuchaba, ni era esto lo que decía, ni eran estas sus palabras, ni era sobre esto de lo que hablaba.

*Perdón: no es que doy vueltas, solo voy y vengo. Gracias.*

Quedarse en los refugios oficiales, se justificaba a sí mismo, de ninguna manera: *allí piden demasiadas cosas a cambio; no es un refugio, es un trueque, una exigencia.*

Así se fueron extraviando las palabras de las que yo creía disponer, sobre todo las más prolijas, esas palabras intrascendentes, las que se acomodan sin esfuerzo a cualquier circunstancia, para salir del paso, y que se dan por dichas de una vez y para siempre.

Cuando la conversación se oscurece y el lenguaje parece una hojarasca reseca, el nombre de las cosas permanece



en silencio, agazapado, se sacuden los hábitos y sobreviene el escalofrío, la conmoción, quizá un acontecimiento; y entonces ya no hay nombres, o hay otros nombres que esperan ser reanimados; hay balbuceo, eso sí, una suerte de temblor de sílabas todavía sin gramática que no permiten sentencia alguna, justificaciones que merodean por las disculpas, la distancia, la indiferencia. Se interrumpe, pues, la ilusión de la circulación de las palabras.

*En la intemperie*, podría ser. ¿Pero: qué sería la intemperie? Él nunca pronunció esa palabra aunque estaba completamente envuelto en ella. La intemperie es una palabra de la que no se regresa y que no tiene resguardo: es como esa desnudez que jamás alcanzará a recubrirse, como un huracán incesante, como una pesadilla cuyo grito necesario para despertar nunca sucede.

No se llega nunca a conocer las situaciones de vida de nadie y se cae en la tentación de participar en la construcción de una escenografía vulgar que todo lo compone. Y quizá haya una pequeña virtud al intentar rehuir de esas escenas reconocibles por repetitivas. ¿Pero cuál es esa supuesta virtud y qué sentido tiene subrayarla? Quizá la de escapar de toda buena y falsa conciencia, la de no interpretar bajo la ilusa pretensión de la transparencia, de la proximidad, de la coincidencia, incluso de la traducción.

¿*Indigente*? No se nombra con los nombres atribuidos desde el propio resguardo. Es como si se llamara a otra persona como fija o fijada, o con techo, o no-nómada, o quien-nunca-pide-limosna. ¿Y de qué sirve todo eso? ¿A quién le sirve? ¿De qué vale tener el nombre de alguien apretado en un puño, preso en la mirada, pulcro y bien articulado?

¿*Pordiosero*? Peor, todavía. No habría siquiera que dejarse seducir por el esencialismo y la cosificación. Nada ocurrirá después de encontrar la palabra justa, nada justo por lo menos. A lo sumo se sentirá uno un tanto satisfecho por haber hallado un saber para sí mismo, de haberlo arrinconado, lo animado convertido en inanimado y, entonces, desterrado para siempre.



Escribe Lévinas (1987: 85): “La palabra es nominación tanto como denominación o consagración de *esto en tanto que esto* y de *esto en tanto que tal*; se trata de un decir que es también entendimiento y escucha absorbidas en lo dicho, obediencia en el seno del querer (*pretendo decir esto o aquello*)”.

Quizá haya una historia anterior al nombre atribuido o al nombre desterrado o al nombre que parece carecer de nombre; algo, alguien que ya se ha ido y deja una marca sin palabra; algo, alguien que espera y permanece entre el decir y lo dicho; un relato que puede escucharse si no se insiste mucho en ello, si no se lo fuerza, si no se lo exige como contrapartida o, peor aún: como contraprestación.

Advierto que esta narración está llena de cavilaciones y tiene muchísimo más que ver con el estar que con el ser. O, para decirlo de otro modo: tiene que ver con las formas del *estar siendo* que rehúyen de su identificación o su conversión en formas reconocibles del ser: el estar-vagar en la calle y no el ser un vagabundo, el estar a la intemperie y no el ser un indigente, el estar en la exterioridad y no el deber ser en la interioridad.

Kusch señala que el *estar siendo* es una expresión considerada históricamente como un *mero estar* subordinado siempre a las lógicas del ser alguien, ser algo, lo que resulta en una fagocitación del otro en apariencia interminable. La diferencia entre el estar y el ser no es menor, supone consecuencias lingüísticas, políticas y culturales del todo trascendentes: se trata de la confrontación entre las cualidades y su predicación, de la subordinación a la esencialidad o del misterio inabordable, de la sumisión a una lógica occidental que establece la superioridad del Ser y donde lo singular parece no poder acontecer si no en su relación respecto de lo sustancial: “Quizá todo lo sustancial (el *sub-stare* de la escolástica), se reduce a ese ver al prójimo o las cosas y dar por concluido lo que podemos registrar al respecto” (KUSCH, 1973: 577).



El juego perverso del ser, del debería ser, del tener que ser, no hace más que producir escenas de inferioridad, de empequeñecimiento, y somete a la experiencia del estar siendo a un mero estado provisorio o precario, a un mientras tanto sin sentido ni valor alguno, a una auto-percepción de invalidez, justamente por no ser el ser que se debería ser.

El hombre al que todos llamaban *vagabundo* lo decía a su manera, o eso me parecía escuchar:

*Perdón, aquí estoy, pero no soy esto que ve; estoy así, pero no soy así, no lo fui, quizá no lo sea ni lo seré. No soy como estoy. Si tengo que ser, sería como el mar que nunca vi. Gracias.*

Por eso él prefería utilizar un vocabulario donde las palabras dijese algo sobre su estado: instante, durante, mientras tanto, en tanto y en cuanto, quién sabe, así están las cosas; y pocas veces se le escuchó decir: mañana, después, siempre, nunca, más allá, futuro.

Pronunciaba un lenguaje que, por momentos, parecía tocar la materia más concreta, lo terrenal absoluto – hambre, sed, fumar, andar, dormir, noche, golpes, amenazas, frío –; y también la más distante abstracción, la lejanía metafórica, el supuesto extravío de toda lógica argumentativa: “el habla totalmente anárquico, el habla sin institución, el habla profundamente marginal que cruza y mina todos los otros discursos” (Foucault, cf. PÉLBART, 2008).

Sin embargo, no es cuestión de describir ese lenguaje *del afuera* como si fuese una malversación o como si hubiese allí un equívoco o una patología, sino más bien para perforar el lenguaje *del adentro*, ese lenguaje que se pronuncia desde una supuesta interioridad del mundo, la jerga sin alteridad de la centralidad de ciertas instituciones, la hipocresía de determinada política, el exceso de racionalidad jurídica, la impunidad mediática.



*Desdichados*, he aquí otra palabra insostenible, infortunada. El poeta René Char lo expresa así:

Algunos seres no están ni en la sociedad ni en una ensoñación. Pertenecen a un destino aislado, a una esperanza desconocida. Sus actos aparentes se dirían anteriores a la primera inculpación del tiempo y a la despreocupación de los cielos. Nadie se ofrece para pagarles un salario. Ante su mirada se funde el porvenir. Son los más nobles y los más inquietantes (CHAR, 1995: 85).

Más allá de la atribución de nobleza e inquietud, habría que pensar en ese *no están*. Como si la desdicha se originara en la supuesta condición del no estar en ninguna parte y la posible dicha del sí estarlo. Así formulado se alude a una cierta forma de la ausencia, de la no presencia y, enseguida, como si se tratara de un derrotero natural e inevitable, de la inexistencia.

En este fragmento habita la posibilidad de comprender lo ausente en tanto existencia: la presencia, sí, de lo que parece ausente o de lo que está hecho ausencia. No es que no estén, es que solo se describe el adentro – y el adentro es pequeñísimo – y no lo que rebalsa; no es que no estén, es que la presunción de una ausencia viene precedida por una imagen estrechísima y mezquina del mundo y de la vida; no es que no estén, es que la pretensión del ser los difumina hasta borrarlos.

Acaso: ¿tiene el lenguaje la propiedad cruda y la disponibilidad absoluta de las esencias, la potestad incontestable de la calificación del ser? ¿Hay algo de justicia en el lenguaje? ¿Lenguaje y justicia caben en una misma frase? ¿Es el lenguaje solo un arma de guerra que disparan quienes esconden su lengua? ¿O el lenguaje podría ser una herramienta sutil para esperar, para suspender el juicio, para escuchar y contar otras historias sin necesidad alguna de



condena y reprobación? Como se pregunta Lévinas (2009: 76): “¿Debe ser el lenguaje pensado únicamente como comunicación de una idea o de una información y no también – y quizá sobre todo – como el hecho de abordar al otro como otro?”.

*Perdón. Casi todo lo que digo que recuerdo es mentira. Además tengo que contárselo así a los policías porque de otro modo estaría preso. No sé para qué me piden que les cuente, si después me acusan de cosas que yo no entiendo. Tengo miedo de contar algo que se vuelva en mi contra, ¿sabe? Por eso cuento cosas inventadas, como que tuve una infancia difícil, que no sé dónde está mi familia, que perdí mi casa por un incendio. Todo es falso, ¿pero cree usted que alguien se da cuenta? Ni yo me doy cuenta ya qué es verdad y qué es mentira. Lo único verdadero es este lugar, este minuto, esta cerveza, este caldo. Lo único verdadero es el mar que nunca vi. Gracias.*

## **AUTO-BIOGRAFÍA DEL AFUERA**

Desde que tengo memoria percibo en mí una particular sensibilidad hacia quienes, según se dice, están fuera del tiempo y del espacio entendido como habitual o normal y que emergen como figuras de interrupción en las escenas cotidianas, como si nos tomaran del cuello y nos giraran el rostro, como si nos obligaran a ver lo que tozudamente desea hacerse invisible o disimulable, o como si simplemente estuvieran allí y prescindieran de toda percepción de un nosotros.



Al final resultó que los demás campesinos adquirieron la costumbre de enviarnos a casa a todos los pordioseros. Podían aparecer hasta tres o cuatro por noche durante los peores años de la depresión, y toda mi infancia fue un eterno desfilar de vagabundos: ancianos, hombres acabados, que se quedaban quietos junto a la puerta, con la cabeza gacha, otros que hablaban y contaban chascarrillos que sólo reían ellos de forma forzada y entre toses, dementes a quienes había que quitar las cerillas por la noche (DAGERMAN, 2014: 24).

De pequeño solía acercarme sin pudor a aquellos seres que luego oí nombrar como vagabundos, pordioseros, indigentes, mendigos, linyeras, crotos, cirujas, vagos, malentretenidos, incluso dementes, etc.; seres siempre solitarios, andariegos, con gestos y maneras de estar en el mundo que en nada se parecían a los míos, acompañados por lo general por perros que se les parecían demasiado, seres cuyos movimientos atraían mi atención, me deslumbraban sin asustarme ni aterrarme, seres tan malolientes como entrañables.

¿Pero qué es un ser humano? ¿Consiste realmente en estar a medias en un lugar muy limpio y nada más? ¿O un ser humano también es el que tira su cabo a la noche, a la suciedad, a la fe, para saber si consigue juntarse con su otra parte, la que perdió al cruzar alguna frontera? ¿Si solo queremos vivir, entonces por qué nos separan en dos bandos: por un lado los sucios y por el otro los limpios? (KUSCH, 2007: 241).

Tiempo después supe por boca de otros que todos ellos, los *sucios* – así dicho, dentro de ese conjunto indiscriminado donde



no hay conjunto alguno – podían constituir una amenaza y que era mejor no acercarse, eludirlos, no mirarles a los ojos, no hablarles.

Lamenté toda la vida, y lo sigo haciendo ahora mismo, aquella persistencia que enclaustra la mirada, la voluntad nula de ir más allá de lo establecido, de no poder disputarle sinsentidos a los sentidos consagrados, el cercenamiento y, en cierto modo, la pérdida de lo humano.

Y también me apena hasta ahora su aparente contrario: la falsa solidaridad, las conciencia dispuesta a consolarse de inmediato, el torpe equilibrio de un mundo en permanente estado de desmoronamiento y destrucción, y falsamente partido entre la interioridad - o el adentro, entendido únicamente como inclusivo - y la exterioridad – o el afuera comprendido textualmente como lo excluido.

Pero en el afuera hay, podría haber, algo distinto a la evidente intemperie y a la supuesta necesidad u obligatoriedad de adentrarse en un refugio. Ese afuera, supuestamente en interdicción, prohibido, abolido, incluso perimido, no hace otra cosa que aparecer y reaparecer en términos de pluralidad o de una multiplicidad sin límite. Porque ya no se trataría del Otro en relación a lo Mismo, sino del afuera como potencia y desgarramiento:

El afuera ya no está atrapado sino liberado de su cerradura en los espacios confinados o privilegiados. Si no está encerrado en contornos reconocibles (locura, arte, literatura, revolución) podrá al fin esparcirse por todas partes o surgir en cualquier parte. La alteridad no está más allá de una frontera, ni forzosamente en las márgenes deshechas ni en un tiempo por venir (PÉLBART, Ob. Cit., 6).

Recuerdo con nitidez a aquel joven gritón – que quizá era un anciano –, que arrastraba un hilo o una fina soga por la avenida de mi barrio, de andar desacompañado y con pasos de bufón,



dividiendo las aguas entre la gente, una marea que se echaba a los lados, aturdida y melindrosa, sosteniendo ese carretel que hacía las veces de una guía para su invisible mascota.

Yo salía a la calle con la ilusión de encontrármelo y de escuchar esos aullidos que, lejos de espantarme, me hacían tanta gracia; creo que entonces pensaba en él como si fuera un personaje de cine o de circo, al que yo podía apreciar en su desparpajo con absoluta gratuidad.

No sé qué ocurrió exactamente pero un día sentí el tironeo, el alerta, la precaución, la precaución por delante de mi voluntad de acercarme un poco más a aquel joven-anciano que atraía mi atención con sus ropas a jirones y su ampulosa expresividad.

¿Qué aprendí entonces – si es que aprendí entonces o lo hago recién en este instante? Que las palabras, que ciertas palabras resumen de un modo mezquino la complejidad de la vida y del mundo; que crecer tenía que ver con no aproximarse, no confundirse, separarse, tomar distancias, tenerle miedo a la palabra locura y a otras parecidas:

De niño conocí a un hombre que cada día pasaba por mi calle con un carretel de hilo, aullando como si fuera un navío partido en medio y relatando un viaje lleno de peripecias y peligros. Me explicaron que a eso hay que llamarlo *locura*. Así fue como decidí no repetir algunas palabras. Así fue como aprendí a callarme (SKLIAR, 2012: 123).

*Perdón, no tenga miedo. ¿No ve que los niños no se asustan? Son los adultos los que tienen el problema: creen estar demasiado lejos de mí, ser tan diferentes, tan distintos. Pero seguro que a algo les recuerdo. ¿A qué? No lo sé muy bien, tal vez a lo que puedan ser o a como*



*puedan estar. Creo que se sienten más cerca de lo que parece, y por eso mismo les doy asco. Porque soy la parte sucia, la parte solitaria, la parte perdida de ellos mismos. Gracias.*

Recuerdo además a aquella anciana – que, en efecto, era una anciana de verdad – que aparecía y reaparecía todas las tardes en el umbral del edificio donde transcurrió mi infancia, con un atuendo renegrido en su frente y grisáceo a sus espaldas, que dejaba la mano izquierda alzada durante horas, lisonjeando a quienes pasaba a su frente con un pañuelo extendido y anodino sobre el suelo para recibir caprichosas limosnas.

Mi memoria la hace murmurar constantemente, como si solo hablara y hablara y hablara consigo misma dejando en la punta de la lengua algunas palabras por momentos reconocibles: *mis hijos, mi marido, la guerra, el barco, el bombardeo, la lluvia, el trozo de pan, por favor, no sean indiferentes.*

Hasta aquí podía escuchar o interpretar siendo niño, y ese lenguaje que parecía descompuesto, extranjero, como un relato venido de un más allá, era para mí el desafío de descifrar una y otra vez una suerte de código cifrado, secreto.

También con ella yo sentía una suerte de afinidad, me cautivaba su rostro ajado, los cabellos blanquecinos que caían hasta la cintura, esa inclinación reconcentrada que parecía besar el suelo, los sonidos sigilosos que danzaban alrededor suyo y se sumergían en mi silencio.

Era curioso ver cómo algunos la invitaban a retirarse ofreciéndole unas galletas a cambio, como si se tratara de una ardua negociación, de un intercambio de conveniencias; incluso cierta vez una vecina le dejó un paquete de fideos y yo pasé varias horas preguntándome dónde tendría la cocina la anciana y si no habría que dejarle también un poco de manteca y queso para rallar.



También recuerdo a aquel hombre – podría decirse que sin edad alguna o con todas las edades sobre su espalda – que hacía mucho tiempo había perdido su trabajo en una productora de cine y que, desde entonces, andaba deambulando por el barrio quejándose sobre la injusticia de su despido.

Iba y volvía cada día, merodeando por la puerta de las oficinas de la productora, quizá esperando que se remedie de una buena vez el malentendido – lo que él creía que era un malentendido – atesorando todavía la expectativa de recobrar su empleo.

A excepción de la esperanza obstinada y resistente todo lo demás en él había caído en desgracia y su decrepitud se tornaba a cada minuto más flagrante y más doliente: su cabello era un remolino enmohecido, su traje de color indescifrable estaba percutido por la inclemencia del tiempo, sus zapatos desnudaban unos pies llagados y su rostro se iba volviendo imperceptible oculto detrás de una barba extensa y enmarañada.

Cuando me acercaba, su olor me producía náuseas, no puedo negarlo, y aún así conseguía disimular mi malestar y ofrecerle ese cigarrillo de cada tarde que él recibía con la extraña frase: *deme un cigarrillo*, cuando lo tenía entre sus dedos y ya había comenzado a fumarlo.

Si recordar es pensar en un tiempo que insiste en no abandonarse a su suerte y olvidarse, si pensar es recordar para interrumpir la quietud de la memoria y dar paso a la experiencia en principio muda e inmóvil, quizá el joven anciano, la mujer anciana y el hombre sin edad precisa, sean modos de haber escuchado y mirado de otra forma el afuera, ese afuera presumiblemente caótico, ambiguo, amenazador, infernal.

Pero ese otro modo, siempre impreciso, siempre inconcluso, no tiene que ver ni con metodologías o estrategias, ni con una familiaridad de la cual presumir, ni con el exceso de proximidad que usurpa lugares y tiempos impropios, ni con la veneración o la celebración de un conocimiento moralizador y moralizante. Interesa



conversar, conversar siempre y que las preguntas permanezcan más allá de la duración de su respiración o de su posible *eficacia*. Como escribe Perec:

Me importa poco que estas preguntas sean, aquí, fragmentarias, apenas indicativas de un método, como mucho de un proyecto. Me importa mucho que parezcan triviales e insignificantes: es precisamente lo que las hace tan esenciales o más que muchas otras a través de las cuales tratamos en vano de captar nuestra verdad (PEREC, 2008: 24-25).

Se trata, otra vez, apenas de una narración sobre el haber estado y estar, pero no una designación lejana y distante sobre el haber sido o el ser. Contar cómo estamos expuestos al mundo y no cómo asumimos un punto de vista. Narrar la situación, no tanto la escena. Aunque el resultado, como bien dice Perec, sea austero o no haya ningún resultado, ninguna conclusión.

Hay algo más que puede ser objeto de confusión o de discusión: una cierta confianza desmesurada a favor de la narración. Vale pues establecer aquí la distinción entre el narrar y lo narrado, así como en líneas anteriores, a partir de la cita de Lévinas, se puso en juego la diferenciación entre el decir y lo dicho.

Dice José Luis Pardo a este respecto que, a diferencia del orden de lo narrado, el orden de la narración contiene un elemento de flexibilidad contrapuesto a la rigidez –como, por ejemplo, admitir que se pueda exponer más tarde lo que debería ir antes –; un elemento de elasticidad – como abreviar una vida y alargar otra para posibilitar el encuentro de ambas vidas –; y un elemento de porosidad – que abre la posibilidad de intercalar episodios en distintos planos y momentos –; aquello que el orden de la narración permitiría en su conjunto ofrecería, pues: “La sensación



de que, por tanto, en virtud de estas reglas de inversión, licencia métrica y porosidad de la narración, nos encontramos ante un relato potencial o virtualmente infinito” (PARDO, 2004: 253).

*Perdón. El tiempo es una moneda al aire y yo la agarro antes de que caiga al suelo. Porque ahora se la pasan todo el tiempo limpiando el suelo, no sé porqué. Y hay que agarrar las cosas en el aire porque en el suelo ya no hay nada. En el suelo solo quedo yo. Soy como el suelo antes que lo limpien. Y después también. Gracias.*

## REFERÊNCIAS

Agamben, G. (1988). *Idea de la prosa*. Barcelona: Ediciones Península.

Arendt, A. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.

Bea, E. (2015). *Decir la belleza del mundo*. Simone Weil y la responsabilidad de la literatura. *Lectora*, 21, 111-127.

Boal, A. (2008). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes – Funarte.

Boyne, J. (2021). *Las huellas del silencio*. Madrid: Ediciones Salamandra.

Coetzee, J. M. (2002). *La edad de hierro*. Barcelona: Literatura Mondadori.



- Char, R. (1995). *El desnudo perdido*. Madrid: Hiperión.
- Dagerman, S. (2014). Memorias de un niño. En: *El hombre desconocido*. Madrid: Nordica Libros.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad: seguido del oído de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad, Vol. II: El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Hersch, J. (2013). *Tiempo y música*. Barcelona: Acantilado.
- Kolmar, G. (2015). *Mundos*. Barcelona: El Acantilado.
- Kusch, R. (2007). *Obras completas, Tomo I*. Rosario: Fundación A. Ross.
- Kusch, R. (1973). El *estar-siendo* como estructura existencial y como decisión cultural americana. En: *Actas II Congreso Nacional de Filosofía*, tomo II simposios, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Lévinas, E. & Poiré, F. (2009). *Ensayo y conversaciones*. Madrid: Arena Libros.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego*. Sobre la dificultad de aprender filosofía. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Pélibart, P. (2008). Cartographies du Dehors. *Rue Descartes*, n. 59, p. 20-30.



Perec, G. (2008). *Lo infraordinario*. Madrid: Impedimenta.

Rolnik, S. (2003). El ocaso de la víctima: La creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia, *Zehar: Revista de Arteleku-ko aldizkaria*, núm. 51. País Vasco, p. 28-37.

Skliar, C. (2012). *No tienen prisa las palabras*. Barcelona: Editorial Candaya, 2012.

Weil, S. (2008). *Écrits de Marseille (1940-1942)*, Œuvres complètes, tomo IV, volumen 1, París: Gallimard.

---

## NARRATIVAS DO AFORA: UMA BIOGRAFIA SOBRE INTEMPÉRIES<sup>1</sup>

*Carlos Skliar*

Instituto de Investigações Sociais da América  
Latina – IICSAL, FLACSO/CONICET (Argentina)

### INTRODUÇÃO: A NARRATIVA DE UMA ATMOSFERA

Um homem de idade imprecisa, que muito bem poderia ser como qualquer um que conhecemos, saiu de sua casa há muitos anos, mas não se recorda se teria ido a algum lugar nem se tinha a intenção de ir para algum lugar, ou talvez ele só tenha começado a perambular e desde então recebe o nome de vagabundo, como se somente vagueou, como se somente tenha mendigado uma porção de vida em um mundo que já devorou tudo, como se tivesse perdido algo em nome de algum deus que já morreu ou nunca existiu, como se não houvesse abrigo possível.

É a linguagem, sim, que se sente perplexa e tem de tomar uma decisão sobre narrar uma determinada história: anunciar, enunciar, declamar, descrever, narrar, contar, conversar ou renunciar? Com quais palavras? As de sempre, as de às vezes, as de nunca? É possível que a virtude da inocência ou o atributo de um começo inédito para não ter de anunciar, nem enunciar, nem declamar, nem descrever, mas sim, talvez, contar ou narrar ou conversar ou, em troca, verse diretamente obrigando a renunciar?

---

<sup>1</sup> A tradução da língua espanhola para a língua portuguesa foi realizada pelas tradutoras Jaqueline de Almeida Camargo e Karinna Alves Cargnin.



De repente, disfarçadamente, conhecemos, ou acreditamos conhecer, alguém, ou um fragmento de alguém, ou um instante com alguém, e nossa vida, aquilo que acreditamos que é nossa vida, parece desobedecer ao seu passado, à sua aparência e à sua fisionomia convencional, e o presente que se faz presença absoluta, como se não houvesse nenhuma história por detrás, nenhum indício certo e reconhecível até agora: um determinado olhar, um gesto distinto nos indica um lugar desconhecido, longe de algo, órfãos de qualquer estratégia.

Em cada vida há algo que fica sem ser vivido, como em cada palavra há algo que permanece não expressado. A característica mais obscura potencializa o que fica como guardião desta vida não saboreada: obstinadamente vigia aquilo que nunca foi, mas sim, aquilo que se era, fica marcado no rosto (AGAMBEN, 1988, p. 76).

Há um mundo feito de coisas que nunca poderemos fazer ou tocar ou pensar, um mundo que se libertou do nosso caminho e que já não nos aguarda. Um mundo dos outros, onde nos escutam, desobedientes à nossa razão.

É certo: existem o interesse e a vontade ou o desejo de se tornar presente outras presenças em nosso presente, de fazê-las presentes evitando ao máximo um único ponto de partida, uma mesma duração do conhecimento e da chegada de um ponto calmo.

Mas geralmente segue-se o gesto fácil e fraco da representação e a diferença fica presa num jogo de identidades que, como um resultado fraco, destila negatividade por todos os seus poros; não há vestígio de algo que poderia ser plural de outra coisa, senão a propriedade única de uma primeira pessoa do singular que se apropria do saber, do poder e da sua afirmação.



O parentesco entre o só e o único é evidente: pressupõe-se que o mundo de um indivíduo é a única maneira real do mundo, entende-se que a vida de um sujeito é a única forma de se fazer a vida.

Assim, a diferença que se apresenta pela falsa noção de semelhança, de convergência e de harmonia, e se fazem alusões que ela é unicamente em caos de extrema necessidade quando se contém o que é possível ser contido quando a excepcionalidade e a multiplicidade são de tal dimensão e magnitude que já não há maneira de se controlar.

Certas tradições filosóficas e políticas sustentam o argumento de que há diferença, mas como estratégia para conquistar, domesticar, dominar, simplificar, encerrando-a em uma unidade, uma categoria ou um conceito, como se tratasse somente de uma unidade específica e identificada, faccionada dentro de uma classe ou de um gênero de coisas. Assim delimitada e confinada, a diferença não produz divergência, porém flui para dentro a troco de dispersão, ressurge o conhecimento ou um pensamento cujo limite não permite ser superado:

Para libertar a diferença é necessário um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação, um pensamento que siga sim para a divergência; um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção: um pensamento múltiplo, de multiplicidade dispersa e nômade que não é limitado nem confinado por imposições do mesmo (FOUCAULT, 2005, p. 245).



## RELATOS DE VIDA, RELATOS DE SOBREVIVENTES

Um pensamento é um salto que se faz fora do próprio pensamento, sua própria interrupção, um salto brusco e em vão, porque em vez de se afirmar na sua regularidade e a sua estrutura – isto é: do limite do código para dentro – se inicia quando a experiência do presente impede o passo de expressões unitárias, autorreferidas e sedentárias.

O pensar, o escutar, a escrita se parecem para o mundo, para certo mundo, ou para a própria vida, para determinada vida, se pensarmos da infinita reelaboração do passado até o presente: cada um dos materiais, onde estão escritas as histórias de desconhecidos que nos deixaram gestos pequenos, desenhos no ar, segredos indescritíveis, ventos noturnos ou nevascas diurnas, para que os outros possam estar sendo quem dizem ser ou creem estar sendo, uma linha curva, inconclusa ao nascer, errática ao viver, destinada a perecer e que, entretanto, na duração do possível e impossível a intensidade da vida se move, olha, ouve, fala, lê e é possível ler.

Qualquer um que se põe na pele do outro comete uma heresia, porque se trata de usurpar, um sequestro, um ultraje e não de uma disposição de escutar distintas vozes, o pensamento do outro, da outra verdade. E se não houvesse disposição, uma vez que, se não houvesse tempo para escutar, o esperado seria afastar-se, pelo menos não atrapalhar, para não impedir o caminho de outras vidas.

Como seria possível uma vida se fosse apenas uma decorrência de entrar e fingir ter uma idade que você não tem, um corpo que não lhe cabe, um país que não habita, um idioma que não fala, uma rua que não conhece, um tempo que se dispersa?

Narrar é tornar-se pequeno; e tornar-se menor querendo dizer despedaçando-se, perdendo-se, desvanecendo-se, deixar de saber, tornar-se irreconhecível, arriscar-se a não se ver repetindo. Ou, ao menos, tratar daquilo que não se percebe, o lugar do qual



não está, a palavra que não se diz, que tenha outra gravidade, outra espessura.

Seria necessário quebrar, não pensar tanto o mesmo, o pensar sem o outro; porque talvez somente uma ficção ofereça a possibilidade de outra ficção: uma vida que se diz própria, graças a um relato que é de tantos outros, tantas vidas que não são nossas graças a um relato que é dos outros. Simone Weil escreve: “tudo aquilo que denomino eu devo ser passivo. Somente de mim se requer atenção, esta atenção é tão plena que faz com que eu desapareça. Privar a luz da atenção a tudo aquilo que eu chamo e direciono para o inconcebível” (WEIL, 1994, p. 91).

Por isso relatar é sempre efêmero, é sempre errante: é resistir e insistir com o relato que excede, antecede e sucede a própria vida em um mundo inabitável. Relatar, então, tem duplo sentido, uma dupla figuração: contar aos outros, contar com os outros.

Às vezes somos tão conhecidos que, descontando as saudações ocasionais, ninguém conversa com ninguém. Deixar de conversar é um de tantos desfechos prováveis de conhecimento entre as pessoas. Não se falar, não ter nada para dizer, como se conhecer fosse já saber tudo, sem saber nada: um implícito sem matizes nem relevos, a declaração de um abandono, o final das perguntas, o declínio das intrigas, o suicídio da curiosidade e da afinidade por outras vidas.

Tudo que se tem para buscar, na verdade, é o que se tem e não se terá, o que não se pode, o que não está sendo, palavras renascidas, modos de ver o mundo e os que não nos sentimos capazes.

Como se ouvir pudesse amarrar os sons dispersos da língua, como se quisesse harmonizar esse falar desordenado e dar alguma propriedade musical. Olhar, escutar. E assim, calar-se. E não julgar.

*Perdão. Não, não estou falando com você.  
Estou falando sozinho. Se ninguém me ouve ou  
eles agem como se não me ouvissem. Mas as*



*palavras chegam a algum ouvido, alguma vez. Eu sei. Olhe: uma vez disse “estou com fome” e três dias depois alguém deixou comigo uma porção de bolo de creme e chocolate. Não sei quem foi, porque eu estava dormindo. Durmo muito, sabe por quê? Porque nos sentamos depois de muitas horas caminhando, não se tem nada para fazer, o corpo vai se acomodando seguindo suas dores e eu acordo muito tempo depois, quando estou com frio e quando estou com fome de novo. Agora eu digo: “como o mar que eu nunca vi”, para ver se alguém me traz o mar até aqui. Está me escutando? Se é assim: “pode me trazer o mar?”. Ah, isso é impossível. Então: “pode me comprar uma cerveja?”. Obrigado<sup>2</sup>.*

No contar, no narrar está a escuta. E escutar pode significar reunir-se com o ouvido, escolher quais palavras serão dirigidas, porque escutamos de verdade, escutamos aquilo que nos dizem quando, de certa forma, prescindimos as sensações do ouvido e começamos a formar parte do dizer. Ser todo ouvidos, prestar ouvidos são expressões que não fazem mais do que sugerir que o pensar deriva do escutar e não o contrário.

---

<sup>2</sup> A voz expressada na carta em itálico ao longo deste texto provém de uma recriação das notas que foram tomadas desordenadamente em uma série de conversas com um homem de idade indeterminada, a quem alguém nomeou simplesmente como vagabundo. Durante cinco meses me encontrei com ele em uma cidade pela qual estava de passagem, e desses encontros e desses profundos ecos em mim nasce este humilde texto. O dizer do vagabundo não está transcrito literalmente porque em nenhum caso da conversa e da companhia de uma das passagens – se ao acaso ele me permita – houve algum ânimo de estudo ou de investigação ou de valoração ou de análise. Longe disso, trata-se de uma relação espontânea, tão por acaso como esporádica, sempre caótica e sobretudo cativante para mim, e o que se segue não é mais que uma tentativa desajeitada, fragmentária e seguramente insuficiente para evocar tal encontro, dar alguma propriedade textual e certa densidade teórica.



O feito de não ouvir ou de ouvir mal também é uma possibilidade que “assim pertence ao próprio do ouvir e que precisamente pode o sujeito ouvir mal (desouvir) tanto que não ouve o essencial” (HEIDEGGER *apud* DERRIDA, 1998, p. 375).

Sem apreender essa vinculação de pensar com o ouvir, não fazer do escutar um sinônimo de compreender, nem é necessário concluir ou clausurar. O escutar também pode esquivar das armadilhas da explicação, a transparência identitária, ou a vontade de entendimento ou bem, de outro modo: escutar o outro não é de um eu, mas em si mesmo sustentado pelo difícil e cansativo do inerente e incompreensível. E com isso, talvez possa se chamar de diálogo.

[...] Então, a conversa dos outros nos agrada ou desagrada, nos cai (nos inclina inevitavelmente) bem ou mal, nos deixa desconfiados e satisfeitos, um tato melhor ou pior porque o outro nos alude, nos passa seu jogo mediante códigos implícitos, vistos ou pertinentemente fragmentados, em uma paixão comunicativa marcada por sua fragilidade e escassez [...] que não se necessita nem pode dar explicações (a intimidade é aquilo que não estou obrigado a dar explicações a ninguém) ou tirar as dúvidas (PARDO, 2004, p. 128).

## O INFERNO NÃO SÃO OS OUTROS

*Perdão, aqui os vizinhos me tratam mais ou menos bem. Ou fazem como se não me vissem. Exceto um, que faz que não me vê, mas sempre me maltrata. Sempre assim, nada te vê, menos um. Estou mal das pernas, eu sei. Estou condenado. Poderia me comprar uma cerveja?*



*Você não é daqui, não é? Eu também não. Mas estou seguro de que você sabe de onde é. Eu não. E eu não me importo. Eu ando com o lugar. Com licença, a cerveja não está gelada. O líquido está quente. As coisas são como são, mas não tem por que serem como são. De onde você disse que vem? Tem mar por lá? Eu li em algum lugar ou alguém me contou que o mar se move, que nunca fica quieto. É verdade? Deve se mover e ser inquieto como eu. Daqui para lá e mais para lá ainda. Tenho a impressão de que a maioria das coisas são como o mar que eu nunca vi. Obrigado.*

Onde estamos quando dizemos que estamos em algum lugar? Aqui, ali, casualmente, por hábito, por acaso, por acidente, porque sim? Esse onde é uma marca do espaço/tempo? Estamos em um lugar porque o ocupamos, porque o habitamos, porque o transitamos, porque nos percebemos em um determinado momento? Um momento que pode se medir de alguma forma? Poderia se seguir o rastro dessas perguntas em outras: Onde estamos quando pensamos? E: O que nos faz pensar? Que Hannah Arendt formulou tanto em *A vida do espírito* (2002) como em *Entre o passado e o futuro* (1996).

As respostas possíveis a tais perguntas provêm de uma experiência temporal e não espacial ou, dito de outro modo, se a resposta de onde estamos procurasse um determinado lugar, este seria qualquer um, todo lugar ou nenhum lugar os não lugares. Associado em uma filiação temporal, ao contrário, onde estamos quando pensamos se origina de uma brecha ou um hiato entre o passado e o futuro que nada mais é do que o presente, mas um presente entendido como o estar inteiramente neste presente – estar presente, em presença, no presente.



Por isso, podemos “viver no presente”. Nosso presente permanece conosco, entretanto, o tempo corre em duas direções contrárias: adiantando-se em busca do futuro e arrastando-se cada vez mais longe do nosso passado, como para deixá-lo afundar pouco a pouco no vazio. Vivemos no presente dentro desta pequena duração, no qual, apesar do tempo, ele nos acompanha, permanece conosco no coração no passar do tempo (HERSCH, 2013, p. 54).

Pensar, disse Arendt (2002), relaciona-se com a ideia da imagem do despertador, de um despertador que não se distancia muito e que não considera que a única coisa que importa é pensar – o pensar de um mesmo, o próprio pensar –, mas sim o que pode ser pensado em sua duração.

Nessa espécie de, se me permitem a expressão, território temporal do pensamento, pensar não se satisfaz com o que já foi pensado senão com sustentar e deixar vivo o que já aconteceu e dar ar – contendo – o que permanece sozinho como se fosse um sabor amargo ou uma aparência.

Para que o pensamento permaneça e não se dilua sozinho, são necessários o exercício contemplativo do espectador – aquele lugar sem palavras, a intenção de traduzir – aquela temporalidade com palavras – e o poder de fazer junto com os outros – aquele espaço tempo do público chamado narrativa. Como também bem expressa Hannah Arendt (2002, p. 155):

Sem espectadores o mundo não seria perfeito: o participante, absorto como estão as coisas concretas e aparentes por atividades urgentes, é incapaz de ver como as coisas do mundo e os acontecimentos particulares da esfera dos assuntos humanos se adaptam e produzem uma



harmonia que, em si mesma, não se percebe o sensível e este é invisível no visível permanecerá desconhecido para sempre se não houvesse um espectador que cuidasse, que admirasse, contasse as histórias e as colocasse em palavras.

Sem o embargo, o gesto do espectador revela nesse mesmo sentido certa distância e atribuição de um poder, de certo modo, desmedido, do excesso de luz e demasiadas consciência e confiança – em conjunto da clarividência – no seu pensamento e linguagem. Pode parecer, além disso, que o espectador assiste não só ao espetáculo de uma cena distante – ou incluso em uma encenação panorâmica – no qual pode e não pode envolver-se, do qual pode ou não pode ser parte<sup>3</sup>.

Uma cena é uma paisagem que tende a descrever-se como uma crônica de um espectador não envolvido, mas que talvez esteja aflito, confortável, em cima, cauteloso ou protegido em sua poltrona, a partir de então tente a falar de sua condição do mundo, da sociedade, inconstâncias, complexidades, complicações; sucedendo os diagnósticos em todos os lugares, aguçando as

<sup>3</sup> Aqui deveria se problematizar a figura do espectador ou, ao menos, mostrar o conflito entre a imagem de um espectador iluminado e o que é chamado por Jacques Rancière de espectador emancipado. Augusto Boal, em *A estética do oprimido* (2008), escreve o seguinte: “sempre lamentamos que os países pobres e entre os pobres dos países ricos sejam de um número tão elevado de pré-cidadãos fragilizados por não saberem ler nem escrever; o analfabetismo é colocado pelas classes, clãs e castas dominantes como uma arma severa de isolamento, repressão, opressão e exploração. Mas lamentavelmente é um feito que tampouco sabem falar, ver nem ouvir. Isto é uma maneira igual ou pior de analfabetismo: a estética cega, surda e muda. Se ela proíbe a leitura e a escrita, ela aliena o indivíduo produtor de sua arte e cultura, e do exercício criativo de todas as formas de pensamento sensível. Reduz os indivíduos potencialmente criadores à condição de espectadores” (p. 15). Na mesma obra Boal (2008, p. 142) afirma: “os espectadores da sociedade do espetáculo são revelados e reconhecidos como contos dado ao seu caráter de exibição e da clara divisão entre espectadores e espetáculos, uns aqui outros lá, no entanto, nos espetáculos do cotidiano das sociedades espetaculares são, o que se voltam, inconscientes. Podem e devem ser revelados pela arte – todas as artes”.



consciências diante dos problemas tão lamentáveis como nas aparências insolúveis, na linguagem informativa e nas opiniões especializadas que agitam e acalmam as águas ao mesmo tempo.

Diferentemente da cena, a situação envolve puro afeto, não há interioridade nem horizonte distante, tudo está aqui ao nível do chão, não há exceção ou tudo é uma exceção, os corpos ainda respiram e a narrativa anseia por uma conversa sobre tudo aquilo que ainda bate na vida. Ao contrário, a descrição de uma cena tende a se assimilar com uma tomada de posição: aquilo que se vê, que se escuta, que se lê resulta em um discurso de alienação rasa na separação e indiferença. A distância entre o mundo e a vida se torna abstrata e determinista: o mundo é um grande criador da vida, nos faz e desfaz e não há nenhuma forma de sustentá-lo e não se assemelhar, mesmo com relutância.

Miséria e miseráveis, felicidade e felizes, pobreza e pobres, desgraça e desgraçados convertem um tema complexo em subjetividades simplificadas, e não há lugar nem para os híbridos inclassificáveis nem para a ambiguidade caótica, nem sequer para a desordem: o experimento social é eficaz ou deixa de ser à medida que os indivíduos transbordem ou não com as suas vidas as concepções cenográficas do conhecimento disciplinar; assim, não poderia haver vida que não refletisse o mundo, tanto por suas exigências de superadaptação como por seus modos permanentes de conflito de não adaptação:

Hoje na América Latina, estamos vendo uma configuração de subjetividades a subjetividade-luxo, organizada para a produção e acumulação de mais valia, e a subjetividade-lixo, do qual [...] se passa o risco da morte social por exclusão, humilhação, miséria, quando não de morte real. A vivência das subjetividade-lixo transporta cada vez mais cidadãos às [...] cenas de horror feitas na guerra, favelas, tráfico, sequestros,



filas hospitalares, crianças desnutridas, pessoas sem-teto, sem-terra, sem camisa, sem papéis, gente “sem”; um território, enfim, que cresce cada dia (ROLNIK, 2003, p. 32).

Pois bem: o sujeito a quem todos chamam de *vagabundo*, do qual espectador eu nunca quis ser – mas que, por certo, me mantive esperando – e com quem tive algumas conversas, sempre esporádicas, já não está. Ninguém sabe de seu paradeiro, ninguém sabe me dizer onde encontrá-lo; na verdade, ninguém sabe nada porque ninguém nunca ouviu nada dele.

Recordo-me com nitidez de uma frase sua que repetia o tempo todo – não sabia se era de forma automática ou foi a expressão mais profunda e incompreensível que eu já ouvi; ele dizia, de vez em quando, “*como o mar que eu nunca vi*”, “*desculpe (perdão)*” e terminava sempre com “*obrigado*”. “*Desculpe-me, como o mar que eu nunca vi, obrigado.*”

Eu não acho que eu tenha sido alguém conhecido para esse homem, não tinha nenhum lugar particular em sua vida, não desempenhava um papel transcendente nem revelador; preferiria dizer que eu era mais um ser anônimo, fora de toda percepção comum – eu e ele, eu e ele, nós – ou algo do qual se poderia chamar de fraternidade, cumplicidade, confiança, companhia ou, talvez, amizade.

Eu era parte desta nebulosa incessante, anônima e indistinta de desconhecidos que se encontram e desencontram, que se aproximam, mas estão completamente longe um dos outros, que transitam pelo mesmo lugar na mesma hora, mas que acabam por não compor uma paisagem nem se percebem como pares ou semelhantes.

Para que algo parecido a uma comunidade ocorra, é necessário o transcurso do tempo, o espaço coabitado e toda uma série implícita completamente turva: a atmosfera inicial de



igualdade, a estranha sensação de compartilhar mesmo o que não foi dito nem será dito – nem se dará falta que se diga –, a ilusão desajeitada de algumas referências compartilhadas, alusões quase secretas, o fazer coisas juntos, a piscadela, o sorriso de um e outro em vez do barulho incômodo que oculta o desconforto do silêncio.

Acontece, de vez em quando, como naquelas amizades imprevistas ou naqueles amores clandestinos, porém não correspondidos, que alguém se torna presença constante, uma permanência que se repete e fantasmagórica, mas a reciprocidade não está prevista nem há razão para acontecer.

Ser recíproco é uma ilusão ou um instantâneo fugaz que ocupa alguns segundos de nossa vida, instantes em que parece que a vida se torna uma espécie de conjunção tão mágica como extraordinária, talvez suspeita ou, ao menos, surpreendente. Na reciprocidade:

isto se sucede não somente aos dois, em ambos, nem somente aos dois, como um e outro ou como um a um, sem o(s) ambos como um com o outro. Isto ordena com violência sem violência de uma lei que atribui um ao outro, os promete, os recomenda, os ajusta um aos outros, como um outro (DERRIDA, 1998, p. 369).

Longe de qualquer pretensão – e de possibilidade – de harmonia e reciprocidade, eu queria conhecer esse homem, despertava-me a curiosidade ou intriga, atraía a minha atenção, deixava-me por momentos insone, sentia o desejo de cuidá-lo, poderia acontecer justamente o contrário ou algo bem diferente: o homem não desejava me conhecer, eu não despertava nele nenhuma curiosidade ou intriga, não atraía sua atenção, não desejava nem necessitava ser cuidado.

Apenas posso afirmar que me coloquei junto a ele – ao me expor – em vez de me opor – ao me pôr à sua frente – ou de contrapor-me, duvidando de sua posição ou a troco de ignorá-lo, para me



afastar e me colocar em segurança, sem o obstáculo. A expressão colocar-se junto a ele ou colocar-se ao lado de alguém não indica necessariamente conhecimento, porque “junto de nós não quer dizer junto ao próximo, nem de si” (DERRIDA, 1998, p. 341).

Esse estranho e ambíguo desejo de conhecimento, só posso dizer agora que o saber toma forma de pergunta insistente e não de uma rápida afirmação ou de compreensão; o saber tem a dimensão de um mal-estar e não de uma compaixão; o saber carrega o peso do mundo e não um conceito mais ou menos ajustado e rápido: “[...] e tudo por um homem que não conhece e jamais conhecerá” (COETZEE, 2002, p. 15).

Enfim, se saber é reconhecer a presença de uma pergunta que perturba e incômoda, tão inadiável quanto insuportável. E aqui não se trata de eleições, de preferências, senão de perplexidade, de assombro, do que vem sem aviso prévio, de uma força de interrupção.

## **NARRATIVA, CONHECIMENTO, FRATERNIDADE**

Mas do que se trata esta narrativa? Por acaso há narrativa e, em seguida, conhecimento? Conhecimento meu ou daquele homem o qual todos evitavam e desprezavam sem nenhum pudor? Até onde tal pergunta insistente se inquieta e se rompe? E quem está perturbando quem, o que altera o que, o que é o importunado, o alterado?

Eu venho da obscuridade. / Eu andei sozinha  
por becos escuros / quando prontamente  
uma luz piscou, rasgando / com suas garras  
a escuridão suave, / o leopardo para a corça  
/ e uma porta aberta jorrou uma espantosa /  
confusão, uma gritaria selvagem, um uivo de



animal. / Alguns bêbados se derrubam... / Tudo isso sacudi das barras das minhas roupas pelo caminho (KOLMAR, 2015, p. 38).

Um sujeito talvez exista ao estar entre os outros, a partir dos outros, com os outros, nos ecos, nas ressonâncias, as criatividade do silêncio, os rostos, os odores, as narrativas, os cruzamentos de olhar, em ser memórias aleatórias de tempos redescobertos; talvez existam manhãs nascentes, tardes e fios de noite em que era possível escutá-lo, encontrar ou acreditar ter encontrado o rastro de mais que uma conversa improvável.

E ainda não é nem um todo: a fragilidade da existência é tal que um dia bom ou um dia ruim passa a depender do exercício real e fictício da memória, e o que não estava começa a estar e o que se pensava que era tende a ser outra coisa ou desaparecer.

Para que não se desapareça, para que a mente não cubra tudo com sua falta de elegância e leviandade, dever-se-ia narrar. Contar uns aos outros, contar com uns e com outros. Narrar, sim, mas não ser como as águias com suas garras em busca de uma presa, nem com a displicência de uma linguagem prolixa, porém distante, nem tampouco sendo cúmplice silencioso de um ouvido final; porque “a vida é fácil de escrever, mas desconcertante na hora de levá-la na prática” (FORSTER *apud* BOYNE, 2021, p. 7).

Dizer que alguém é vagabundo – e nada mais que um vagabundo – parece ser ou diretamente é insultante, irritante, uma injúria imperdoável. Em nada trocaria se pensássemos em palavras parecidas: indigente, sem-teto, mendigo, sem abrigo, pedinte, desabrigado, vagamundo, desocupado, vadio, viajante, viandeiro, sucateiro, catador de lixo, em situação de rua e outros neologismos. Não se trata de proteger a linguagem de sua indolente abstração, de suas infecções de poder, de sua vã e opulenta complacência estadista em que tudo se equilibra e tudo se dissimula.



As palavras que designam um estado de confusão como um atributo às vezes são como ruídos confusos ditos por dizer, que não contemplam nem imaginam os danos que provocam; um barulho do recém-falado de longe, em meio a diálogos entre pressupostos semelhantes, em um determinado nível, com desprezo, que caem como penduricalhos da pele ou como lascas dilacerantes de um projétil inesperado.

Outras vezes, as palavras carecem de toda importância, sobretudo quando a única que oferece é um mero reflexo que ocupa o mesmo lugar, o lugar exato do que já está e se sobrepõe; são apenas estruturas, o revestimento, a cobertura da tão renomada e esquiva realidade.

Mas em outras ocasiões, supostamente, as palavras, alguns gestos junto com as palavras, certos modos de se fazer presente nos gestos e nas palavras, são decisivas; não estão no lugar do idêntico nem replicam sua identidade, a não ser que conceda primeiro a carícia ou uma ferida que bem poderia durar a vida toda; são amorosas e amam ou lastimosa e lastimam, especialmente quando enunciadas em forma de condenação, de humilhação, de proibição; ao contrário, são amáveis quando ressoam ao cuidado, abrigo, companhia, desejado, hospitalidade, conversa, amizade.

*Perdão? Como disse? Será sem teto próprio no momento, é verdade e sem janelas nem portas, nem paredes, nem quadro, nem flores, nem chaves, nem recordações. Ou momentaneamente sem-teto, também, ou temporariamente dando voltas pelas ruas. Me diga você o que quer. Eu não me lembro de onde deixei o que tinha porque o tinha eu já não tenho ou nunca tive. É que eu tenho ou é que eu mantenho? Às vezes as palavras não me falam. Obrigado.*



Não, não é assim, não era assim como eu escutava, nem era isso que dizia, nem eram essas as suas palavras, nem era sobre isso que falava. “Perdão: não é que eu dou voltas, só vou e volto. Obrigado.”

Fica nos abrigos oficiais, justificava-se a si mesmo, de nenhuma maneira: ali pedem coisas demais em troca. Não é um abrigo, é um escambo, uma exigência.

Assim se foram enganando as palavras das quais eu acreditava dispor, sobretudo as mais eloquentes, essas palavras irrelevantes, as que se acomodam sem esforço, em qualquer circunstância, para sair do passo, e que se dão por ditas de uma vez e para sempre.

Quando a conversa se anuvia e a linguagem parece folhas soltas ressecadas, o nome das coisas permanece em silêncio, encolhido, sacodem-se os hábitos e sobrevêm o frisson, a comoção, possivelmente um acontecimento; e então, já não há nomes, ou há outros novos que esperam ser reanimados; há o titubear, sendo assim uma espécie de tremor de sílabas que até agora estavam sem gramática, sem permitir nenhuma sentença, justificativa que ronda por desculpas, a distância, a indiferença. Interrompe-se em virtude da ilusão da circulação das palavras.

Em a intempérie, poderia ser. Mas: por que a intempérie? Ele nunca pronunciou essa palavra mesmo se estava completamente envolto dela. A intempérie é uma palavra que não retorna e não tem proteção: é como a nudez que jamais alcançará ao cobrir-se, como um furacão incessante, como um pesadelo cujo grito necessário para acordar nunca acontece.

Nunca se conhecem as situações da vida de ninguém e se cai na tentação de participar da construção de um cenário vulgar que compõe tudo. E provavelmente haja uma pequena virtude ao tentar evitar esses cenários reconhecíveis e repetitivos. Mas qual é essa suposta virtude e que qual sentido tem de ressaltá-la? Talvez a de escapar de toda boa e falta consciência, a de não interpretar na ilusão pretensiosa de transparência, de proximidade, de coincidência, incluindo da tradução.



*Índigente?* Não é nomeado com os nomes atribuídos no próprio abrigo. É como se chamasse outra pessoa por definida ou determinada, ou com teto, ou não nômade, ou quem-nunca-pede-esmola. E para que serve tudo isso? Para quem serve? Do que vale ter o nome de alguém firme em um punho, preso no olhar, bem cuidado e bem articulado?

*Pedinte?* Pior, até. Não haveria sequer que ser deixado seduzir pelo essencialismo e objetificação. Nada ocorreria depois de encontrar a palavra certa, nada certo pelo menos. No máximo, se sentiria um tanto satisfeito por ter encontrado um saber para si, de tê-lo encurralado, converter o animado em inanimado e, então, exilado para sempre.

Lévinas (1987, p. 85, grifo do autor) escreve que a palavra é nomeação entendida: “como denominação ou consagração disto enquanto isto e isto enquanto aquilo; se trata de um dizer que é também compreensão e escuta absorvidos no dito, obediência no cerne do querer (*pretendo dizer isto ou aquilo*)”.

Talvez tenha uma história anterior ao nome atribuído ou ao nome expulso ou ao nome que parece carecer de nome, algo, alguém que já tenha ido e deixa uma marca sem palavra; algo. Alguém que espera e permanece entre o dizer o dito; um relato que pode se escutar se não se insiste muito naquilo, se não se força, se não se exige como contrapartida ou, pior ainda: como consideração.

Alerto que esta narrativa está cheia de reflexões e tem muitas mais em relação ao estar com os sujeitos. Ou, para dizer de outro modo: está relacionada com as formas de *estar sendo* que evitam sua identificação ou sua transformação em formas reconhecíveis do ser: o estar-vagar na rua e não ser o vagabundo, o estar na intempérie e não o ser indigente, o estar na exterioridade e não o dever na interioridade.

Kusch (1973) assinala que o *estar sendo* é uma expressão considerada historicamente como um mero estar sempre



dependente na lógica de ser alguém, ser algo, no que resulta em um engolfamento aparentemente interminável do outro. A diferença entre o estar e o ser não é menor, supõe consequências linguísticas, políticas e culturais completamente transcendentais: trata-se do confronto entre as qualidades e suas mensagens, a sujeição à essencialidade ou o mistério inabordável, a obediência a uma lógica ocidental que estabelece a superioridade do Ser e onde o singular parece não poder acontecer não na sua relação a respeito do substancial: “talvez todo o substancial (o *sub-stare* da escolástica) se reduz a esse ver ao próximo ou as coisas e dar por concluído o que podemos registrar a respeito” (KUSCH, 1973, p. 577).

O jogo perverso do ser, que deveria ser, de ter de ser, não se faz mais do que produzir cenários de inferioridade, de diminuição, e somente a experiência do estar sendo a um mero estado provisório ou precário, um enquanto sem sentido nem valor algum, a uma autopercepção de invalidez, justamente por não ser o que se deveria ser.

O homem que todos chamam de vagabundo dizia à sua maneira, ou eu parecia escutar:

*Perdão, aqui estou, mas não sou isto que vê,  
estou assim, mas não sou assim, não fui, talvez  
não o seja nem o serei. Não sou como estou. Se  
tenho de ser, seria como o mar que eu nunca vi.  
Obrigado.*

Por isso ele preferia utilizar um vocabulário em que as palavras dissessem algo sobre seu estado: instante, durante, enquanto tanto, entanto e quanto, quem sabe, assim estão as coisas e poucas vezes escutou-se dizer: amanhã, depois, sempre, nunca, mais para frente, futuro.

Pronunciava uma linguagem que, por momentos, parecia tocar a matéria mais concreta, o terreno absoluto – fome, sede, fumar, andar, dormir, noite, golpe, ameaças, frio –; e a mais



distante abstração, a distância metafórica, o suposto extravio de toda lógica argumentativa: “[...] a fala totalmente anárquica, a fala sem instituição, a fala profundamente marginal que cruza e olha todos os outros discursos” (FOUCAULT *apud* PÉLBART, 2008).

No entanto não é questão de descrever a linguagem *do fora* como se fosse um desvio ou como se houvesse um equívoco ou uma patologia, mas sim para perfurar a linguagem *de dentro*, essa linguagem que se pronuncia como uma suposta inferioridade do mundo, o jargão sem alteridade da centralidade de certas instituições, a hipocrisia de determinada política, o excesso de racionalidade jurídica, a impunidade midiática.

Miseráveis, é aqui outra palavra insustentável, desafortunada. O poeta René Char (1995, p. 85) expressa da seguinte forma:

Alguns seres não estão nem na sociedade nem em uma ilusão. Pertencem a um destino remoto, a uma esperança desconhecida. Seus atos aparentes poderiam se dizer anteriores ao primeiro acusamento de tempo e à despreocupação dos céus. Ninguém se oferece para pagar-lhes um salário. Ante o seu olhar se funde o futuro. São os mais nobres e os mais inquietantes.

Mas, além da atribuição de nobreza e inquietude, haveria de pensar nesses *não estar*. Como se a infelicidade se originasse na suposta condição do não estar em nenhuma parte e a possível felicidade de sim ser. Assim, ao formular afirma-se certa forma de ausência, de não presença e, em seguida, como se tratasse de uma rota natural e inevitável da existência.

Neste fragmento há a possibilidade de compreender tanto o ausente quanto a existência: a presença, sim, do que parece estar ausente ou do que está fazendo falta. Não são os que não estão, é somente se descreve o adentro – e o adentro é minúsculo



– e não o que estagna; não é que não está, é o que a presunção de uma ausência venha precedida de uma imagem muito estreita e mesquinha do mundo e da vida; não é não está, é o que a pretensão do ser os difama até apagá-los.

Por acaso: Tem a linguagem a propriedade crua e a disponibilidade absoluta das essências, a iniciativa incontestável da qualificação do ser? Há algo que justifique a linguagem? Linguagem e justiça cabem na mesma frase? A linguagem é apenas uma arma de guerra que disparam a quem esconde a sua língua? Ou a linguagem poderia ser uma ferramenta sutil para esperar, para desligar o juízo, para escutar e contar outras histórias sem necessidade nenhuma de condenação e reprovação? Como perguntam Lévinas e Poiré (2009, p. 76): “Deve ser a linguagem pensada unicamente como comunicação de uma ideia ou de uma informação e não – e talvez sobre o todo – como o fato de abordar o outro como outro?”.

*Perdão. Quase tudo que digo que me lembro é mentira. Além disso, tenho de contar aos policiais, porque, de outro modo, estaria preso. Não sei para que me pedem que os conte, se depois me acusam de coisas que eu não entendo. Tenho medo de contar algo que se volte contra mim. Sabe, por isso eu invento histórias, como que eu tive uma infância difícil, que não sei onde está minha família, que perdi a minha casa em um incêndio. Tudo é mentira, mas você acha que alguém se dá conta? Nem eu me dou conta, já que é verdade e que é mentira. O único verdadeiro é este lugar, este minuto, esta cerveja, este caldo. O único verdadeiro é o mar que eu nunca vi. Obrigado.*



## AUTOBIOGRAFIA DO AFORA

Desde que eu me lembro, percebo em mim uma sensibilidade particular a quem, segundo se diz, está fora do tempo e do espaço compreendido como habitual ou normal e que emergem como figuras de interpretação nos cenários cotidianos, como se nos pegaram pelo pescoço e nos giraram o rosto, como se nos obrigaram a ver o que teimosamente querem fazer invisível ou ocultar, ou como se simplesmente estiveram ali e prescindiram toda a nossa percepção.

Afinal, resultou que os demais camponeses adquiriram o hábito de enviar, todos nós mendigos, para casa. Poderia aparecer até três ou quatro por noite durante os piores anos da depressão, e toda a minha infância foi um eterno desfilar de vagabundos: velhos, homens acabados, que se mantinham quietos perto da porta, com a cabeça abaixada, outros que falavam e contavam piadas que só eles riam de forma forçada e entre tosses, loucos cujos fósforos tiveram de ser removidos à noite (DAGERMAN, 2014, p. 24).

Quando criança eu costumava me aproximar descaradamente daqueles seres que mais tarde ouvi chamarem de vagabundos, pedintes, indigentes, mendigos, miseráveis, catadores de lixo, preguiçosos, carentes, loucos etc.; seres sempre solitários, andantes, com gestos e maneiras de estar no mundo que em nada se pareciam com o meus, acompanhados geralmente por cachorros que se assemelhavam muito com eles, seres cujos movimentos atraíam a minha atenção, me deslumbravam sem me assustar nem me aterrorizar, seres tão malcheirosos como cativantes.



Mas o que é um ser humano? Consiste realmente em estar em média em um lugar muito limpo e nada mais? Ou um ser humano também é o que tira seus fios à noite, na sujeira, na fé, para saber se consegue se juntar com sua outra parte, aquela que perdeu ao cruzar alguma fronteira? Se somente queremos viver, então, por que nos separam em dois grupos: por um lado os sujos e por outro os limpos? (KUSCH, 2007, p. 241).

Um tempo depois soube pela boca de outros que todos eles, os *sujos* – assim dito, dentro desse conjunto indiscriminado em que não há conjunto nenhum –, podiam constituir uma ameaça e que era melhor não chegar perto, iludi-los, não olhar em seus olhos, não falar com eles.

Lamentei em toda a vida, e sigo fazendo agora mesmo, aquela persistência que preserva o olhar, a vontade insignificante de ir mais além do estabelecido, de não poder discutir o absurdo com os sentidos dedicados, a redução e, de certo modo, a perda do humano.

Também eu sinto até agora seu aparente oposto: a falsa solidariedade, as consciências dispostas para se consolar imediatamente, o equilíbrio desajeitado de um mundo em um estado permanente de desintegração e destruição e falsamente dividido entre a interioridade – ou o dentro, entendido unicamente como inclusivo – e a exterioridade, ou o afora, entendido textualmente como o excluído.

Mas no afora se tem, poderia haver, algo distinto à evidente intempérie e a suposta necessidade ou obrigatoriedade de adentrar em algum refúgio. Esse afora, supostamente em interdição, proibição, abolido, até desatualizado, não há outra coisa para aparecer e reaparecer em términos de pluralidade ou de uma multiplicidade sem limite. Porque já não se trata do outro em relação ao mesmo, senão do afora como potência e rompimento.



O afora não está mais preso, mas livre de suas amarras em espaços confinados ou privilegiados. Se não está fechado em contornos reconhecíveis (loucura, arte, literatura, revolução) poderá finalmente se espalhar por todas as partes ou surgir em qualquer lugar. A alteridade não está mais além de uma fronteira, nem forçadamente nas margens destruídas nem em um tempo por vir (PELBART, 2008, p. 6).

Recordo-me com nitidez daquele jovem tagarela – que queria ser um ancião, que arrastava um fio, uma corda fina pela avenida do meu bairro, com um andar descompassado e com passos de palhaço, dividindo as águas entre as pessoas, uma maré que foi jogada para os lados, atordoada e melindrosa, sustentado pelo carretel que fazia as vezes de guia para sua mascote invisível.

Eu saía para a rua com a ilusão de encontrá-lo e de escutar o que dizia, aqueles uivos que, de longe de me assustar, me faziam rir; acredito que então pensava nele como se fosse uma personagem de filme ou de circo, a qual eu podia apreciar em suas desenvolturas com absoluta graciosidade.

Não sei o que aconteceu exatamente, mas um dia senti o golpe, o alerta, a precaução, a preocupação diante da minha vontade de me aproximar mais daquele jovem-ancião que atraía a minha atenção com suas roupas em farrapos e sua expressividade pomposa.

O que aprendi então – se é que aprendi algo ou só faço isso agora? Que as palavras, que certas palavras resumem a complexidade da vida e do mundo de um modo mesquinho; que crescer tinha a ver com não se aproximar, não se confundir, separar-se, tomar distâncias, ter medo da palavra loucura e outras parecidas:

Quando pequeno conheci um homem que a cada dia passava na minha rua com um



carretel de linha, berrando como se fosse um navio partindo imediatamente e relatando uma viagem cheia de peripécias e perigos. Me explicaram que isso se chamava *loucura*. Assim foi como decidi não repetir algumas palavras. Assim foi como aprendi a me chamar (SKLIAR, 2012, p. 123).

*Perdão, não tenha medo. Não vê que as crianças não se assustam? São os adultos que têm problemas: creem estar muito longe de mim, serem tão diferentes, tão distintos. Mas asseguro que tem algo que eu lhes recordo. O quê? Não sei muito bem, talvez ao que possam ser ou como poderiam estar. Acredito que se sentem mais do que parece e por isso mesmo eu lhes dou aversão. Porque sou parte a parte suja, a parte solitária, a parte perdida deles mesmos. Obrigado.*

Também me lembro daquela senhora que, em efeito, era uma senhora de verdade – aparecia e reaparecia todas as tardes no umbral do edifício onde minha infância se passou, com roupas cuja frente era preta e cuja parte de trás era cinza, que deixava a mão esquerda levantada por horas, cumprimentando quem passava na sua frente com um lenço estendido e sem graça sobre o chão para receber generosas esmolos.

Minha memória murmura constantemente, como se somente falasse e falasse e falasse consigo mesma deixando na ponta da língua algumas palavras por momentos reconhecíveis: “*meus filhos, meu marido, a guerra, o barco, o bombardeio, a chuva, o pedaço de pão, por favor, não sejam indiferentes*”.

Até aqui poderia escutar ou interpretar sendo criança, e essa linguagem que parecia descomposta, estranha, como um relato



vindo do além, era para mim o desafio de decifrar um ou outra vez diversos códigos cifrados, secretos.

Também com ela sentia certa afinidade, seu rosto enrugado me cativava, os cabelos esbranquiçados que caíam até a cintura, essa inclinação concentrada que parecia beijar a terra, os sons furtivos que dançavam ao seu redor e submergiam no meu silêncio.

Era curioso ver como alguns a convidavam se retirar e lhe ofereciam alguns biscoitos em troca, como se tratasse de uma árdua negociação, de uma troca de conveniências; certa vez uma vizinha lhe deixou um pacote de macarrão e eu passei várias horas me perguntando onde a senhora cozinharía e se não deveria dar-lhe um pouco de manteiga e queijo ralado.

Recordo-me também daquele homem – poderia dizer que sem idade nenhuma ou com todas as idades em suas costas – que fazia muito tempo que tinha perdido o seu trabalho em uma produtora de cinema e que, desde então, andava perambulando pelo bairro reclamando sobre a injustiça de seu destino.

la e voltava cada dia, rodeando pela porta das oficinas da produtora, talvez esperando que se remediasse de uma vez o mal-entendido – era o que acreditava ser, um mal-entendido –, economizava, porém, a expectativa de recuperar o seu emprego.

À exceção da esperança obstinada e resistente, tudo o mais nele havia caído em desgraça e sua decadência se tornava cada vez mais flagrante e mais sofrida: seu cabelo era um redemoinho mofado, suas roupas de cores indecifráveis estavam percutidas pela inclemência do tempo, seus sapatos estavam furados e lhe davam feridas e seu rosto estava se tornando imperceptível por trás de uma barba extensa e emaranhada.

Quando se aproximava de mim, seu odor me deixava nauseado, não posso negar, e mesmo que conseguisse disfarçar meu mal-estar e oferecer-lhe um cigarro toda tarde, que ele recebia com a estranha frase “*me dê um cigarro*” quando o tinha entre os seus dedos e já tinha começado a fumar.



Se recordar é pensar em um tempo que insiste em não se abandonar em seu destino e esquecer, se pensar é recordar para interromper a quietude da memória e dar um passo para a experiência inicialmente quieta e imóvel, talvez o jovem ancião, a senhora e o homem sem idade sejam modos de escutar e olhar de outra forma o afora, esse afora presumivelmente caótico, ambíguo, ameaçador, infernal.

Mas, por outro lado, sempre impreciso, sempre inconcluso, não tem a ver com metodologias ou estratégias, nem com uma familiaridade do qual presumir, nem com o excesso de proximidade que se apodera de lugares e tempos impróprios, nem com a veneração ou a celebração de um conhecimento moralizador e moralizante. Interessa conversar, conversar sempre e que as perguntas permaneçam mais além da duração de uma respiração ou de uma possível eficácia. Como escreve Perec (2008, p. 24-25):

Me importa pouco que estas perguntas sejam aqui, fragmentárias, apenas indicativas de um método, como muito de um projeto. Me importa muito que pareçam triviais e insignificantes: é precisamente o que as fazem tão essenciais ou muito mais que outras através dos quais tratamos em vão a fim de captar nossa verdade.

Trata-se, outra vez, apenas de uma narrativa sobre o ter estado e estar, mas não uma designação remota e distante sobre o ter sido e o ser. Contar como estamos expostos ao mundo e não como assumimos um ponto de vista. Narrar a situação, não tanto o cenário. Ainda que o resultado, como bem disse Perec (2008), seja austero ou não tenha nenhum resultado, nenhuma conclusão.

Há algo a mais que pode ser objeto de confusão ou de discussão: certa confiança desenfreada a favor da narrativa. Vale, pois, estabelecer aqui a distinção entre o narrar e o narrado,



assim como em linhas anteriores, com base na citação de Lévinas, colocar em jogo a diferença entre o dizer e o dito.

José Luis Pardo (2004) disse a esse respeito que, diferentemente da ordem do narrado, a ordem da narrativa contém um elemento de flexibilidade contrapondo a rigidez – como por exemplo, admitir que se pode expor mais tarde o que deveria ter ido antes –; um elemento de elasticidade – como abreviar uma vida e aumentar outra para possibilitar o encontro de duas vidas; um elemento de porosidade – que abre a possibilidade de intercalar episódios em diferentes planos e momentos –; aquilo que é ordem de narrativa permite no seu conjunto de ofertas, pois: “a sensação de que, portanto, em virtude destas regras de inversão, licença métrica e porosidade da narrativa, nos encontramos diante de um relato potencial ou virtualmente infinito” (PARDO, 2004, p. 253).

*Perdão. O tempo é uma moeda a qual eu não consigo pegar antes que caia no chão. Porque agora passam o tempo todo limpando o chão, não sei por quê. E tem de pegar as coisas no ar porque no chão já não tem nada. Só eu permaneço no chão. Sou como o chão antes que o limpe. E depois também. Obrigado.*

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Idea de la prosa**. Barcelona: Ediciones Península, 1988.

ARENDT, H. **Entre el pasado y el futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996.

ARENDT, H. **La vida del espíritu**. Barcelona: Paidós, 2002.



BEA, E. Decir la belleza del mundo. Simone Weil y la responsabilidad de la literatura. **Lectora**, v. 21, p. 111-127, 2015.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes – Funarte, 2008

BOYNE, J. **Las huellas del silencio**. Madrid: Ediciones Salamandra, 2021.

COETZEE, J. M. **La edad de hierro**. Barcelona: Literatura Mondadori, 2002.

CHAR, R. **El desnudo perdido**. Madrid: Hiperión, 1995.

DAGERMAN, S. Memorias de un niño. *In*: DAGERMAN, S. **El hombre desconocido**. Madrid: Nordica Libros, 2014.

DERRIDA, J. **Políticas de la amistad**: seguido del oído de Heidegger. Madrid: Trotta, 1998.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad**. Madrid: Siglo XXI, 2005. (El uso de los placeres, v. II).

HERSCH, J. **Tiempo y música**. Barcelona: Acantilado, 2013.

KOLMAR, G. **Mundos**. Barcelona: El Acantilado, 2015.

KUSCH, R. El estar-siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana. *In*: CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA, 2., tomo II simpósios. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1973. **Actas...**

KUSCH, R. **Obras completas**. Tomo I. Rosario: Fundación A. Ross, 2007.



LÉVINAS, E. **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Salamanca: Sígueme, 1987.

LÉVINAS, E.; POIRÉ, F. **Ensayo y conversaciones**. Madrid: Arena Libros, 2009.

PARDO, J. L. **La regla del juego**: sobre la dificultad de aprender filosofía. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2004.

PELBART, P. **Cartographies du Dehors**. Rue Descartes, Paris, v. 1, n. 59, p. 20-30, 2008.

PEREC, G. **Lo infraordinario**. Madrid: Impedimenta, 2008.

ROLNIK, S. El ocaso de la víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistència. **Zehar: Revista de Arteleku-koadizkaria**, País Vasco, n. 51, p. 28-37, 2003.

SKLIAR, C. **No tienen prisa las palabras**. Barcelona: Editorial Candaya, 2012.

WEIL, S. **Écrits de Marseille** (1940-1942). Oeuvres complètes. Tomo IV, volumen 1. París: Gallimard, 2008.

WEIL, S. **La gravedad y la gracia**. Madrid: Editorial Trotta, 1994.

---

# EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PEDAGOGIA DA ESCOLHA

*Rogério de Almeida*

Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo – FEUSP/USP

*Alberto Filipe Araújo*

Universidade do Minho – Uminho (Portugal)

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre os contornos de uma educação estética com base na noção de experiência e seu possível desdobramento numa pedagogia da escolha, cuja intenção última é a da afirmação incondicional da vida. Essa aprovação trágica da existência está ligada às próprias condições de uma visão trágica, cujos pressupostos filosóficos se constroem com as noções de nada, acaso e convenção. Como jogo estético, a aprovação vai além do mero consentimento ao que se passa, ao que se experiencia, às condições de vida ou aos tempos que correm, mas exige ação criativa, experimentação estética e educação de sensibilidade.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo hermenêutico na perspectiva da filosofia da educação, filosofia trágica e educação estética. Nesse sentido, dialoga com o artigo “A transcriação do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética” (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020), também escrito por nós, publicado pela Revista ECCOS, no dossiê temático



Educação, Estética e Sensibilidades, coordenado por Mário de Faria Carvalho, Silvia Sell Duarte Pilloto, Antonio Joaquim Severino e Marcos Antônio Lorieri. Retomamos as discussões de experiência e educação estética para avançarmos em direção a uma pedagogia da escolha, que se realiza pelos processos de suspensão da crença, experimentação estética e constituição dos itinerários de (auto)formação.

Agradecemos às organizadoras desta coletânea, Silvia Sell Duarte Pilloto e Mirtes Strapazzon, a oportunidade de desenvolvermos tal tema de suma relevância para a educação, principalmente no atual cenário mundial de intensos desafios nos mais diversos âmbitos da vida, não somente humana, mas do próprio planeta.

## **EXPERIÊNCIA E ESTÉTICA**

Referência obrigatória para tratar do tema da experiência, Jorge Larrosa (2014, p. 18) a qualifica como “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”. Primeiro, porque, segundo o autor, estamos soterrados de informações, de conhecimentos; segundo, porque há um excesso de opinião, somos o tempo todo instados a opinar; terceiro, por falta de tempo:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita



por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impertinente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2014, p. 22).

Larrosa aponta o excesso de trabalho como entrave à experiência. A regulação das atividades e a acomodação ao modo como as coisas se dão, acrescidas de uma ideologia que combina otimismo, progressismo e agressividade, impedem que paremos e, sem parar, nada nos acontece. “Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos” (LARROSA, 2014, p. 24).

O excesso de trabalho, o excesso de estímulos, a “violência neuronal” são aspectos de uma “sociedade do cansaço”, que anestesia a sensibilidade. O termo anestesia significa justamente a negação da *estesia*, das sensações, da experiência estética. Por isso, nas palavras de Byung-Chul Han (2015, p. 76), “o cansaço de esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer *qualquer coisa*”, o que se desdobra numa sociedade do *doping*, que possibilita “um desempenho sem desempenho” (p. 69) muito próximo a esse acontecimento em que nada acontece mencionado por Larrosa.

Tudo indica que o interesse sobre a questão da experiência, dados os poucos estudos sobre o tema, é recente, embora



Walter Benjamin (1994) tenha refletido sobre a questão ainda na primeira metade do século XX, no célebre estudo sobre a morte do narrador. No fim do século passado, ganha relevância com as discussões sobre o fenômeno pós-moderno, que marcaria a morte do humanismo, o enfraquecimento da figura humana, sua debilidade (VATTIMO, 1996).

O pós-moderno traria consigo, contrariamente à esperança de reconciliação e unidade, a morte do homem e dos humanismos, o descentramento do sujeito, a perempção da totalidade, o investimento direto do desejo nômade – liberado de códigos e regramentos, da lei, do contrato, da instituição – pervadindo todos os circuitos da produção social da vida [...] (GIACIOIA JUNIOR, 2014, p. 247).

Se já não há uma base religiosa ou epistemológica de caracterização do humano – o contorno de suas formas, os pressupostos de sua formação –, torna-se premente que o flagremos em movimento, no devir, nas possibilidades de interação ou, mais especificamente, nas manifestações do que se qualifica como experiência.

Se a experiência não acontece, se não é vivida ou sentida, instaura-se a lógica da produção, do desempenho, da mercadoria. Para Zygmunt Bauman (2008, p. 20), “a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias*; ou antes, sua dissolução no mar de mercadorias”. Trata-se de outra forma de esvaziar o sujeito: “ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria” (p. 20).

Esse sujeito-mercadoria, cansado e dopado, não tem tempo nem disposição para o cultivo do pensamento, da sensibilidade e da cultura:



A barbárie acabou por se apoderar da cultura. Na sombra dessa grande palavra a intolerância cresce, ao mesmo tempo que o infantilismo. Quando não é a identidade cultural que encerra o indivíduo em seu domínio, e que, sob pena de alta traição, recusa-lhe o acesso à dúvida, à ironia, à razão – a tudo que poderia destacá-lo de sua matriz coletiva, é a indústria do lazer, essa criação da época técnica, que reduz as obras do espírito a quinquilharias (ou como se diz na América, *entertainment*). E a vida com o pensamento cede suavemente o lugar ao face-a-face terrível e irrisório do fantástico e do zumbi (FINKIELKRAUT, 1988, p. 159).

O diagnóstico agrava-se com a proliferação dos dispositivos tecnológicos, os quais, segundo Agamben (2009, p. 47), dessubjetivam o humano: “o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral”. Os telefones inteligentes seriam dispositivos de anulação da possibilidade de uma nova subjetividade; o sujeito dessubjetivado não passaria de um número, um algoritmo que pode ser controlado ou enganado, a depender das redes sociais pelas quais circula.

Torna-se, então, cada vez mais presente o anúncio feito por Foucault (1999, p. 536), quando menciona que, se as condições epistêmicas que possibilitaram a recente invenção do homem (século XVI) desaparecessem, o humano “se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia”. Tal situação ganha relevo quando consideramos o imaginário das superinteligências artificiais que se desenha no horizonte, com a possibilidade – ou seria uma ameaça? – de subordinar os humanos aos desígnios de



uma entidade superior, criada pela própria humanidade não em seu auxílio, mas para controlá-la.

É nessa paisagem, ou contra tal cenário, que a experiência irrompe para dar contornos à condição humana. A centralidade do “eu” fragmentou-se com a elaboração do inconsciente feita por Schopenhauer e Freud; agora é a centralidade da inteligência, como fator de distinção humana em relação aos animais, que parece sucumbir aos automatismos que nos tornam intercambiáveis com os avatares virtuais do metaverso. Em outras palavras, a experiência estética é um modo de nos sentirmos humanos, algo incompatível com a lógica dos algoritmos. Assim, o sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho ou do saber. O sujeito da experiência é um “território de passagem”, um sujeito “ex-posto”:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2014, p. 26).

Nessa acepção, o sujeito da experiência é um território de passagem afetado pelas paixões, o que quer dizer que está fora de prumo, fora de si, tensionado pela vida e pela morte, o que possibilita produzir outras formas de saber, o saber da experiência. Para explicar esse saber, Larrosa (2014, p. 31-24) retoma os tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista para resgatar a noção de *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Não se trata de um saber que tende à objetividade ou à verdade, mas



de um saber ligado à existência do homem concreto e singular, saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. O saber da experiência revela o sentido ou o sem sentido de uma vida atravessada por acontecimentos que só podem ser significados do interior por aquele que os viveu.

Com a ciência moderna, a experiência converte-se em experimento e o conhecimento volta-se para a leitura do mundo, para a detecção das regularidades a partir das quais se impõem as políticas da verdade, da realidade e do domínio. O conhecimento deixa de ser *páthei máthos* para se tornar *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas e exteriores aos homens.

A experiência, então, estaria em risco por causa dos modos de vida contemporâneos, já que o século XX teria colocado em “funcionamento massivo uma série de dispositivos que tornam impossível a experiência, que falsificam a experiência ou que nos permitem nos desembaraçarmos de toda a experiência” (LARROSA, 2014, p. 53), situação que se intensifica no século XXI com os dispositivos móveis, a realidade virtual e a inteligência artificial. Larrosa (2014, p. 54) então indaga sobre a pertinência de usar o termo experiência:

Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece, porque é tão impossível ter uma vida própria quanto uma morte própria [...] porque a experiência daquilo que nos acontece é que não sabemos o que nos acontece, porque a experiência de nossa língua é que não temos língua, que estamos mudos, porque a experiência de quem somos é não sermos ninguém.

Há, portanto, uma profunda desconfiança sobre a possibilidade da experiência na contemporaneidade, não



só estética, mas de toda ordem. E não é de todo inútil especularmos, como fez Nietzsche (2014, p. 17-23), se a fonte desse descontentamento com a realidade já não estaria contida no nascimento do próprio pensamento ocidental, ou mais especificamente com Sócrates e Platão. Se assim o for, o problema estaria menos na experiência estética que no pensamento lógico-racional, que busca impor as condições para que a experiência possa ser considerada experiência.

Em outras palavras, talvez seja mais propício afirmarmos que a experiência que é possível ter não é a que desejaríamos que todos tivéssemos, e isso tem mais a ver com o mundo que se foi criando do que com a condição da experiência em si, isso porque a própria condição humana é a da experiência, vivida como linguagem: “Nós vivemos na experiência, na práxis de viver de seres humanos no fluir de sermos sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos” (MATURANA, 2001, p. 154).

Parece-nos inegável que a vida experimentada no mundo moderno não é igual à que se experimentou no medievo ou na Antiguidade, na África ou na América do Sul, por católicos ou pagãos e assim indefinidamente... Entretanto, embora a experiência não ocorra mais como supomos que ocorria, nem por isso deixa de ser significativa para os sujeitos da experiência, e sobretudo em sua dimensão cotidiana, agora atravessada pela estética:

*Oferecer à visão diz respeito a toda a criação no cotidiano. Esta não é uma subcultura mensurável de acordo com o referencial do bom gosto burguesista, mas possui uma qualidade intrínseca. A fotografia, como arte de massa, os clubes de pintura, as oficinas literárias, todas as formas do kitsch, do poço confeccionado com pneus aos anões de jardim, tudo isso dá testemunho de uma busca da felicidade a partir da forma (MAFFESOLI, 2007, p. 187).*



Não se trata, então, de colocar a experiência ao lado do excepcional, do excêntrico ou do inenarrável, mas justamente no seio do cotidiano mais banal e repetitivo, ligada à escala humana, à celebração, à narrativa:

Em todos os setores, é a experiência a palavra-chave para explicar a relação que cada um estabelece com o grupo, a natureza, a vida em geral. Experiência que ignora escrúpulos racionais, repousando essencialmente no aspecto nebuloso do afeto, da emoção, da sintonia com o outro (MAFFESOLI, 2007, p. 203).

Como constata Favaretto (2011, p. 105), a ampliação do campo da arte e da estética liquidou o princípio moderno de uma arte compromissada com o novo, com a ruptura: “A prática artística está desterritorializada, para bem e para mal; isto é, para o exercício das singularidades ou para a efetuação da razão comunicativa, quando não para o oportunismo modista”. Esse deslocamento da arte das obras para uma arte de viver manifesta-se na estetização da vida cotidiana: lugares, cenas, acontecimentos:

Assim, o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações de vida, permite que se pense na possibilidade de se fundar uma estética generalizada que dê conta das maneiras de viver, da arte de viver (FAVARETTO, 2011, p. 108).

A disseminação estética contemporânea requer, paradoxalmente, a desapropriação da própria estética praticada nos moldes modernos. Não a estética como julgamento, como



ciência que disputa as regras da boa apreciação, e sim abertura às proposições da forma, aos *embelezamentos* gratuitos do mundo, às intensificações da experiência e, consecutivamente, da vida.

## CONTORNOS DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Das considerações sobre a experiência estética podemos derivar ao menos duas manifestações de reconhecimento da experiência: uma que irrompe no instante, como um choque, um trauma, uma ocorrência drástica, um evento inesperado, e outra que se consolida por meio de um movimento lento, um fluxo até certo ponto imperceptível, mas que num dado momento se faz presente, adquire forma e se revela como reflexão (autonarrativa), como conversa (conarrativa) ou como obra de arte (narrativas de toda ordem, visualidades, sonoridades). Os apreciadores das obras de arte podem, então, além da experiência estética propiciada pelo contato com a obra, também acessar outras dimensões de sua experiência de vida. Em todos os casos, o que se nota é que a experiência quer se manifestar, quer falar, quer se expressar.

No caso das artes na contemporaneidade, dada a estetização do mundo como emergência do estético no cotidiano das massas (LIPOVETSKY; SERROY, 2015), muitas vezes a experiência estética é propiciada pela interrupção dos fluxos, pela disrupção, pela dessublimação da arte, quando então somos levados ao pasmo, à reflexão, à resignificação de nossas próprias experiências de vida.

Poderíamos citar numerosos exemplos colhidos das obras de ficção, no entanto preferimos buscar nos documentários, que em princípio não se destinariam prioritariamente a uma experiência estética, essa partilha da experiência particular e cotidiana, pela qual somos expostos à intimidade dos autorretratados. É o que encontramos em *E agora? Lembra-me* (2013), do português Joaquim Pinto, que documenta um ano de tratamento



experimental contra o vírus do HIV, com o qual o cineasta convive há duas décadas, e *Irène* (2009), do francês Alain Cavalier, diário em vídeo no qual rememora os anos vividos com a atriz Irène Tunc, morta em um acidente de carro na década de 1970.

Em comum, guardam as mesmas características: expõem experiências particulares por meio de narrativas em primeira pessoa que se justificam menos pelo conteúdo dos enunciados que pelo modo de enunciá-los, pois partilham um conhecimento que é da ordem do sensível, voltado, portanto, para uma experiência estética. Não se trata tão somente de exibicionismo ou outra forma de narcisismo, embora possa haver traços, mas sobretudo da vontade de desnudamento da vida, de conferir-lhe uma dimensão estética, como modo de justificar sua existência.

A estética deixa de ser uma experiência controlada majoritariamente pelas obras de arte e passa a dominar todas as dimensões da vida mediada. É como se a vida contivesse duas esferas: a vida imediata, que se precipita sobre nós, regida pelo acaso, e a vida narrada, pela qual dispomos no tempo as experiências vividas e imaginadas. A primeira vida é insignificante, incontrolável, irremediavelmente instantânea, frágil e efêmera. A segunda está aberta às interpretações, transcrições e fruições próprias da hermenêutica, da arte e da estética.

É a segunda esfera da vida, a mediada, que importa à educação. E com o alargamento da experiência estética, já não cabe mais à educação de sensibilidade os antigos cânones formativos, que investiam na preservação de um sujeito estável, duradouro, de identidade única. Como aponta Favaretto (2010, p. 231), em vez “de a educação significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência. Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte”:



As obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte (FAVARETTO, 2010, p. 232).

A estética deixa de se definir, nesse cenário, como ciência do belo e passa a incorporar a noção nietzschiana de *fisiologia aplicada*, que pode ser compreendida em associação

aos processos de assimilação e regulação do organismo como um todo e aos instintos e atividades que potencializam ou diminuem a sua vitalidade, incluindo assim tanto o âmbito “físico” (digestão, circulação sanguínea, ruminação etc.), quanto o âmbito “psíquico” (os afetos, os instintos, os estímulos nervosos etc.) (BITTENCOURT, 2010, p. 3).

As experiências estéticas, incluindo aqui as proporcionadas pela apreciação das obras de arte, operam na intensificação da vida, compreendida em sua dimensão fisiológica, corpórea, tanto física quanto psiquicamente. Como afirma Benítez (2012, p. 27), a arte em Nietzsche afeta tanto o que é da ordem biológica (o corpo) quanto fisiológica (as pulsões inconscientes), portanto, é menos um “estado espiritual” que uma “motivação orgânica”, uma sugestão aos músculos e aos sentidos.



A experiência estética é, pois, uma experiência de excitação, opera como “meio de proporcionar experiência imediata”, como “o órgão sensorial da cultura, por intermédio do qual ela sorve o concreto imediato” (FLUSSER, 2013, p. 381). É uma retomada da *aisthesis* em seu sentido grego, que indica a “capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 136).

Essa dimensão estética da experiência requer, portanto, uma educação de sensibilidade que se dirija “para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana” (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 14). É o que também aponta Silvia Pillotto (2007, p. 114) ao defender a educação do e pelo sensível por meio da “intuição, criação, percepção, sensibilidade, sobretudo”.

Nessa perspectiva, ao lado do conhecimento cognitivo, buscam-se itinerários de (auto)formação que reconheçam a importância educacional das experiências estéticas. A finalidade dessa educação de sensibilidade é “chegar a ser o que se é”, divisa que Nietzsche (1995) tomou de Píndaro (“torna-te o que tu és”) para apontar o difícil caminho da individuação, o qual não pode ser atingido pela via direta, pelo cognitivo, mas pela mediação da experiência estética:

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (LARROSA, 2009, p. 65).



Isso não significa que temos de seguir os passos de Nietzsche ou de qualquer outro, mas assim como Nietzsche tornou-se Nietzsche, temos de nos tornarmos nós mesmos, isto é, engendramos nossa singularidade, “criar um personagem que incorpora e faz uso de tudo o que lhe é genuinamente próprio, e que seria inteiramente ele mesmo – o que exclui qualquer imitação” (GIACCOIA JUNIOR, 2014, p. 260). Isso só é possível pela adesão à vida, que passa a ser vivida *com arte e como arte*: “governar a própria vida para lhe dar a forma mais bela possível” (FOUCAULT, 2006, p. 244), ou ainda: “nós, porém, queremos ser os poetas da nossa vida e, em primeiro lugar, das coisas mais pequenas e comuns” (NIETZSCHE, 2001, §299).

## PEDAGOGIA DA ESCOLHA

A experiência estética e a educação de sensibilidade são complementadas, em sua realização plena, por uma pedagogia da escolha, pedagogia que não se dissocia de uma visão trágica da existência, a qual se expressa pela afirmação incondicional da vida, por meio da aprovação do nada, do acaso e da convenção.

A filosofia trágica assinala, segundo Clément Rosset (1989, p. 11), a impossibilidade de uma única visão, assegurando a diversidade do olhar, do que é múltiplo. Essa pluralidade de perspectivas reconhecida pelo pensamento trágico aponta para uma “visão de *nada (rien)* – de um nada que não significa a instância metafísica chamada nada (*néant*), mas antes o fato de não ver *nada que seja* da ordem do pensável e do designável” (grifos do autor). O nada opõe-se à ideia de natureza ou ser, não reconhece nada que seja eterno, imóvel ou imutável, nem força, nem lei, nem sentido inerente ou um ente criador, como Deus. O que o trágico vê é a “incapacidade humana para reconhecer ou constituir uma natureza; donde o caráter vai do pensamento, que



não reflete senão suas próprias ordens, sem avaliação sobre uma qualquer existência” (ROSSET, 1989, p. 194).

O nada nos remete então ao acaso originário. No começo não havia nada, nenhuma razão para que a existência viesse a existir, o que significa que não há também razão para que (não) desapareça. No caso da experiência humana da morte, por mais que a queiramos colocar em oposição à vida, ambas estão imbricadas: a vida é, assim, uma exceção ao caráter inorgânico da matéria que constitui o universo. “A ordem astral em que vivemos é uma exceção; essa ordem e a considerável duração por ela determinada tornaram possível a exceção entre as exceções: a formação do elemento orgânico” (NIETZSCHE, 2001, p. 217, §109). O nada, portanto, é indissociável do acaso.

O acaso, na filosofia trágica, não designa imprevisibilidade ou inevitabilidade, como se o acaso irrompesse aqui ou lá, nas brechas de uma ordem geral. “O acaso, no sentido trágico, é anterior a todo acontecimento como a toda necessidade”, como afirma Rosset (1989, p. 82), assumindo, portanto, sua condição original. Assim, o acaso surge antes de qualquer desordem (caos) ou ordem (natureza), originando-as.

O pensamento do acaso substitui a noção de natureza e ser pela de *convenção*, terceiro fundamento do trágico, que vê a ordem estabelecida como resultado de encontros fortuitos, seja de átomos, moléculas, genes etc. A existência é resultado de uma sucessão de encontros ocorridos ao acaso, de tal forma que gerou o que existe: minérios, vegetais, animais etc. “Em um nível mais complexo, de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional e costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto ‘do que existe’)” (ROSSET, 1989, p. 101).

Em resumo, o acaso é originário, exprime a inexistência de princípio, sentido ou intencionalidade na existência, definida por uma ausência de natureza (nada), que, no entanto, não designa



uma falta, pois o que existe é da ordem da convenção, dos acasos que constituem a matéria (in)orgânica.

Assim, o acaso é originário e constituinte, está na ausência de princípio, sentido e intencionalidade do que passa a existir, sem que, contudo, isso que existe se constitua uma ordem. A ausência de natureza ou ser (*nada*) não se confunde com uma falta, mas assinala, ao contrário, que o que existe é *convenção*, encontros ao acaso que constituem tanto a matéria quanto a vida.

Nessa concepção, a vida caracteriza-se por sua exceção, assemelhando-se ao estado de festa, de júbilo, de alegria. Haveria, portanto, uma “ligação entre pensamento trágico e pensamento aprobatório” (ROSSET, 1989, p. 53). Para aprovar a existência não são necessários requisitos ou condições, uma vez que a aprovação é “incompreensível e injustificável” (ROSSET, 1989, p. 54). Não há como explicar a alegria vital. Portanto, para Rosset, o filósofo trágico se define como “um pensador submerso pela alegria de viver, e que, ainda que reconhecendo o caráter impensável desse júbilo, deseja pensar ao máximo sua impensável prodigalidade” (ROSSET, 1989, p. 55).

Esse caráter trágico da existência, quando aceito e pensado, convoca nossa atenção para os contornos de uma educação estética, que coloca as sensações, a sensibilidade e os sentidos (em sua dupla acepção) no centro das ações pedagógicas. Educar não se resume, ou não deveria se resumir, à preparação para exercer uma função social ou cumprir um projeto de vida, pois a profissão, o trabalho e a realização pessoal não prescindem da adesão à própria vida, o que requer essa dimensão estética historicamente negligenciada.

Do ponto de vista da ação pedagógica para uma educação estética, na perspectiva da filosofia trágica, uma proposta é a pedagogia da escolha. Mais do que uma política, trata-se de uma *poética educacional* de valorização da dimensão estética da experiência. Poética educacional porque expressa os modos de



existir como uma arte, um jogo com as convenções, pelo qual se aprende a escolher o que torna a vida mais potente (alegria vital), aprovando-a. Não há como pensar ou praticar tal pedagogia ou poética sem a organização reflexiva das experiências vividas, o que agencia três movimentos: suspensão da crença, estética da experiência e reflexão sobre os itinerários (auto)formativos.

A suspensão da crença requer o abandono, ainda que temporário, como num faz de conta, das convicções ou desejos de verdade, para entrar no que Nietzsche (1999, p. 132) chamou de “jogo estético”, pelo qual se vivencia “a imagem concentrada do mundo”. Assim, suspende-se a crença para participar do real como se participa da ficção, aceitando que *aquela realidade* é uma entre outras possíveis, de acordo com a perspectiva de quem vê e os limites do que é visto. O objetivo não é descrever ou abandonar toda e qualquer crença, mas considerá-la em sua ficcionalidade como uma perspectiva possível, um ponto de vista ou um território de sensibilidade. É o exercício pelo qual se reconhece o outro e, a partir do outro, o próprio eu, na medida em que as crenças se suspendem para a admissão do que diverge, do que move, do que emociona.

O segundo movimento da pedagogia da escolha é a experiência, os contornos de uma educação estética que prova e seleciona, seleciona e prova os “gostos” do mundo. Nessa perspectiva, a arte deixa de ser contemplação passiva para se tornar ação intensificadora, espalhando-se pelas várias dimensões da vida. No que diz respeito às ficções, em vez de válvulas de escape da realidade, são entendidas como possibilidades de experimentação de sentimentos, sensações, ideias e saberes, que podem ou não permanecer em nós, e dos quais dispomos, ou não, nas mais diversas situações da vida. Nesse sentido, as experiências estéticas funcionam como uma espécie de jogo, são “imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras de arte”, como afirma



Favaretto (2010, p. 232). Isso significa que as artes funcionam contemporaneamente como “interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento” (FAVARETTO, 2010, p. 232). Portanto, mais do que fornecer um modelo de formação que deva ser seguido por todos, as artes nos conectam com o mundo pela interrupção dos fluxos cotidianos, pela possibilidade de devir, sendo o sujeito um campo aberto de experiências múltiplas.

Refletir sobre os itinerários de (auto)formação é o terceiro e último movimento da pedagogia da escolha, com a organização das experiências. Os itinerários (auto)formativos, ainda que parte da formação curricular e do aprendizado lógico-racional-objetivo (*mathema*), não se esgotam neles, mas se estendem ao saber da experiência. Se não temos controle sobre o que nos acontece, sobre nossas experiências, podemos por outro lado escolher como lidar com o saber que emerge delas (*páthei máthos*), aprovando-as, não porque foram boas, mas porque são nossas e, sendo nossas, nos constituem, fazem parte da nossa trajetória. A constituição, portanto, dos itinerários formativos não se limita ao período escolar, mas ocorre ao longo da vida, convidando a reflexões contínuas e renovadas sobre os sentidos que damos às experiências que temos.

A título de conclusão, podemos entender essa pedagogia como um ato de aprovação da vida, ato tanto mais estético por ser essa aprovação não apenas um consentimento ao que se passa, mas uma ação criativa.

O “sim à vida”, como expressão suprema da existência, se identifica com o ato criador. Por isso, quando Nietzsche relaciona a arte com a vida, não hesita em afirmar que a arte é “a verdadeira tarefa da vida, a arte como a atividade metafísica da vida, a arte como o grande estimulante da vida” (GD/CI, Incursões de um extemporâneo 24, KSA 6.127, e



Nachlass/FP 1887, 9 [119], KSA 12.404). Com essas proposições, põe em destaque que a arte é como uma *função da vida* e que o processo transfigurativo não é outra coisa que a passagem de uma “vontade de verdade” a uma “vontade de criação” (GUERVÓS, 2018, p. 22).

Não negamos as dificuldades da vida contemporânea que desafiam a própria possibilidade de experiência, como exposto na seção “Experiência e estética”, mas justamente por essas dificuldades muitas vezes impedirem a experiência é que observamos sua condição central na existência. É a experiência que ocasiona tanto a recusa quanto a adesão à vida, a depender de como a significamos em nossa trajetória, justificando uma pedagogia da escolha como possibilidade de aprovação incondicional da vida, o que Nietzsche (1995, p. 118) chamou de *amor fati*: “fórmula de afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência”. Essa escolha pela aprovação da vida não é feita na escola, no vestibular, diante de um altar ou em situações de perigo; é um exercício cotidiano, ou melhor, uma arte continuamente renovada, um jogo que não termina.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **Revista ECCOS**, n. 53, 2020.



BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENÍTEZ, Roberto Sánchez. **La recuperación de lo trágico:** música y humanismo. Monterrey: Cecyte, N. L.-CAEIP, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BITTENCOURT, Renato N. Estética como fisiologia aplicada em Nietzsche. **Viso – Cadernos de Estética Aplicada**, n. 8, jan./jun. 2010.

DUARTE JUNIOR, João. F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 225-235, 2010.

FAVARETTO, Celso. F. Deslocamentos: entre a arte e a vida. **ARS**, São Paulo, v. 9, p. 94-109, 2011.

FINKIELKRAUT, A. **A derrota do pensamento.** Tradução de Mônica Campos de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FLUSSER, Vilém. Nossa embriaguez. In: DUARTE, Rodrigo (org.). **O belo autônomo:** textos clássicos de estética. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2013.



FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos** – vol. V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche:** o humano como memória e como promessa. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. O antiinilismo estético e a superação do niilismo. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 39, n. 3, p. 11-29, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo:** viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida:** variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.



MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PILLOTTO, Silvia S. D. Educação pelo sensível. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, maio/ago. 2007.

ROSSET, Clément. **A lógica do pior**: elementos para uma filosofia trágica. Tradução de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. Niillismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

---

# EDUCAÇÃO, ARTES E TECNICIDADE DO GESTO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉSICA E POÉTICA DE LINGUAGEM

*Sandra Regina Simonis Richter*  
Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc

## INTRODUÇÃO

Neste ensaio interrogo as artes como produção de presença que faz sentir desde a experiência estética e poética do gesto de linguagem que pode emergir no encontro entre corpo e mundo como eclosão e efetivação do real. O interesse educacional é reter a tensa relação entre *fazer* e *ficcionalizar* para pensar a potência do gesto lúdico e lúcido de trazer à presença ou fazer aparecer algo que produz existência no mundo. Para tanto, interrogo a noção de artes que orienta projetos pedagógicos na educação de crianças para repensá-la desde o gozijo do gesto técnico que opera a materialidade do mundo em sua precisão de encetar, principiar, experimentar-se, estrear-se.

A opção pela escrita ensaística afirma um percurso que se inicia no meio e termina no meio, no “entre” muitas possibilidades de abordar o que, no presente momento, considero tão relevante quanto tenso interrogar no encontro entre educação, artes e infâncias. Para tanto, assumo a errância entre ler e escrever, desdobrar e tecer palavras já escritas para reescrever e repensar o que penso, retornar à biblioteca, selecionar fragmentos, mobilizar



interrogações, reunir algumas ideias em torno do fenômeno das artes na educação das crianças. Nesse percurso, a escrita não escapa às contradições e aos paradoxos que emergem do enfrentamento mesmo às tensões que circunscrevem o fenômeno das artes no pensamento ocidental. Antes, talvez, as expõe.

A inquietação que atravessa a escrita é constatar que, após quase meio século compondo um pensamento educacional sustentado na consideração pela experiência estética e po(i)ética do corpo exposto ao mundo, observo o recrudescimento de caminhos educativos redutores da imaginação e da racionalidade nas políticas públicas, na universidade e na escola. Cada vez com maior intensidade vigoram ações e discursos prioritariamente orientados pelas dimensões cognitiva e instrumental do conhecimento em detrimento da sensualidade do corpo como unidade plural de sentido, aquele que integra sentido sensível e sentido sensato ou inteligível (NANCY, 2008) na pro-dução<sup>1</sup> e na circulação de significações que nos enraízam e nos colocam em abertura ao mundo.

Talvez, nunca foi tão urgente densificar a luta por um pensamento educacional comprometido com a humana potência<sup>2</sup> de imaginar, agir publicamente e renovar o mundo. Ou seja, com a potência operativa e inventiva que emerge da sensualidade de tocar e ser tocado pelo mundo no ato de rearranjar e ressignificar a convivência mundana com produção languageira de sentidos que tecem e filigramam modos de coexistir, nos quais não há pensamento que não se articule em gesto.

<sup>1</sup> Escrevo pro-dução, a partir de sugestão em Agamben (2005), para destacar o caráter que de-fine – de-termina – o antigo termo grego *poíesis* como produção na presença e, assim, distingui-lo do termo “produção” em sua corrente conotação tecnoeconômica de fabricação repetitiva (ou industrial) de bens materiais. O pospositivo -dução, do latim *ductio*, significa “ação de guiar, conduzir” e deriva do substantivo *duco*, que significa “levar, conduzir, transportar” (DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS, 2017).

<sup>2</sup> Como virtualidade do *poder* e do *poder não poder*. A potência de ambos é a mesma. “O homem é o animal que pode a própria impotência. A grandeza de sua potência se mede pelo abismo de sua impotência” (AGAMBEN, 2008, p. 294).



O inimaginável vivido nos dois últimos anos com a pandemia da covid-19 tem gerado um cenário de perplexidades diante da sensação de decomposição do mundo comum e provocado inúmeras interrogações que colocam a ação de educar e o pensamento educacional no centro do debate público. Difícil, hoje, ignorar tanto a pandemia que assolou o planeta – e ainda assola – quanto o pandemônio instaurado em nosso país pelas posições que não têm validação ou experiência histórica. Para onde dirigimos nossa atenção, de distintos modos e variadas intensidades, podemos observar forças necrófilas que insistem em apagar a pluralidade do mundo e silenciar singulares ações que emergem de saberes que combatem – ou resistem – as opressões sobre elas. Porém a diversidade dos saberes tece o contínuo da pluralidade do mundo e implica gestos, fazeres, materialidades, palavras, texturas e horizontes. O que a pluralidade de saberes convoca ao pensamento educacional é um cuidado, uma pré-ocupação com o mundo comum.

A preocupação pelo mundo, o compromisso educacional como ética da responsabilidade e cuidado que surge ao dele nos ocuparmos, diz respeito ao mundo humano ser temporal e se dirigir a um futuro imprevisível. No pensamento de Hannah Arendt (ARENDR, 2003; 2014), a responsabilidade pelo mundo que apresentamos aos novos que a ele chegam – *amor mundi* – supõe uma confiança de que possamos alcançar o sentido mediante a compreensão particular dos acontecimentos, a ação coletiva e a experiência de linguagem que nos aproxima ao nos ocuparmos em produzir um mundo comum para “nós”.

Educar os novos que chegam significa apresentar um mundo comum, um mundo histórica e coletivamente produzido pelos que aqui já estão, o qual exige a transmissão de saberes e fazeres como cuidado em manter e renovar o mundo. Nos termos de Maximiliano López (2019, p. 80),



o cultivo e a transmissão de uma arte ou um ofício não é uma questão meramente econômica, mas profundamente política e existencial, dado que é através de uma técnica particular que alguém se torna capaz de intervir na formação deste mundo.

Nessa afirmação, educar e formar constitui ato humano de cuidar o modo como habitamos o mundo, um modo de afirmar o valor de certas obras, linguagem e modos de compreender. Arendt (2003; 2014) permite afirmar que a consideração pela potência instauradora de mundos nos processos formativos<sup>3</sup> de educar na escola pressupõe assumir a responsabilidade política pelo mundo comum como pro-dução das coisas duráveis do artifício humano (*homo faber*). O mundo, em Arendt, não corresponde ao planeta Terra e nem mesmo à esfera pública por mera contraposição ao espaço privado. Antes é historicamente instaurado pelo artifício humano, “com o que é fabricado pelas mãos humanas” (ARENDR, 2014, p.64), um legado do qual os recém-chegados demandam a responsabilidade de serem apresentados por aqueles que os educam.

A questão é inquietante, pois diz respeito à coexistência mundana ser condicionada pela ação e produção humanas, isto é, tudo que fazemos “com as mãos” nos faz; o que coletivamente produzimos pro-duzem as condições existenciais. Por outro lado, as condições da existência humana “jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela

---

<sup>3</sup> Carvalho (2017, p. 27) destaca, a partir da leitura de Claude Lefort, que a noção de formação “acolhe a indeterminação; ela não assinala limites predefinidos a seus resultados, já que o que se pede daquele que aprende algo não é mera posse de um lote de informações ou de um conjunto de capacidades técnicas, mas ‘uma forma de se relacionar com o saber’. E a relação com o saber é necessariamente uma forma de relação – e não de consumo ou de mero uso – com o mundo, com seus objetos culturais e com a teia de relações que os homens tecem entre si”.



simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDDT, 2014, p. 14). No pensamento arendtiano, se a fabricação ou fazer coisas pode ser previsto e desfeito, ou seja, se cada coisa plasmada por mãos humanas pode ser destruída por elas, a ação humana é tão irreversível quanto imprevisível.

Os fazeres das artes, no ato poético de densificar o real pela escuta à singularidade do tempo do gesto tornado música (ou pintura, ou poesia, ou dança, ou...), dizem respeito à produção de presença pela ação transformativa do corpo provocado pelo mundo em sua potência linguageira de atenção ao instante constituído em disposição ao sentido. Um fazer que não supõe a condição de revelar um sentido, mas de ex-por uma irrupção imprevista, fazer advir uma forma, inaugurar uma configuração ou compreensão do vivido.

A questão não é apenas inquietante, é antes espinhosa por exigir do pensamento educacional deter-se na tensa relação entre *fazer*<sup>4</sup> (*poíesis* ou *pro-dução*, no sentido de condução – duto – do não ser ao ser), como vigor do agir em linguagem, e *ingere*<sup>5</sup> (ficção), como abertura à produção de outras dimensões de realidade no ato de redescrevê-la. Um deter-se que implica enfrentar a antiquíssima “disputa para dizer como é o mundo, como consumamos ações e legitimamos a narração da vida comum no coletivo” (RICHTER, 2016, p. 101), pois se refere ao modo como habitamos e nomeamos o mundo, como lhe atribuímos *um* sentido, e não o sentido.

Não por acaso, a tensão entre fazer algo aparecer como gesto operativo de produção linguageira de coisas mundanas

---

<sup>4</sup> *Poíesis* é o nome do *fazer* humano, um fazer que pro-duz (no sentido de duto: guia, condução) mundos e que per-faz o humano.

<sup>5</sup> *Fingere* tem origem etimológica no verbo latino *finigo*, que significa modelar em barro; modelar em qualquer substância plástica, formar, representar, esculpir; imaginar, inventar, fingir; ficção (DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS, 2017). *Fingere* remete à ficção e ao fingir e fingir ao *fazer*.



e ficcionalidade como gesto linguageiro de coordenação entre atos que produzem efeito no real atravessa todo o percurso do pensamento ocidental. Por sua permanência, a tensão entre o gesto técnico de *fazer* coisas e *ficcionalizar* o real apresenta ao pensamento educacional um dos mais antigos e fecundos debates, pois tem a ver com os modos de compreender – e efetuar – o real. Ou seja, como afirma Rancière (2005, p. 58), “o real precisa ser ficcionado para ser pensado”, uma vez que é apenas nessa referência produtora da ficção que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada. Nessa compreensão, imaginar é ação linguageira que se conquista – ou se apreende – na temporalidade da existência.

Abordar a experiência estética e poética das artes na produção de sentidos é expor a íntima relação entre corpo que afeta e é afetado e o poder transfigurativo da linguagem ao definirem um *saber fazer* que constitui a linha de demarcação que promove abertura ao que nos torna singularmente simultâneos com outros e pela qual engendramos ações que dão às coisas outro curso. Ambas as ações, *fazer* e *ingere*, definem regimes de intensidade sensível e inteligível em sua potência de efetuar e efetivar o real. Por trazerem à presença mundos, as artes dizem respeito à disposição à possibilidade de sentido, ou seja, é sempre suscetível de “fazer”. Artes não se opõem à técnica, antes se expõem como ação exemplar da técnica ao colocarem em ato a tecnicidade mesma do gesto de dar forma ao amorfo. Não como meio para um fim, mas como regozijo e gozo gerados pelo saber fazer.

Cada vez mais, no mundo tecno-racional da economia de consumo, é difícil ignorar as mudanças na sensibilidade e no imaginário contemporâneo. Imaginário que vem expondo nosso



corpo<sup>6</sup> a outras formas de sentir ao favorecer outros modos de interagir com o mundo e conosco mesmos. Mudanças que exigem ao pensamento educacional romper com o silêncio em torno dos modos de conceber o fenômeno das artes na escola, sua relação entre real e ficcional e suas implicações na coexistência mundana. Romper com o silêncio é fomentar outras interrogações ao pensamento educacional como abertura à imaginação de um futuro capaz de resistir tanto à intenção de interesses econômicos hegemônicos quanto à lógica nefasta da eliminação da pluralidade que define a coexistência entre humanos e não humanos.

Nessa compreensão, a escrita ensaística é mobilizada pela intencionalidade<sup>7</sup> de escrever para interrogar e repensar o tão tenso quanto fecundo encontro entre artes e escola em momento histórico de desencanto pelo mundo que coloca em questão a própria ideia de realidade. Momento que reclama ao pensamento educacional considerar que, antes de definições, conceituações ou adjetivações, as artes fazem sentir, dão a sentir, isto é, dão a escutar, a ver, a tocar, a sentir o gosto e o odor, no sentido da sensualidade dos cinco sentidos, ou então dão a sentir em presença.

---

<sup>6</sup> Arendt (2014, p. 179) afirma o *homo faber*, “inteiramente confiante nos utensílios primordiais que são as suas mãos”, como um “fabricante de instrumentos” e destaca a questão da diferença decisiva entre ferramentas e máquinas. A discussão ultrapassa o espaço deste ensaio, porém permite sublinhar, ainda com Arendt (2014, p. 183), que “ao contrário das ferramentas da manufatura, que em cada momento dado no processo da obra permanecem servas da mão, as máquinas exigem que o trabalhador as sirva, que ajuste o ritmo natural de seu corpo ao movimento mecânico delas. [...] Mesmo a mais sofisticada ferramenta permanece como serva, incapaz de guiar ou de substituir a mão. Mesmo a mais primitiva máquina guia o trabalho do nosso corpo até finalmente substituí-lo por completo”.

<sup>7</sup> Desde a fenomenologia, a compreensão de intencionalidade não é finalidade ou resposta pontual a uma questão, mas um “ir em direção a ...”, um modo de pensar que “visa uma questão” ou “direciona-se à questão”.



Na sensualidade do encontro entre mundo e corpo, “cada sentido especifica a afeição segundo um regime distinto<sup>8</sup> – ver, ouvir, farejar, experimentar –, mas a pele não cessa de unir esses regimes entre si, sem, contudo, confundi-los” (NANCY, 2017, p. 20). Um vínculo enigmático que nos faz presentes a nós mesmos pela estesia (*aisthesis*) da presença que advém da ondulação e do atrito do mundo que vem sentir-se em um corpo capaz, nas palavras de Michel Serres (2004, p. 139), “de todas as metamorfoses possíveis; se ele não as executa de maneira perfeita, ele sabe, pelo menos, simulá-las ou imitá-las”. Um corpo que, ao sentir sentir-se, enfrenta o informe e o impensado, que inicia um gesto formante para trazer à presença uma forma pelo gesto técnico sobre a materialidade do mundo que define a nomeação genérica de “arte” como

*techne poiétique*: técnica produtora. Esta técnica, isto é, esta arte, esta operação calculada, este procedimento, este artifício produz algo não com vistas a outra coisa nem a um uso, mas com vistas a sua própria produção, isto é, a sua exposição. A pro-dução da coisa põe a coisa adiante, a apresenta e a expõe (NANCY, 2013b, p. 217).

O sentido do nome “arte” – *ars*, *techné*, *técnica* – remete à pluralidade das artes. Apesar de distintos, o traço da escritura ou do desenho, a mancha da pincelada e o gesto do bailarino têm em comum a execução de uma técnica como disposição, exposição ou articulação de linhas, frases, cores e movimento.

<sup>8</sup> Se todos os sentidos participam da dimensão tátil, do tocar e ser tocado, cada um modula à sua maneira essa participação, pois a diferença das modulações é inerente à sensibilidade, “que não pode ser uma e geral. Se ela o fosse, ela teria apenas um ‘sensível’ abstrato, um conceito de sensível. Mas em cada regime ela faz valer, simultaneamente, uma sensibilidade (visual, auditiva etc.) e a pluralidade das sensibilidades, ou seja, o fato de que elas remetem umas às outras de forma diferenciada e inesgotável” (NANCY, 2017, p. 22).



O termo “artes” designa as diversas técnicas de composição da coisa mostrada, ordenação que é prévia ao sentido, no entanto, como aponta Nancy (2016, p. 178), convém à razão por ser seu fundamento, ou seja, “a razão demanda a poesia”.

Nos antigos gregos, conforme Agamben (2005, p. 97), *poíesis* não designava “uma arte entre as demais, mas o nome do fazer mesmo do homem, desse obrar produtivo do qual o fazer artístico é apenas um exemplo eminente”. O pleno sentido da palavra é plasmado em uma frase do diálogo *O banquete*, de Platão, a qual enuncia que “toda causa que faça passar do não-ser ao ser é *poíesis*”.

Cada vez que algo é pro-duzido, isto é, levado da ocultação e do não-ser à luz da presença, tem-se *poíesis*, pro-dução, poesia. Neste sentido amplo e originário da palavra, qualquer arte – e não apenas a da palavra – é poesia, produção que tem como resultado a presença, assim como é *poíesis* a atividade do artesão que fabrica um objeto. Também a natureza, enquanto nela toda coisa alcança espontaneamente a presença, tem o caráter da *poíesis* (AGAMBEN, 2005, p. 98).

Com Agamben (2005, p. 99), e segundo Aristóteles, a produção realizada pela *poíesis*

sempre tem o caráter de instalação de uma forma, no sentido de que passar do não-ser ao ser significa vir a ter [contrair] uma figura, assumir uma forma, porque é precisamente na forma e a partir de uma forma o modo em que o que se produz entra na presença.

*Poíesis*, substantivo do verbo *poiein* – vigor do agir temporalizado em linguagem –, não é o que o humano realiza,



produz, mas o que constitui, pro-duz ou realiza o humano. É uma questão, não um conceito, por ser abertura ao fazer ser o que não é. Para Nancy (2008, p. 45), a pro-dução, “no singular e em termos absolutos, não é outra coisa que a produção do *sentido*”. O poético diz respeito à tensão do surgimento no mundo como disposição ao sentido sempre por fazer. *Techne*, pelo “ser” não ter em si mesmo seu próprio princípio, como a natureza, “era que entrava na presença a partir da *técnica*” (AGAMBEN, 2005, p. 99) como nome que designava unitária e indistintamente tanto a atividade do artesão quanto a do artista.

Sentidos temporal e culturalmente muito distantes do que hoje consideramos produção e técnica. Nessa distância, a produção de existência cultural mudou substancialmente de aspecto e, nela, a dilaceração da ação produtiva humana na degradante divisão do trabalho em “trabalho manual” e “trabalho intelectual” é levada ao extremo pela redutora distinção do “fazer” em prático e teórico. A potência transfiguradora do gesto técnico sobre a materialidade do mundo é insistentemente eclipsada nos discursos sobre artes e, por conseguinte, no encontro com a educação de crianças. Ninguém mais tasteia o mundo para senti-lo e imaginá-lo, ninguém sonda a obscuridade do material informe da linguagem. Todo mundo trabalha.

Em minha leitura, cada vez mais, a tarefa educacional está no ato de resistência à tendência contemporânea de simplificação progressiva da existência pela simplificação dos processos de imaginar modos de fazer e projetar sentidos que promovem rupturas, fendas, interrogações à coexistência no mundo comum. Uma luta que se mantém atual e que volta a ser urgente, pois “saber fazer algo significa tomar o mundo nas próprias mãos e assim poder compartilhá-lo” (LÓPEZ, 2019, p. 80). Talvez, ensaiar outras interrogações possa nos *co-mover* e nos colocar em movimento de repensar o encontro vital – sempre educacional – entre adultos e crianças como compromisso estético, ético e político com o fogo da imaginação que precisa a cada geração ser reacendido.



## ARTES, CRIANÇAS E IMAGINAÇÃO POÉTICA

Desde os anos 1960, a aproximação entre artes e educação escolar já foi denominada de “educação através da arte”, “arte-educação”, “educação artística” e “ensino da arte”. Todas as denominações guardam uma concepção do fenômeno que denominamos “artes” e apontam para determinados procedimentos pedagógicos sustentados em metodologias que orientam tal processo.

Porém, nas distintas nomeações e procedimentos, permanece um imaginário tecido pela generalizada compreensão de que todo fazer humano – seja de artistas ou de artesãos, de operários ou de políticos – é atividade “produtora concreta” (ou “real”), em que o estatuto produtivo do humano é compreendido como “prática”, em radical oposição – ou negação – ao “teórico”, entendido como sinônimo de pensamento e contemplação abstrata. Nessa perspectiva, as artes surgem como uma forma da prática e a prática como expressão de uma vontade como força do humano em sua liberdade e criatividade, em que a vida é entendida como energia ou impulso criador (AGAMBEN, 2005).

O princípio que funda essa concepção, ou “redução da *poiesis* à práxis no pensamento ocidental” (AGAMBEN, 2005, p. 122), é a ideia de que as artes são a expressão subjetiva da vontade criadora do artista como gênio criador. Agamben (2005), em seu primeiro livro, *O homem sem conteúdo*, publicado na Itália em 1970, apresenta uma contundente crítica ao paradigma estético da obra de arte, na modernidade europeia, e promove abertura a uma discussão política acerca do impacto dessa mudança no próprio “fazer” humano, que passa a conceber práxis desde o trabalho, isto é, desde a produção da vida material, correspondente ao ciclo biológico da vida. Concepção muito distinta dos antigos termos *poiesis*, *techné* e *práxis*, termos fundantes dos quais herdamos as categorias para avaliarmos e organizarmos a compreensão do



real e a nós mesmos e que nada tinham a ver com a expressão de uma vontade e impulso vital, mas com a abertura de um mundo para a existência (*poíesis*) e a ação humana (*techné* e *práxis*). Na tradição da cultura ocidental, a redutora distinção do “fazer” em prático e teórico, em manual e em intelectual, apenas reitera a interrogação: “como nos relacionamos com o mundo quando no fundo estamos completamente divididos entre o inteligível e o sensível?” (NANCY, 2019, p. 96).

No pensamento pedagógico, a ideia de artes como expressão de uma vontade e de uma força criativa engendra o paradoxo entre “conduzir o fazer” e “deixar fazer”, ou seja, entre artes como atividade ou conteúdo a ser ensinado, desde o enigma que circunscreve a imagem do artista autônomo em suas “divinas” criações, e a compreensão de ser a infância das crianças o lugar e o tempo prodigioso da “livre imaginação criadora” (“não razão”). Se a primeira conduz a ações pedagógicas centradas em prévias definições que confluem em discursos analíticos *sobre* obras de arte e *sobre* os fenômenos estético e poético, a segunda aponta para o consenso de que a criança-imaginante ou “criadora” antecede o adulto-raciocinante, ou seja, a imaginação é anterior à razão, a prática antecede a teoria. O que historicamente permanece subsumido é a potência do corpo dinamizado pelo mundo na produção de sentidos sensíveis e sensatos desde a experiência de um *fazer* que os integra. Por essa submissão, as artes são conduzidas à dimensão do “irreal”, do fictício, da não razão, “falsa” e distanciada da “verdade” do conhecimento.

Um imaginário instalado no âmbito de grande parte dos projetos pedagógicos e enraizado em ideias que reafirmam tanto uma concepção de artes muito tardia, a qual não ultrapassa o século XVIII europeu, quanto uma concepção de imaginação herdada da psicologia de inspiração behaviorista que a mantém como entidade mental, privada, inobservável. A idealização da liberdade da imaginação nas crianças, pelo modo direto, admirado



e encantado de participarem do mundo, corresponde a um “conhecimento” instintivo, oposto ao lógico-racional, e advém da compreensão<sup>9</sup> – ou explicação – de a existência da criança ocorrer sob o signo da fantasia, do jogo, do devaneio, como expressões imediatas das potências do inconsciente.

A tendência em compreender o fenômeno da imaginação poética como expressão de uma subjetividade tão subjetiva, ou seja, potencialmente individualizada – o que não significa necessariamente singularidade –, promove a desconsideração pedagógica pela temporalidade da ação pro-dutiva do corpo no mundo. Cada vez menos é solicitado o esforço do corpo escutar o mundo e pro-duzir algo. Permanece o conhecimento sobre o mundo, isto é, a análise, a abstração, a explicação do já produzido.

O importante, nessa consideração, não é reter a querela pedagógica entre artes como “livre expressão” ou arte como “conhecimento”, passível de ser analisado e elucidado pela interpretação ou pelo juízo da palavra, mas a recorrente insistência em conceber as artes na educação como sinônimo de “liberdade expressiva”, “livre imaginação”, “livre interpretação”, tão “livre” das amarras do corpo no mundo quanto do raciocínio. Tanto faz reivindicar a liberdade expressiva criadora como processo inato e espontâneo das crianças ou reivindicar “a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino” (BARBOSA, 2002, p. 17), pois ambas afirmam o fenômeno da imaginação como emergência

---

<sup>9</sup> Para Arendt (2003, p. 189), a dificuldade em torno da questão da liberdade “pode ser resumida como a contradição entre nossa consciência e nossos princípios morais, que nos dizem que somos livres e, portanto, responsáveis, e a nossa experiência cotidiana no mundo externo, na qual nos orientamos em conformidade com o princípio da causalidade”. Se no âmbito das questões práticas a liberdade humana emerge como verdade evidente, no âmbito do esforço teórico e científico essa verdade não é tão evidente pela suposição de que até mesmo nossas vidas estão sujeitas ao princípio racional da causalidade. “É por isso que a liberdade se revela uma miragem no momento em que a Psicologia procura aquilo que é supostamente seu domínio próprio; pois ‘a parte que a força desempenha na natureza, como causa do movimento, tem por contrapartida, na esfera mental, o motivo como a causa da conduta’”.



de uma subjetividade desencarnada, refém de si mesma. Ambas sustentam a ideia de “fazer” como ação *ex nihilo*<sup>10</sup> e, decorrente disso, a ampla aceitação de “liberdade” e de “criação” como termos mágicos que, apenas por sua nomeação, garantem o acontecimento das artes na escola.

Antes de mera opção metodológica, a oscilação entre “conduzir o fazer” ou “deixar fazer” demarca uma longa disputa filosófica – e pedagógica – pela autoridade do conhecimento diante do real. Nessa disputa, a idealização da livre imaginação apenas afirma, com a força de uma racionalidade excludente, a noção de artes tomada em sentido absoluto ao ser deslocada do gesto técnico distintivo da processualidade de seus diversos *fazer*s sobre a materialidade mundana.

O termo matéria remete ao informe, ao que não tem forma ou ordenação pelo fazer que perfaz uma forma, como “aquilo que o *fazer* faz à linguagem quando ele a perfaz em seu ser, que é o acesso ao sentido” (NANCY, 2016, p. 150). É convir, com López (2019, p. 82), que “o problema central no qual se joga nossa relação com o mundo não deve ser buscado na relação entre um sujeito e um objeto, ou entre o abstrato e o concreto, mas na relação entre o amorfo e a forma”. Mas, antes, supõe compreender que

a palavra matéria [*hyle*] não era utilizada entre os antigos gregos para designar o objetivo ou o concreto, mas o amorfo e seu oposto não era o subjetivo ou o irreal, mas a forma [*morphé*]. Matéria e forma são duas dimensões da manifestação do mundo, a arte do carpinteiro consiste em trazer uma matéria à presença através de uma forma, porque tudo o que se manifesta há de manifestar-se em uma forma (LÓPEZ, 2019, p. 81).

<sup>10</sup> Do latim, *ex nihilo* significa “do nada”. A expressão “criação *ex nihilo*” refere-se a Deus criando tudo do nada.



Difícil não considerar a permanência da inconformidade de Fayga Ostrower, nos anos 70, pela desconsideração das matérias fornecidas às crianças ao afirmar que a indiferença pela materialidade mundana

[...] é indiferença também pelo prazer sensorial em nós, tira da criança, desde pequena, a possibilidade de uma imaginação ao contato com a matéria, de com ela pode improvisar e criar formas. A matéria já vem conceituada e traz a realidade definida com ela (OSTROWER, 1977, p. 86).

No entanto mais contundente, quase um legado de sua intensa experiência de artista plástica e professora de artes plásticas, é sua exclamação pela vibrante sensualidade das formas da matéria!

Ela impregna todo fazer e entender das linguagens, transformando-se em espiritualidade. [...] Não há exagero algum em se afirmar que só se tornará artista quem sentir este encanto sensual que emana da própria linguagem. Será sua motivação e seu incentivo. Pois o encantamento logo se aprofunda e se torna uma paixão pelo resto da vida. E só assim é possível criar. [...] Na sensibilidade da pessoa, os pensamentos se fundem de tal modo com as vivências do sensual nas matérias e do próprio ser, que deles resulta uma lucidez apaixonada. Trata-se de paixão mesmo. Um intenso engajamento que envolve a totalidade do consciente e inconsciente, o ser intelectual e emocional, sensual e espiritual (OSTROWER, 1990, p. 222).



O incompreensível e o indizível da experiência estética e poética das artes sempre violaram os limites da razão estabelecida. A imaginação poética perturba a compreensão lógica ao prolongar o mundo disperso e difuso em nós pela ação dinâmica do corpo que toca e dá forma à matéria, trazendo à tona a valorização da mão artesã, trabalhadora, ativa, capaz de metamorfosear as coisas em outra ordem. A metamorfose, em Bachelard (1997), efetua um ato imediato e vigoroso: a conquista de outro movimento, outro tempo, outra forma, outro sentido. Por ser ritmado, duramente ritmado, num ritmo que toma o corpo inteiro, surge do esforço do corpo no encontro com a resistência material do mundo, promove uma temporalidade laboriosa de tocar o mundo, de colocar a “mão na massa” pela estesia do tempo de *se tocar*.

O gesto de tocar o mundo é experiência estética fundamental do *se-sentir*, enigmática conjunção entre pele e mundo que nos torna presentes a nós mesmos pela estesia (*aisthesis*) do corpo que se sente sentir *sentindo*, no qual cada sentido se toca ao sentir como modo sensível de expor um dos aspectos do “(se) tocar” (NANCY, 2013a) no ato projetante de pensamentos e devaneios para as coisas (BACHELARD, 1991).

Tocar agita e faz mexer. A partir do momento em que aproximo meu corpo de outro corpo – seja este inerte, de madeira, de pedra ou de metal –, desloco o outro – ainda que com um desvio infinitesimal –, o outro me afasta de si e de certo modo me retém. O tocar age e reage ao mesmo tempo. O tocar atrai e repele. O tocar empurra e repele, pulsão e repulsão, ritmo de fora e de dentro, da ingestão e da rejeição, do apropriado e do inapropriado (NANCY, 2017, p. 16).

É o *com-tato* dotado de todos os devaneios do tato imaginante que dá vida às qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura



por todo o tempo que durar o toque. “É o mesmo que dizer que a substância é dotada do ato de nos tocar. Ela nos toca assim como a tocamos, dura ou suavemente” (BACHELARD, 1991, p. 20). Ao tocar e sermos tocados nos instruímos no ato operativo de manejar matérias muito diversas e bem individualizadas, produzindo em nós tipos individualizados de flexibilidade e de decisão.

Para Bachelard (1991), todas as matérias suscitam o esforço do corpo ao imporem uma resistência que desafia nossa força ofensiva, sempre inteligentemente conquistadora quando confiamos na energia de nossas mãos. Aqui, a ferramenta é considerada complemento da dinâmica entre impulso manual e resistência material, em que “a ferramenta estabelece a união de uma matéria tão nítida que se pode dizer que, se cada matéria tem um *coeficiente de adversidade*, cada ferramenta determina na alma do operário um *coeficiente de domínio*” (BACHELARD, 1991, p. 42). As imagens materiais<sup>11</sup> – as imagens que fazemos da matéria – são eminentemente ativas e nos dinamizam. Nada está dado, tudo se busca. A realidade só pode ser efetivamente constituída pelo fazer que inaugura formas. Fazer que, quando intencionalmente ofensivo afronta a resistência e as forças mundanas, num corpo a corpo com a materialidade do mundo, nos fornece a imago de nossa energia e faz da matéria nosso

---

<sup>11</sup> Na fenomenologia da imaginação poética de Bachelard, a matéria é desprovida de “materialidade”. Nas imagens imaginadas, a matéria é sonhada, valorada pela imagem que emerge no e do devaneio. No devaneio, a matéria não é objeto de uma percepção objetiva, mas “acolhida” e apreendida como memória corporal. “A matéria se mostra como a imagem realizada de nossos músculos. Parece que a imaginação que vai trabalhar “esfola” o mundo da matéria. [...] Devolvem-nos o vigor imaginário que lhe oferecemos através de nossas imagens dinâmicas” (BACHELARD, 1991, p. 59). A imagem material diz respeito aos ofícios, “é um dos fatores do trabalho; é o futuro muito próximo, o futuro materialmente prefigurado, de cada uma de nossas ações sobre a matéria” (BACHELARD, 1991, p. 26). Antes da razão prudente, a dinâmica das mãos: “a imaginação é então cortante ou ligante, separa ou solda. Basta dar a uma criança substâncias bastante variadas para ver apresentarem as potências dialéticas do trabalho manual” (BACHELARD, 1991, p. 25).



espelho energético. “O mundo é minha provocação. Compreendo o mundo porque o surpreendo com minhas forças incisivas, com minhas forças dirigidas, na exata hierarquia de minhas ofensas” (BACHELARD, 1989, p.166). O encontro entre corpo e mundo é jogo de forças, embate entre forças humanas e mundanas.

Na fenomenologia bachelardiana, a potência poética da imaginação emerge em ato – em embate – com a materialidade, em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer. Como Bachelard (1989; 1991), López (2019, p. 82) afirma que “a relação entre forma e matéria não é arbitrária, uma matéria não admite qualquer forma e é nesta sutil relação a qual se move qualquer criação”. As coisas mundanas nos interrogam e exigem resposta de nossas forças, tornando a noção de provocação do mundo indispensável para compreender que “o gesto não é a reação nervosa a uma ação de estímulo, mas a resposta do corpo humano ao mundo que o interpela” (GALIMBERTI, 2006, p. 85) ao fazer de todo gesto uma resposta adequada a uma particular situação no mundo. Umberto Galimberti (2006), na obra *Psiche e techne: o homem na idade da técnica*, desafia o pensamento pedagógico a considerar que fora desse relacionamento entre corpo e mundo

não é possível ver na ordem gestual uma unidade de significado, mas só uma soma inexpressiva de movimentos, a que o gesto fica reduzido quando a sua interpretação não se dá em relação ao mundo, mas “cientificamente” em relação ao sistema anatômico que o produz. Aí a ciência é vítima do seu próprio método, porque, considerando o corpo em seu isolamento e na exterioridade recíproca das partes que o compõem e dos processos que o mobilizam, ignora a intenção que faz de todo gesto uma resposta adequada a uma particular



situação no mundo, para resolver a gestualidade nessa série de respostas mecânicas oferecidas por um sistema nervoso submetido a estímulos externos (GALIMBERTI, 2006, p. 85).

A questão da compreensão de corpo na ciência, destacada por Galimberti (2006), encontra eco em Bruno Latour (2008, p. 40), que, ao interrogar como falar do corpo a partir da dimensão normativa dos estudos sobre a ciência, destaca não fazer sentido uma definição direta de corpo, algo como essência do que seria por natureza o corpo, pois só faz sentido sensibilizá-lo para aprender a ser afetado, ou seja, “efetuado”, mobilizado pela existência de coisas mundanas – humanas e não humanas.

Em Latour (2008), o corpo é articulado em relações, na composição de encontros mundanos que o sensibilizam. O mundo afeta e efetua um alargamento, uma expansão na potência de senti-lo. Aqui, o corpo se historiciza por se relacionar com outros corpos, por estar no meio das coisas, por se apresentar, espacial e temporalmente, em uma narrativa composta por muitas outras. Enfim, afirma o corpo como campo de forças interativas, “aquilo que deixa uma trajetória dinâmica pela qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo” (LATOURE, 2008, p. 40).

A imaginação poética emerge do interesse, do entusiasmo, do encantamento de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas materialidades, de seu interesse e capacidade de se relacionar com elas. O potencial imaginário de cada materialidade, sua potência de provocar espanto, admiração e indagações constituem afetos que efetuem a ampliação da sensibilidade humana. Porém o aspecto fascinante e significativo é que nesse processo dinâmico, ao seguir seus devaneios a fim de configurar uma matéria, o próprio humano se configura. Seguindo a sugestão da matéria, e sondando-a quanto às suas interrogações, o gesto técnico impregna-a com a presença de sua força, com a



carga de seus afetos e afecções com e sobre ela. Dando forma à materialidade que o mundo oferece, o humano dá forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, retendo-o ao configurá-lo. Ao dar forma e ordenar sentidos, estruturando a matéria, também sensivelmente se ordena e se estrutura expandindo modos de sentir o mundo ao expandir modos de se sentir. Como sugere Latour (2008), habitar o mundo é ser afetado por suas diferenças.

Implica ao pensamento pedagógico compreender que antes de explicar ou definir linguagem podemos vivê-la e jogar com a disponibilidade estética de o corpo saborear o mundo que vem sentir-se em nós. Para adentrar o segredo do mundo tornar-se mundo para nós, temos de buscá-lo em nosso encontro com ele. Encontro que desde sempre estamos imersos.

Nessa compreensão, a definição de “arte” no singular, fragmentada em distintos “conhecimentos”, e suas adjetivações em contemporânea, moderna ou outra, não permitem pensar a potência lúdica do gesto transfigurador no mundo ao definirem uma ação já determinada por sua nomeação, ou seja, por prévias classificações e discursos. Prévias expectativas que impedem compreender que “artes não se sabe, se faz para saber” (DERDYK, 2010, 34). Um *saber fazer* que exige esforço do corpo ao convocar a experiência laboriosa de as crianças enfrentarem a dificuldade que os desafios ao raciocínio e às provocações à imaginação que a materialidade do mundo oferece ao gesto técnico de suas mãos. Nesse sentido, importa considerar “a experiência da arte<sup>12</sup> de tal modo que venha a ser entendida como experiência” (GADAMER, 2005, p. 151).

<sup>12</sup> “Para fazer justiça à experiência da arte, iniciamos com a crítica da consciência estética. A experiência da arte reconhece, de si mesma, que não consegue aprender num conhecimento definitivo a verdade consumada daquilo que experimenta. Por assim dizer, aqui não existe nenhum progresso absoluto e nenhum esgotamento definitivo daquilo que se encontra numa obra de arte. A experiência da arte sabe disso por si mesma. Mesmo assim importa não aceitar simplesmente o que a consciência estética pensa ser sua experiência, pois em última consequência ela a pensa, como vimos, como a descontinuidade de vivências. Mas nós consideramos essa consequência inaceitável” (GADAMER, 2005, p. 152-153).



A experiência do esforço do corpo em embate com o mundo aliada à repercussão do sentido da imensa alegria que dele emerge ao conseguir realizar o ato de “trazer” (formar; produzir; engendrar) algo que não sabemos poder aparecer ou por nós ser produzido são sempre temporalizadas pela ação no e com o mundo. Ou seja, é a temporalidade do gesto técnico de *fazer* e dar forma a algo que nos transforma com maior rapidez, pois corpo e mundo provocam nossa capacidade de realização ao imporem uma resistência. Supõe acolher que

penetrar, explorar e transfigurar essa singular reserva estética ou fundo corporal exige ação produtiva ou operativa ao convocar o corpo a agir em linguagem no ato mesmo de atribuir valores e sentidos que nos colocam e nos enraízam no mundo, que nos fazem reconhecer as coisas no mundo. Assim, o prazer estético torna-se prazer intelectual. Para essa ação transfiguradora os gregos antigos diziam *poiesis* (RICHTER, 2016, p. 99).

O corpo é ambivalente; em interação com outros corpos realiza sua inserção mundana no ato de diferir e participar da vida comum, enceta modos de compartilhar narrativas, interroga o instituído ao fazer aparecer algo no mundo que dá a perceber de outro modo o familiar. Aqui, importa reter o poder de as crianças lidarem, desde bebês, com o desconhecido no ato de estranharem o mundo e admirarem-se diante de sua novidade e sua própria capacidade de realizar coisas e projetar ações, porque o corpo pode sentir e compartilhar sentidos, pode iniciar um gesto no mundo ao tomar a decisão de começar algo, pode engendrar percursos e inventar modos de fazer.

Porém não é qualquer fazer ou materialidade que dinamiza a curiosidade da criança, mas aquele ou aquela que a surpreende



e provoca uma curiosidade agressiva e investigadora em relação ao que há para além do que pode ver, que satisfaça seu interesse profundo de explorar o que há para dentro das coisas. Diante de uma admiração, as crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda na emergência de estranhar o inesperado que advém de uma perplexidade, de um conflito ou de uma tensão diante do familiar. O mundo fica imenso, exalta-se e nelas estremece. Brincam demiurgicamente com o construir e o destruir, com o aparecer e o desaparecer no instante do gesto lúdico que inventa e destrói mundos, movido pela necessidade de brincar. A experiência de destruir é da força humana que deseja refazer para fazer de outros modos. A criança faz, desfaz e faz novamente. Os fazeres das crianças são simultaneamente tensos e curiosos pelo desejo de fazer aparecer algo que não sabem como pode aparecer.

A criança inaugura sentidos pelo prazer de agir, pelo prazer “de ser ligeiramente *surpreendida* pela ação<sup>13</sup>: todo construtor sabe disso” (LATOURE, 2001, p. 321). Segundo Latour (2001, p. 329), a ação não diz respeito ao domínio, e sim às bifurcações, nas quais “a ação não é o que as pessoas fazem, mas sim o *fait-faire*, o faz-fazer, realizado juntamente com outros num evento, com as oportunidades específicas fornecidas pelas circunstâncias”. Oportunidades dadas pela atenção tanto à relação temporal entre procedimentos e processos quanto à relação entre materialidades e ferramentas disponibilizadas e oferecidas pelos adultos às mãos das crianças.

Nos termos de López (2019, p. 82), “uma relação atenta com as formas, os materiais, as ferramentas e os procedimentos,

---

<sup>13</sup> Para Latour (2001, p. 322), “eu nunca *ajo*; sempre sou ligeiramente surpreendido pelo que faço. O que age por meu intermédio é também surpreendido pelo que faço, pela possibilidade de modificar-se, de mudar e de bifurcar-se, pela possibilidade de que eu e as circunstâncias ao meu redor oferecem àquilo que foi convidado, recobrado, saudado (Jullien, 1995). A ação não diz respeito ao domínio. Não é uma questão de martelo e cacos, mas de bifurcações, eventos, circunstâncias”.



acabará oferecendo razões para a ação. Nenhum artista ou artesão faz algo sem perguntar-se por que razão o faz". A interrogação orienta as escolhas disponíveis para cada intenção ou projeção de ação sobre o mundo. Cada tipo de instrumento e materialidade provoca distintos gestos e produz distintas marcas ao plasmarem formas que somente aquele instrumento ou aquela matéria pode fazer aparecer. Aliadas às inúmeras possibilidades de inventar modos de fazer que o corpo humano pode encetar e desencadear, do encontro entre mãos, ferramentas e materialidades emergem possibilidades de provocar experiências estéticas e poéticas de exploração heurística do invisível sempre renovadas tanto para as crianças como para os adultos.

## ARTES, TECNICIDADE DO GESTO E PRO-DUÇÃO DE LINGUAGEM

O poder transfigurador e inventivo do humano emerge de uma inquietação lúdica diante das próprias possibilidades de sonhar, agir e transformar o mundo, ou seja, de suas possibilidades de atribuir sentido, ressignificar o mundo e a si mesmo, que tecem e sustentam modos de coexistir. Imaginar para interrogar "e se fizessemos ...?" é o motor da curiosidade e da engenhosidade que faz surgir as mais insuspeitas produções técnicas, científicas e artísticas na história da humanidade. "E se ..." é seguido de um verbo no *imperfeito*. Jamais um tempo foi tão bem nomeado. O *imperfeito* se abre à perfectibilidade, ele é isto que não está acabado e é frequentemente seguido, segundo a fórmula consagrada, por outro verbo no condicional: "poderíamos". Sim, mas na *condição de...* tocar o mundo. Condição de tecnicidade do gesto como o fato de que o humano é aquele que toca o mundo, ou seja, o humano é técnico. Tocar o mundo significa *existir*, sair do modo de ser em subsistência ou apenas sobrevivência pela técnica ao implementar um *poder ser*.



A ludicidade surge como característica tanto do estado de inquietação quanto do estado de curiosidade que definem a humana necessidade de jogar com sentidos e que estão na raiz de todo processo sensível e intelectual de imaginar e perceber de outros modos o vivido e a existência mundana. Tocar o mundo ao ser por ele tocado engendra o surgimento de universos imagéticos e simbólicos no ato de atribuir sentidos e significados à coexistência ao mesmo tempo que os transformam com engenho e artesanaria, com ciência e arte. Como escreveu Jean-Luc Nancy (2017, p. 33), “o maior desafio desse processo é o do sentido”, pois tanto preexiste à determinada significação quanto a excede, “simplesmente, não há procedência do sentido: ele se apresenta, isto é tudo” (NANCY, 2003, p. 66). Para o filósofo, sentido difere de significação, já que “a significação é o sentido identificado, enquanto o sentido, talvez, não resida mais que na vinda de uma significação possível” (NANCY, 2003, p. 11).

A constituição da pluralidade dos sistemas simbólicos, cosmológicos ou culturais emerge do mistério da linguagem compreendida, aquém ou além de palavra, língua, voz e significação, como “a extensão e a simultaneidade do ‘com’ como *maior potência* de um corpo, sua propriedade de tocar a outro corpo (de tocar-se), que nada mais é que sua de-finição de corpo. Finaliza – cessa e se cumpre, com um mesmo gesto – onde é-com” (NANCY, 2006, p. 108). O fenômeno da linguagem, antes de ser mediação ou comunicação, é a vitalidade como os corpos anunciam uns aos outros. Por ser potência de um corpo no mundo, por ser experiência existencial de “viver-com”, a linguagem não apenas comunica, ultrapassa essa dimensão funcional ao nos fazer ser e fazer também não ser. A linguagem não apenas nomeia, mas inventa e produz realidades. Por extensão, a ação educativa não se reduz à comunicação de informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas experiência intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo. A grande dificuldade está em



compreender que as artes – e aqui, com Nancy (2008; 2016), não há hierarquia em relação ao sentido, pois para cada uma, em cada uma, emerge uma singularidade plural simultaneamente distinta e aberta a qualquer de suas formas, seja textual, visual, sonora, coreográfica, cinética etc. – não têm como desafio a comunicação de alguma informação ou transmissão da representação de um mundo, de uma ordem preexistente, isto é, não têm como desafio o conhecimento.

A distinção entre experiência das artes e conhecimento está na relação com o mundo, na nossa escuta ao mundo. Se as artes exigem do corpo ressonância e repercussão do mundo como disposição estética ao presente em presença, uma disponibilidade estética de *sentir sentindo-se* que dilata o tempo e que, por ressoar no corpo, se abre e se ramifica em reverberações de sentido, do conhecimento exige-se a dimensão cognitiva da verdade *irrefutável*, elaboração de proposições que não permitem liberdade para contestar, pois são coercitivas em sua validade geral.

O conhecimento sempre busca a verdade, mesmo se essa verdade, como nas ciências, nunca é permanente, mas uma veracidade provisória que esperamos trocar por outras mais acuradas à medida que o conhecimento progride. Esperar que a verdade derive do pensamento significa confundir a necessidade de pensar [busca de sentido] com o impulso de conhecer [busca de verdade]. O pensamento pode e deve ser empregado na busca de conhecimento; mas no exercício desta função ele nunca é o mesmo; ele é apenas servo de um empreendimento totalmente diverso (ARENDDT, 2002, p. 48).



Pensamento e cognição, argumenta Arendt (2002; 2014), sustentam a diferença entre artes e ciência ao afirmar que a distinção entre razão e intelecto “coincide com uma distinção entre duas atividades espirituais inteiramente diferentes, pensar e conhecer, e com duas preocupações inteiramente diferentes, o sentido, para a primeira, e a cognição para a segunda” (ARENDR, 2002, p. 13). O pensamento, fonte das obras de arte, não tem outro fim ou propósito além de si mesmo e não chega sequer a produzir resultados. Já a cognição, fonte da ciência, sempre persegue um fim definido, que pode ser determinado tanto por considerações práticas como pela “mera curiosidade”; mas uma vez atingido esse fim, o processo cognitivo termina (ARENDR, 2014, p. 212). Em nossa relação de escuta ao mundo, a busca pelo sentido é específica do pensamento. Pensar, nas palavras de Nancy, “é se colocar nas extremidades da significação. A significação detém sempre alguma coisa, enquanto o pensamento abre as possibilidades do sentido” (CERF, 2012).

A obra de Nancy aponta que o pensamento é antes de tudo sensível (CERF, 2012), evento de uma abertura “no rigor da errância, e na exposição deste ser-exposto a que se chama ‘a existência’” (NANCY, 2011, p. 19), pois a ele interessa “a existência do sentido mais do que o sentido da existência” (NANCY, 2011, p. 21). Tal compreensão sustenta que as artes consistem “no gesto de levar a sensação a uma intensidade particular” (NANCY, 2019, p. 92), a qual faz surgir uma forma, uma ordem. As artes fazem sentir e produzem sentido. A sensualidade, como sentir sentido e sentir senciente, é, para Nancy (2014; 2016), o princípio heterogêneo das artes.

O que as artes dão a sentir é certa “formação”, certo “dar forma” ao sentido circulante, certa partilha do mundo. A produção de sentido e sua atualização, sempre um poder ser entre outros, portanto sempre ato singular, expõem o gesto como sentido sensível, aquele que não pode ser reduzido a sua significação, a



seu sentido sensato. Nancy (2014), ao argumentar o gesto como sentido sensível, não como movimento do corpo ou traçado de uma forma, o aborda como *um* mínimo das artes, isto é, as artes em princípio dizem respeito a *um* gesto. Por implicar, de modo geral no dia a dia, o acompanhamento de uma intenção, o gesto permanece em si estranho à significação das palavras que o acompanham. O gesto emerge então como “um dinamismo sensível que precede, que acompanha ou que sucede ao sentido ou a significação, mas é sentido sensível” (NANCY, 2014, p. 32). Ou seja, o gesto surge no momento exato da decisão de ser iniciado. O que importa é iniciar o gesto. Porém, destaca Galimberti (2006), para compreender um gesto não é suficiente remontar aos modos pelos quais se efetua, antes é necessário compreender sua dinâmica intencional, ou seja,

chegar ao *sentido* que expressa e, em seguida, ao mundo no qual esse gesto intervém. O gesto não é uma realidade fisiológica, mas o veículo das intenções do corpo que tendem a unir as coisas que o circundam às ações que estas solicitam. Este pacto original entre corpo e mundo que o gesto evidencia, é a condição de onde parte o agir técnico, que permite ao homem, de per si inapto para o mundo, construir um mundo possível (GALIMBERTI, 2006, p. 87).

As artes são técnicas não porque sobrevêm ou acontecem em uma operação artesanal, mas porque *a instauram* (NANCY, 2008). Ao dar forma ao informe, o gesto técnico expõe a potência das materialidades e, expondo-a, expõe a técnica do gesto mesmo. Efeito reflexivo da matéria que, se oferecendo aos sentidos, às mãos e ao pensamento dos humanos, os informa de suas potencialidades.



Em Nancy (2008; 2013; 2014), as artes constituem os distintos nomes dados ao poético e seus relatos. O princípio heterogêneo da singularidade plural das artes é a sensualidade como *sentir sentido* e *sentir senciante* desde a complexa relação que mantêm entre si os dois sentidos do sentido: sentido sensato ou inteligível e sentido sensível, em que não há subordinação de um pelo outro. Antes, multiplicam em nós sentidos, pois aquilo que nos relaciona uns com os outros é o sentido – ao mesmo tempo inteligibilidade, sensibilidade, sensualidade (NANCY, 2016). Quer dizer, a partição e a partilha do mundo, “a nossa existência e muito precisamente o fato de esta existência é em comum, que ela é essencialmente ‘ser/estar-com’ ou essencialmente com-partição” (NANCY, 2014, p. 57). Partição e partilha das vozes, dos signos, dos gestos, das formas, do sentido que me significa e me situa no mundo pela condição humana de sermos contadores de histórias, produtores de linguagem e cantadores de esperanças, guardadores de memórias e crenças que não nos deixam esquecer que o poder linguageiro humano está em sermos capazes de valorar a existência para partilhar e compartilhá-la. Com-partilhar narrativas situadas, relatos que narram o vivido e o devir existencial com outros é tornar mais denso o mundo.

A atenção estética para as qualidades do mundo, seus detalhes e mistérios diz respeito à potência poética de a imaginação animar a linguagem e forjar brechas para a *ânim*a das coisas mundanas ao conferir-lhes existência pela intimidade da experiência que o corpo faz delas e dele mesmo. Para Paul Ricoeur (1986, p. 246), o paradoxo da ficção é densificar a realidade pela anulação da percepção em sua capacidade de abrir e promover outras dimensões de realidade no ato de redescrevê-la. Rearranjar o mundo, redescrevê-lo falando, cantando, desenhando, dançando, dramatizando, modelando engendra narrativas que promovem um efeito de ampliação imagética capaz de não apenas traduzir o mundo em sua profundidade, como também de aproximá-lo em



suas distâncias e multiplicidades de horizontes, amplificando seus fragmentos pelos modos de abreviação e condensação próprios ao ficcional. Condensação que diz respeito à confusão da vida que tem de ser transformada em experiência e ser narrada aos outros. A pluralidade habita a singularidade da experiência mundana.

Para que o mundo seja nosso lar, necessitamos da capacidade do *homo faber*, dos fazeres do artista, dos poetas, dos escritores e construtores, pois

sem eles o único produto da atividade dos homens, a estória que encenam e contam, de modo algum sobreviverá. Para ser o que o mundo é sempre destinado a ser, um lar para os homens durante sua vida na Terra, o artifício humano tem de ser um lugar adequado para a ação e o discurso (ARENDETT, 2014, p. 216).

Para criar artifícios que transcendem a mera funcionalidade imediata para o consumo e a utilidade, precisamos de obras, de ficção, de fazeres que permitam narrar e rearranjar o agir no mundo.

Nesse processo, sempre temporalizado pela pro-dução de artefatos ou artifícios que engendram narrativas, as artes emergem como dimensão do agir na e pela qual aprendemos a *di-vergir* ao dar forma à experiência singular de coexistir no mundo comum a partir da potência languageira produtora de relatos e narrativas como abertura à coexistência. Essa elaboração ou composição é sempre histórica, portanto, exige ser reacendida. É sempre condicionada à temporalidade das interações pelos modos como é apresentada aos novos que chegam tanto para a produção coletiva de mundos singulares quanto para a destruição desses mundos. Nessa condição, não há arte mas as artes, há fazeres ou técnicas (*techné*), múltiplas e heterogêneas entre si, irreduzíveis umas às outras, singulares e plurais, mescláveis, combináveis ou articuláveis. Há várias artes – uma multiplicidade de gestos técnicos



– cujos limites são, por sua vez, móveis e mutáveis, limites que se movem e se transformam na temporalidade do fazer mesmo, no transcurso da formação e por meio deles, na presença das obras e por meio delas.

A leitura de Nancy (2006; 2008; 2013; 2014; 2016), Bachelard (1989; 1991), Arendt (2002; 2003; 2014) e Agamben (2005), neste ensaio, permite afirmar as artes no plural para repensá-la desde aspectos obscurecidos pelos discursos dominantes da história da arte e da estética. O interesse é, com eles, deter a reiterada desvalorização educacional das artes pela sua “fabricação”, seu “fazer”, sua astúcia (*Métis*)<sup>14</sup>, seu modo de fazer sentido, enfim, sua relação com o mundo em seus modos de produzi-lo. É, com eles, afirmar que as “artes” têm a idade dos primeiros gestos humanos de transformação ou transfiguração das coisas mundanas. Desde tempos imemoriais humanos manipulam cores, formas, gestos, texturas, espaços, palavras, sons, silêncios, superfícies, tempos, luzes, movimentos. O fazer com as mãos, com os pés, com a respiração, com o gesto, com o movimento, o ritmo do corpo inteiro está na memória milenar do humano ao instaurar e transformar o que existe à sua volta para pro-duzir outras realidades, outras narrativas, outros relatos, para atribuir sentido ao que os corpos em interação com o mundo veem, ouvem e tocam e assim compartilhar sensações e experiências de sentido no coletivo.

---

<sup>14</sup> Divindade feminina na mitologia grega. Conforme Détienne e Vernant (2008), os saberes da *Métis* dizem respeito às habilidades desenvolvidas no fazer e no ritmo adquirido pela destreza, os quais exigem exercício, prática e embates com os desafios mundanos que, por princípio, implicam variabilidade e requerem a produção de instrumentos, artefatos e estratégias. A *métis*, como uma forma de pensamento e um modo de conhecer coerente, implica “comportamentos intelectuais que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a sutileza de espírito, o fingimento, o desembaraço, a atenção vigilante, o senso de oportunidades, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida; ela se aplica a realidades fugazes, móveis, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem à medida precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso” (DÉTIENNE; VERNANT, 2008, p. 11).



Nessa compreensão, as “artes” estão presentes desde o começo. Efetivamente consistem nisto: estarem presentes desde tempos imemoriais (NANCY, 2008). “Artes” – palavra que os antigos gregos e latinos nomearam o saber e o saber fazer como *techné* ou *ars* – é o começo mesmo e atravessa, como um único gesto imóvel, os milhares de anos do *homo faber*. Mas, ao mesmo tempo, não deixa de transformar as formas desse gesto de fazer aparecer interminável. Com um só gesto, multiplica sem fim a história de todos seus gestos. Ao mesmo tempo em que a história dá testemunho dessa infância indestrutível, e não da história da arte, ensina sua indefinida modulação. Não só as artes mudam em todos os aspectos – funções, formas, distribuições – como “as artes” apresentam-se incessantemente dinâmicas, mesmo a partir do momento tardio em que se pode falar de “arte”. Tal consideração permite afirmar, com Nancy (2008; 2014), que o fenômeno das artes não é mais que uma imensa tradição de invenção das artes, de nascimentos de saberes sem fim. E isso é muito inquietante. Força-nos compreender que o sentido do mundo consiste em não ter sentido, em não induzir nem permitir sua própria formulação em nenhum modo de Ideia nem de Fim, senão em apresentar-se sempre como seu próprio estranhamento.

Esse estranhamento faz as artes permanecerem como infância que não esmaece ou perde a força, pois a infância que não passa é uma segurança e um gosto por ir ao mesmo tempo em todas as direções que se abrem, tomando cada uma por si mesma e por si só, indo o mais longe possível nas cem maneiras de dizer “jogar” (NANCY, 2008, p. 141). Tocar, cheirar, saborear, apalpar, fixar o olhar ou a escuta, reter o que afeta, formar, modelar, projetar. Essa ideia está na contramão de ser uma “infância da arte”: aqui, é a arte que é ou que constitui a infância, e esta nos vai ao encontro, nos encontra até a velhice e a morte... Apenas o que permanece pode ser jogado, transformado e atualizado.



A imaginação, para além da estética e da poética, é ação humana política. Por não ser ação espontânea e pura, muito menos livre das amarras do corpo, como nos legaram as elaborações românticas da Europa do século XIX, a ação de imaginar é condicionada e colonizada pelo legado cultural, afetivo e político que tece e organiza o sentido histórico de nossas existências. Não há imaginação que não seja política. O individualismo nos fez crer que ser imaginativo é uma característica subjetiva própria de cada um, relegada à atividade estética, à infância e ao jogo, ou seja, à “sensibilidade” das artes, amplamente considerada um dom, uma graça divina ou um talento que alguns têm e outros não. O que está em jogo é o que efetivamente importa em cada projeto educativo exigido a ter de formular respostas em um mundo no qual não podemos controlar efeitos, pois nem sempre são passíveis de serem submetidos a indicadores de êxito, e muito menos serem previstas suas consequências. A resistência é reencantar o mundo com distintos modos de habitar a linguagem. Um desafio educacional a enfrentar, pois diz respeito ao mistério do humano, ao fundo intransponível da experiência humana.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **El hombre sin contenido**. Tradução de Eduardo Margareto Kohrmann. Barcelona: Ediciones Áltera, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **La potencia del pensamiento**: ensayos y conferencias. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.



ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. p. 221-247.

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **Lautréamont**. Tradução de Angelina Martín del Campo. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

CERF, Juliette. Mort de Jean-Luc Nancy, penseur du corps, des sens et des arts. **Telerama**, 13 jul. 2012. Disponível em: <https://www.telerama.fr/idees/jean-luc-nancy-penseur-du-corps-des-sens-et-des-arts,84213.php>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DERDYK, Edith. **Linha de costura**. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

DÉTIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. **Métis**: as astúcias da inteligência. São Paulo: Odysseus, 2008.



DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS. Porto Editora, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e techne**: o homem na idade da técnica. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: Edusc, 2001.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (org.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a ciência. Porto: Afrontamento, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. Ediciones Universidad de Salamanca. **Teoría de la Educación**, v. 31, n. 2, p. 69-86, 2019.

NANCY, Jean-Luc. **Arquívoda**. Do senciante e do sentido. São Paulo: Iluminuras, 2017.

NANCY, Jean-Luc. **Demanda**: literatura e filosofia. Textos escolhidos e editados por Ginette Michaud. Tradução de João Camilo Penna, Eclair Antonio Almeida Filho e Dirlenvlдер do Nascimento Loyolla. Florianópolis: Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2016.

NANCY, Jean-Luc. **El arte hoy**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.



NANCY, Jean-Luc. **El olvido de la filosofía**. Madrid: Arena Libros, 2003.

NANCY, Jean-Luc. Fazer, a poesia. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 15/2, p. 414-422, jul./dez. 2013a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v15n2/10.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.

NANCY, Jean-Luc. **La partición de las artes**. Valencia: Pre-Textos; Universidad Politécnica de Valencia, 2013b.

NANCY, Jean-Luc. **La posibilidad de un mundo**. Diálogo con Pierre-Philippe Jandin. Tradução de Isidro Herrera. Madrid: Arena Libros, 2019.

NANCY, Jean-Luc. **Las musas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2008. (Colección Mutaciones).

NANCY, Jean-Luc. **O peso de um pensamento, a aproximação**. Coimbra: Editorial Palimage, Terra Ocre Edições, 2011.

NANCY, Jean-Luc. **Ser singular plural**. Madrid: Arena Libros, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PLATÃO. **O banquete – apologia de Sócrates**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Apresentação de Benedito Nunes. 2. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.



RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental Org.; Ed. 34, 2005.

RICHTER, Sandra R. S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**: essais d'herméneutique II. Paris: Éditions du Seuil, 1986.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

---

## IMAGENS-NARRATIVAS E AS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: NOTAS SOBRE OS TESTEMUNHOS VISUAIS CIRCULANTES

*Maria Rita Barbosa Piancó Pavão*

*Mário de Faria Carvalho*

Universidade Federal de Pernambuco – UFP

### REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

O universo das imagens, para além de ser campo de disputas narrativas, é campo narrativo pouco (ou não) disputado no espaço hegemonicamente convencionado como acadêmico-científico. Às ciências de nada servem as imagens, a não ser como desvio, mácula, nódoa que impurifica o saber. Mesmo na vanguarda da apreciação das imagens, é preciso questionar o valor concedido ao nível do acessório, sempre carente de legitimação pelo saber racional.

Este ensaio é uma tentativa de disputar o lugar das imagens de dentro, infiltrados. Nasce de um fragmento do texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, experiência produzida com *arpilleristas*, mulheres que bordaram a repressão do Chile ditatorial. Naquele momento, interessou-nos sobremaneira como os bordados carregam aspectos anamnéticos localizados e como tais aspectos importam para *pedagogias sensientes da memória*.



Há muito o que falar sobre tais pedagogias. No entanto passaremos neste texto por dois aspectos que se integram na metáfora dos *testemunhos visuais circulantes*. As derivas imaginantes e a rememoração confundem-se, turvam-se pela neblina do intercâmbio narrativo. A circularidade do movimento que faz da memória produção de imagens e das imagens guardiãs da memória é o caminho aberto, por onde enveredaremos.

Das questões que nos atravessam, uma adquire centralidade: de que maneira as imagens-narrativas testemunhais podem servir às propostas pedagógicas de rememoração? Mais detalhadamente, interessa-nos refletir sobre o papel dos estudos sobre o imaginário para a valorização dos testemunhos visuais no campo educativo. Para tanto, faremos uso de conceitos apenas no que possuem de provocativo, sem torná-los material produtor de novos conceitos. As reflexões teóricas de Walter Benjamin (2019; 1994), Gaston Bachelard (1996), Gilbert Durand (2014; 2012), Michel Maffesoli (1998; 1996), Fayga Ostrower (2014) e Aleida Assmann (2011) são algumas das embarcações que nos põem à deriva.

As sobras dos conceitos possuem natureza metafórica. Brincamos com as sobras e, como pequenas peças de montar, utilizamos as palavras para criar a alegoria dos *testemunhos visuais circulantes*. Eles falam de memória, imaginário, movimento, pedagogias, assim como falam de outras coisas que não serão nomeadas. Vinculam-se, neste texto, à ética do contágio, à estética do (des)caminho, às pedagogias das interrelações. Passaremos a discorrer sobre cada uma delas.

## **POR UMA OUTRA ONTOLOGIA DO TESTEMUNHO**

Na ética do contágio, há o testemunhar, desubstantivação provocada pelo território ativo da escuta. Quando falamos em memória, pretendemos dizer dos processos de rememoração



que nos arrastam. Não há memória despersonalizada; lembrar exige a participação do agente da lembrança, confunde-se com ele. Os *testemunhos visuais circulantes* excedem aos corpos, na medida em que atuam pela narração. No entanto a natureza de excesso os torna prolongamento, possibilidade de serem mantidos por (em) outras existências.

A maneira como Benjamin (2019) condiciona a redenção, qual seja a apropriação do passado pelos grupos historicamente vencidos, à transmissão contribui para esse pensamento. Diferentemente da tradição, a transmissão é o gesto narrativo que se vincula ao passado, mas que somente pode ocorrer no presente vivido, em uma temporalidade contraposta à do progresso. Ao contrário, a tradição consolidou-se através da permanente sobreposição das narrativas dos vencidos, consideradas descrição fiel dos acontecimentos históricos.

O progresso caracteriza-se, para o autor, pelo tempo vazio e homogêneo que prega a linearidade dos acontecimentos, direcionados à suposta melhoria da humanidade (BENJAMIN, 2019b). Na Modernidade, o tempo é o mercadológico, da sucessiva transição de eventos e de sua fetichização. Ao serviço disso trabalham os diferentes setores, inclusive a historiografia, encerrando qualquer contexto favorável para a produção de outras narrativas.

Mutuamente, o progresso silencia as narrativas dos vencidos e o emudecimento dos vencidos é a narrativa do progresso. A fertilidade de acontecimentos impede o tempo propício à transmissão, pois somente por meio do relato o presente se torna lugar-tempo de apropriação do passado. A falta de experiências é paradoxal à explosão de eventos; tudo acontece, mas nada temos a falar sobre (BENJAMIN, 2019a). Na figura do cronista, Benjamin busca um novo espaço semântico para conter as experiências. Ele seria o materialista histórico, nas teses "Sobre o conceito de história" (2019b); ou o contador



de estórias, em “O narrador” (1994b); ou ainda o esquecido feliz, em “A imagem de Proust” (1994a).

De qualquer maneira, é dado enfoque no gesto de coletar fragmentos narrativos como caminho para ativar a própria capacidade de narração. Os fragmentos são a linguagem do passado, o que resta no presente e que se desvelam na rememoração; não na simples lembrança, na elaboração consciente dos acontecimentos, mas no lampejo do esquecimento, no exato momento em que, involuntariamente, se experiencia a reminiscência (BENJAMIN, 1994a). As figuras benjaminianas guardam em comum a potência de contágio que somente a memória involuntária possui, pelo arrebatamento que a origina.

No campo pedagógico, abdicar da terminologia da transmissão para assumir a dimensão do contágio talvez se mostre mais pertinente, para evitar maiores equívocos quanto à potência produtiva que o conceito de Benjamin possui. As *testemunhas visuais circulantes*, pela maneira como se organizam narrativamente, provocam a abertura que possibilita o transbordamento dessa potência. O chamado ético dá-se pela afet(o)ação, pela tomada do testemunho por intermédio da experiência afetiva de testemunhar.

Por afetiva, queremos dizer que é preciso que algo nos aconteça para que o testemunho se produza<sup>1</sup>. Não somente de maneira direta, mas certamente atravessada. A experiência de testemunhar exige somente o corpo aberto, seja ao acontecimento central, seja à narração do acontecido feita de acontecimento. Uma vez que se dá ao nível do vivido, não comporta as classificações arbitrárias que encerram os lugares a serem ocupados nos processos anamnéticos; estar testemunha é uma condição passível de ser assumida pela pessoa que sobrevive e pela pessoa que se sente afet(o)ada pelo relato da sobrevivência (SELIGMANN-SILVA, 2010).

<sup>1</sup> Para esta reflexão, muito nos vale o pensamento de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) a respeito da experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e que aponta para uma nova maneira de contemplar o campo educativo, qual seja, por meio do par experiência/sentido.



Consideramos a potência afetiva dos *testemunhos visuais circulantes* na medida em que as imagens adquirem sentido no desenrolar dos trajetos antropológicos que as produzem. Para Durand (2012), o trajeto antropológico procura nomear a incessante troca que ocorre, no nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e as emanações do meio cósmico e social. Dessa interação resultam os critérios involuntários de apreensão do que nos acontece. As narrativas das imagens (ou as imagens-narrativas) exploram o universo simbólico e, dada a abertura às derivas imaginantes, apontam para diferentes maneiras de testemunhar.

## DERIVAS SIMBÓLICAS DAS IMAGENS TESTEMUNHAIS

Embora seja um campo de manifestação fértil do imaginário, a imaginação não se confunde com este. Entendemos por imaginário todo o acervo humano das imagens já produzidas ou a produzir (DURAND, 2014), o capital pensado da humanidade em diferentes tempos e lugares. Toda elaboração narrativa, consciente ou inconsciente, é composta por elementos que acontecem em conjunto para a manutenção ou transformação de estruturas imagéticas predominantes em determinados contextos. Na teoria durandiana do imaginário, a noção de estruturas é construída a partir das sobras poéticas que a carga positivista do conceito não consegue sucumbir, nomeadas pela metáfora da bacia semântica<sup>2</sup>.

Qualquer pensamento opera por meio de imagens. Nas narrativas verbais, oralizadas ou escritas, o imaginário contribui

---

<sup>2</sup> A bacia semântica revela a variância simbólica que produz sentidos plurais para um mesmo símbolo, considerado em espaços-tempos diferentes (DURAND, 2014). Consideramos que esse aspecto do imaginário concede à terminologia das estruturas o movimento que questiona a sua rigidez, apropriação poética que destaca a influência das pulsões subjetivas na produção do imaginário sociocultural.



para a abertura semântica por intermédio da leitura dos sentidos simbólicos em detrimento dos signos, uma vez que a principal característica da imagem é a contenção do sentido em si mesma (DURAND, 2012). Se inicialmente a condição do signo limita a palavra, pois forja o significado de maneira exterior, a palavra transformada em símbolo é forma, esteticamente valorizada.

A teoria antropológica do imaginário nos permite compreender que, atrelados aos *símbolos*, existem os *schémes*, os *arquétipos* e os *mitos*. As constelações de imagens se formam ao redor dos arquétipos, grandes imagens universais e abstratas que se substancializam nos símbolos, contextualmente. As estruturas que formam o imaginário não remetem a uma lógica da exclusão, e sim da predominância. Na estrutura heroica, há o predomínio do *schéme* da verticalidade; na estrutura mística, o da descida; na estrutura sintética, o do movimento rítmico. Todos eles foram pensados por Durand (2012) a partir dos gestos biológicos primordiais, quais sejam, o postural, o da deglutição e o copulativo, respectivamente.

Na leitura simbólica, toda narrativa é mítica. O mito conjura os elementos do imaginário nas elaborações racionais. Na medida em que predominam determinados elementos, as narrativas manifestam-se como expressões do regime diurno – estrutura heroica – ou do regime noturno das imagens – estruturas mística e sintética (DURAND, 2012). Por essa razão, a leitura das narrativas não deve ser feita de maneira fragmentada, o que não as destitui da condição de fragmento. Em cada fragmento narrativo, as imagens pululam e desdobram infinitamente as narrativas que aquele contém.

Essa é uma grande contribuição dos estudos sobre o imaginário para a leitura de testemunhos. O que torna as *narrativas visuais* particulares, então? Acreditamos que a potência de outras materialidades. Mesmo considerando a palavra na condição de símbolo, não se pode ignorar as suas linhas formativas. A incursão



em diferentes materialidades possibilita a criação de outras formas, capazes de alcançar sentidos particulares. Os acontecimentos são postos, assim, ao serviço das narrativas. Um mesmo acontecimento pode provocar atravessamentos distintos de acordo com a forma narrativa que assume.

Não queremos dizer, com isso, que as visualidades são detentoras do fazer criativo. Ostrower (2014) muito bem aponta para a imanência da criatividade em todo trabalho que se atenha ao potencial criador. Quando as artes, por exemplo, são colocadas em outro lugar que não o de trabalho, a relação criatividade-criação não acontece. Importa mais a relação que travamos com as materialidades do que as materialidades em si, situadas no lugar das experiências.

Essa compreensão de trabalho conversa com outra, importante para os sentidos que cogitamos nas *testemunhas visuais circulantes*. É uma das zonas de contato, faladas inicialmente, entre o imaginário e os processos de rememoração. Trata-se da noção de memória-trabalho proposta por Éclea Bosi (2003) para contemplar os movimentos que dinamizam as memórias e que fazem delas sentidos atribuídos aos acontecimentos no presente. Para a autora, as memórias foram tradicionalmente desconsideradas pela lógica racionalista, que as classificou como dotadas de linguagem imaginativa, porquanto falsa.

O trabalho de que tanto Ostrower (2014) quanto Bosi (2003) falam, mesmo que em diferentes termos, é o de criação. Cogitamos que experimentar as possibilidades forma(tivas) que as artes trazem, incorporadas na expansão corpórea do campo de apreensão dos acontecimentos que nos atravessam, potencializa o trabalho criativo do qual resulta a construção de narrativas da memória. Para exemplificar o que propomos, permitam-nos narrar brevemente uma das experiências que nos impulsionaram a este caminho reflexivo. Ela se deu no contexto de imersão temporal-geográfica nas experiências das mulheres



com as quais conversamos em Santiago do Chile<sup>3</sup>, na ocasião da pesquisa de mestrado.

Em 21 de janeiro de 2022, visitei<sup>4</sup> o sítio de memória Villa Grimaldi junto com Viviana, integrante do Colectivo Bordadoras de Villa Frei, grupo de mulheres dedicado à produção de bordados denunciativos dos atuais problemas chilenos. Disse-me que, em 2019, havia composto o grupo de pessoas que promoveu uma oficina têxtil em Villa Grimaldi com o objetivo de produzir *arpilleras* que retratassem os acontecimentos que marcaram o local durante a ditadura militar. Para conhecimento, a história de Villa Grimaldi conta de uma chácara construída para fins de descanso e entretenimento, entregue às mãos dos militares pelo proprietário como troca pela liberdade do filho detido. Após a desapropriação pelo governo, as dependências de Villa Grimaldi serviram de campo de detenção e torturas.

A boniteza do espaço físico, a tranquilidade que a sonoplastia da natureza concede aos extensos jardins que circulam os fragmentos de construções – preservadas ou refeitas, tendo em vista que os indícios da redemocratização fizeram com que os militares procurassem destruir qualquer resquício da barbárie – foram constantemente questionadas pelos relatos que nos acompanharam na visita. Embora tenhamos recorrido à voz gravada da guia, falo especificamente das narrativas contidas nos bordados que Viviana guarda com extremo cuidado, produzidos durante aquela oficina em 2019.

Foram bordados feitos por mulheres que não vivenciaram diretamente os horrores cometidos em Villa Grimaldi, mas que

<sup>3</sup> Em dezembro de 2021, a proposta de pesquisa foi contemplada, por meio de edital publicado pela Universidade Federal de Pernambuco, com financiamento para desenvolvimento de missão internacional em Santiago, especialmente para o fortalecimento de vínculos com a Universidad de Chile. Da experiência, resultou a coleta de inúmeras fontes relacionadas às *arpilleristas*, algumas das quais foram contempladas no texto de dissertação.

<sup>4</sup> Neste momento do texto, a escrita assume um caráter personificado que a direciona à primeira autora, tendo em vista que se trata de uma experiência não compartilhada entre ambos os autores.



trabalharam a memória a partir da experiência compartilhada – incorporada e assumida – do testemunho. Tais imagens me foram mostradas no dia anterior, nas dependências da casa de Viviana, que fez questão de levá-las em nossa visita para que pudesse mostrar como as mulheres que os produziram concederam sentidos aos espaços que víamos em nossa frente; sentidos que partiram de imagens outras, imaginárias apenas no sentido de linha do horizonte anamnético que as localiza em outro espaço-tempo, mas que opera deslocamentos forma(tivos).

**Figura 1** – A torre



Fonte: Acervo dos autores (2022)

A brutalidade das narrativas visuais, principalmente pelo choque da coerente contradição entre as aparências e as formas que somente as narrativas visuais puderam me transmitir,



provocou uma das mais dolorosas reverberações que o meu corpo seria capaz de experimentar. O choro desenfreado veio ao fim da visita, na tentativa de expurgar as imagens que os bordados presentificaram.

## MOVIMENTOS ANAMNÉTICOS E CIRCULARIDADE DAS IMAGENS-NARRATIVAS

O terceiro ponto que escolhemos para desenhar os contornos dos *testemunhos visuais circulantes* diz respeito à transitividade das narrativas, completamente vinculada à capacidade de contágio que a força vital das memórias produz e alimenta. O movimento circular passa a acontecer não apenas em torno do vórtice provocado pela noção de memória-trabalho, mas rizomaticamente, no agenciamento dos corpos tocados pelas narrativas. Traçamos as linhas teóricas superficiais desse movimento em outro ensaio, quando interessados no que chamamos de *Outridade* (PAVÃO; CARVALHO, 2021).

Os processos de subjetivação que interpelam os corpos acontecem ao nível das interrelações. A epifania do Rosto em Levinas (2014) é a representação metafórica da alteridade ética que o autor desenvolve e que, neste texto, tem lugar na forma como as narrativas testemunhais das Outras são apreendidas por nós a partir das afeto(a)ções provocadas pelo com-tato com as imagens. Para compreender a circularidade dos *testemunhos visuais*, é imprescindível retornar continuamente ao limiar das relações, campo privilegiado de aproximação entre o compartilhamento de memórias e a produção de subjetividades.

Há dois sentidos de circularidade que gostaríamos de destacar. O primeiro diz respeito ao movimento de transformação do imaginário sociocultural desenrolado nas fases da bacia



semântica (DURAND, 2014). As imagens aquáticas do escoamento, da divisão das águas, das confluências, da organização dos rios, do nome do rio e dos deltas e meandros indicam os movimentos de centralização e descentralização dos símbolos predominantes em determinadas épocas. Como vimos, toda narrativa é naturalmente mítica. Portanto, o movimento simbólico que Durand estabelece teoricamente é, em vários aspectos, narrativo.

A experiência criativa de produção de imagens visuais é privilegiada enquanto contributiva do movimento da bacia semântica. As visualidades se constroem com base em símbolos que, pela maneira como se envolvem nos trajetos antropológicos, se desdobram em outros, novos símbolos, inicialmente periféricos, mas que podem vir a ser predominantes em determinados contextos pela repetição do que mobilizam.

O segundo sentido que atribuímos à circularidade dos *testemunhos visuais* relaciona-se com a capacidade de deflação da atitude museológica que ainda envolve o contato com as narrativas da memória. Contribui não apenas para o deslocamento epistêmico do campo da educação, como também para o aprofundamento da crítica ontológica que nega a estrita vinculação dos seus agentes à formalidade do ensino-aprendizagem. Aleida Assmann (2011) nos provoca a refletir sobre a importância dos espaços de memória para a constituição da memória cultural de maneira atrelada às memórias comunicativas e o faz mediante abertura do próprio conceito de *espaço* pela contemplação das *caixas mnemônicas*.

As caixas mnemônicas são espaços móveis de recordação, distantes da pretensão homenageadora dos monumentos. Enquanto estes assumem a função utilitarista de validação dos acontecimentos, as caixas mnemônicas são produzidas na dimensão das micronarrativas e sofrem as interferências do movimento vital que caracteriza a experiência do testemunho. Com isso, Assmann (2011) não desvaloriza os espaços imóveis de



preservação das memórias, a exemplo dos museus, no entanto tece uma crítica à historiografia monumental e à maneira como esta condiciona os critérios de validação das narrativas históricas.

A facilidade de circulação faz das caixas mnemônicas recordações-referências (JOSSO, 2004) integrantes dos processos formativos desenrolados no campo de produção das subjetividades. Quando tais recordações assumem a forma das *narrativas visuais*, colocamos em centralidade aspectos como a abrangência do campo de aparição das imagens, a imanência de sensações e sentimentos ocasionados pela experiência estética, o lampejo permanente das imagens já produzidas em momentos-espaciais criativos presentes, vinculados pela similitude com o contexto de produção anterior.

Tal associação contempla a potencialidade pedagógica das *narrativas visuais* e contribui para a guinada epistemológica que retira o fazer educativo do território eminentemente cognitivista e o coloca no entremeio com as sensibilidades e com os aspectos do imaginário sociocultural. As elaborações de sentido envolvem uma atenção corpórea não limitada à consciência das afet(o)ações, e sim ao processo de se sentir afet(o)ada como produção de saberes em continuidade. Nesse sentido, figuram como materialização da Razão Sensível, da racionalidade aberta que contempla a vida humana enquanto *humus* (MAFFESOLI, 1998), matéria-prima da organicidade vital que nos situa no mundo.

O gesto de debruço sobre as narrativas da memória deixa, nessa perspectiva, de sofrer com a disciplinarização dos processos pedagógicos que o limitam ao ensino de História, na condição de análise factual dos acontecimentos. Relacionar-se com tais narrativas a partir do intercâmbio inerente à ética da estética do estar-junto (MAFFESOLI, 1996), de caminho sensível para o encontro com outras existências, contribui para a abertura do campo educativo e para o aprofundamento da organicidade elementar relacionada à forma(ção).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU SOBRE OS SENTIDOS PARA UMA EXPERIÊNCIA)

As últimas linhas reflexivas que traçamos nos levam ao começo. Elas retomam outra experiência, desenrolada no momento de pesquisa que já mencionamos, e, assim como a experiência anteriormente narrada, reverberam encontros que nos colocaram em diálogos com outras narrativas. Trata-se da percepção que tive<sup>5</sup> ao visitar os sítios destinados à preservação da memória das pessoas torturadas, mortas ou desaparecidas pela ação da ditadura militar chilena.

Dentre os países da América Latina que vivenciaram estados de exceção durante a segunda metade do século XX, o Chile é tido como referência nas políticas públicas dedicadas ao nunca mais. O maior museu latino-americano de preservação das memórias das ditaduras encontra-se no território chileno, o Museo de la Memoria e de los Derechos Humanos, o qual tive a oportunidade de conhecer. O Museu possui um acervo permanente de *arpilleras* produzidas durante o período ditatorial. Por essa razão, no projeto de missão internacional, figurou como um dos sítios mais importantes para a coleta de dados primários.

No dia de minha visita, deparei com uma infinidade de turistas que, assim como eu, sentiam o peso do que está exposto; o Museu estava lotado. Foi inquietante a minha surpresa ao encontrar os bordados no último piso do monumental espaço, particularmente vazio. A importância das narrativas visuais contidas nos bordados que eu haveria de investigar de perto foi, momentaneamente, questionada pela decisão de isolamento ante as narrativas que ecoavam nos pisos anteriores. Se eram tão importantes como eu acreditava serem, por que somente eu me encontrava ali? Não sendo a visita direcionada desde o início ao encontro com as *arpilleras*, talvez o último piso passasse despercebido.

---

<sup>5</sup> Mais uma vez, nos valem do relato personificado, por iguais motivos.



Posteriormente, ao relatar tal inquietude às mulheres com as quais conversei, pude ouvir relatos que transformaram completamente os rumos que as minhas reflexões poderiam assumir. Disseram-me que espaços como aquele foram feitos para pessoas como eu, estrangeiras, não para o povo. A memória viva, presente nas *arpilleras* e vivenciada pelas pessoas que dedicam a existência ao testemunhar, esta sim poderia me indicar algo. Os rumos dessas conversas determinaram os caminhos que apontam para as *testemunhas visuais circulantes*, nas quais somente podemos tocar.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços de recordação:** formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 36-49. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In:* BENJAMIN, Walter. **O anjo da história.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a. p. 85-90.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).



BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 9-20.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

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

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

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

LEVINAS, Emanuel. **Violência do rosto**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



PAVÃO, Maria Rita Barbosa Piancó; CARVALHO, Mário de Faria. Ensaio sobre a outridade: reflexões sensíveis sobre narrativa e temporalidade a partir do pensamento de Walter Benjamin. *In*: CARDOSO, Fernando da Silva; FREITAS, Rita de Cássia Souza Tabosa (org.). **Aspectos ontológicos, epistêmicos e críticos dos direitos humanos**. Recife: Edupe, 2021. p. 77-90.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3-20, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/1894/1532>. Acesso em: 19 set. 2022.

---

## TEMPOS DA INFÂNCIA: ENTRE UM POETA, UM FILÓSOFO, UM EDUCADOR<sup>1</sup>

*Walter Omar Kohan*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro –  
UERJ

*Rosana Aparecida Fernandes*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul –  
UFRGS

“Consegui com uma mão filmar a outra, e apanhar os  
caminhões durante as longas horas de viagem”  
(AS PRAIAS DE AGNÈS, 2008).

### INTRODUÇÃO

A ideia central que aqui apresentaremos é que há um valor político na temporalidade infantil, que é preciso cuidar, muito mais do que interromper, como fazem atualmente as instituições educacionais. Assim, os modos de entender o político exigem repensar a experiência temporal propiciada e afirmada nas instituições educacionais.

---

<sup>1</sup> A fonte original deste artigo encontra-se na revista *Educação e Pesquisa*, v. 46, e236273, 2020. Seção temática: Infância, Política e Educação. ISSN: 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/abstract/?lang=pt>.



Nossa estratégia é chamar personagens infantis, vindas da literatura, da filosofia e da educação: Gonzalo Rojas, Gilles Deleuze, Paulo Freire. Um conceito atravessa o presente ensaio: o tempo. Na poesia de Gonzalo Rojas, o esforço do poeta é por honrar o tempo presente da infância, que é também o tempo da escrita poética. Eis o tempo da *reniñez*: um tempo que não passa, durativo, atento e sensível à palavra do mundo. Com Gilles Deleuze, pensar a infância como uma cena infantil é restaurar à infância um tempo propriamente infantil, como diz Heráclito no seu icônico fragmento 52. Finalmente, Paulo Freire expande o tempo da infância para todas as idades: invasão aiônica de *khrónos*, que torna urgente aos educadores e às educadoras de todas as idades, ao habitar um tempo infantil, um presente curioso que olha o mundo com estranheza e pergunta, inquieto, por que o mundo é como é e de que outras maneiras ele poderia ser. Com Freire, ouvíamos uma palavra infantil para pensar o sentido da presença da filosofia na escola: ele não diz respeito a fazer da infância algo diferente do que ela é, mas nos lembra e nos leva à (a um tempo de) infância.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Recebemos o convite para escrever um texto para uma seção temática comemorando os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O convite propunha uma relação mais alargada com o ECA, justamente com aquilo que ele propõe nos termos das garantias e conquistas sobre a criança como sujeito de direitos. O convite dá destaque a um intuito por pensar as múltiplas facetas do espaço-tempo da infância como elemento constitutivo da própria ideia de democracia, ou seja, para pensar as relações entre infância e política.



Eis que passadas algumas hesitações e dúvidas a respeito do significado institucional e político do ECA, resolvemos aceitar o convite fazendo uma leitura efetivamente alargada para pensar em particular a relação entre infância e tempo a partir de uma interlocução com figuras inscritas nos mundos da literatura, da filosofia e da educação. Não nos referimos explicitamente ao ECA, mas confiamos que algumas ideias aqui apresentadas podem contribuir para pensar seu significado institucional e político.

Vale também esclarecer que, por se tratar de um ensaio, não há nenhuma pretensão de estabelecer ou fixar categorias ou linhas de leitura abrangentes ou omnicompreensivas. Afirmamos, ao contrário, certa abdicação do *princípio da identidade*. Portanto, os autores com os quais aqui trabalhamos – Rojas, Deleuze e Freire – têm o valor de intercessores na construção de uma escrita aberta e experimental, que movimenta os modos de pensarmos as questões aqui abordadas.

O resultado, esperamos, será desafiador para pensar a própria ideia de democracia ou do político, para dizê-lo em termos mais amplos. A ideia central que aqui exporemos é que há um valor político na temporalidade infantil, que é preciso cuidar, muito mais do que interromper, como procedem atualmente as instituições educacionais. Assim, os modos de entender o político exigem repensar a experiência temporal propiciada e afirmada nas instituições educacionais. Talvez seja oportuno lembrar que a própria palavra escola deriva de uma palavra grega com significado temporal (*skholé* – “tempo livre”) e que as escolas surgiram, na Antiga Grécia, não como espaços para aprender (pois não é preciso uma escola para aprender; pode se aprender em casa, na fábrica etc.), e sim para separar e suspender o tempo social e propiciar aos escolares uma experiência de tempo liberada das exigências e dos valores socialmente dominantes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).



De certo modo, seguimos esse caminho. Nossa estratégia é chamar personagens infantis, vindas da literatura, da filosofia e da educação. Demos nome aos bois: Gonzalo Rojas, Gilles Deleuze<sup>2</sup>, Paulo Freire. Logo alguém poderia pensar nos contrastes das figuras aqui escolhidas; seus campos conceituais e estilos diversos, referenciais teóricos encontrados. Por exemplo, poderia chamar a atenção um eventual embate entre alguém que tem dado destaque à própria infância biográfica como Paulo Freire e a explícita crítica de Gilles Deleuze aos que vasculham nos arquivos familiares para remeter à própria biografia. Ou, então, poderia se questionar a associação que fazemos entre um vanguardista surrealista com as pretensões políticas emancipadoras do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Não desconhecemos essas latentes tensões e pedimos certa paciência do leitor para ver o resultado deste ensaio de conjunções e conexões. Colocamo-nos entre os três porque uns e outros, desde os seus lugares de criação e de problematização, perguntam e nos ajudam a perguntar e tornar a pensar o que cremos saber sobre a infância, em sua relação com o tempo e a política.

## UM POETA CRIANÇA

Na língua castelhana há duas palavras para dizer “infância”: *niñez* e *infancia*. Na língua coloquial elas são intercambiáveis, têm o mesmo significado. Diferentemente, para dizer “criança”, existe “niño” ou “niña” e muitas outras palavras diferentes a depender

---

<sup>2</sup> Propomos Gilles Deleuze, e não a dupla Deleuze-Guattari, porque os principais textos nos quais nos baseamos em “A cena infantil de um filósofo” são todos de autoria de G. Deleuze e não coautorias. De qualquer forma, num sentido mais profundo, a distinção é quase irrelevante pela postura anti-identitária do mencionado autor e do presente texto.



de cada país<sup>3</sup>. Gonzalo Rojas, poeta chileno (1916-2011), publicou um livro com o sugestivo título de uma palavra por ele mesmo inventada: *Reníñez*<sup>4</sup>. O livro contém poemas de diversas épocas e, dentre eles, um de 1999 que dá o título ao livro.

Gonzalo Rojas nasceu em Lebu, sul do Chile, em 1916. Sua infância, na pobreza, não foi feliz<sup>5</sup>. Perdeu cedo o seu pai, e o golpe de graça foi quando roubaram o cavalo que o pai lhe tinha deixado de presente. Teve asma. Aprendeu tarde, mas muito rápido a ler (com 9 anos, em 3 meses), e gaguejava na leitura imposta mecanicamente na escola. Mas lia sem parar, apaixonadamente, em segredo. Desde pequeno, sua vida está atravessada por viagens, primeiro dentro do Chile: com 8 anos viaja a Concepción com sua mãe viúva e seus sete irmãos; depois, entediado de Concepción, viaja sozinho, de barco, a Iquique, para terminar ali a escola média. Mais tarde, viaja a Santiago para estudar Direito. Depois, já se dedica inteiramente às letras e, de novo, vai ao norte, em direção a Atacama. Ali reencontra a pobreza e, em El Orito, a 3.000 metros de altitude, alfabetiza 200 mineiros com fragmentos de Heráclito.

Ainda me lembro das deslumbrantes cordilheiras de El Orito, que ainda andam comigo pelo mundo, e daqueles 200 mineiros analfabetos que me ensinaram quase tanto quanto as estrelas. Analfabetos, mas com um maravilhoso imaginário e um pensamento mágico que não vi nunca nos poetas mais

---

<sup>3</sup> Na Argentina, por exemplo, depende da região, “niño” e “niña” são usados muito em algumas regiões, porém na capital quase não são utilizados, mas sim “chico” ou “chica”. No Chile, preferem-se expressões de animais, como, por exemplo, “cabro” ou “cabro chico”. No Uruguai, é muito popular “botija”, e assim por diante... Nesses países, hoje, há um movimento muito forte de gênero para desmasculinizar a linguagem e empregar, por exemplo, a letra “e” como marca de gênero: “niñes”.

<sup>4</sup> A primeira edição do livro foi publicada em 2004, pela editora Tabla Rasa.

<sup>5</sup> Para os dados biográficos, cf. CNCA (2017).



pintados. Que Mandrágora ou que surrealismo. Certa vez, pensei que era bom ensiná-los também – depois do trabalho – à noite, à luz de lâmpadas de carbureto, depois de turnos suados. Alguns estavam interessados e, como eu não tinha material didático, a não ser de alguns livros amados que consegui colocar na minha mala na despedida de Santiago, aproveitei alguns textos dos filósofos pré-socráticos para jogar o jogo de vogais e sílabas. Eu li alguns fragmentos e eles preferiram os de Heráclito. Foi assim que, no auge da juventude, e em meu longo aprendizado como poeta, que não termina ainda depois de tantas décadas, eu passei a realizar tarefas de alfabetização entre as altas neves do Chile, ensinando a ler no silabário de Heráclito<sup>6</sup> (ROJAS, 2004, p. 363, tradução nossa).

A seguir, vive em Valparaíso e, novamente, em Concepción. Com o governo socialista de Salvador Allende passa a ser agregado cultural na China e em Cuba. Com a ditadura, em 1973, inicia um exílio pela então chamada Alemanha Oriental, Venezuela e Estados Unidos. Passa por Chile, onde é proibido de lecionar, e

---

<sup>6</sup> “Aún recuerdo las cordilleras deslumbrantes de El Orito que todavía andan conmigo por el mundo y a esos 200 mineros analfabetos que me enseñaron casi tanto como las estrellas. Analfabetos, pero con un portento imaginario y un pensamiento mágico que no vi nunca en los poetas más pintados. Qué Mandrágora ni qué surrealismo. Cierta vez pensé que también era bueno enseñarles a ellos – después de su trabajo – de noche, a la luz de las lámparas de carburo, después de los turnos sudorosos. Algunos se interesaron y como yo no disponía de material didáctico sino de unos pocos libros amados que alcancé a meter en mi maleta en el adiós a Santiago, aproveché unos textos de los filósofos presocráticos para jugar el juego de las vocales y las sílabas. Les leí algunos fragmentos y ellos prefirieron los de Heráclito. Así fue cómo, en plena edad juvenil, y en mi largo aprendizaje de poeta que no termina aún después de tantas décadas, vine a cumplir faenas de apir alfabetizador entre las altas nieves de Chile enseñando a leer en el silabario de Heráclito” (ROJAS, 2004, p. 363).



continua viajando pelo mundo, lecionando em universidades da Alemanha Federal, Estados Unidos, Suécia e México.

Eu me deixei levar pelo vento, e o vento sabe. Quem não é um *rulfiano* em nossa América? Sou filho de um mineiro, um mineiro abastado, mas um mineiro. Meu pai cortou veias de carvão no início do século no Golfo de Arauco. Morreu cedo o homem, a um milímetro do gás grisú, como todos os mineiros. Por isso, subi a colina, como Rulfo disse: em busca do meu pai. Não é que eu seja um poeta genealógico, mas acredito na genealogia dos labirintos; na genealogia da geologia, e eu amo as pedras<sup>7</sup> (ROJAS, 2004, p. 363-364, tradução nossa).

A poesia de Gonzalo Rojas é infantil: sem ordem, caótica, apaixonada, livre, amorosa. Rojas inventa ou resgata muitas palavras em desuso, em geral, incorporando prefixos, por exemplo: *transtierro*<sup>8</sup>. Na língua castelhana é habitual *destierro*, que supõe um “ter de deixar a própria terra”; o *transtierro* parece menos violento, como se parte da própria terra se deslocasse, junto, na viagem<sup>9</sup>. Outra palavra criada é *reniñez*, do prefixo re +

<sup>7</sup> “Me dejé llevar por el viento, y el viento sabe. ¿Quién que es no es *rulfiano* em nuestra América? Soy hijo de minero, de minero más bien acomodado, pero minero al fin. Mi padre cortó vetas de carbón al empezar el siglo frente al Golfo de Arauco. Murió temprano el hombre, a un milímetro siempre del gas grisú como todos los mineros. A eso fui cerro arriba, como dijera Rulfo: en busca de mi padre. No es que sea un poeta genealógico, pero creo en la genealogía de los laberintos; en la genealogía de la geología, y amo las piedras” (ROJAS, 2004, p. 363-364).

<sup>8</sup> É o título de um dos livros de G. Rojas: *Transtierro*. Madrid: Taranto, 1979.

<sup>9</sup> G. Rojas (2015, p. 126) afirma que *destierro* significa a perda da terra e da própria língua, pois o exílio é em um país que fala outra língua, enquanto no *transtierro* a língua materna se mantém. No caso de G. Rojas, a Alemanha Oriental seria um caso de *destierro* e a Venezuela de *transtierro*.



o substantivo *niñez*<sup>10</sup>. O sentido dessa palavra é apresentado pelo próprio Rojas, já muito longe da infância cronológica, na velhice. É ali que se vive a *reniñez*, uma espécie de repetição livre e complexa da infância, a verdadeira pátria do poeta. Consideremos o próprio poema “La reniñez”:

Dizem que o século se vai, que o milênio se vai, qual milênio? Qual século? Da era de quê? Talvez fosse o caso de se calar. Mas não. Ainda não. Pelo menos, ainda não. Estou vivendo um reverdejar no melhor sentido, uma reinfância, uma espontaneidade que quase não consigo explicar. É como se eu deixasse que a língua escrevesse por mim. Parece descuido, mas não poderia haver desvelo maior. Estou deixando que as águas falem, que subam as águas e que elas mesmas falem<sup>11</sup> (ROJAS, 2015, tradução nossa).

A *reniñez* vive-se num tempo que questiona os tempos mensurados, medidos, metrados. É o passado que se renova e se faz presente, um novo presente que vem do passado, no qual a duração da espontaneidade e a atenção ao mundo fazem com que ele não passe. Quase inexplicável, é um reverdecer, um reviver, um ganhar nova força e vitalidade. É uma subjetividade em silêncio, “quase” calada: quase porque ainda tem palavra, só que é a palavra que fala pelo sujeito e não o sujeito que fala sua

<sup>10</sup> Rojas inventa a palavra em 1988; como vimos, também é um título de um livro de poemas de Rojas.

<sup>11</sup> “Dicen que el siglo se va, que el milenio se va, ¿cuál milenio?, ¿cuál siglo? ¿De la era de qué? A lo mejor debiera uno callarse. Pero no. Todavía no. Por lo menos todavía no. Estoy viviendo un reverdecimiento en el mejor sentido, una *reniñez*, una espontaneidad que casi no me explico. Es como si yo dejara que escribiera el lenguaje por mí. Parece descuido, y es el desvelo mayor. Estoy dejando que las aguas hablen, que suban las aguas, y que ellas mismas hablen” (ROJAS, 2015).



palavra. É a palavra que vem de fora, do mundo e não do interior de si. É o desvelo maior, supremo: o cuidado por silenciar a própria palavra para escutar a palavra do mundo. Assim, a *reniñez* é uma imaginação aberta e atenta. Supõe risco e coragem, abertura ao mundo, à infância, à infância do mundo.

## A CENA INFANTIL DE UM FILÓSOFO

Gilles Deleuze foi um filósofo sedentário, de saúde frágil, para quem sempre foi difícil deitar-se tarde. Saiu poucas vezes de Paris e foi bastante hostil às viagens, ou pelo menos ao que considerava as condições em que um intelectual viaja. Pensava que as rupturas são mais importantes do que as viagens e ponderava que as rupturas poderiam acontecer sem sair fisicamente do lugar – como na própria biblioteca –, assim como é possível deslocar-se longamente em sentido espacial, sem que nenhuma ruptura de fato aconteça (DELEUZE, 2001, letra “v” como viagem). Também era fascinado pelos nômades que, afirmava, aí mesmo, não saem do lugar.

Deleuze viaja no pensamento e seu pensamento (escrito, filmado, traduzido) propicia viagens no pensamento, sem sair de casa. Muito propício em tempos de confinamento pela covid-19. Ante uma pergunta de Claire Parnet, sobre se a sua aversão por viagens está ligada à sua lentidão natural, Deleuze responde:

Não, porque pode haver viagens lentas. Não preciso sair. Todas as intensidades que tenho são imóveis. As intensidades se distribuem no espaço ou em outros sistemas que não precisam ser espaços externos. Garanto que, quando leio um livro que acho bonito, ou quando ouço uma música que acho bonita, tenho a sensação de passar por emoções que nenhuma viagem me permitiu conhecer. Por que iria buscar

estas emoções em um sistema que não me convém quando posso obtê-las em um sistema imóvel, como a música ou a filosofia? Há uma geo-música, uma geo-filosofia. São países profundos. São os meus países (DELEUZE, 2001, letra “v” como viagem).

Deleuze interessa-se pelos trajetos que as crianças traçam, o modo como abrem e encerram conexões com facilidade, suas atividades cartográficas, seus percursos e devires. “A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, p. 73). Contudo a infância que mais interessa a Deleuze não é a cronológica, mas a infância como potência de movimento e de transformação, em sua particular relação com a força política e criativa do molecular: uma linha de fuga perante o sistema e os universalismos de diversas espécies.

Uma dessas formulações sobre a infância aparece no capítulo 2 de *Diferença e repetição* (1988a), “A repetição para si mesma”, um capítulo que trata da memória, do tempo bergsoniano, do passado puro que Bergson expõe em *Matéria e memória* (1999) e *A evolução criadora* (1964), bem como da repetição e do eterno retorno nietzschiano. É nesse capítulo que Deleuze apresenta a ideia de “cena infantil” (DELEUZE, 1988a, p. 206), uma ideia que nos interessa explorar aqui pelos seus efeitos para pensar a infância e sua relação com o tempo.

A cena infantil é, para Deleuze, cristal do tempo, é pura indiscernibilidade, é coalescência, é circuito estreito de um atual e de um virtual que se intercambiam o tempo todo, coexistem e contêm, sempre, uma parte que não se efetua, que sobrepõe os corpos como um vapor incorporal. É o tempo *aion* que confunde *khronos*, subdividindo o presente da cena infantil em acontecimento já passado e ainda por vir, e a faz contemporânea da adultez. *Aion*, alterando a lógica de sucessão consecutiva na forma de passado-



futuro de *khrónos*, é o agente da *reniñez*, um passado que se faz presente. É Mnemósine que dá à cena infantil um passado puro, “um passado que jamais *foi* presente” (DELEUZE, 1988a, p. 145, grifo do autor), porque ele não passa como o presente, mas se conserva, é “a síntese do tempo inteiro” (DELEUZE, 1988a, p. 144) e faz surgir a infância, a cada vez, inesgotável. Por essa temporalidade que lhe é própria, a cena infantil não é uma imagem-lembrança que prolonga um conjunto empírico, ela é o diferenciador a realçar novos traços de uma cena rarefeita, que entra, constantemente, em relação com elementos virtuais de um passado puro, que persiste no cone invertido bergsoniano. A cena infantil não funciona como uma memória de arquivos passados, trazidos ao presente; ela não é decalque, nem matéria-forma de arquivo, é material-forças de experimentação, de fabulação, ela suscita devires e afirma a fluidez contínua de um tempo que dura, indivisível e elástico: simultaneidade, contemporaneidade e coexistência, em vez de sucessão, consecutividade e irreversibilidade (lógica de uma memória cronológica). Pode-se dizer, junto com Bergson, que “o organismo vivo é algo que dura”, desde que “o seu passado se prolonga inteiro no seu presente, e aí permanece atual e agindo” (BERGSON, 1964, p. 53).

As imagens-lembrança, as lembranças de infância e as referências às histórias de família estão sobre outro plano, o do tempo cronológico. Pois, nesses casos, o real subentendido é confirmado por sua continuidade sucessiva, as relações temporais são prolongáveis, localizáveis e passam por encadeamentos atuais irreversíveis. Referem-se, portanto, a um tempo cronológico, no qual não há lugar para rupturas em proveito de outras relações, potências ou intensidades. A cena infantil, por sua vez, duplica a história e está sempre a captar algum fragmento do passado puro, a dar-lhe visibilidade sem conduzi-lo ao presente que ele foi e sem submetê-lo ao presente imediato para o qual ele é passado. “É como se alguns caminhos virtuais se colassem ao caminho real, que



assim recebe deles novos traçados, novas trajetórias” (DELEUZE, 1997, p. 79). A imagem-cristal, sob a potência da função fabuladora, avança e puxa imagem virtual e imagem atual simultaneamente, e já não se diz inassinalável, e sim indiscernível, “coloca no presente diferenças inexplicáveis; no passado, alternativas indecidíveis entre o verdadeiro e o falso” (DELEUZE, 1990, p. 161), e contribui para a invenção de uma infância que falta, uma infância-mundo, em que a força pura do tempo é ativada, e não a matéria empírica que se imprime no tempo.

Por isso, a infância é um acontecimento extracronológico, agita forças e intensidades, não formas dadas às formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou de gênese, a infância não é qualidade ou propriedade de um corpo. No lugar do substantivo infância, que está subordinado ao verbo ser, podemos propor, aqui, o exercício do verbo *infanciar*, que indica devires e intensidades:

Se os infinitivos “morrer”, “amar”, “mover”, “sorrir” etc. são acontecimentos, é porque há neles uma parte que sua realização não basta para realizar, um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 78).

De acordo com Larrauri e Max (2000, p. 25), “não se pode falar assim, porém talvez se pode começar a pensar assim, a pensar em um mundo em que não há árvores e casas e adultos e crianças, [...] mas onde se ‘arvoreia’, se ‘caseia’, se ‘adulteia’, se ‘crianceia’”, porque interessa corromper os vestígios de um ser com contornos estáticos e impedir que árvores, casas, crianças, adultos sejam aprisionados no interior, inerte e rígido, do verbo ser. Ao liberar árvores, casas, adultos e crianças do estado de coisa e do significado-significante, o que se tem são visibilidades, luminosidades:



É preciso rachar as coisas, quebrá-las. As visibilidades não são formas de objetos, nem mesmo formas que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações (DELEUZE, 1988b, p. 62).

*Infanciar*: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. *Infanciar*: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito.

É exatamente assim que uma criança, um adulto e todo o resto podem se comunicar na invenção de uma infância por vir, em um exercício de fabulação, de abertura para o que não sabemos da infância e de questionamentos acerca do que cremos saber. Um devir-criança: um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, desprendido das suas unidades já conhecidas, experimenta as potências do infantil. Toda expansão de desejo expõe matérias não formadas, tensores, desafia mundos possíveis e mundos reais, produz bifurcações e lança os corpos em devires e experimentações, em uma gradação indiscriminada de intensidades, velocidades e lentidões.

Devir-criança é um movimento contemporâneo, criação cosmológica, invenção de mundo: um mundo que explode e a explosão de um mundo novo. Isso, afirma Deleuze, mostra



também o valor educacional da arte, por exemplo, quando povoa esses territórios:

A obra gaguejante de Biely, *Kotik Letaiev*, lançada num devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo (DELEUZE, 1997, p. 129).

No caso da novela de Biely citada por Deleuze, trata-se justamente da escrita das memórias primeiras da infância, sem conexão causal ou temporal entre elas, mas na coexistência sempre presente desse passado puro que é presente, contemporâneo. Mais perto de nós, as cenas infantis povoam a obra de poetas como o mato-grossense Manoel de Barros (2010) e fazem, da infância, uma memória inventada e, da memória, uma fabulação infantil. Dessa forma, a literatura, como forma de arte, ensina uma infância que não é pessoal, biográfica ou cronológica, mas mundana e presente: uma infância cósmica. “À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos” (DELEUZE, 1997, p. 78). E já que entramos no mundo que a arte ensina, talvez seja hora de chamar um educador.

## UM EDUCADOR POLÍTICO MENINO

Para pensar a educação chamamos um educador e voltamos à América Latina. Retornamos a um registro aparentemente muito diferente, alguém associado a campos filosóficos enfrentados por Deleuze. Referimo-nos a Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, título absurdamente questionado pelo atual governo



brasileiro. Sim, precisamos ir à educação porque se trata de educar as infâncias em uma relação atenta e sensível às potências da vida das pessoas, à expansão das potências, e não ao enfraquecimento ou à uniformização. Educar as infâncias ou, talvez melhor, infanciar a educação. Uma educação que afirme não o apequenamento ou apoucamento e infantilização dos estudantes, no sentido que propõe Piórkowski a Pimko, o diretor do colégio de *Ferdurdurke*:

Se todos tivessem a sua habilidade de apequenar as pessoas, esta escola seria duas vezes maior! Bumbum, bumbum, bumbum! Crie-me, professor, que os adultos, infantilizados e apequenados por nós, são ainda melhores que as crianças em seu estado natural (GOMBROWICZ, 2006, p. 59).

Contrário às proposições de Piórkowski e de Pimko, a tarefa da *reniñez* mundana, da cena infantil do mundo, exige considerar a educação da infância ou, melhor, uma educação infantil propriamente dita, uma infantilidade da educação que aprende com a infância e carrega a infância sempre, por toda vida, como o próprio Paulo Freire afirmou e recomendou, tantas vezes, nas cartas à Cristina (FREIRE, 2015), à Nathercinha (LACERDA, 2016) e em outras ocasiões.

A Cordilheira dos Andes está ficando linda. Tôda, branquinha, vestida de neve. Ontem de tarde eu fui com Elza, Madá e o marido dela “brincar” de fazer boneco de neve, num morro que fica perto de nossa casa. Depois de um dia muito frio e chuva, o morro ficou parecido com um Papai Noel, só que em lugar de algodão era neve. É muito bonito tudo isso. Às vezes eu me sinto como se fosse um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer



a todo mundo que gosto de viver. Você nunca deixe morrer em você a Natercinha de hoje. A menina que você é hoje deve acompanhar a mocinha que você vai ser amanhã e a mulher que será depois (in LACERDA, 2016, p. 55).

Paulo Freire tem uma relação ambivalente e multiforme com a infância<sup>12</sup>. Por um lado, ele, que se preocupou pelas formas educacionais de pensar e enfrentar as mais diversas formas de opressão, não se ocupou da educação da infância, das crianças cronológicas. Por outro lado, desenvolveu uma relação íntima com a infância como uma espécie de condição para educar pessoas de qualquer idade. Paulo Freire se ocupou da infância de muitos adultos, adultos infantes, expulsos do mundo letrado, sem a escrita, que não conheciam os códigos instruídos da linguagem. Paulo Freire também aprendeu a ler o mundo com todos esses que cruzaram seus caminhos. A sua simplicidade e abertura ao outro eram plenas, limpas, íntegras, sinceras. Seu interesse pela vida e pelos seres humanos o levou a muitos lugares, todavia, sobretudo, o levou para o espaço-tempo no qual todos os envolvidos em uma relação pedagógica aprendem a se sentir capazes de viver outra vida.

Paulo Freire recebeu da Biblioteca Comunale de Ponsacco, na província de Pisa, Itália, o título de Menino Permanente (Bambino Permanente), quando tinha 68 anos de idade, em 31 de março de 1990. É pelo menos chamativo alguém muito afastado da infância cronológica receber como prêmio um reconhecimento à sua permanência na infância. Esse prêmio permite perceber que uma infância não cronológica acompanhou sempre Paulo Freire, algo assim como se o mestre pernambucano estivesse instalado na infância, como se habitasse uma espécie de vida infantil ou *reniñez* permanente, para dizê-lo com o poeta chileno Gonzalo Rojas.

---

<sup>12</sup> Para uma inspiração e ampliação do que segue, cf. "Infância". In: KOHAN (2019).



Essa relação com a infância, que com Rojas ganhava força poética criativa a-subjetiva e com Deleuze potência de criação filosófica conceitual, com Freire ganha impulso político para pensar e praticar uma educação atenta e sensível, a transformar os estados de coisas. Em outras palavras, o menino permanente é uma figura que inspira formas irruptivas e revolucionárias de exercer o poder de ensinar e aprender, não apenas com crianças, mas com pessoas de todas as idades. Nos parágrafos seguintes desdobraremos tais afirmações.

Antes, vale a pena perceber os sentidos biográficos dessa presença infantil, mesmo que eles não colmem ou acabem os sentidos da infância afirmados por Freire. Por um lado, a vivência educacional na infância cronológica ilumina e dá sentido ao pensamento educacional adulto: a maneira como Paulo Freire foi educado pelos seus pais, à sombra de uma mangueira, no quintal da casa da família, no bairro de Casa Amarela em Recife, inspira suas ideias para pensar a educação dos oprimidos de qualquer idade. As palavras do seu mundo de pássaros e árvores são as palavras que lhe permitem ler sua realidade e, a partir dela, o mundo. O ambiente é uma continuidade desse mundo e, sobretudo, o tempo se assemelha muito mais ao tempo do brincar infantil que ao da instrução numa instituição escolar. Paulo Freire se alfabetiza num tempo presente, de repetição quase infinita, sem limites para colocar suas perguntas, suas dúvidas, suas inquietações. Vive sua entrada ao mundo das letras num tempo infantil.

Por outro lado, Paulo Freire – e por isso foi reconhecido e premiado – mantém vivo esse sentimento, vivência ou experiência infantil até os últimos dias de sua vida: como Rojas e as crianças cronológicas, inventa palavras, sentidos outros para palavras já existentes ou recria palavras que caíram no abandono adulto; teima em questionar-se a si mesmo e aos outros, lançando perguntas insólitas, inesperadas, insensatas, mostrando-se curioso e inquieto com a vida individual e comum. E teima em sonhar e lutar pelos seus



sonhos, em particular pelo sonho de uma educação emancipadora que dê lugar a um mundo mais justo para todos os seres humanos. Há uma infantilidade que persiste e abrange a obra e a vida de Paulo Freire por inteiro.

Dessa forma, Paulo Freire nasce, cresce e persiste na vida como um menino: menino-menino, jovem-menino, adulto-menino, velho-menino, engajado na construção de uma pedagogia também menina, infantil, da pergunta. Porque eis a questão e talvez as razões de tanto ódio (e medo?) levantado pelo pedagogo da esperança, do amor, da solidariedade: Paulo Freire pensava que a coisa mais importante que uma educação não pode deixar de ensinar é a perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), ou seja, toda educação deveria ensinar a cuidar da infância, a nutri-la, a cuidá-la, a fazer dela não apenas uma etapa da vida, mas um modo de vida em todas as idades.

Por isso, a infância para Paulo Freire perpassa e muito o horizonte dos movimentos da cronologia. Paulo Freire quer, para educar meninos e meninas de todas as idades, educadores e educadoras meninas, infantis, de vida curiosa, inquieta, com gosto de perguntar e de querer crescer, criar, transformar e sem medo de sonhar (FREIRE; FAUNDEZ, 2017). A infância não é, para Paulo Freire, apenas algo que precise ser educado, e sim a forma de uma vida verdadeiramente educadora, à medida que ela habita a curiosidade, inquietação, gosto de perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades.

Assim, a meninice ou infância não é a atribuição de um tempo quantitativo, da (pouca) quantidade de tempo vivido, mas um atributo da qualidade de uma vida: “ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco” (FREIRE, 2013, p. 97). Por isso, em uma das cartas pedagógicas que compõem a *Pedagogia da indignação*, quando a infância cronológica se passou faz muito tempo, com 75 anos, Paulo Freire pode dizer que, pela sua dinâmica para enfrentar os desafios e



transformações da vida urbana, “é como se hoje fôssemos mais jovens do que ontem” (FREIRE, 2000, p. 31).

Desse modo, Paulo Freire se aproxima surpreendentemente de Deleuze e Guattari, que afirmam que “saber envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 70). A vida pode ser um caminho de rejuvenescimento: viver com juventude é extrair, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 73), às “núpcias anti-natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 21), a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.

Se ele está ligado à infância, não o está no sentido de uma regressão do adulto à criança, e da criança à Mãe, mas no sentido em que a criança, assim como o gêmeo dogon, que transporta consigo um pedaço de placenta, arranca da forma orgânica da mãe uma matéria intensa e desestratificada que constitui, ao contrário, sua ruptura perpétua com o passado, sua experiência, sua experimentação atuais (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 27).

A velhice ou a juventude está na qualidade de uma vida, na forma como questionamos e nos inquietamos com a vida em comum, na relação antinatural que estabelecemos com o mundo lá fora: a velhice está numa vida acomodada, não importa os anos que ela tenha; a juventude, a meninice, está em questionar, sonhar e lutar por um mundo de alegria, beleza e justiça para todos os seres humanos.

Mais ainda, Paulo Freire expande a força da meninice: ela deixa de ser uma possibilidade para se converter numa condição. Por isso, um educador ou educadora nunca pode deixar de ser



menino ou menina, e uma vida educadora nunca pode deixar de ser uma vida menina ou infantil. Porque, se o deixasse, seria uma vida sem curiosidade, sem sonhos, sem luta, ou seja, uma vida não educativa. Assim, a vida de um educador ou educadora curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa é infantil, sem importar a idade cronológica de quem a vive. Uma vida educadora infantil é uma vida que não se cansa de perguntar, sonhar e criar, que vive cada presente como se fosse a primeira vez que o vive, que está sempre começando a viver e pensa que sempre é tempo para começar. Uma vida educadora infantil é uma vida de inquietação e mudança.

Paulo Freire é um desses exemplos em que o passar do tempo cronológico o aproxima ainda mais de uma infância que nunca abandona. Numa palestra sobre direitos humanos, na Universidade de São Paulo (USP), em junho de 1988, com 66 anos, explicita belamente esse apego à infância: “Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim” (FREIRE, 2001, p. 101).

Não deixar morrer o menino que não podemos ser. Paulo Freire também ajuda a pensar que a infância não é uma questão limitada à própria biografia; ao contrário, ela extrapola a particularidade de uma vida; ela diz respeito a todas as infâncias, a qualquer vida, a todas as vidas concebidas como uma *com-unicidade* e, também, às possibilidades de a infância e a vida serem de uma outra maneira do que elas são; manter viva a infância em nós, a que fomos e a que não podemos ser, é uma forma de manter a nossa vida aberta à força transformadora e revolucionária da infância.

Não basta manter vivo o menino ou a menina que fomos: é preciso também manter, cuidar, dar vida a todos os meninos e meninas que não podemos, mas poderíamos ser. Precisamos manter viva uma infância sem idade, potência de vida, questionamento, curiosidade, surpresa, novidade: a infância que habita o mundo,



como se fosse sempre uma primeira habitação, uma sensação de início, de abrir mundos.

Paulo Freire é muito sensível, na vida e na palavra, a essa infância mundana. Seu olhar, que nunca se ocupou da infância cronológica, é muito generoso e atento à infância sem idade. O grande educador pernambucano foi sempre muito sensível às condições de vida mundanas, particularmente às vidas excluídas, oprimidas, esfarrapadas. Percebemos sua sensibilidade e, também, sua generosidade no seu desejo de se envolver com a humanidade inteira, na esperança de que a humanidade encontre condições de vida mais humanas para todos. Percebemos, também, nessa intervenção de Paulo Freire, uma postura do educador sobre a relação entre educação e infância: a infância, que usualmente é algo que os educadores colocamos fora de nós como o que precisa ser educado, encontra-se, nessa afirmação de Paulo Freire, como algo que não apenas nos ajuda a educar meninos e meninas, como também nos educa a nós mesmos, adultos cronológicos, dentro e fora das salas de aula. E, sobretudo: ela é uma condição para que uma vida educadora seja digna de ser vivida como tal.

## PALAVRAS FINAIS

Um conceito tem atravessado o presente ensaio: o tempo. Na poesia de Gonzalo Rojas poderia ver-se um intento de voltar atrás no tempo, de romantizar a infância ou querer retornar a um passado nostálgico e idealizado. Mas, na verdade, o esforço do poeta é por honrar o tempo presente da infância que é, também, o tempo da escrita poética. Eis o tempo da *reniñez*: um tempo que não passa, durativo, atento e sensível à palavra do mundo.

Gilles Deleuze introduz a *cena infantil* para pensar a infância: sinaliza a interrupção do tempo cronológico e a afirmação de um tempo *aion*, um vetor que atravessa todas as idades da linha



cronológica. Pensar a infância a partir da cena infantil é restaurar à infância um tempo propriamente infantil, como diz Heráclito no seu icônico fragmento 52<sup>13</sup>. *Aión*, o tempo da infância, é também o tempo da arte e da filosofia. E é, igualmente, atentar para o poder revolucionário do menor, molecular, mínimo, ínfimo.

Por fim, Paulo Freire expande o tempo da infância para todas as idades: invasão aiônica de *khrónos*, que torna urgente aos educadores e às educadoras de todas as idades habitar um tempo infantil, um presente curioso, que olha o mundo com estranheza e pergunta, inquieto, por que o mundo é como é e de que outras maneiras ele poderia ser. É preciso habitar esse tempo de infância, justamente em terras da educação, para revolucionar a própria educação política, deslocando seu foco da educação do outro para a educação de si; da formação da infância para a escuta e atenção à força revolucionária da infância e do modo infantil de habitar o mundo. Escutar, atentar e, em última instância, viver a infância é uma condição de um educador político porque o tempo da infância é também o tempo de uma educação transformadora dos modos de vida instituídos.

Num texto dedicado a pensar a potencialidade do mínimo, do ínfimo, da minúcia como forças que podem nos deslocar dos lugares comuns que habitamos no pensamento, quando pensamos a infância, Carlos Skliar afirma que o modo dominante de relação com a infância, incluso (ou sobretudo) nas instituições escolares, é o de interrupção da infância (SKLIAR, 2018). E, de todas as formas que essa interrupção toma, resulta-nos particularmente significativa a interrupção do tempo da infância:

O tempo da infância morre, pois começa a fazer parte da fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis; das horas da ficção

<sup>13</sup> *Aion pais paizo*: “O tempo é uma criança que brinca” (DK 22 B 52; cf. COSTA, 2002). Para uma discussão mais alargada das temporalidades gregas, cf. Kohan (2004).



à perda da invenção, do tempo que parece esfumamar-se, ao tédio. [...] A dor de infância acontece no momento em que interrompe a intensidade do instante e se força à tirania da sequência: ali o tempo se torna demasiadamente extenso, está estendido até o tédio, a insignificância, até outra duração, a da cronologia simples e pura. Tudo o que era simultâneo, disjuntivo, caótico se torna sucessão, princípio e finalidade e, nessa interrupção da solidão e da ficção, varre-se a invenção, a intuição da liberdade, a suposição do ilimitado, a crença na totalidade e, por isso, também, já não há salto no escuro, já não há ensaio nem experiência (SKLIAR, 2018, p. 253).

“[...] Tudo o que era simultâneo, disjuntivo, caótico se torna sucessão, princípio e finalidade [...]”, diz Carlos Skliar (2018, p. 253). Tudo o que é *reniñez*, cena de infância, menino permanente se torna uma infância das idades, etapa da vida, fase formativa e assim perde a sua força, intensidade, duração disruptiva da sequência produtiva ancorada na lógica cronológica. A instituição interrompe a infância, inclusive em projetos feitos em nome de palavras nobres como democracia, cidadania ou ética.

Consideremos um exemplo. Em fevereiro de 2017 no meio de uma conversa com crianças de uma escola pública em Bari, Itália, elas perguntavam sobre quem tinha inventado a Filosofia (KOHAN, 2018). Devolvemos a pergunta e muitas hipóteses começaram a ser levantadas. Uma das crianças disse: “A filosofia foi inventada por uma pessoa que queria lembrar que tinha sido uma criança”. Eis o sentido principal de nossa escrita, na fala infantil de uma criança. Talvez seja uma mera coincidência que se trate de uma criança cronológica. Não estamos seguros. Em qualquer caso, vale a pena deter-se a pensar nessa afirmação infantil.



Há muitos projetos bem-intencionados para levar a filosofia até as crianças<sup>14</sup>. Esses projetos geralmente são colocados como educadores da infância, na formação de cidadãos democráticos, críticos e outras palavras de ordem<sup>15</sup>. No presente texto temos sugerido uma possibilidade diferente, quase inversa. A palavra infantil o diz: o sentido da presença da filosofia na escola, ou de modo mais geral de uma educação filosófica, não é fazer da infância algo diferente do que ela é, mas nos lembrar e nos levar à (a um tempo de) infância, ou para dizê-lo com nossos interlocutores infantilmente adultos: a viver, a qualquer idade, uma *reniñez*, uma cena infantil, um permanecer na infância como presente. Há um valor político nessas formas de expressão de uma temporalidade infantil que talvez seja o caso de atentar e cuidar muito mais do que interromper.

## REFERÊNCIAS

AS PRAIAS DE AGNÈS. Direção: Agnès Varda. França, 2008.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. A infância. São Paulo: Planeta, 2010.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Paulo: Martins Fontes, 1999.

CHILDHOOD & PHILOSOPHY. Dossiê: “Investigação filosófica com crianças: novas vozes”. Rio de Janeiro, v. 15, 2019.

---

<sup>14</sup> Cf., por exemplo, Childhood & Philosophy (2019).

<sup>15</sup> Recentemente, M. Santi apresenta um modo, colaborativo, de pensar essa formação cidadã (SANTI, 2019).



CNCA – CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES. **Alumbrado por el relámpago:** Gonzalo Rojas y su poesía. Cuaderno Pedagógico. Santiago de Chile, 2017.

COSTA, Alexandre. **Heráclito:** fragmentos contextualizados. Rio de Janeiro: Difel. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2:** a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988b.

DELEUZE, Gilles. **L'abécédaire de Gilles Deleuze.** Entrevista. Edição: Ministério da Educação do Brasil. TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMBROWICZ, Witold. **Ferdydurke**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KOHAN, Walter Omar. A conversation with children about children... **Journal of Philosophy in Schools**, v. 5, n. 2, p. 95-126, 2018.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação. O conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca**. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LARRAURI, Maite; Max. **El deseo según Gilles Deleuze**. Valencia: Tàndem, 2000.



MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROJAS, Gonzalo. **Concierto** – antología poética (1935-2003). Barcelona: Vegap, 2004.

ROJAS, Gonzalo. Entrevista. Santiago de Chile, 2015. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: [http://www.cervantesvirtual.com/portales/gonzalo\\_rojas/717476\\_ninez/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/gonzalo_rojas/717476_ninez/). Acesso em 28 fev. 2020.

ROJAS, Nelson. Exilio y transtierro en dos poemas de Gonzalo Rojas. **Estudios Filológicos**, v. 56, 2015, p. 119-131.

SANTI, Marina. Collaborative problem-solving and citizenship education: a philosophical escape in the age of competencies. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-19, 2019.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, maio/ago. 2018.

---

## (ENTRE)LAÇAMENTOS: A IMAGEM E O (ENTRE) LUGAR DA/NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA<sup>1</sup>

*Silvia Sell Duarte Pillotto*  
Universidade da Região de Joinville – Univille

### INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é resultado de uma pesquisa realizada no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae), iniciada em 2018 e finalizada no fim de 2020. O referido Núcleo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille).

Desde 2003, na ocasião da sua criação, tem realizado pesquisas de modo compartilhado com base em estudos bibliográficos e produções científicas na dimensão qualitativa. O núcleo é o lugar dos sentidos, significados e experiências, tanto do pesquisador quanto dos seus interlocutores, cultivando em nossas ações e interações com o outro a ética, a estética e a política (PILLOTTO; SILVA, 2019).

O interesse na pesquisa iniciou-se com algumas inquietudes do Núcleo e minhas, especialmente com relação ao (entre)lugar da imagem/obra, que pode sinalizar algumas pistas (entre)laçando a

---

<sup>1</sup> A fonte original deste artigo encontra-se na *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 15, n. 2, p. 164-186, maio/ago. 2021. ISSN: 2178-602X. DOI: <https://doi.org/10.22409/rmc.v15i2.48755>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/48755>.



estética e a educação estética. Portanto, o objetivo aqui proposto é compreender o (entre)lugar, que tem seu ponto de intersecção na imagem/obra e na educação estética, uma vez que se partiu do pressuposto de que é por meio da educação pelo sensível que cultivamos nosso ser social, crítico e sensível.

A pesquisa de abordagem bibliográfica/narrativa teve como base teórica os estudos da imagem e a educação estética (entre)laçados nas fronteiras da não verdade e no subterrâneo dos deslocamentos, das incertezas e das subjetividades, que caminham no obscuro campo da estética. Um “convite ao desconhecido, ao quase improvável, ao improvisado. Ao colocar uma linha tênue entre o real e o imaginário, a construção na desconstrução e o inevitável afetamento, a pesquisa toma novos rumos, por vezes totalmente desconhecidos” (PILLOTTO; SILVA, 2019, p. 9).

A imagem esconde-se e (re)aparece em múltiplos sentidos redesenhando nossa compreensão e não compreensão. Nesse território (des)conhecido se atravessam as relações éticas, estéticas e educacionais, (re)significadas nos processos de sensibilidades de si, do outro e do imprevisível mundo em que habitamos. É compreender o (entre)lugar, o qual tem seu ponto de intersecção na imagem/obra e na educação estética. Temos vivido há algum tempo sob o signo do hibridismo na imagem e na educação estética, o que implica passagem atemporal e um caos nas materialidades.

No intuito de (entre)laçar imagem/obra, estética e educação estética, optei em trazer a imagem/obra da artista ceramista e também pesquisadora Eliana Stamm. A escolha ficou por conta da experiência de Stamm na arte da escultura e cerâmica e pelo seu vasto conhecimento na educação.

A abordagem escolhida foi a bibliográfica, uma vez que a leitura de autores que adentraram no campo da arte, filosofia, estética e educação contribuiu sobremaneira para as reflexões durante o percurso de investigação, sobretudo nos processos



de leitura/intervenção da imagem/obra de Stamm. O termo aqui utilizado – leitura/intervenção – pauta-se na ideia de leitura que propulsiona a imaginação ou ainda múltiplos modos de ver e sentir (PAREYSON, 2001).

Além da pesquisa bibliográfica, a abordagem narrativa foi de grande valia no processo de pesquisar e especialmente em expressar por meio da escrita minhas impressões sobre a experiência como pesquisadora, professora e aprendiz.

No intuito de refletir sobre as questões aqui apresentadas, trago alguns itens que certamente contribuirão para que o leitor possa também fazer suas próprias leituras, apropriando-se de ideias, conceitos e questionamentos que darão outros sentidos e novas significações.

O item “A estética em diálogos transitórios” aborda a transitoriedade e as passagens do tempo, que estão implícitas e explícitas nas imagens/obras e conseqüentemente na nossa história, constituída de valores e culturas de tempos passados, presente e futuro. Bellour (1997), Rancière (2012; 2005; 2001), Deleuze (2003; 1992; 1974), Kohan (2017), Ricoeur (2011; 1990; 1983; 1984) foram aportes teóricos para que alguns conceitos ganhassem contornos e se (entre)laçassem no misterioso universo da estética e do (entre)lugar. Espaços cheios e vazios que trouxeram paz e inquietudes e a certeza de que o incerto vagueia em nossa vida pela via da imprevisibilidade. É nesse ponto ou linha de intersecção que arte, estética e educação se encontram, se afastam e se atravessam.

O subtítulo “Possibilidades de leitura/intervenção: o (entre)lugar da imagem/obra” apresenta a imagem/obra de Eliana Stamm e a reflexão do tempo e suas transitoriedades entre presente/passado/futuro. O olhar estético atravessado pelos tempos de criação e a contemplação para além do que é visível me possibilitaram compreender sobre mim mesma por meio do descanso da imagem estática que, dançante, se colocava a questionar.



O que é ou não visto em uma imagem/obra? Um tempo histórico no qual a obra foi criada? As marcas de si e desse tempo pela artista? O que dessa experiência posso aprender sobre mim mesma? São algumas pistas que o item em questão propõe. Os autores Krauss (1998; 2010), Maldonato (2012), Haar (2000), Frayze-Pereira (2010; 2004), Schiller (1989) e Pareyson (2001) contribuíram para a ampliação dessas reflexões inquietantes.

Em “Educação estética: experiência e aprendizado”, Deleuze (2003; 1988), Meira e Pillotto (2010), Meira (2014), Bellour (1997), Rancière (2005) e Duarte Jr. (2010) reiteraram com seus estudos o lugar da educação estética como modo de experiência e aprendizagem. As questões apontadas pelos autores em diálogo com ideias, impressões e narrativas por mim trazidas destacam a importância dos processos de criação e inventabilidade e as relações entre as singularidades e o compartilhamento. A educação estética exige um exercício constante no que tange à curiosidade, envolta na especulação e no desprendimento de verdades absolutas. Ou seja, o aprendiz pesquisador/professor precisa estar aberto a novas possibilidades, à imprevisibilidade e a descobertas.

Por fim, “(In)conclusões: o percurso continua” revisita as inquietações iniciais deste artigo e o seu objetivo – compreender o (entre)lugar, que tem seu ponto de intersecção na imagem/obra e na educação estética.

## **A ESTÉTICA EM DIÁLOGOS TRANSITÓRIOS**

A transitoriedade faz parte da existência humana e somos compelidos a conviver com lugares de passagens. Bellour (1997, p. 14) a compreende como “lugar físico e mental, múltiplo”. Um tempo visível e imerso também nas imagens, o que impulsiona um remodelar nosso “corpo interior para prescrever-lhe novas



posições, [operando] entre as imagens, no sentido muito geral e sempre particular de expressão”.

As imagens, portanto, podem ser interpretadas como emblemas, atravessando sentimentos de inquietude estética, que se traduz em tempo estético, ético e político. Um habitar-se e desabitar-se, construir-se e desconstruir-se para (re)significar-se. Segundo Rancière (2012, p. 108), “‘não é mais o tempo’ ou ‘nunca foi o tempo de’, é que o tempo funciona sempre como o álibi do interdito, ‘isto não é mais possível’, ‘isto foi a um momento, mas não é mais agora’, ou ‘isso só pode acontecer nesse tempo’”.

Os entres afetam o tempo e também “a alma-corpo e a posição do corpo-olhar para juntos relacionarem-se com a força que poderia produzi-los, ou pelo menos atestar sua visibilidade: o entretempo da imagem fixa e da imagem-movimento” (BELLOUR, 1997, p. 12). Nessa perspectiva, o entretempo da imagem/obra de Stamm constitui-se de presente\passado\presente, de entremeios sensíveis que ultrapassam espaço, tempo e lugar.

O tempo da imagem da obra de arte é vívido e presente, é a “extensão temporal que acompanha o ato, que exprime e mede a ação do agente, a paixão do paciente” (DELEUZE, 2003, p. 5). A imagem/obra existe no espaço e reitera a ideia de que o presente é o que podemos sentir. É um acontecimento que nos afeta e nos coloca em espera. E como nos fala Deleuze (2003, p. 151): “minha ferida existe antes de mim, nasci para encarná-la”. Trata-se aqui de reafirmar uma ética de merecimento do que acontece conosco, tornando-nos a “quase causa” daquilo que se produz em nós. E como nos fala Deleuze (2003, p. 151), “tudo estava no lugar nos acontecimentos de minha vida antes que eu os fizesse meus; e vivê-los é me ver tentando me igualar a eles como se eles não deversem ter senão de mim o que eles têm de melhor e mais perfeito”.

É possível, então, dizer que o acontecimento é a constituição de sentidos, pois “não é o que acontece (acidente), ele é no



que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2003, p. 152). Cresce e se transforma pelas bordas, “deslizando de tal modo que a profundidade nada mais seja que reduzida ao sentido inverso da superfície” (DELEUZE, 2003, p. 10).

São os entremeios do tempo/espaço/imagem aglutinados em torno de si e do outro. Um emaranhado de tempos metamorfósicos (entre)laçados. O tempo presente reúne e absorve o passado e o futuro, mas “só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente” (DELEUZE, 2003, p. 6). Ainda para o pensador, o tempo pode ser “uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear” (DELEUZE, 1990, p. 155) formado por quatro linhas: visibilidade, enunciação, fuga e subjetivação.

As duas primeiras trazem a historicidade; as duas últimas expressam um limite, ramificando-se em mais duas linhas – ruptura e fissura. Na visão de Deleuze (1990, p. 160), “o atual não é o que somos, mas aquilo que vamos nos tornando”. Assim, as linhas vão se constituindo em nós e nas imagens/obras percebidas; ora se (entre)laçam, ora se afastam, dando passagem (entre) para outras se formarem.

A imagem percebida são as relações criadas entre quem a criou e quem a está captando/percebendo. É também aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história constituída do acervo de memórias ou ainda a configuração do que somos e deixamos de ser. A história e o acervo são o que nos separa de nós próprios e “o atual é esse outro com o qual já coincidimos” (DELEUZE, 1990, p. 160).

O tempo na imagem pode ser o tempo concebido a partir da leitura do *cronos* e o tempo compreendido na linha de *aion*. Este último configura-se como um tempo que curiosamente não existe; é um tempo que subsiste nos corpos\imagens; um tempo sem existência. O oposto de existir aqui não é o não existir, mas o existir em outro.



*Aion* é o tempo que insiste no breve período de um instante na superfície dos tempos densos e profundos do *cronos* – tempo presente. Deleuze (2003) fala em dois modos complementares e exclusivos de ler o tempo: o concebido, com base na leitura de *cronos*, e o compreendido na linha de *aion*.

Nesse sentido, a produção artística e seus processos de leitura podem ser “um corpo, auto referenciado, uma junção insubstituível e sutil, composta segundo a vocação de cada arte, de pedra ou de cores, de sonoridades musicais ou de sonoridades verbais” (HAAR, 2000, p. 6). Nessa relação entre a produção artística e de quem a absorve/percebe encontra-se o olhar estético. “Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte” (RANCIÈRE, 2012, p. 33).

No entanto é preciso dizer que a estética não está em conformidade com o gosto e o prazer, e sim “ao modo de ser de seus objetos. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível” (RANCIÈRE, 2012, p. 33). É aqui que entra literalmente um “modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela “educação estética para formar homens capazes de viver numa comunidade política livre” (RANCIÈRE, 2012, p. 39). O homem livre é aquele que capta o próprio acontecimento (DELEUZE, 1974).

As relações de liberdade estão também tecidas nas conexões entre sentimento e compreensão e fazem parte dos percursos formativos dos sujeitos. Nesse viés, Kohan (2017, p. 68) afirma que entre pensamentos e sentires nos manifestamos em gestos, corpos e imagens, entendendo enfim que “a arte é a criação a serviço de uma compreensão maior”; arte e estética percorrendo caminhos de sensibilidades.



Assim como nos lembra Rancière, o modo estético do pensamento é bem mais do que um pensamento da arte; “é uma idéia do pensamento ligada a uma idéia da partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2005, p. 68). Nessa lógica, mas seguindo outro trajeto, Ricoeur afiança que o pensamento é um ato em que “dizer si não é dizer eu”, pois esse si “implica o outro além de si, a si próprio como um outro” (RICOEUR, 2011, p. 6). Pode-se, então, dizer que o pensamento e o conhecimento são uma abertura de si decorrente da experiência da essência da imagem/obra, como diria Ricoeur (2011).

O sujeito é compreendido por Ricoeur (1984) como personagem de uma narrativa na medida em que partilha das identidades das histórias que são narradas, aprofundando suas experiências e as do mundo. Nesse processo é fundamental tornar a narrativa mais fluente e organizada em sua totalidade ética e estética. Isso implica o encantamento com as narrativas do outro, daqueles com os quais nos identificamos e interagimos aprendendo sobre seus valores e culturas deste e de outros tempos. Tais questões agregam significados nos quais a ética e a estética se completam no ato reflexivo (RICOEUR, 1990).

Entretanto na produção artística há um jogo implícito entre o pensamento e o não pensamento. Ou seja, ao mesmo tempo em que o pensamento está na materialidade sensível – pensamento consciente –, está também no terreno que “se define sob o domínio privilegiado deste inconsciente” (RANCIÈRE, 2001, p. 5).

Uma vez trazidos à reflexão os diálogos transitórios da estética, o item a seguir apresenta algumas possibilidades de apreensão da imagem da obra/escultura sem título da artista/ceramista Eliana Stamm, sob o prisma de alguns autores e minhas próprias experiências.



## **POSSIBILIDADES DE LEITURA/INTERVENÇÃO: O (ENTRE) LUGAR DA IMAGEM/OBRA**

Este item articula possibilidades de leitura/intervenção a partir da imagem da escultura sem título da artista ceramista Eliana Stamm, pautadas em reflexões trazidas por Krauss (1998; 2010), Maldonato (2012) Haar (2000), Frayze-Pereira (2010; 2004), Schiller (1989) e Pareyson (2001).

Ler uma imagem/obra de arte é um ato que associa o processo criador de quem a lê, mobilizando sua própria formação. Para Pareyson (2001), os processos de leitura consistem em sintonizar um ponto de vista pessoal com aspectos relacionados à imagem/obra. São relações construídas entre leitor e obra.

A leitura de uma imagem/obra nesse sentido é uma intervenção, pois no encontro entre o objeto de leitura e seu observador se abrem infinitas possibilidades de interpretações, capazes de revelar algo de quem a criou e de quem a captou (PAREYSON, 2001). A leitura jamais se esgota, haja vista que entram em jogo pontos de vista, os quais são constituídos com base em conhecimentos, experiências e abertura para o desconhecido sobre o que está sendo interpretado. E como nos alerta Duchamp (1975, p. 74), “o ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador”.

Portanto, os processos de leitura/intervenção da imagem/obra que será narrada neste item terão em suas bases esses pressupostos, bem como a contribuição de autores que estão em consonância com a ideia da leitura como encontro, experiência, atravessamentos temporais e possibilidades.

A artista ceramista reside em Joinville (Santa Catarina, Brasil) desde 1961, quando fixou residência na cidade. Seu processo como artista e também como professora de arte na educação básica e no ensino superior iniciou-se em 1974, sempre na perspectiva de



aprendiz, tendo como referência alguns artistas e educadores, como: Mário Avancini, Maria do Barro, Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho), Rodin e Camille Claudel, Jorge Fernandes Chitti, Celestin Freinet, Madalena Freire, Ana Mae Barbosa, entre outros.

Em 1976 foi criado o grupo O Barro em Expressão, formado por seis ceramistas de Joinville, entre elas Eliana Stamm. Ao longo dos anos, o grupo recebeu adesão de novas ceramistas e atualmente encontra-se com oito membros, que se dedicam à pesquisa e à produção de cerâmica e de escultura.

A produção artística de Stamm é composta basicamente por máscaras e esculturas em argila que circundam o universo do imaginário, da intuição e da organicidade, aspectos assinalados nas reflexões de Krauss, Maldonato, Frayze-Pereira e Shiller, que contribuíram para que eu pudesse tecer algumas impressões sobre a imagem da obra sem título criada por Stamm na década de 1980.

Ao entrar em contato com a imagem da obra dessa ceramista, imediatamente pensei nos conceitos apresentados por Krauss (2010; 1998) com suas múltiplas metodologias, entre elas: a semiologia, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e a desconstrução. Entretanto, para as possibilidades de leitura trazidas neste artigo, optei em dar ênfase às questões relacionadas à desconstrução, uma vez que está mais próxima da ideia de (entre)lugar, tempo e espaço, aspecto significativo na obra da artista.

Sobre as relações entre tempo e espaço na obra artística, Krauss (1998) defende a intercepção entre esses dois campos porque entende que não há como separá-los, uma vez que a organização espacial apresenta em sua constituição a explícita natureza da experiência temporal.

Para adentrarmos na questão do tempo, Maldonato provocamos a refletir sobre o tempo como tempo de criação. Defende a ideia de que “o instante não é do, é o tempo, o absolutamente único e imprevisível presente que ressoa com os outros instantes” (MALDONATO, 2012, p. 17). E como entender ou sentir o tempo na produção artística? Haar (2000, p. 107) afirma que “a obra é

inseparavelmente terra e mundo. Toda descrição que separe estas duas dimensões para isolar o sentido de um lado, a forma do outro, separa de algum modo a alma do corpo”.

Ao descansar meus olhos pela imagem da obra de Stamm, as palavras de Krauss soam como um murmúrio vindo de outra década (80) e que se faz totalmente presença hoje. A produção “explora e confunde o conhecimento prévio, projetando seu próprio significado” (KRAUSS, 2010, p. 97), que nos coloca à prova as verdades únicas e preestabelecidas do binômio tátil/visual.

A tridimensionalidade nos impulsiona, mesmo quando não a tocamos necessariamente nessa dimensão perceptiva. Trata-se de um movimento que requer experiência e imaginação para ser apreendida, estando em tensão permanente entre a ilusão tátil e visual. Portanto, para Krauss (1998, p. 6), “é um meio de expressão peculiarmente situado em junção entre repouso e movimento, entre o tempo capturado e a passagem do tempo”. É dessa tensão que define a condição mesma da escultura que provém seu enorme poder expressivo.

**Figura 1** – Obra em cerâmica, sem título (1984), da artista Eliana Stamm



Fonte: Eliana Stamm



Duas cabeças com longos pescoços pousam vagarosamente no espaço suspenso por uma base que gentilmente captura o repouso e o instante do tempo. Maldonato, sobre essa questão, reafirma em seus estudos e pesquisas que o instante não é

do tempo, é no tempo. É o tempo, o absolutamente único e imprevisível presente que ressoa com outros instantes. Cada ato nosso de consciência está mergulhado no instante, em um agora que quebra a indiferente continuidade daquilo que é conhecido (MALDONATO, 2012, p. 16-17).

Passando os olhos pela obra de Stamm, percebo um tempo/criação que inaugura o existir. Um tempo mudança que desestabiliza uma interpretação imediata, pois como bem nos alerta Haar (2000, p. 113) é preciso um grande esforço para que nos distancie “de significados e significações, bem como da evidência do motivo...”. Para tanto é fundamental deixarmos que a obra “nos fale e, para isto, abandonar qualquer pretensão e um sentido preestabelecido, ou uma compreensão imediata” (HAAR, 2000, p. 113). O autor nos diz que “há uma temporalidade na descoberta das obras, um encaminhamento complexo, mas não aleatório, do olhar através delas” (HAAR, 2000, p. 109).

E foi com esse olhar que busquei mergulhar na imagem da obra de Stamm avistando duas partes de cabeça/pescoço, que, separadas, estão também juntas no imaginário que se traduz em possibilidades. Para Krauss (1998, p. 81), “ao dar uma forma concreta ao pensamento abstrato – como nos modelos matemáticos do espaço”, colocamos nele elementos da sensibilidade.

Na escultura de Stamm vemos olhos que não buscam, mas sobretudo se afundam num abismo obscuro da não compreensão. Olhos em baixo relevo e afastados um do outro misturando-se por vezes na forma de um nariz imponente que abarca tudo o que está



à sua volta. A imagem da obra de Stamm nutre-se de inquietudes, angústias, incertezas e por vezes de um medo incontido num quase tempo, que nos escapa no acontecer de diferenças. “Na passagem de um instante ao outro – aquela impressão que deixa em nós quando as coisas já passaram – o tempo é *arithmos*, percepção de mudança, poder desestabilizador de mudanças” (MALDONATO, 2012, p. 23).

Nos fragmentos de olhos, narizes e bocas, alcançamos o todo pois é “somente pelos limites que chegamos ao ilimitado; por outro lado, é somente pelo todo que chegamos à parte, somente pelo ilimitado chegamos ao limite” (SCHILLER, 1989, p. 92). E quais pistas os limites de bocas, que ora se curvam para o interior de um labirinto, ora se expandem para fora de si mesmas, podem sinalizar? Seriam essas mesmas impressões as captadas na década em que a obra foi produzida (80) ou é apenas o imaginário em permanente movimento que a lê criando novos sentidos? Ou ainda, como nos fala Schiller (1989, p. 94), uma urgência que acontece em nós, determinando “nosso estado e nossa existência no tempo através da impressão sensível. Esta é inteiramente involuntária, recebemo-la passivamente segundo a maneira pela qual somos afetados”.

E o que pode nos dizer a sombra justaposta projetada dos dois fragmentos de cabeças e pescoços? Talvez seja a sombra a nos revelar a unicidade do humano. É a sombra que une as partes e é nela que atravessam sentidos e emoções “que sucedem de maneira incessante e vital, mantendo a memória que acaba de passar e do já passado” (MALDONATO, 2012, p. 61). E como afirma Krauss (1998, p 177), “na própria maneira pela qual a imagem é criada temos a impressão de estar diante não tanto do substantivo da presença figurativa, mas de um signo abstrato que a representa”.

A imagem da obra de Stamm, como nos lembra Maldonato (2012, p. 68), “nos coloca em condição de procrastinar o tempo, pondo-nos no caminho dos signos”. Ou seja, “a obra de arte



preexiste em nós". Ou ainda como nos fala Frayze-Pereira (2010, p. 150), o artista está numa "condição vital para o funcionamento subjetivo, psicanaliticamente, repousa nas possibilidades e no direito do sujeito de criar pensamentos, de escolher os pensamentos que comunica e os que guarda secretamente". Por meio da sua obra o artista expõe a si mesmo e aquele que a lê pode decifrá-lo, mas não totalmente.

Por intermédio da leitura de uma obra é possível ver seu criador refletindo a nós mesmos. A nossa imagem espelhada é onde melhor nos vemos, tornando visíveis as diferenças entre a obra e seu criador conosco mesmos. É assim que vejo e sinto a imagem da obra de Stamm, "uma silenciosa abertura ao que não é nós e que em nós se faz dizer" (FRAYZE-PEREIRA, 2010, p. 24).

Uma obra que propõe uma intersubjetividade, isso porque sinto minhas identidades e sentidos atravessados pela experiência do outro e na qual me totalizo e me fragmento. Fico no entre da leitura e da experiência; do tempo entre-dois; do pensamento e das sensibilidades encarnadas, desveladas e não entendidas, mas sentidas (FRAYZE-PEREIRA, 2004).

## **EDUCAÇÃO ESTÉTICA: EXPERIÊNCIA E APRENDIZADO**

Neste subtítulo pretendo refletir sobre os processos de aprender tendo a educação estética como forte aliada. É difícil uma única definição de como uma pessoa aprende, mas sem dúvida o auxílio de signos e do simbólico pode fazer grande diferença. Para Deleuze (2003, p. 21), "o signo implica em si a heterogeneidade como relação, pois não se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende".

Nos processos de leitura de imagem/obra os signos podem ser acionados, emitindo sentidos diferentes para aquele



que interage com ela. Geram um aprender que traduz outras evidências que não estão explícitas naquilo que se vê. No esforço e nas primeiras tentativas de interpretar e significar o que o artista pretendeu dizer, estamos colocando em prática nossa ação de aprender. Curiosidade e tentativa fazem parte desse processo, bem como a criação de outras possibilidades que não estão visíveis.

Melhor dizendo, “de um lado, o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia)” (DELEUZE, 1988, p. 158-159). Ou ainda, o aprender pode ser “o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 1988, p. 160).

Meira e Pillotto (2010, p. 24), ao destacarem a importância da educação estética, reiteram que “aprender pela via da razão separada do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral”. Trazem como essencial a experiência e as interações entre as pessoas, as quais aprendem umas com as outras. Para as autoras, o conhecimento beira o cognitivo e o sentido, e nessa direção estão também as sensações: “o cheiro, o toque, o olhar, o som, as relações de afeto podem nos atingir profundamente (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 47).

Ou seja, a educação estética permite uma percepção não facetada dos sujeitos, dos objetos, dos fatos e dos ambientes, os quais integram as sensibilidades e suas dimensões intelectual/racional/técnica e afetiva/sensível (MEIRA; PILLOTTO, 2010). A “aprendizagem estética é o fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, atenção, memória e imaginação” (MEIRA, 2014, p. 55).

Ao ler uma imagem/obra a experiência estética entra em ação, pois, como afirma Bellour (1997, p. 10), “demorar-se diante da imagem, roubar-lhe tempo para trocá-lo por saber, pesquisa e busca de idéias” configura-se no aprender, aprender sobre si quando a imagem/obra nos diz mais do que sabemos sobre nós e também quando nos diz sobre o outro – aquele que a criou.



Os processos de aprendizagem que se misturam ao de criação são dinâmicos e em contínuos movimentos, impulsionando-nos a repensar, agir e (re)significar nossa existência a partir de novas situações, por vezes inesperadas e imprevisíveis. Assim, o ato de captar elementos que se apresentam nas imagens/obras nos torna mais capazes de criar e construir novas possibilidades para novas situações (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Como afirma Bellour (1997, p. 11), “você está por um instante, que poderia durar uma vida, diante de uma imagem inventada, desfigurada, cuja força se deve aquilo de onde sai – um drama”. São histórias inventadas e reinventadas que passam em instantes pela nossa vida agregada a outras vidas; são imagens mentais/emocionais que podem nos transportar para outros mundos, reais ou imagéticos. “Uma energia latente, de linhas e superfícies, toques e pontos, alguma coisa como trama subtraída à ação em curso...” (BELLOUR, 1997, p. 11). No entanto evocam pela imaginação aquilo que falam à inteligência, sem se afirmar como verdade, mas principalmente pelos sentidos e pelas sensibilidades (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Assim, a experiência na educação estética é “algo que acontece em um tempo e lugar para e por alguém” (MEIRA, 2014, p. 56). Nessa perspectiva, a criação pode ser entendida como “abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e interações” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 28). Pode-se dizer então que “criar é, antes de tudo, engendrar, ‘pensar’ no pensamento” (DELEUZE, 1988, p. 145).

No entanto o modo estético do pensamento é bem mais do que um pensamento da arte. “É uma idéia do pensamento, ligada a uma idéia da partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2005, p. 68). Nessa direção, a produção artística e o movimento de quem a lê “define[m] uma nova relação entre o fazer e o ver. A arte antecipa o trabalho porque ela realiza o princípio dele: a transformação da matéria sensível em apresentação a si da comunidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 67).



Esse fazer e ler criativo na educação estética revela-se crucial para uma experiência que promova abertura para novas descobertas. Um espaço de acolhimento dos sujeitos com suas próprias experiências de vida e suas percepções de mundo. No compartilhamento de experiências e saberes e no encontro de singularidades múltiplas é possível a constituição de novos pensamentos e sentidos. Segundo Meira (2014, p. 57):

É possível que a experiência estética desperte em cada um de nós protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se liguem a nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estesias que o lugar em que vivemos oferece. Refiro-me à capacidade de fruir prazer e dar prazer a alguém.

A experiência, para a autora, acontece na aprendizagem dos sentidos sob forma de *performance* criativa, pois “todo o ato criador passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea, que pulsa por exercitar seus poderes, suas potências de vida. O exercício é o mesmo da brincadeira, da vivência lúdica da infância” (MEIRA, 2014, p. 53).

Também para Duarte Jr. (2010 p. 26), a educação que tange as sensibilidades “refere-se a todo conhecimento integrado ao nosso corpo, que nos torna também mais sensíveis”. Propicia a ampliação dos sentidos e os estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Uma educação “comprometida com a estesia humana emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo e o conhecimento por ele produzido” (DUARTE JR., 2000, p. 177).



A educação estética é imprescindível para que possamos ampliar nossos modos de aprender sobre a vida e as relações que tecem nossa existência. O conhecimento sensível, tanto quanto o cognitivo, é a base para melhor nos conhecermos e exercitarmos a empatia, essencial para nos constituirmos humanos.

## **(IN)CONCLUSÕES: O PERCURSO CONTINUA**

Ao revisitar o objetivo deste artigo – compreender o (entre)lugar, que tem seu ponto de intersecção na imagem/obra e na educação estética –, percebo claramente que foram apontadas algumas questões reflexivas, compreendendo que o percurso continua.

Continua entre uma linha de pensamento e outra num “movimento transversal que as carrega uma e outra”, como um “[...] riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49). São lugares, sentires e pensamentos diferentes que se misturam, se “destroem e se reconstroem, onde um é o outro e não o é ao mesmo tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

São deslocamentos temporais de sentidos e não sentidos; “e não há qualquer dificuldade em conciliar este duplo aspecto pelo qual a idéia é constituída de elementos estruturais que não têm sentido por si mesmos, mas constitui o sentido de tudo o que ela produz” (DELEUZE, 1988, p. 150-151).

O aprender, portanto, pode ser pensado pelo viés da experiência, da criação, do imaginário e das relações tecidas, porque “tudo é singular e por isso coletivo e privado ao mesmo tempo, particular e geral, nem individual nem universal” (DELEUZE, 1974, p. 155). Nesse processo encontram-se “os signos do amor e mesmo os signos sensíveis; são os signos de um tempo que se perde” (DELEUZE, 2003, p. 19). A arte pode



desvelar signos articulados ao tempo redescoberto ou ainda a uma fissura que se abre, emergindo-nos ao sentir.

Em diálogo com a imagem/obra de Stamm senti o tempo orgânico da argila/terra, que palpitava em meus pensamentos, transbordados nos meus sentires. “Uma mediação visual sobre a lógica do próprio desenvolvimento orgânico” (KRAUSS, 1998, p. 303) que a escultura pode exprimir. Para Krauss (1998, p. 83), “uma atitude muito mais especulativa acerca da relação entre arte e conhecimento”.

Metáforas acompanharam meu processo de ler/intervir/perceber a imagem/obra de Stamm “no sentido de aliar a escultura ao fluxo circunstancial do corpo” (KRAUSS, 1998, p. 149). A escultura – apresentada em imagem/obra de Stamm ao mesmo tempo em que se constituía em pensamento – era também uma posse tátil imaginada. Nesse processo a imagem/obra era dela, mas minha também. São (entre)laçamentos entre a imagem/obra e o (entre)lugar da educação estética que é cultivada pelo potencial criativo e imagético, pelo individual e coletivo, pelo real e não real.

## REFERÊNCIAS

BELLOUR, Raymond. **Entre-imagem**. Tradução de Luciana A. Penna. Campinas: Ed. Papirus, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** – 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1988. Disponível em: <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Diferenca-e-repeticao1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.



DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva / Edusp, 1974. (Estudos, 35).

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? *In*: BALBIER, Estela *et al.* **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. v. 1. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>. Acesso em: 6 jan. 2019.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Editora Criar, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1991.



DUCHAMP, Marcel. O ato criador. *In*: BATTOCK, Gregory. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975. p. 71-74.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A dimensão estética da experiência do outro. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

FRAYZE-PEREIRA, João A. **Arte, dor**: inquietudes entre estética e psicanálise. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

HAAR, Michel. **A obra de arte**: ensaio sobre a ontologia das obras. Tradução de Maria Helena Kühnner. Rio de Janeiro: Difel, 2000. (Coleção Enfoques. Filosofia).

KOHAN, Walter O. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Autêntica, 2017.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. Tradução de Julio Fischer. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1998.

KRAUSS, Rosalind. **Perpetual inventory**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2010.

MALDONATO, Mauro. **Passagens do tempo**. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Leticia Ribas Diefenthaeler (org.). **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.



PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. Experiência e amorosidade: abrindo caminhos para a pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 7-28, jan./abr. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo. Ed. Exo Experimental Org. / Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **L'inconscient esthetique**. Paris: Galilée, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Contrapontos, 2012. (Coleção Arte Físsil).

RICOEUR, Paul. **Ética e moral**. Tradução de António Campelo Amaral. Covilhã: LusoFia, 2011.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. Tome I. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. Tome II. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.



The background of the entire page is a vibrant blue. Overlaid on this is a complex, dark, almost black, network of thin, branching lines that resemble roots or a dense web of fibers. These lines are scattered across the frame, with some thicker and more prominent than others, creating a sense of organic complexity and interconnectedness.

## EIXO 2

SENSIBILIDADES NOS  
TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO  
E DA CULTURA

---

## **EIXO 2**

### **Sensibilidades nos territórios da educação e da cultura**

---

# CRIAÇÃO DE REDES GLOBAIS POR MEIO DE AÇÕES LOCAIS: ENCONTROS ALTERNATIVOS DE ARTE EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

*Teresa Torres de Eça*  
Universidade do Algarve – Ualg (Portugal)

*Ana María Barbero Franco*  
Universidad Internacional de La Rioja – Unir  
(Espanha)

## INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação digital, por suas características próprias (são rápidas, interativas e globais), têm permitido aos diferentes grupos sociais criar estruturas organizacionais de comunicação muito flexíveis. Nosso dia a dia, nossas realidades se visualizam atualmente entre espaços de comunicação físicos e virtuais. Em outras palavras, vivemos numa época de encontros virtuais e físicos em que informações, crenças, esperanças e até desespero são compartilhados. Cada um de nós faz parte de várias redes e habita encruzilhadas multidimensionais. Embora aparentemente caótico, o excesso de grupos locais não se tornou desorganizado.

---

<sup>1</sup> A fonte original deste artigo encontra-se no periódico *Educación Artística: Revista de Investigación*, n. 5, p. 170-186, 2014, em língua castelhana. ISSN: 1695-8403. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.5.3777>. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/3777>. A tradução para a língua portuguesa foi feita pelas autoras do artigo: Teresa Torres de Eça e Ana Maria Barbero Franco.



As estruturas rizomáticas crescem em todas as direções, e as redes globais são construídas sem perder suas configurações individuais e locais. Contra a divisão, competição e fragmentação típicas do mundo virtual, os novos movimentos da sociedade livre e conteúdos abertos estão propondo coesão e sincretismo. Nesses movimentos, o respeito, a compreensão e a partilha de conhecimento apresentam uma forma alternativa de pensar e se comportar, desafiando sistemas neoliberais. Nos círculos da arte educação, é muito provável que os educadores e professores estejam conectados tanto local como globalmente.

As organizações dedicadas à arte educação e educação através das artes, bem como os interessados no assunto, podem trabalhar em conjunto por meio de várias redes em que se partilham experiências e conhecimentos. Referimos aqui o caso da Aliança Mundial para Educação Artística (em inglês World Alliance for Arts Education – WAAE) como uma dessas redes. Como professores ou pesquisadores em educação, podemos estimular o uso de múltiplas e diversas ferramentas disponíveis em rede, favorecendo a emergência de uma inteligência coletiva capaz de transformar o modo como interagimos e como pesquisamos.

Do ponto de vista do trabalho em rede, a visibilidade, o diálogo e a partilha são alguns dos benefícios que podem resultar da publicação de ações pedagógicas e/ou artísticas em suportes virtuais, podendo assim ajudar a estruturar a construção de outras ações. Os pontos fortes e fracos dos futuros da educação dependerão das ações realizadas a partir dessas estruturas, do modo como circulam na internet e das diversas formas de produzir impacto em redes.



## INTERAÇÕES SOCIAIS

Pierre Lévy (1994) alerta-nos para a transição de uma economia baseada na informação para uma economia baseada nas interações humanas: uma economia social. Para o autor, nossa humanidade é a coisa mais preciosa que temos. Nossas realidades humanas se expressam atualmente entre espaços de comunicação físicos e virtuais. Após o primeiro “encantamento” com o novo e brilhante mundo cibernético e o grande medo do teatro pós-global, após as premonições de McLuhan, estamos agora refletindo sobre as maneiras pelas quais a democracia participativa pode existir por meio de nossas experiências de conectividade global.

Como nos faz pensar McLuhan (1995),

quanto mais você cria condições na aldeia global, mais descontinuidade, divisão e diversidade aparecem. A aldeia global promove absolutamente o desacordo total em todos os pontos. Nunca me ocorreu que uniformidade e tranquilidade fossem as propriedades da aldeia global. Seriam mais o rancor e inveja! Os espaços e os tempos são arrancados entre as pessoas. É um mundo em que as pessoas se encontram em profundidade o tempo todo. A aldeia tribal-global é muito mais separatista – cheia de lutas – do que qualquer nacionalismo jamais foi. Aldeia global é sempre caracterizada por profunda fissão, e não pela fusão<sup>2</sup>.

A tradução foi de uma entrevista da revista *Playboy* de 1969, em que McLuhan, esse visionário, criador da expressão “aldeia global”, reflete sobre a própria essência desse conceito e sobre

---

<sup>2</sup> Tradução e interpretação das autoras.



como ele o entende, exprimindo as suas ideias sobre as condições da aldeia global e comentando que esta torna inevitáveis o máximo de desacordo e o diálogo criativo.

## INTELIGÊNCIA COLETIVA

No nosso ponto de vista, um conceito-chave na manutenção da rede contra a divisão, competitividade e fragmentação de que McLuhan nos fala é a criação de sinergias baseadas nos valores de coesão, colaboração e síntese. A seleção de informações é crucial para sobreviver. As tecnologias de informação digital oferecem oportunidades rápidas, interativas e acessíveis para quase todos os indivíduos e grupos que têm acesso à internet. Mas o que fazemos com isso?

Com o aumento da mobilidade das pessoas e das facilidades dos média digital, as comunidades estão cada vez mais permeáveis a outras culturas, ampliando perspectivas plurais e levantando diversos desafios de equidade e cidadania. O espaço público digital está presente nos nossos lares, e é impossível evitá-lo, mesmo apesar da exclusão digital de muitos grupos socio-culturais, pois a grande maioria da população mundial utiliza ou é usada através da comunicação pela internet.

Com dados estatísticos do Estado Português, em 2019, 80,9% dos lares portugueses tinham acesso à internet em casa; esse acesso era mais frequente nos lares com filhos até os 15 anos (94,5%) do que nos sem filhos (73,2%). No entanto, devido às consequências da pandemia covid-19, nos últimos dois anos esses números aumentaram ainda mais com o teletrabalho e o ensino a distância.

De acordo com o Minority Rights Group International, a tecnologia permeia cada vez mais todos os aspetos de nossa vida, desde o uso de *big data* até tecnologias de informação e comunicação (TICs), inteligência artificial (IA) e automação. Mas,



para grupos marginalizados, ela replica padrões de exclusão em novas formas (GIRARD, 2020).

As redes sociais apresentam narrativas concorrentes sobre grupos sociais em que muitas vezes a voz dos representados pode ser manipulada, distorcida ou mesmo falsificada por meio de táticas de desinformação. Por exemplo, Benjamin Strick, pesquisador de código aberto, vem apontando como o uso suspeito da internet, a manipulação de conteúdos e perfis nos canais sociais têm sido utilizados para distorcer informações (STRICK, 2021), aumentando discriminações sociais e políticas. No entanto, apesar dos aspectos da tecnologia para reforçar e exacerbar a desigualdade – por meio, por exemplo, da vigilância e da inteligência artificial discriminatória –, a sociedade civil está usando essas mesmas ferramentas para descentralizar o poder e desestabilizar os sistemas de opressão estabelecidos através do ativismo *online* nas campanhas de redes sociais (GIRARD, 2020).

Novas formas de construção de grupos, partilha de conhecimento e experiências estão surgindo rapidamente. Cada vez mais, temos a capacidade de partilhar informações na forma de imagens, texto e som. Dessa forma, indivíduos, comunidades e grupos são confrontados com os costumes, crenças, esperanças e medos dos outros.

Os grupos locais funcionam como estruturas rizomáticas, distribuídas em todas as direções, e permitem a formação de redes globais por meio da conexão de muitos. A forma como esses grupos estão processando, compartilhando e misturando informações, ou seja, a criação de novos conhecimentos, pode ser vista como um modo de inteligência coletiva. Segundo Fitzgerald, a inteligência coletiva se expressa na medida em que grupos muitas vezes podem pensar mais do que especialistas individuais, atuando como motores paralelos no processamento de decisões, colocando esse conhecimento coletivo em ação para responder até as questões mais difíceis. Nesse tipo de inteligência coletiva,



existe a ideia de que um grupo pode ser mais inteligente que seus membros. A inteligência dessa forma será coletiva, porque surge das interações entre milhões de indivíduos (FITZGERALD, 2005).

## AS REDES

Em 15 de janeiro de 2022, procurando no buscador Google com a etiqueta #artededucação, obtivemos cerca de 873.000 resultados (em 0,49 segundo). Esses dados podem nos dar uma pequena ideia sobre quantos grupos discutiam a arte educação no mundo nesse tempo em língua portuguesa, ou sobre os grupos que incluíam interesses profissionais ligados à arte educação. Mas o que eles não nos dão a entender são as conexões que se estabelecem entre eles e como essas conexões estão gerando conhecimento.

No entanto é justamente a qualidade dessas conexões ou das interações sociais estabelecidas entre elas que realmente nos interessa em termos de encontros úteis para os arte-educadores. O que queremos destacar com os dados citados é que, apesar de todos os avanços na criação de redes e bases de dados, ainda não conseguimos ter uma visão clara das redes dedicadas à educação artística e seu real funcionamento, uma vez que não podemos até mesmo entender as conexões entre eles. A realidade é que, apesar de todos os progressos realizados, ainda há muito trabalho a fazer para beneficiar plenamente desses média.

Como professores ou pesquisadores em educação, interessa-nos trabalhar com ferramentas de transformação, para que a inteligência coletiva que surge acessível através de tecnologias digitais seja um caminho, uma possibilidade de transformar nossos contextos de pedagogia e arte. Do ponto de vista do trabalho em rede, diálogos e ações visíveis são algumas das possibilidades que emergem das atividades pedagógicas/



artísticas como atos políticos. Entendemos por ato político o sentido de que cada ato de transformação educacional tem bases políticas (GIROUX, 1988). Mas, para obter maior eficácia, precisamos de uma maior conectividade entre as informações, o que nem sempre é fácil de conseguir. Talvez essa seja uma das áreas mais urgentes a explorar, em termos de investigação, para aquelas equipas interdisciplinares de investigadores nas áreas da arte educação e de tecnologias digitais.

## MÚLTIPLOS CRUZAMENTOS

Dentro das múltiplas encruzilhadas da arte educação, através das várias relações e conexões possíveis, é importante parar e refletir sobre elas como se fossem um sistema inteligente e complexo. Um sistema composto por alguns valores complementares que, sob a ótica da inteligência cooperativa ou sob a ótica da inteligência cívica, se traduzem na capacidade de grupos e organizações como um todo que projeta e aplica estratégias eficazes, equitativas e sustentáveis a partir de problemas comuns (SCHULER, 2008). Aqui, cada indivíduo tem algo a contribuir, e o valor de cada contribuição só pode ser apreciado integrado numa inteligência final constituída pelas contribuições de todos. Mas, mais do que reconhecer como o sistema funciona, precisamos entender como podemos usá-lo como meio de transformação para uma democracia participativa efetiva. Possibilidades de transformação através da aprendizagem foram enunciadas pelo grande pedagogo Brasileiro Paulo Freire (1970) como ferramentas que podem empoderar comunidades e indivíduos por meio da construção conjunta do conhecimento.

Nas redes sociais, muitos usuários se envolvem em situações de diálogo e partilha em grupos sociais populares como Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, Wechat, Myspace, ou mesmo em situações de aprendizagem lúdica em jogos de RPG



e/ou MRPG. Mas o fato de essas conexões coletivas se estabelecerem não significa que a internet seja a revitalização das práticas democráticas; as ferramentas por si só não oferecem processos de transformação. No entanto temos observado na internet conteúdos diversos (áudio, visual ou audiovisual) relacionados com justiça social, ativismo e ações comprometidas com o desenvolvimento sustentável. É interessante notar como os movimentos a favor desses valores se apresentam nas redes como alternativa à perda de esperança no futuro, apelando para comunidades de prática.

## RE-CLAMAR O FUTURO!

Está cada vez mais claro que nossos desafios do século 21 não podem mais ser enfrentados com abordagens do século 20, incluindo o modo como pensamos sobre o futuro. Há uma necessidade premente de intermediar vínculos muito mais amplos entre as artes e aqueles que trabalham em sustentabilidade para criar uma nova “comunidade de prática”. É somente quando juntamos as pontas que podemos realmente começar a pensar de forma diferente – e isso pode nos ajudar a aceder a ferramentas, tecnologias e técnicas que nos permitem imaginar como seria viver e amar no mundo onde crescemos com os desafios globais, e transformar a nossa angústia em empoderamento (ALLEN *et al.*, 2013, p. 139)<sup>3</sup>.

Esse pequeno fragmento foi retirado de um relatório publicado em 2013 por pesquisadores do Carbon Zero Project, na Inglaterra, ilustrando um ponto de viragem definitivo em nossas

---

<sup>3</sup> Tradução das autoras.



sociedades. Há uma necessidade urgente de dar a conhecer as reais ameaças da nossa natureza humana e planetária, e como não tem havido respostas ou responsabilidades assumidas pelas instituições oficiais perante os verdadeiros desastres ecológicos, cada vez mais pessoas de todas as áreas da ciência e humanidades começam a pensar sua função educativa de uma forma muito mais ativista e de uma perspectiva mais comprometida.

No Projeto Carbono Zero, o Centro de Tecnologia Alternativa visa reunir pessoas de um amplo espectro de diferentes disciplinas com o objetivo de informar, inspirar e capacitar a sociedade contemporânea a adotar as mudanças necessárias para repensar o futuro, mostrar como enfrentar o desafio climático sem depender das promessas da tecnologia futura usando apenas o que existe agora, ou seja, usando os meios disponíveis para serem implementados imediatamente. O enfoque na transdisciplinaridade tem sido urgente, até nos discursos educativos, tal como pudemos verificar no Relatório da Unesco de 2021 sobre um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2021).

Mas os grandes relatórios, as declarações políticas de pouco servem sem um compromisso local. A necessidade de realizar pequenas ações de cariz local anda de mãos dadas com uma crescente sensibilização das pessoas, que adquirem essa consciência através das redes sociais, onde a informação é transmitida de forma rápida, provocando a necessidade de ações sustentadas e sustentáveis ao longo do tempo.

Muitos artistas, cientistas e arte-educadores estão na vanguarda desses movimentos alternativos e, por meio da conexão que existe entre eles, estão criando redes globais formadas por interessados em ações locais para preservar os patrimônios naturais e culturais tangíveis e intangíveis que nos restam através de metodologias de arte participativa e arte educação. Por exemplo, a *designer* social e pesquisadora em arte educação Ângela Saldanha tem vindo a realizar pesquisas ativistas em que, por



meio de memórias e representações da memória, pesquisadores e participantes colaborativamente revitalizam tradições sociais e novas formas de gerar diálogos por meio do desenvolvimento de projetos baseados em estratégias artísticas como a deriva ou deambulação (SALDANHA; TORRES DE EÇA, 2020).

Os valores vinculados nesses processos são o respeito, a compreensão e a partilha, valores indiscutivelmente integrantes da educação pela arte. Esses valores são, na verdade, um desafio às ortodoxias políticas e culturais atuais centradas em objetivos quantificáveis e desempenhos mensuráveis e, por isso, desafiantes para as pessoas que trabalham na área da educação formal e não formal. Por isso os educadores, artistas, professores e pesquisadores se têm sentido compelidos a participar cada vez mais em redes de apoio profissional de modo a poderem partilhar as suas vivências.

## AS AÇÕES

Acreditamos que a força futura da arte educação dependerá não apenas do tipo de atividades realizadas por estruturas locais, mas também da forma como elas são partilhadas, impactando diferentes redes geográficas e culturais. Podemos pensar que temos agendas, estratégias, dias comemorativos e roteiros, mas tudo isso não passará de um beco sem saída se grupos e indivíduos locais não estiverem envolvidos no processo de construção, compartilhando experiências locais em escala global por meio de diferentes redes e portais. E nesse sentido, gostaríamos de trazer um outro exemplo de uma atividade local colaborativa entre um artista e uma comunidade: o projeto de execução de uma obra pública que foi desenvolvido em Tondela (Viseu, Portugal) pelo artista cubano Yuraldi Rodriguez Puentes. Um projeto escultórico partiu de uma lenda local e contou com a participação de mais de 200 pessoas. Através de visitas durante a execução do projeto e



da inclusão na escultura do artista de pequenas peças feitas por crianças, jovens e adultos, o escultor conseguiu criar uma ação pedagógica artística, de cariz social e colaborativa.

Cabe aqui dizer que esse projeto só foi possível graças ao apoio do Instituto Piaget de Viseu, que cedeu um espaço ao escultor para a execução da sua obra. Em troca, o artista se ofereceu para abrir o ateliê em determinados horários para explicar seu projeto tanto para os funcionários da instituição como para visitas de escolas e outras entidades que foram organizadas para esse fim. Note-se aqui que esse tipo de colaboração entre um artista, escolas e uma instituição do ensino superior foi extremamente rico na abertura de possibilidades em rede.

**Figura 1** – Oficinas do escultor Yuraldi Rodriguez Puentes com grupos de alunos e professores © A.B.



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem



Um outro exemplo, na mesma região, é Os Ambientes do Ar, um projeto de desenvolvimento comunitário focado na salvaguarda e valorização do património local, fruto de um projeto de investigação iniciado em 2001, no lugar montanhoso de Souto Bom, com a organização do 1.º Património Europeu num campo de trabalho. O evento reuniu em Souto Bom estudantes de Arquitetura, Artes, História, juntamente com especialistas em várias disciplinas como biologia, geologia, arquitetura, etnografia etc.

Figura 2 – Os Ambientes do Ar: folheto informativo



Fonte: Arquivo do projeto © A.B. – com autorização de uso de imagem

Durante os 15 dias que durou o campo de trabalho, realizaram-se vários inventários do património edificado de Souto Bom, realizaram-se várias entrevistas com os habitantes do lugar, estudaram-se os moinhos, a fauna e a flora e foram feitas várias atividades e conferências. Tendo como referência o saber (saber fazer) das gentes de Souto Bom, a paisagem e um conjunto de pequenos moinhos horizontais de roda situados nas margens da ribeira, foi criado um projeto cultural com o duplo objetivo de salvaguardar a cultura e o património do lugar e promover o desenvolvimento local sustentável à escala humana.

Esse projeto, coordenado pela artista e investigadora Ana María Barbero Franco (BARBERO FRANCO, 2007), surgiu no âmbito de uma rede de interesses comuns entre os políticos da



região e os professores da universidade. Começou como um inventário do património local (material e imaterial) e acabou por dar origem a uma tese de doutoramento, vários artigos, vídeos, uma página web, dois livros educativos<sup>4</sup>, várias fichas de trabalho e um verdadeiro projeto de desenvolvimento local. As instalações criadas pelos artistas dentro dos sete moinhos representando o sistema solar são ainda visitadas por muitos turistas e estudantes<sup>5</sup>.

Além desses exemplos, poderíamos citar muitos outros pesquisadores em arte educação que estão construindo dados empíricos sobre a forma como os projetos de educação através das artes são desenvolvidos em comunidades, escolas e universidades para alcançar ambientes mais sustentáveis. Algumas dessas experiências são relatadas em revistas especializadas, como o *International Journal of Education Through Art*. Apenas para citar alguns projetos, referimos aqui dois artigos publicados no volume 8, número 3: "Berry wars: a science center as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project", da Finlandesa Maria Huhmarniemi, e "Catch and release: artworks inspiring insight into environmental issues", das Canadenses Ruth Beer e Kit Grauer.

O primeiro projeto (guerra das bagas) foi uma colaboração entre artistas, ativistas, pesquisadores e cientistas que se concentraram na indústria da apanha de bagas do Ártico, na Lapónia e no conflito com os habitantes locais que tradicionalmente colhiam as bagas para consumo próprio (essa indústria viu um número crescente de trabalhadores estrangeiros sazonais chegar às florestas finlandesas e com eles um surto de tensões sociais). O objetivo do projeto, financiado pela Universidade da Lapónia, era criar diálogo cultural entre os coletores de bagas estrangeiros e os locais através de metodologias artísticas (HUHMARNIEMI, 2013, p. 287-303).

---

<sup>4</sup> [https://www.academia.edu/36120015/O\\_divertido\\_mundo\\_dOs\\_Ambientes\\_Do\\_Ar\\_pdf](https://www.academia.edu/36120015/O_divertido_mundo_dOs_Ambientes_Do_Ar_pdf).

<sup>5</sup> O projeto foi financiado pelo município de Tondela e por Fundos Europeus. Página na web do projeto: <http://soutobom.wix.com/os-ambientes-do-ar#!videos/c16x4>.



O segundo projeto foi uma investigação financiada pelo governo canadense e consistiu na produção de novas obras de arte interativas por uma equipe formada por artistas, educadores e *designers* em colaboração com o centro de interpretação numa fábrica de conservas desativada. As atividades expositivas e educativas realizadas tiveram como objetivo promover o conhecimento da história local e as condições da indústria das conservas de peixe na região (BEER; GRAUER, 2013, p. 349-360).

O impacto causado por projetos desse gênero, a curto e longo prazo nas comunidades e nos círculos de pesquisa regionais, amplia-se por meio da publicação dos resultados em revistas acadêmicas internacionais. Graças a essas publicações outros arte-educadores de diferentes lugares no mundo podem ser incentivados a procurar objetivos artísticos, comunitários ou ambientais semelhantes, projetando novos paradigmas para a educação artística.

Até agora, as revistas acadêmicas internacionais têm sido as ferramentas de comunicação para difundir essas experiências. Podemos, no entanto, reivindicar outros meios. A verdade é que estaríamos prestando um péssimo serviço à comunidade educativa se não usássemos todos os meios de que dispomos para crescer e tornar nossas ações visíveis de forma crítica. Mais vozes estão surgindo pedindo uma cultura livre, conhecimento de código aberto e materiais educacionais gratuitos, utilizando tecnologias de comunicação existentes para reconstruir práticas democráticas de comunicação para um futuro mais sustentável.

Os arte-educadores contemporâneos não estão fora dessa corrente, muitos deles estão usando pedagogias criativas em projetos multidisciplinares locais por meio de associações para fomentar o desenvolvimento sustentável, a solidariedade global, a cooperação e os valores dos direitos humanos. Todos eles estão tentando tornar visível esse tipo de projetos, contribuindo para



uma sociedade baseada no conhecimento livre. Mas, talvez, que outros educadores, pesquisadores e artistas pudessem ajudá-los a difundir muito mais essa informação utilizando as suas conexões locais e globais!

## PORTAIS COMO PORTAS DE LIGAÇÃO

Conectivismo é um movimento que defende que o conhecimento é distribuído por meio de uma rede de conexões, de modo que o aprendizado consiste na capacidade de construir e percorrer essas redes (DOWNES, 2012). Atualmente existem várias plataformas que são utilizadas como conexão para ambientes profissionais e para ambientes educacionais. Para autores como Stephan Downes: “aprender é a criação e remoção de conexões entre as entidades, ou o ajuste das forças dessas conexões” (DOWNES, 2012, p. 9). Nos últimos 25 anos, a tecnologia mudou a forma como nos comunicamos e como aprendemos. A aprendizagem parece ser mais um reflexo dos ambientes sociais subjacentes. Vaill enfatiza que a aprendizagem deve ser uma maneira de ser, “um conjunto contínuo de atitudes e ações por indivíduos e grupos que eles empregam para tentar manter-se a par dos eventos surpreendentes, novos, confusos, intrusivos, recorrentes”<sup>6</sup> (VAILL, 1996, p. 42).

Por outro lado, concordamos com Siemens quando afirma que o campo da educação tem demorado a reconhecer tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem quanto das mudanças ambientais sobre o que significa aprender (SIEMENS, 2004). Como profissionais de arte educação, muitas vezes não temos as habilidades ou recursos para trabalhar com as ferramentas de rede disponíveis ou não tiramos o melhor

<sup>6</sup> Tradução das autoras.



partido delas. Nossa forma de trabalhar foi alterada pelas novas ferramentas da internet que estamos usando atualmente. Essas tecnologias ajudam não só a receber e produzir conhecimento como também a criar plataformas de reflexão coletiva sobre esse conhecimento.

As formas de trabalho são diversas e, sem dúvida, o trabalho colaborativo é uma delas. Para os arte-educadores, muitos grupos de interesses comuns e milhões de bytes de informação estão acessíveis neste momento tal como vimos na busca com o #arteeducação a 15 de janeiro de 2022, mas a construção de conhecimento efetivo por meio de redes de conexão ainda está em estágio embrionário. Do ponto de vista operacional, talvez seja necessário apostar mais na criação de equipes interdisciplinares dedicadas ao desenvolvimento e utilização responsável de portais de comunicação digital, de forma a proporcionar mais oportunidades de aprendizagem a pessoas que normalmente não têm acesso à informação. Nesse sentido, as redes e grupos profissionais podem ter um papel propulsor.

## WAAE

E, falando de redes existentes, vejamos o caso da Aliança Mundial para Educação Artística (WAAE). Foi formada em 2006 através de uma parceria entre três organizações de educação artística: International Drama / Theatre and Education Association (IDEA), International Society for Education Through Art (InSEA) e International Society for Music Education (ISME). Juntas, redigiram uma Declaração Conjunta, assinada durante o congresso mundial da InSEA, em Viseu, como estratégia para reforçar a voz da arte educação no Roteiro da Unesco para a Educação Artística, um documento publicado em 2006



que ajudou a definir o papel das artes, da educação artística e da educação cultural para transmitir e sustentar valores de identidade culturais e estéticos e para promover e aumentar a diversidade cultural.

Dois anos mais tarde, a World Dance Alliance (WDA) juntou-se e, atualmente, é um coletivo com representação na educação através do drama, dança, música e artes visuais levando até à Unesco os interesses da arte educação, como aconteceu na segunda Conferência Mundial da Unesco sobre Educação Artística, em Seul, em 2010. Como rede, a Aliança tem proporcionado espaços de debate e diálogo, importantíssimos porque são espaços fluidos, sem hierarquias, onde todos aqueles que se interessam pela arte educação podem ter voz, e relembramos aqui o papel da Aliança como defensora da arte educação, em todas as suas áreas, para todos, tal como foi reivindicado na agenda de Frankfurt de 2019<sup>7</sup>.

As redes internacionais que integram a Aliança WAAE possibilitaram a realização de importantes colaborações em termos de promoção das artes na educação, mas do nosso ponto de vista houve um aspeto que não foi bem tratado: a construção de uma rede sólida na esfera virtual para manter e ampliar as discussões entre as organizações e a visibilidade da pesquisa e da prática em arte educação. É claro que conferências de alto nível e reuniões de especialistas são importantes, mas seu significado está em risco quando o que sustenta a arte educação, que é a prática, não está conectado e valorizado através nas redes e nos diferentes média. Se não conseguirmos unir as redes, não conseguiremos criar conhecimentos de forma colaborativa!

---

<sup>7</sup> <https://www.waae.online/uploads/1/2/9/2/129270960/waae-2019-frankfurt-declaration.pdf>.



## AÇÕES LOCAIS E GLOBAIS: SEMANA INTERNACIONAL DE ARTE EDUCAÇÃO

Uma das nossas propostas é justamente que organizações voltadas para a arte educação, e pessoas interessadas nessa área, possam e devam trabalhar juntas na criação de estruturas locais, a partir de práticas artísticas comunitárias, ou seja, estruturas construídas a partir de ações reais. Os pontos fortes e fracos dos futuros da arte educação dependerão das ações realizadas por essas estruturas, da forma como serão distribuídas e divulgadas na internet e do impacto dos resultados nas diferentes redes geográficas e culturais. Mas acreditamos que para tal também são necessárias ações globais, convocadas por redes alargadas nacionais e internacionais que se baseiem nas práticas locais. Como ação global, que pode fortalecer as ações locais e dar apoio aos artes educadores, apontamos a celebração da Semana Internacional de Educação Artística, lançada pela Unesco em 2012 na terceira semana de maio de cada ano. Essa celebração tem tido um impacto muito grande em vários países, onde os arte educadores aproveitam a efeméride para defender e promover arte educação com qualidade para todos.

Em 2012, a convocatória despertou o interesse de arte-educadores de todo o mundo e, durante os anos seguintes, as várias organizações mundiais da WAAE divulgaram projetos de arte educadores durante essa semana, em 2020 e 2021, nas suas páginas da internet e redes sociais. A Unesco chegou a promover uma plataforma *online* com uma seleção de boas práticas<sup>8</sup>. Em 2022, a WAAE lançou um repto para que arte educadores de todo o mundo conectem as suas experiências<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> <https://en.unesco.org/commemorations/artseducationweek>.

<sup>9</sup> <https://www.waae.online/iwae-socialmedia.html>.





**Figura 4** – Postal da WAAE enviado em 2020 para redes sociais durante a Semana Internacional de Educação Artística. A frase do postal “As artes na sua diversidade e a arte educação têm um papel fundamental no desenvolvimento humano” está traduzida nas línguas oficiais da Unesco

International  
**Arts Education**  
Week  
May 25-31 | 2020

• The arts, in their diversity, and arts educators play a critical role in fostering and transforming humanity.

• Искусство, во всём его многообразии, и преподаватели искусств играют решающую роль в развитии и преобразовании человечества.

• Las artes en sus distintas formas y los docentes de enseñanzas artísticas, juegan un papel fundamental para impulsar el desarrollo humano.

• Les arts dans leur diversité et tous ceux qui assurent l'éducation artistique jouent un rôle essentiel pour renforcer et transformer l'humanité.

• 多元之艺术，及其教育工作者，于人性涵养与升华至关重要。

• تلعب الفنون بأنواعها المختلفة، وكذلك معلمين الفنون دوراً حاسماً في تعزيز وتحوير الإنسانية

[www.WAAE.online](http://www.WAAE.online)

 **WAAE**  
World Alliance for Arts Education

Fonte: © Raquel Balsa



O que nos parece, sem dúvida, o mais interessante nesse tipo de evento não é a celebração em si, mas as capacidades das redes para trabalharem em conjunto num determinado tema que os arte-educadores consideram relevante para as suas vidas e onde estejam dispostos investir algum do seu tempo para tornar visíveis as ações necessárias para ajudar a promover a arte educação, sabendo que, na grande maioria dos países, as artes na educação não são apenas subestimadas pela sociedade em geral, mas correm o risco de desaparecer completamente dos currículos escolares.



**Figura 5** – Postal da ação Más que Nunca enviado em 2012 através de redes sociais durante a primeira Semana Internacional de Educação Artística, organizada pelo grupo C3, de Santiago de Compostela. As frases selecionadas para o postal foram enviadas por arte educadores de vários lugares



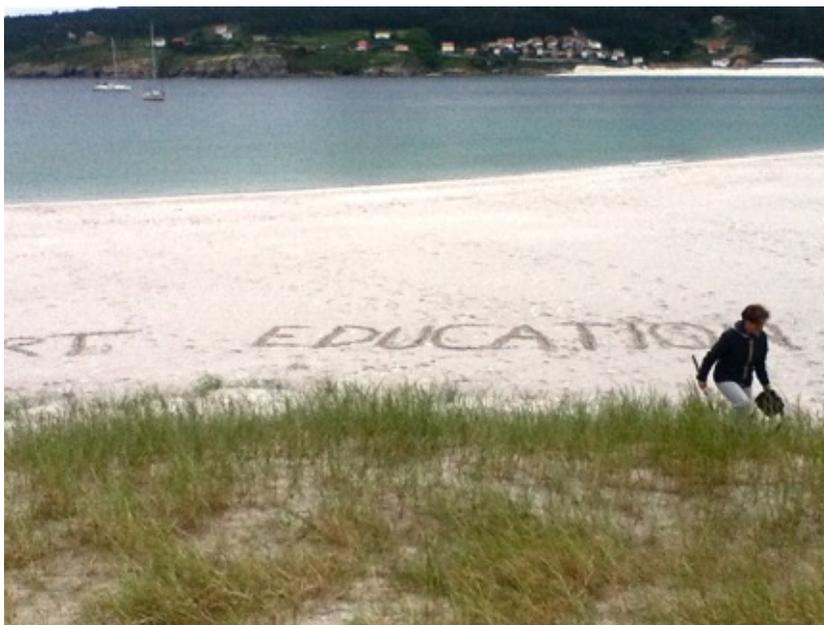
Fonte: © GrupoC3



De seguida, gostaríamos de destacar aqui a experiência do Grupo Ativista de Educação Artística C3, cujos membros, com a ação Más que Nunca, aproveitaram a oportunidade oferecida por essa Semana Internacional de Arte Educação para divulgar mensagens para a conscientização pública do valor das artes na educação. Através das redes sociais de arte-educadores, foi recolhido um conjunto de palavras sobre os contributos das artes na educação.

Essas palavras serviram de base para a conceção de um cartão postal, com a colaboração do artista Xesús Carballido, traduzido em cinco idiomas, que foi distribuído na internet por meio de diversos grupos sociais de educadores e pesquisadores que posteriormente fizeram eco de seu conteúdo, imprimindo-o e distribuindo-o por vários lugares do mundo (Porto Alegre/Brasil; Porto, Viseu e Lisboa/Portugal; Santiago de Compostela, Madrid e Granada/Espanha; Osaka/Japão).

**Figura 6** – 27 maio 2012, Costa da Morte, Laxe, Espanha. Ação Más que Nunca



Fonte: © GrupoC3



No final desta *performance* ativista, sob o lema Mais do que Nunca, Maria Jesús Agra-Pardiñas e Cristina Trigo, com alguns outros membros do grupo, encerraram a ação como um novo começo escrevendo no areal da Praia de Laxe, em Finisterra, as palavras “arte educação” para que as ondas pudessem levar a mensagem da importância das artes na educação e chegar ao outro lado do Atlântico, onde outros educadores, pesquisadores e artistas decerto também trabalhavam nesse sentido. Vivemos num contexto de conexão, mas também de fragmentação e conflitos, no entanto podemos usar ferramentas artísticas e pedagógicas para moldar encontros, reais e virtuais, onde através da partilha de experiências artístico-pedagógicas podemos construir colaborativamente paradigmas alternativos para a arte educação. Podemos exercer nosso papel agregador nas redes e encontrar novos rumos para nossas ações num mundo globalizado sujeito a divisões e fissões e, nessas fissões, temos oportunidade para vislumbrar novas formas de arte educação, que emergem como mais voltadas para a inclusão, coesão social e sustentabilidade. A partilha dessas experiências, esse conhecimento coletivo será uma forma de inteligência coletiva extremamente importante para pensarmos tanto os presentes como os futuros da educação.

## REFERÊNCIAS

ALLEN, Paul *et al.* **Zero Carbon Britain Report:** rethinking the future. Machynlleth, Powys: Centre for Alternative Technology, 2013.



BARBERO FRANCO, Ana María. **La gestión del patrimonio histórico como instrumento para un desarrollo sostenible: un caso práctico – el proyecto de desarrollo local “Os ambientes do ar”**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007. (Colección Vitor; 280).

BEER, Ruth; GRAUER, Kit. Catch and release: artworks inspiring insight into environmental issues. **International Journal of Education through Art**, v. 8, n. 3, p. 349-360, 2013.

DOWNES, Stephen. **Connectivism and connective knowledge**. 2012. Disponível em: [http://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

FITZGERALD, Michael. Group Rethink. **MIT Technology Review**, Jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder & Herder, 1970.

GIRARD, Nicole. Empowering minorities and indigenous peoples through technology. In: GRANT, Peter (ed.). **Minority and Indigenous Trends 2020: focus on technology**. Minority Rights Group International. 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Racism/SR/RaceBordersDigitalTechnologies/Minority%20Rights%20Group%20International.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GIROUX, Henry A. **Teachers as intellectuals**. Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey, 1988.



HUHMARNIEMI, Maria. Berry wars: a science centre as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project. **International Journal of Education Through Art**, v. 8, n. 3, p. 287-303, 2013.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Sociedade da informação e do conhecimento: Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2019**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2019. Disponível em: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2). Acesso em: 15 jan. 2022.

LÉVY, Pierre **L'intelligence collective**. Pour une anthropologie du cyberspace. Paris: La Découverte, 1994.

MCLUHAN, Marshall The Playboy interview. In: MCLUHAN, Marshall; MCLUHAN, Eric; ZINGRONE, Frank (ed.). **The essential McLuhan**. New York: Basic Books, 1995.

SALDANHA, Ângela; TORRES DE EÇA, Teresa. Errar – partilhar – aprender. O ensino transdisciplinar e holístico através de técnicas das Artes Visuais (experiências em quatro continentes). **Revista Gearte**, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/100762>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SCHULER, Douglas. **Liberating voices: a pattern language for communications revolution**. MIT Press, 2008.

SIEMENS, George. **A learning theory for the digital age**. 2004. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: 15 jan. 2022.

STRICK, Benjamin. **Benjamin Strick Blog**. 2021. Disponível em: <https://medium.com/@benjamindbrown>. Acesso em: 15 jan. 2022.



UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. International Commission on the Futures of Education. **Reimagining our futures together: a new social contract for education.** 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 15 jan. 2022.

VAILL, Peter B. **Learning as a way of being.** San Francisco, CA: Jossey-Blass Inc., 1996.

---

# PROVOCANDO ENCONTROS COM A ARTE PELAS BRECHAS DA NUTRIÇÃO ESTÉTICA E MEDIAÇÃO CULTURAL<sup>1</sup>

Mirian Celeste Martins  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dois conceitos – nutrição estética e mediação cultural – que fundamentam uma metodologia de trabalho centrada na formação de educadores. Para que os conceitos possam ser experimentados, o texto traz a experiência revivida e interpretada da proposição de Lygia Clark intitulada *Caminhando* e a leitura de uma fotografia de Rita Demarchi em uma exposição de Claudia Andujar no Instituto Moreira Salles, em São Paulo.

Tendo em conta a importância de provocar encontros com a arte, além de seu ensino, a nutrição estética pode ser o gatilho para o encontro sensível com a arte, despertando a curiosidade, aguçando a percepção e a imaginação e o interesse em aprofundar o conhecimento.

A atenção especial ao outro que vive a experiência, a escuta e a observação sensível, assim como o silêncio, se convertem em

---

<sup>1</sup> A fonte original deste artigo encontra-se na revista (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y oBra*, n. 22, jul./dic. 2019. ISSN: 2011-804X. DOI: <https://doi.org/10.17227/ppo.num22-10509>. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-804X2019000200059](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2019000200059). A tradução da língua espanhola para a língua portuguesa foi feita pela autora do artigo: Mirian Celeste Martins.



intercessores na mediação cultural que pode abrir espaço para a conversação, o giro, o olhar ampliado pelo olhar de outros. Fazer que o encontro com a arte seja *uma* experiência estética, como diria Dewey (2010), é revivê-la e nela atuamos envolvidos, retirados da anestesia que nos cega ou da indiferença que nos afasta da arte.

## RESSONÂNCIAS

O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador (DUCHAMP, 1975, p. 74).

As ressonâncias do pensamento de Duchamp encontram, cada vez mais, nas questões contemporâneas, tanto nas obras como nos discursos dos artistas, críticos e educadores em instituições culturais. Estarão também nas pedagogias da arte de professoras e professores que atuam desde a educação infantil à universidade? Focamos na história da arte convencional, engavetada, eurocêntrica e linear ou provocamos encontros com a arte e com processos criadores?

Começemos por um convite ao mergulho na minha própria experiência estética. Para Boff (1997, p. 9), "cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto". Meu olhar é de uma professora brasileira que atua na formação de educadores, especialmente na área de arte, desde há muito tempo. Mãe e avó, envolvo-me também com as micropolíticas, sem deixar de lutar pelas macropolíticas que rodeiam a educação e a cultura em diversos âmbitos.

Uma folha A4. Branca. Dividida em três. Simplicidade que permite criar em qualquer lugar. Uma tesoura, um pedaço de durex ou fita-crepe. Assim me preparo para um acontecimento que tenho repetido com tantos grupos de professores e estudantes: viver o ato proposto por Lygia Clark<sup>2</sup>. Com cuidado torço a pequena tira de papel para fazer dela uma fita de Moebius. O matemático e astrônomo alemão, que gerou o embrião da topologia em 1865, não tinha noção de que sua obra fosse inspirar tantos artistas e converte-se no símbolo da reciclagem. Uma linha pode ser desenhada nesta tira de papel de modo ininterrupto; ela vai e volta sem sair da fita. Frente e verso não existem mais. Parece mágica. Não sei como Lygia Clark teve contato com essa fita e seu processo de criação diante dela. Conheço apenas suas fotos no processo de ir caminhando com a tesoura em uma fita de Moebius, que é maior do que a que tenho proposto.

Começo a cortar pelo meio, como propõe Lygia em texto de 1964 (se puder, sugiro que o leitor faça a sua fita de Moebius e inicie sua ação, viva o processo, antes de continuar a leitura). Lembro-me da primeira pergunta que muitos fazem: *Como começar pelo meio?* Rememorar tal pergunta me faz pensar não só na dificuldade do corte, como também na percepção comum de que tudo tem um início determinado, bem definido. Mas o início aqui é pelo meio de algo já criado e que tem uma longa história. Um “entre”... Assim também qualquer ação nossa não pode deixar de ser percebida como uma ação que tem histórias, referências, desejos. Começamos qualquer projeto já pelo meio...

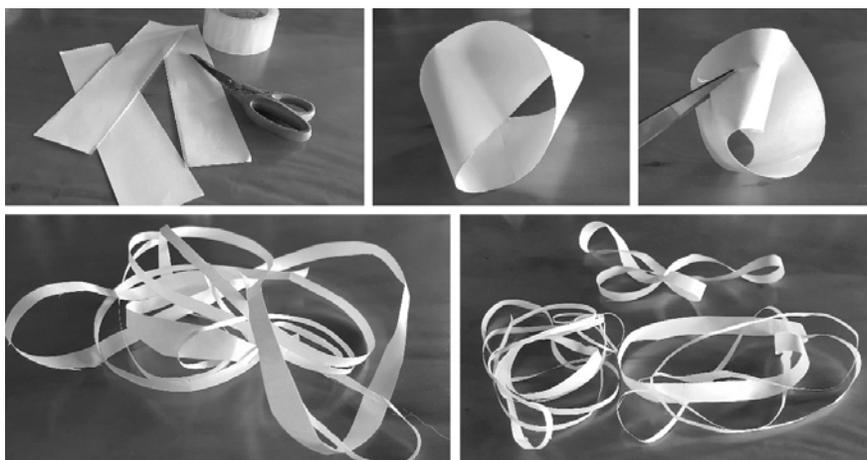
<sup>2</sup> Lygia Clark (1920-1988): artista propositora, vinculada ao neoconcretismo, trabalhou inicialmente com pintura, mas rompe com bidimensionalidade (1954-58). Depois pesquisou e elaborou a série *Bichos* (1960-64) envolvendo o participante para fazer viver a sua obra. Viveu em Paris entre 1972-76, período em que ministra aulas na Universidade Sorbonne. Quando retornou ao Brasil, encerrou seu trabalho de artista, entretanto a arte continuou a ter papel relevante em processos terapêuticos, com a criação de objetos relacionais. Sua obra ganhou reconhecimento internacional especialmente na X Documenta de Kassel, estando presente em museus e exposições voltados à arte contemporânea.



Caminhando com a tesoura, dou a volta e chego ao ponto onde comecei o corte. Pede Lygia para escolher cortar à direita ou à esquerda. Desobediente, eu não peço essa escolha a princípio para os aprendizes de qualquer idade. E muitos encerram a ação cortando justamente onde começaram. Um começo e um fim. Acabou o ato na escolha pelo caminho onde não há decisão, apenas a cega obediência de acabar o corte que começou. Descobrem que a fita não se separou e podem começar de novo; e se cortarem de novo, repetindo o mesmo movimento, vão perceber outras possibilidades.

Lygia Clark, entretanto, pede uma decisão: cortar à direita ou à esquerda. Sigo até ficar muito estreito. Eu fotografo. Em outra tira começo e termino no mesmo ponto, e cortando outra vez, experimentando o que vejo outros fazendo e cada vez mais me encanto com o ato proposto, pois mobiliza um pensar, instiga escolhas, nos faz conscientes de nós mesmos em ato.

**Figura 1** – *Caminhantes* (2019). Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais



Fonte: Mirian Celeste Martins



Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. **A obra é o seu ato.** À medida em que se corta a fita, ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não pode mais ser aberto. É o fim do atalho. Se utilizo uma fita de Moebius para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso e reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo.

O ato do *Caminhando* é uma proposição dirigida ao homem, cujo trabalho, cada vez mais mecanizado, automatizado, perdeu toda a expressividade que tinha anteriormente, quando o artesão dialogava com sua obra. Talvez o homem não tenha perdido essa expressividade em sua relação com o trabalho – a ponto de tornar-se totalmente estranho a ele – que para melhor redescobrir hoje seu próprio gesto revestido de uma nova significação. Para que uma tal mudança realmente ocorra na arte contemporânea, é necessário algo mais do que simplesmente a manipulação e a participação do espectador. É necessário que a obra não conte por ela mesma e que seja um simples trampolim para a liberdade do espectador-autor. Este tomará consciência através da proposição que lhe é oferecida pelo artista. Não se trata aqui da participação pela participação, nem da agressão pela agressão, mas de que o participante dê um significado ao seu gesto e de que seu ato seja alimentado por um pensamento, nesse caso a ênfase de sua liberdade de ação. Quando a obra era



apresentada toda feita (a “obra de arte”) o espectador podia apenas tentar decifrá-la – e às vezes eram necessárias várias gerações. Era um problema de elite. De hoje em diante, com o *Caminhando*, é no instante mesmo em que faz o ato que o espectador percebe imediatamente o sentido de sua própria ação. É uma comunicação mais direta. Não é mais um problema de elite (in LYGIA..., 1980, n.p., grifos meus).

Voltaremos à longa citação supramencionada, impulsionada por ideias que têm rondado nossas preocupações: “a obra como ato”. O objeto não é criado para ser exposto, pois depende inteiramente da experimentação do outro. O objeto perde a sua autonomia como obra e passa a ser uma potencialidade.

Portanto, é na ação daquele que deixa de ser só um visitante que a obra é realizada. E pode ser recriada fora do espaço expositivo, como em uma sala de aula para crianças, adultos, estudantes de arte ou não; é o participante que, alimentado por um pensamento, dá significado ao seu gesto.

Há uma comunicação mais direta, superando um problema de elite, mas é o tempo dedicado à experiência, a disponibilidade para o encontro com a obra de modo não automatizado e o compartilhar com outros que podem impulsionar uma experiência estética. Será esse o sentido da mediação cultural? Deixo a resposta em suspensão, por ora.

**Figura 2** – *O outro soma quem sou* (2019). Foto-discurso composto por uma fotografia digital no Instituto Moreira Sales, em São Paulo



Fonte: Rita Demarchi

Uma fotografia. Uma cena clicada por uma peregrina-fotógrafa: Rita Demarchi<sup>3</sup>. Não há aqui a reprodução da obra de Claudia Andujar<sup>4</sup>, isto é, uma fotografia do painel exposto no

<sup>3</sup> Rita Demarchi (1969): artista-professora-pesquisadora de São Paulo, tem se dedicado a “ver aquele que vê”, título de sua tese (2015).

<sup>4</sup> Claudia Andujar (1931): de origem judaica, nasceu na região da Transilvânia e durante a Segunda Guerra Mundial foi para Suíça, emigrando para os Estados Unidos depois que sua família foi morta nos campos de concentração de Auschwitz e Dachau. Em 1955 veio para o Brasil e construiu uma carreira bem-sucedida no jornalismo. Registrou os Yanomami pela primeira vez para a revista *Realidade*, em 1971, voltando inúmeras vezes ao território para documentar aquela cultura. Ainda atuante, a artista tornou-se uma grande referência para a defesa e valorização dos povos indígenas. Exposição disponível em: <https://ims.com.br/exposicao/claudia-andujar-a-luta-yanomami-ims-paulista/>. Acesso em: 10 maio 2019.



Instituto Moreira Sales. O que vemos é uma fotografia de uma cena em uma exposição.

Para compreender o que poderíamos chamar de uma atitude peregrina, trago um pequeno relato. Perguntei a Rita se teria alguma foto de uma determinada exposição e ela me respondeu que não, pois havia apenas ido para ver a exposição, não para fotografar. Embora a fotografia capture um instante e abarque o acaso, envolver-se com o que vê e com quem vê, um olhar silencioso e aprofundado é essencial. Há um caminho com decisões pelo meio, buscando fotografar nutrida e comovida pelo que vê, diz ela. Assim, há uma atitude especial que fundamenta sua ação de fotografar. É também um ato!

Voltemos à foto (figura 2). Vemos uma parte de uma grande série de fotografias. Um imenso painel com retratos dos Yanomami, povo que vive na Amazônia e que, como todos os povos e culturas ancestrais que habitam o Brasil, sofre e corre risco no presente e ao longo de nossa história. Deixo-me levar pela metáfora do espelho, pois me reconheço na humanidade da presença entre expressões tão próximas, de olhos nos olhos, de olhos tímidos, de sorrisos e de uma introspecção que me encanta. Reconheço indumentárias tão diversas que fazem parte de minha história também, mesmo que por meio de filmes, livros, palestras a que assisti. Como leitora da imagem, não posso deixar de lembrar do incrível pavilhão dedicado à Claudia Andujar em Inhotim<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> O Instituto Inhotim, fundado em 2006 em Brumadinho, a 60 quilômetros de Belo Horizonte, no sudeste do Brasil, é considerado o maior museu a céu aberto do mundo, com pavilhões que apresentam um dos mais importantes acervos de arte contemporânea. Seu programa educativo atua em duas frentes: arte e ecologia.



## ESPAÇO MUSEOGRÁFICO

Vemos também um espaço museográfico. Uma disposição cuidadosa de um imenso painel com fotos que passaram, como outras, por um amplo processo de higienização de negativos e reimpressão especialmente para a exposição. O espaço é claro, e a iluminação se dirige ao conjunto. Há um banco posicionado para que o olhar possa encontrar o sossego e o tempo do encontro. Um corpo, uma mulher que olha. Um pé que também pensa, se lembrarmos de *O pensador*, de Rodin, que pensa desde os pés.

Há duas outras pessoas. A artista ocupa uma cadeira com encosto, uma prova de que estava ali há algum tempo e precisava de mais conforto. E há, na atitude da artista e da jovem cujo rosto não se vê bem e que de cócoras conversa com ela, uma intimidade e um respeito que revela uma atenciosa escuta mútua, amorosa. E vejo também o pé atento, todo o corpo de Claudia Andujar, que é toda atenção.

É possível perceber pelas atitudes das quatro mulheres, incluindo entre elas a fotógrafa-peregrina, o que estariam vivendo naquele momento específico fotografado? O artista Olafur Eliasson (2012) nos traz mais elementos para pensarmos:

Ao integrar o espectador, ou, melhor, o ato mesmo de olhar como parte da tarefa do museu, o interesse se trasladou da coisa experimentada à experiência em si. Ponhamos em cena os artefatos, mas o que é mais importante, ponhamos em cena o modo como se percebem os artefatos. [...] Invertamos o ponto de vista: o museu como sujeito, o espectador como objeto. Como uma paisagem, o museu também é um constructo; apesar de seu papel global e de largo alcance



como verdadeiro mito, em realidade pode ter um potencial social. Ver-se sentindo (OLAFUR, 2012, p. 24-25).

Como o artista e como a fotógrafa-peregrina, coloquemos em foco os espectadores, participantes do ato criador, como nos fala Duchamp, e como eles se percebem ante os artefatos, ante a experiência do encontro com a obra. Portanto, obra, povo e cultura retratados, artista, visitantes, a peregrina-fotógrafa, o espaço expositivo organizado por um instituto e um curador com toda a sua equipe estão presentes de certo modo.

A fotografia, que não apenas reproduz a obra, senão que abarca também algo sobre o contexto da exposição em que se encontra, faz diferença? Pode nos aproximar da experiência?

A referida fotografia é um texto visual, uma ideia que se torna visível e nos coloca diante da obra de Claudia Andujar de um modo diferente se tivéssemos visto somente as obras da artista. Apresenta muitos elementos a convidarmos à leitura.

As imagens fotográficas podem ser idôneas para descrever, analisar e interpretar os processos e atividades educativas e artísticas: primeiro, porque constituem um meio válido de representação do conhecimento; segundo, porque são capazes de organizar e demonstrar ideias, hipóteses e teorias de modo equivalente a como fazem outras formas de conhecimento; e terceiro, porque proporcionam informação estética dos ditos processos, objetos ou atividades (ROLDÁN; VIADEL, 2012, p. 42).

A proposta de ler a fotografia (figura 2) poderia ser uma nutrição estética para adentrar na obra de Claudia Andujar, nas questões que envolvem espaços expositivos, na maior percepção do público no museu, além de outros aspectos?



Espero que o leitor tenha sido movido pela obra de Lygia Clark, pela fotografia de Rita Demarchi e pela obra de Claudia Andujar. Elas abrem o artigo como um modo de fazer viver os conceitos de nutrição estética e mediação cultural.

A nutrição estética busca superar o olhar de que passivamente espera por uma aula, uma conferência ou explicação ante as obras em um museu, propondo uma inquietude para o corpo e para a mente. É uma ação planejada para gerar curiosidade, para aguçar a percepção e a imaginação, para fazer estudantes ou professores mais sensíveis para o que será trabalhado depois da nutrição estética, seja em relação à arte ou qualquer outro assunto. É como uma antessala para o pensamento voar!

Tal conceito tem uma longa trajetória que não cabe narrar aqui. No caso das obras de arte, poesias, fragmentos de filmes, imagens, trabalhos de crianças ou jovens, alimentou olhares, percepções, pensamentos, inclusive na proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP, 2009-2017), e criou ressonâncias em outras ações de professores e em recentes publicações escritas em conjunto com Lucia Maria Salgado Lombardi (MARTINS; LOMBARDI, 2018) e Renata Americano (MARTINS; AMERICANO, 2018). Esse conceito aparece em um artigo que escrevi em 1993, encontrado entre as minhas antigas publicações, mas não há um momento que assinale o início de sua utilização. Como vimos, uma ideia começa pelo meio, e o conceito se fortaleceu ao perceber a importância de se iniciar com algo que provocasse encontros com a arte e a cultura.

O conceito nos ajuda a evidenciar a importância de não só apresentar a arte senão tratar de acordar o corpo e as conexões, mesmo que o encontro com a obra seja apenas por uma reprodução trazida em um Power Point, em uma busca na internet, nas reproduções mostradas e, evidentemente, também em uma expedição em uma instituição cultural.



Apresentar obras em seus espaços permite perceber seu tamanho na relação com os visitantes e também o olhar ou a atitude dos visitantes diante das obras, como nas fotos de Rita Demarchi, de Alécio de Andrade<sup>6</sup>, que mostra visitantes no Louvre, ou Thomas Struth<sup>7</sup>, que expõe grandes fotos de público em museu, suscitando nossa curiosidade quando não mostra a obra, mas apenas o público diante dela. As fotografias provocam um olhar diverso, mais sensível e instigador, que faz perceber para além da própria obra. Ao mostrar as fotos das obras com o público abre-se uma brecha para ver além da obra solitária, porém, evidentemente, não se exclui a importância de apresentar a foto da obra em si mesma.

Há aqui uma curadoria educativa, outro conceito que valoriza a ação de curadoria também presente no professor que faz suas escolhas ao decidir mostrar algumas obras e não outras, na ação do educador de museu que também seleciona um roteiro entre tantas possibilidades. E essa curadoria pode ser ainda mais interessante quando trabalhamos com análises comparativas, que impelem a percepção de diferenças e semelhanças. Trata-se de uma das metodologias propostas por Feldman (1970), entre outras apontadas por Ana Mae Barbosa (2005) em sua abordagem triangular, em que a leitura, o fazer e a contextualização se colocam como um tripé metodológico. Na análise comparativa, a leitura não é provocada a partir de uma só obra, mas de duas ou mais, colocando juntas produções da cultura popular e objetos de uso

---

<sup>6</sup> Alécio de Andrade (Rio de Janeiro, 1938 – Paris, 2003): a partir de 1961 se dedicou a fotografia e em 1964 se instalou em Paris como fotógrafo profissional. Produziu mais de 12.000 imagens de visitantes no Louvre. “Com humor e poesia, mas com a precisão de um etnólogo, o fotógrafo fixou a variedade de gerações, de atitudes, de gestos, de vestimentas, revelando um espantoso abandono de corpos, uma liberdade”.

<sup>7</sup> Thomas Struth (1954): fotógrafo alemão que vive e trabalha em Berlim e Nova York. Com suas fotografias constrói um mosaico do mundo onde vive com a pluralidade de temas: arquitetura, natureza, tecnologia, retratos de famílias ou imagens de visitantes em museus.



comum, ampliando a contextualização para além da história da arte e de um fazer que não fica preso a cópia.

## ÚLTIMAS REFLEXÕES

Ao selecionar imagens, obras, vídeos, poesias, por exemplo, para mostrar a nossos alunos, podemos trabalhar conceitos e propor experiências com materiais diversos, com o corpo, com os sons, com tecnologias. Na perspectiva de uma ação mediadora, a nutrição estética pode ser o gatilho para o encontro sensível com a arte, despertando a curiosidade e o interesse para aprofundar o conhecimento.

Todos esses aspectos, entretanto, exigem uma atenção especial ao outro que vive a experiência. Diz Robert Filliou (1970, p. 12, tradução livre): “O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você a somar a sua voz à minha”. Somar a voz à minha é também a lição de Paulo Freire (1967) e implica não apenas incitar o diálogo, como também oferecer condições para que o encontro de fato aconteça. Além do nosso silêncio para a escuta, é necessário perceber as referências e as necessidades especiais<sup>8</sup>. “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas ‘para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas’ mas também coisas, plantas, até animais” (DELEUZE, 1992, p. 156).

São os intercessores que nos levam aonde ainda não imaginamos ir. É nesse sentido que a mediação opera, gerando atos criadores ante a arte; é nesse sentido que a nutrição estética se filia à mediação cultural. Os intercessores são mediadores abrindo espaço para o diálogo, a mudança, o olhar ampliado pelos olhares de outros, o que não elimina o do sujeito leitor, seja

<sup>8</sup> Aqui se abre outra brecha que não será abordada neste artigo: a criação de nutrições estéticas para cegos, por exemplo.



ele quem seja... Sem intercessores, talvez nossa mirada poderia ficar atada à beleza da arte na reprodução da realidade, como se limitada a ela. As leituras e explicações só poderiam descrever o que se vê ou simplesmente repetiriam as interpretações dos livros de história da arte. Corremos o risco de expor o enigma da obra, como se existisse e/ou tivesse uma única resposta. O convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, e sim a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista.

No glossário do Caderno de Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2018), o significado de mediação o traz como conceito, função e ação. Do latim *mediatio*, do verbo *mediare* (“dividir pela metade”, “estar em meio a”), advindo da raiz *med* (“meio”), não pode ser considerado ponte entre a obra e o leitor ou apreciador, mas um estar entre muitos, pois possibilita uma rede de múltiplas conexões entre os sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos que reverberam também no próprio mediador que não é um explicador da obra. Além de ser um conceito utilizado na advocacia em relação à mediação de conflitos, a mediação é vislumbrada por estudiosos como Vigotski (2001), Dewey (2010), Freire (1967), Rancière (2002; 2012), dentre outros, que estabelecem estreita relação entre a arte e a vida.

Um território potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade. Assim, considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao *outro*, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela (MARTINS, 2018, p. 85).



Também é função vinculada aos programas/serviços educativos presentes em instituições culturais, o que abriria outra brecha de análise, no entanto aqui nos interessa percebê-la como ação. Para isso não basta oferecer acesso irrestrito, mas oferecer diversos meios como materiais educativos, audioguias, jogos para a família, dispositivos específicos para grupos de surdos ou cegos, formação para educadores, catálogos etc.

O objetivo maior é tornar o encontro com a arte “*uma experiência estética*”, como diria Dewey, um convite à *aesthesis*, desarmando a anestesia que leva à indiferença. Para isso tornam-se necessárias a disponibilidade e abertura para o encontro sensível com a arte, que pode ser favorecido por uma nutrição estética: o pensar e o sentir, o perceber e o imaginar provocados pelo diálogo e pela multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e manifestações culturais evocam.

Muitos estudos e pesquisa têm se desenvolvido e se acrescem da produção de artistas. Segundo Bishop (2012, n.p., tradução livre):

[...] o trabalho de arte como um produto finito, portátil e comerciável é reconsiderado como um contínuo ou um projeto de longo prazo com um começo e um fim incerto; enquanto o público previamente concebido como um espectador ou contemplador é agora reposicionado como um coprodutor ou participante.

Todas essas considerações estão colocadas na afirmação de Lygia Clark (*in* LYGIA..., 1980):

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo.



Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora.

A obra é o ato e nela agimos, envolvidos, retirados da anestesia que nos cega ou da indiferença que nos afasta da arte. O tempo da experiência pode ser estendido, pois a contemplação é substituída pela ação, como vimos em *Caminhando*. A fotografia, tão comum em nossos celulares, também exige de nós a sua leitura e apropriação para não sermos apenas consumidores de imagens, às cegas, engolindo significações sem nos darmos conta da colonialidade dominante que ela representa e nos sufoca sem percebermos a sua força como matriz de poder. Não é mais um problema de elite, como apontava Lygia Clark.

Haveria muito a aprofundar, mas um artigo é apenas um soar de um sino, um ruído, um silêncio para que possamos continuar pensando e agindo como provocadores de encontros com a arte pelas brechas da nutrição estética e mediação cultural.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alécio. **O Louvre e seus visitantes**. Paris: Le Passage, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BISHOP, Claire. **Artificial hells: participatory art and the politics of Spectadorchip**. New York: Verso, 2012.



BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

DELEUZE, Gilles. A transformação do padeiro. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMARCHI, Rita de Cássia. **Ver aquele que vê**: um olhar poético sobre os visitantes em museus e exposições de arte. 2015. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1925>. Acesso em: 20 fev. 2022.

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

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. *In*: BATTOCK, Gregory. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ELIASSON, Olafur. **Leer es respirar, es devenir**: escritos de Olafur Eliasson. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FILLIOU, Robert. **Teaching and learning as performance arts**. Koeln/New York: Verlag Gerb. Koenig, 1970. Disponível em: [https://monoskop.org/images/9/93/Robert\\_Filliou\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_as\\_Performing\\_Arts.pdf](https://monoskop.org/images/9/93/Robert_Filliou_Teaching_and_Learning_as_Performing_Arts.pdf). Acesso em: 3 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



IBRAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 3 mar 2022.

LYGIA Clark. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação. *In*: IBRAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília/DF, 2018. p. 84-88.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. **ArteUnesp**, São Paulo, p. 199-217, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste; AMERICANO, Renata Q. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. *In*: GUIMARAES, L.; REGO, L. (org.). **Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações** [recurso eletrônico]. Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília/DF, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria S. Arte contemporânea no curso de Pedagogia. *In*: GUIMARAES, L.; REGO, L. (org.). **Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações** [recurso eletrônico]. Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília/DF, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.



RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROLDÁN, Joaquín; VIADEL, Ricardo. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.

SEE/SP – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Caderno do professor** – Arte. São Paulo, 2009-2017.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

---

# FAZER UMA EXPERIÊNCIA NA LEITURA DO LITERÁRIO: MEDIAÇÕES, OBJETOS E ESPAÇOS PROPOSITORES

*Adair de Aguiar Neitzel*

*Mônica Zewe Uriarte*

*Elisa Regina Felício*

Universidade do Vale do Itajaí – Univali

*No dia seguinte:  
chamamos da terra,  
o poema te leva,  
te dana, te agita,  
te vinca de cruzes,  
te envolve de nuvens.  
Quem sabe aonde vai  
parar no outro dia?  
(LIMA, 200-, n.p.).*

## INTRODUÇÃO

O poema de Jorge de Lima foi escolhido para anunciar a temática desta pesquisa, a leitura do texto literário. Como o leitor se relaciona com ele? Como o recebe e constrói significações? Jorge de Lima evidencia sua potência: o poema causa naquele que lê diversas reações: *te dana, te agita, te vinca de cruzes, te envolve de nuvens*. O poema é um texto que nos desanca muitas vezes porque nos põe em estado de perda, nos tira da linha, nos



coloca suspensos, principalmente quando nos lança no jogo, nos poderes da fruição. O jogo literário no qual a fruição nos enlaça exige do(a) leitor(a) que ultrapasse as entrelinhas, perfure o texto, amplie significações, se desprenda do enredo, se lance nos obtusos do texto, nos seus esconsos. Jogar com o texto literário exige predisposição do(a) leitor(a) em tirar o véu do texto, desalinhá-lo. No entanto como podemos inserir o(a) leitor(a) nesse jogo, ensinar-lhe as regras para que ele(a) aprenda a jogar com a dinamicidade do texto, com seus sortilégios? Como avançar do movimento que provoca o deleite que leva o outro a gostar do texto para o movimento de debater com ele, entrar nas suas veredas, relacionar-se com o texto a ponto de alcançar a fruição?

## O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A temática da relação do(a) leitor(a) com o texto literário na escola tomou fôlego no Brasil quando as pesquisas de Lajolo (1986), Zilberman (1986), Perrotti (1986), Yunes (1999), Bordini e Aguiar (1993), entre outros, problematizaram acerca da escolarização do texto literário, de modo a abordar a necessidade de a escola perceber a função estética da literatura. Suas pesquisas impactaram na construção de uma proposta para uma política nacional de leitura, desencadeada pela Fundação Biblioteca Nacional, que resultou no Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) e em outras políticas públicas de leitura. Nossas pesquisas – dando continuidade às investigações iniciadas por esse grupo de pesquisadores cujos pressupostos teóricos fazem parte de nosso palimpsesto teórico – vêm evidenciando que a mediação do literário é determinante para a formação de leitores do literário e que esta não pode limitar-se em oportunizar o gosto pelo livro. Para Aguiar (2019, p. 338), “[...] o primeiro passo é estimular a situação leitora, isto é, aproximar o texto dos jovens e incentivá-



los a interagir com ele, em qualquer suporte. As escolhas tornam-se mais exigentes à medida que a experiência se alarga”.

Entendemos que o(a) mediador(a) exerce um papel singular no processo, porque cabe a ele(a) desvelar as sutilezas do texto, sem a função de explicá-las, mas como aquele que, por conhecer, sabe como “[...] torná-las objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso” (RANCIÈRE, 2012, p. 14). Esse protocolo parte do encantamento pelo texto, visando ao envolvimento com a obra literária não apenas como espaço de apropriação linguística, mas estimulando o encontro com a obra no seu sentido mais amplo, de forma a possibilitar a educação estética e a emancipação crítica do(a) leitor(a). Ressaltamos que nossa pesquisa se debruça sobre o texto literário, sobre a compreensão acerca dos sentidos do texto, este “[...] entendido como fato científico, resultado criativo, mensagem de comunicação, provocação ao leitor ou recipiente semiológico/ideológico” (AGUIAR, 2019, p. 337).

Mediar o texto literário exige a compreensão de que narrativas pessoais são construídas diante do texto literário e que estas vão estar entrelaçadas no seu entendimento. Para gerar essas narrativas no(a) leitor(a), o(a) mediador(a) necessita conter-se muitas vezes, dar voz ao (à) leitor(a), propor diálogos sobre o texto, suspender a sua narrativa para dar lugar à narrativa do outro. A mediação cultural adequada é aquela que respeite a função estética do texto e que também exerça a função de ação emancipadora, pois, ao possibilitar encontros com a cultura, instiga o sujeito a ampliar sua percepção e sua sensibilidade para promover o encontro e, sempre que for possível, gerar uma experiência. Heidegger (2010) fala da experiência como algo que nos acontece, que está dentro de nós, que não é transmitida, mas se realiza no caminho percorrido. Para o autor, trata-se de *fazer uma experiência* que nos modifica e nos transforma, o que significa “[...] atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro” (HEIDEGGER, 2010, p. 121). Para o filósofo,



a experiência não se tem, mas se faz, por isso falamos da leitura como um acontecimento: o *fazer uma experiência* pela leitura do literário. Nessa concepção, a experiência predispõe-nos a uma ampliação da escuta do outro, que não só se apresenta, como nos ensina que precisamos renunciar o que pensamos saber dele e de nós mesmos. Partimos da concepção de mediação cultural e de experiência para discutir como o texto literário pode ser explorado adequadamente na educação básica.

A experiência está relacionada ao afetamento do(a) leitor(a) em relação ao texto, e tal afetamento ocorre não apenas pelo inteligível, como também pelo sensível. Conforme Duarte Jr. (2012, p. 362-363):

Prefiro então chamar o produto da nossa inteligência simbólica de *conhecimento inteligível*, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de *saber sensível*, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear.

Entendemos que trabalhar a leitura do literário pelo afetamento educa esteticamente, isto é, promove oportunidades de refinamento dos sentidos, de uma educação estética pela experiência.

A palavra “estesia” vem do grego *aisthesis* e expressa o antônimo de anestesia. Por isso, quando falamos na leitura do literário pela via estética, entendemos que esta necessita ser proposta de forma a aguçar os sentidos, mediações que permitam ao (à) leitor(a) adentrar no texto pela sensibilidade, entendendo que esta nunca se dá apartada do inteligível. Nossos hábitos, muitas vezes embrutecidos, causam deseducação dos sentidos, promovendo a anestesia, como afirma Duarte Jr. (2010). Compreendemos que a literatura educa esteticamente e, por meio de mediações adequadas, podem-se conquistar leitores, inseri-los



no contingente de pessoas que necessitam da leitura e também ampliar suas percepções e seus sentidos, de forma a oportunizar *fazer uma experiência* no sentido atribuído por Heidegger (2010). “Fazer uma experiência com a linguagem significa [...] deixarmos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem [...], podemos nos transformar com essas experiências, da noite para o dia ou com o tempo” (HEIDEGGER, 2010, p. 121). Nesse sentido, a literatura seria percebida como um acontecimento, não como algo que acontece, mas que nos acontece.

## METODOLOGIA

Esta investigação teve como objetivo discutir como a mediação de leitura do literário pode ampliar as possibilidades de entradas do(a) leitor(a) no texto. Fizemos a opção por trabalhar com os dados gerados por cinco licenciandos de Letras, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil, que estão disponíveis no ambiente Sophia (intranet da instituição). Esses licenciandos desenvolveram um projeto literário em uma escola da rede de ensino municipal de Itajaí (SC) com alunos do 5.º ano do ensino fundamental, com o objetivo de ampliar sua formação literária, durante nove meses.

É um estudo qualitativo e documental. A pesquisa empregou os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) portfólios redigidos por sete licenciandos de Letras, bolsistas do Pibid, disponíveis no ambiente Sophia da universidade; b) eslaides de PowerPoint produzidos pela coordenação de área das atividades desenvolvidas; c) planejamentos disponíveis no ambiente Sophia; d) documentos institucionais, como relatórios; e) fotos das atividades desenvolvidas.



Os dados extraídos dos documentos receberam tratamento orientado pela Análise Textual Discursiva (ATD), tendo em vista os estudos de Moraes e Galiazzi (2007). Segundo os autores, essa metodologia de análise de natureza qualitativa produz, por meio das informações e análise de dados, “[...] novas compreensões sobre os fenômenos e discursos [...] representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 7). A ATD caracteriza-se

[...] como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

A análise das fotografias pautou-se no estudo de Barthes (2010), o qual caracteriza a fotografia segundo os conceitos de *punctum* e *studium*. O autor discute as possibilidades do que a fotografia exprime, não só daquilo que se torna visível ao olho, mas também o que a subjetividade permite ver. Dessa forma, com as fotografias buscamos entender, pelo viés da objetividade, as mediações de leitura propostas, como também perceber pelos olhares, sorrisos e expressões das crianças as empatias a respeito do texto literário lido.

Esta pesquisa respeitou todas as salvaguardas éticas necessárias e os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e suas complementares.



## A MEDIAÇÃO POR MEIO DE ESPAÇOS PROPOSITORES

*O rio da gente vai, corre outra vez.  
Se ouvem de novo histórias bonitas.  
E a vida da gente menina outra vez  
ciranda, ciranda debaixo do luar.  
Se quer cachimbar, cachimbe são moço,  
mas tenha cuidado! – O cachimbo de barro  
se pode quebrar  
(LIMA, 2016, n.p.).*

A literatura como elemento para a educação estética exige pensar a leitura do literário pelo viés artístico, explorando sua veia estética – *O rio da gente vai, corre outra vez. Se ouvem de novo histórias bonitas* (LIMA, 2016, n.p.). Como podemos ouvir as histórias que correm pelos rios do poema? Como podemos cachimbar sua musicalidade, dançar a ciranda das palavras e correr pela sua terceira margem? Mediar de forma que a literatura leve a provocações estéticas, isto é, a situações que eduquem esteticamente, que refinem os sentidos. Vimos defendendo que a literatura tem uma potência estética que, quando explorada adequadamente, pode oportunizar *fazer uma experiência*.

Ler textos literários educa esteticamente quando nos afetamos pelo que lemos, quando a leitura encarna, nos atravessa, nos permite sair do nosso próprio eu, como sinaliza Nhoque (2019). Educar esteticamente por meio da literatura é incitar o outro para a leitura de deleite, de apreciação, mas também fruitiva, propor desafios, instigar sua curiosidade pelo texto, fazer da leitura um momento de descobertas, de reflexão, intensificar o desejo de jogar com as palavras. Jogo que nos revira e nos põe em estado de perda, de desconforto diante do texto. A educação estética está relacionada ao desenvolvimento dos impulsos formal e sensível na leitura, concomitantemente, possibilitando que o impulso lúdico



se desenvolva por intermédio do jogo que se estabelece entre o leitor e a obra. Quando jogamos com a obra, *fazemos uma experiência* singular e nos educamos esteticamente.

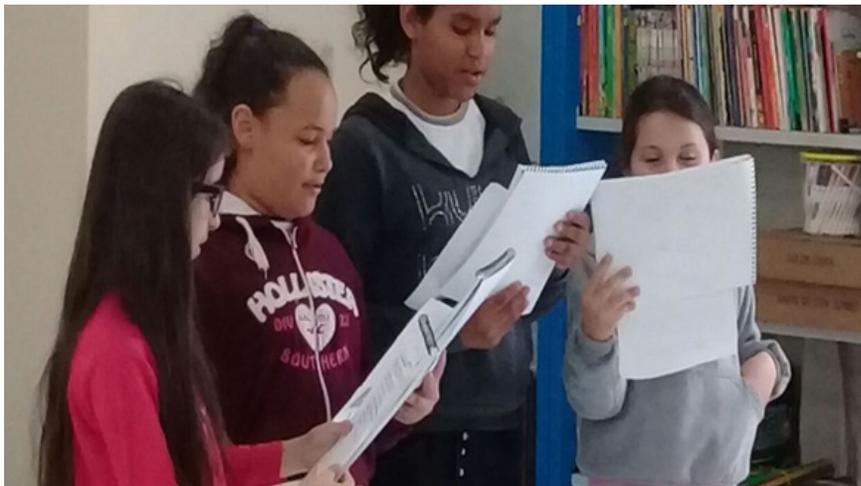
Com mediações adequadas, podemos ver o texto como *gratia sui* (ECO, 2003) e também como objeto estético a ser investigado, explorado, deixando-nos seduzir pelas suas entranhas. Propor mediações adequadas as quais desafiem o(a) leitor(a) não apenas a gostar de ler, mas a adentrar nos poros do texto e elaborar um exercício de reflexão sobre o que foi lido, descobrindo o que se encontra em seus interstícios, nas suas dobras, é um exercício que pode contribuir para a formação de leitores(as).

Um processo que pode oportunizar que o texto se encarne em nós, um encarnamento que nos convida a viver a experiência da leitura. “Fazer da leitura do literário uma experiência é não apenas entrar no texto, tergiversá-lo de várias formas para compreendê-lo, mas é, sobretudo, deixar-se afetar por ele e deixá-lo entrar na nossa própria existência” (NEITZEL; CRUZ; WEISS, 2017, p. 127). Para que a leitura do literário se torne uma experiência, um acontecimento, podemos provocar o(a) leitor(a) a atravessar o texto por meio de objetos propositores, como fazem os(as) bolsistas do Pibid, e também por meio de espaços propositores.

Os espaços propositores podem ser dentro da sala de aula ou não. Na escola ou não. Pode ser o pátio, o refeitório, a biblioteca, o corredor, entre tantos outros lugares. Partindo do princípio de que o espaço medeia também, os(as) bolsistas organizaram mediações que oportunizassem a experiência do literário fora do ambiente cotidiano. A leitura dramática de contos e de crônicas em grupo, em voz alta, foi explorada no canto da sala de aula (figura 1), onde os(as) alunos(as) puderam habitar o texto pela corporeidade.



**Figura 1** – A sala de aula como espaço propositivo



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Da leitura em grupo, em voz alta, os(as) alunos(as) passaram a discutir o texto em círculos, também dentro da sala de aula. O afetamento pelo texto pode vir na discussão, e essa atividade, quando se dá na relação de amor e paixão, “[...] construída na própria leitura, na descoberta, no (re)significar, no encontro e no desencontro”, deixa de ser uma atividade para compreender os “raciocínios dos livros”, como afirmam Neitzel, Cruz e Weiss (2017, p. 128) – termo que emprestam de Rancière –, para ser uma atividade que desvela o pulsar no texto, suas reverberações e soares. “O texto literário não pode ser apartado deste tecido de fios que permite ao leitor a construção de um saber sensível, um saber que auxilia no processo de raciocínio e de reflexão” (NEITZEL; CRUZ; WEISS, 2017, p. 128).

Um(a) bom(a) mediador(a) propõe a literatura como jogo, isto é, como algo a ser montado, elaborado, como algo que vai sendo construído pelas mãos do(a) leitor(a) também. A fruição acontece quando o texto é organizado como um jogo e quando o(a) leitor(a)

se permite participar dele. E, para entrar nesse jogo (que é armado pelo autor mas que depende do(a) leitor(a) para se concretizar), o(a) leitor(a) precisa dispor-se a ir além da leitura simples, corrida, atarefada, pois a fruição depende do seu deslocamento dentro do texto ao passo que este se permite ruminar. Foi o que os(as) bolsistas fizeram com o texto de Luis Fernando Veríssimo, *A bola*. Para introduzi-lo, os acadêmicos perguntaram aos(às) alunos(as) sobre brincadeiras antigas que seus pais ou avós faziam em seus tempos de infância. Suas respostas foram listadas no quadro, uma delas o telefone sem fio. Para aproveitar essa interação, os(as) bolsistas levaram os estudantes para o pátio (figura 2). Lá, eles foram convidados a ler o texto de Veríssimo, texto que deflagrou a brincadeira.

**Figura 2** – O pátio da escola como espaço propositor



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem



Do pátio ao refeitório e deste aos corredores. A exploração de vários espaços na escola convida-nos a pensar que o espaço também interfere na relação do(a) leitor(a) com o texto, uma vez que a atmosfera que é criada nele influencia nossa percepção mental, o imaginário que construímos quando adentramos na ficção. A escola passa a ser espaço de leitura viva, lugar de intimidade com a leitura quando esta é respirada pelos(as) alunos(as) em vários locais, rompendo com a lógica que apenas a biblioteca é espaço de leitura. Entendemos que nosso amor pelos livros pode ser ampliado não apenas pela arquitetura das bibliotecas, como também pela organização de seus espaços internos, os quais podem possibilitar a produção e a educação dos sentidos, podendo ser espaços de experiências, como afirmam Neitzel, Ferri e Borba (2018).

**Figura 3** – O refeitório como espaço propositivo



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem



O espaço é percebido como local de encantamento (figuras 2 e 3), capaz de facilitar a entrada no texto. Segundo Bachelard (1993), no espaço, colhemos imagens que ressoam e repercutem em nosso ser, afetando-nos. O filósofo explora as imagens das coisas que repercutem em nós e discute como elas se tornam espaços de habitar quando são explorados e de como eles provocam nossa imaginação. Bachelard (1993) convida-nos a pensar como os espaços propositores influenciam nossas percepções e, nesse sentido, eles não são imóveis, porque comunicam; são mobilizadores de sensações e medeiam. “O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação” (BACHELARD, 1993, p. 19).

Assim como o brinquedo, o livro de literatura e o texto literário podem ser motivos de atividades lúdicas que evidenciem que a leitura faz parte da vida, como a gincana literária organizada pelos pibidianos. Para uma das licenciandas: *“As crianças descobrem coisas, reagem frente ao texto e pelo corpo o interpretam. Os diálogos sobre a leitura do texto literário, que são abertos nesses momentos, constroem oportunidades que podem levar ao desejo de expressar o texto”* (Sujeito 5 – diário de campo). Uma gincana literária (figura 4) foi a oportunidade de ler textos literários e também de interagir com os pares, de dividir aprendizagens, de perceber que a escola partilha da ideia de que a leitura é fundamental. Uma atividade de nutrição estética que envolveu toda a escola e que potencializou a energia dos professores e da gestão para uma atividade cultural.



**Figura 4** – Gincana literária no pátio da escola



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Para que a escola seja o espaço de celebração dos sentidos, sua cartografia pode ser ampliada com viagens de campo as quais dilatam os limites da escola. Ao desbravar novos territórios, mediações literárias podem ser promovidas em espaços estésicos, como a praia, por exemplo. A praia é um espaço aberto, de trânsito, ao ar livre, que possibilita pensar a leitura do texto de forma diferente daquela que propomos na sala de aula, um espaço que convida ao movimento. Por isso, os licenciandos pensaram em ações poéticas, para as quais deram o nome de PoeMar, o poema declamado ao mar (figura 5). Azevedo, Chagas e Bazzo (2018) sinalizam que pensar a poesia em sala de aula demanda que o(a) mediador(a) de leitura extrapole a significação dos dicionários, pois a poesia “[...] se aproxima muito mais do sentido que o leitor lhe atribui e, simultaneamente, subverte a lógica da racionalização linear, o que possibilita o processo de humanização e de desenvolvimento da capacidade criadora, inventiva e sensível” (AZEVEDO; CHAGAS; BAZZO, 2018, p. 18).

**Figura 5** – A praia como espaço propositor



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Essa mudança de rotina proporcionou aos(as) alunos(as) outra experiência, provocando um fervilhar de ideias, um convite a aventurar-se pelo universo literário. Por meio dela, os(as) bolsistas compreenderam que a educação estética se dá em diversos espaços nas ações cotidianas. E ler passou a ser percebido como as atividades de brincar, rir, pular... O mundo vivido pelos sentidos, na sua integridade.

*Essas intervenções, as quais consistem em trazer à tona informações, indagações e vivências que venham provocar aproximação entre o inteligível e o sensível, bem como a reflexão, a conversação e a troca, são intencionais, mas, por vezes, carecem de improvisação por parte dos múltiplos elementos mediadores (Sujeito 2 – diário de campo).*

Como o foco do subprojeto do Pibid de Letras é incentivar o processo de leitura por meio de um olhar sensível e inteligível, as mediações buscaram provocar sensações e instigar os sentidos. Ao



incentivar a leitura pela fruição, o professor medeia o contato com a obra por intermédio dos objetos e dos espaços propositores, permitindo que o(a) leitor(a) ressignifique a obra e, ao afetar-se por ela, possa estesiarse mudando sua relação com o texto literário. O olhar sensível do(a) mediador(a) promove o contato estético com a obra. Para que a literatura provoque a estesia, a mediação cultural adequada é fundamental.

A leitura de textos literários na perspectiva da fruição foi trabalhada pelos(as) bolsistas de forma a explorar várias situações, por meio de objetos e espaços propositores, envolvendo os estudantes em um movimento dinâmico que facilitasse sua entrada nos textos, a reflexão, a interlocução com o próprio texto, descobrindo suas fissuras, seus interstícios. Afinal, o “[...] texto literário é um objeto artístico que possui uma função comunicativa, mas principalmente estética, que permite o sujeito fruidor produzir, frente ao texto, plurissignificações, pois a arte tem uma potência criadora” (KUPIEC; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 26). Falamos de uma educação estética que, ao priorizar os sentidos, desencadeia um processo de autoconhecimento, de análise da realidade e da experiência, percebidos nas relações pessoais, sociais e de trabalho. Todavia é sempre bom enfatizar que os sentidos não se dão apartados do inteligível, eles estão integrados em um só impulso.

## A MEDIAÇÃO POR MEIO DE OBJETOS PROPOSITORES

*Zefa, chegou o inverno!*

*Formigas de asas e tanajuras!*

*Chegou o inverno!*

*Lama e mais lama*

*chuva e mais chuva, Zefa!*

*Vai nascer tudo, Zefa,*



vai haver verde,  
verde do bom,  
verde nos galhos,  
verde na terra,  
verde em ti, Zefa,  
que eu quero bem!

*Formigas de asas e tanajuras!*  
(LIMA, 2010, n.p.).

O texto literário é sempre provocação, e a relação que estabelecemos com ele depende de como nos chega às mãos. Jorge de Lima (2010, n.p.), ao compor o poema *Inverno*, escolheu cuidadosamente cada palavra, cada rima, cada pontuação. Esse cuidado revela que tal texto é uma produção artística, que esse trabalho com a linguagem poética quer mais do que nos convidar a desvelar significados literais ou metafóricos, quer provocar os sentidos. Quando oferecemos esse poema respeitando sua função estética, como arte, necessitamos pensar em mediações que lidem com os sentidos, que ressaltem a função poética do texto literário e que exortem o(a) leitor(a) pelo viés artístico.

Silveira e Freitas (2018) trazem algumas possibilidades de abordagem de livros literários em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Para as pesquisadoras, a postura do(a) mediador(a) é fundamental, necessitando ser uma postura de leitor e também de alguém que oportuniza o diálogo sobre o texto, práticas compartilhadas e interativas de “[...] busca conjunta de significados possibilitados pelo texto, numa leitura que se abra à interação entre os(as) alunos(as) e os pesquisadores” (SILVEIRA; FREITAS, 2018, p. 34).

O desejo de participar da leitura pode nascer de uma simples conversa, de uma imagem, de brincadeiras, de hipóteses criadas a partir do título ou de uma palavra, de objetos que, de alguma forma, levem o(a) leitor(a) à temática do texto; enfim, de qualquer ação que instigue o(a) leitor(a) a um encontro com o texto. A esses



elementos chamamos de objetos propositores. O uso de objetos propositores pode enriquecer o momento da experiência estética. Uriarte (2017, p. 70) define objeto propositor “[...] como artefatos que permitem conexões entre a arte, a cultura e as outras áreas do conhecimento, constituindo-se em território rizomático, aberto, capaz de articular diferentes conceitos e conteúdo, ultrapassando seus próprios limites e natureza”.

Nas intervenções do Pibid, o objeto propositor era algo relacionado ao texto trabalhado, como uma flor para ser apalpada pelos(as) alunos(as) com os olhos vendados (figura 6). Esse poderia ser o objeto que os incentivaria a ler o texto de José Saramago, *A maior flor do mundo*.

**Figura 6** – Objetos propositores



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem



Para a bolsista mediadora, o objeto propositor foi fundamental para os(as) alunos(as) desejarem fazer uma leitura compartilhada, pois ele aguçou sua curiosidade, assim como promoveu a interação entre os pares. Esse desejo pelo texto foi comprovado também pelo pedido de levarem o texto para casa.

*Por fim, eles pediram que houvesse a leitura compartilhada. Eu percebi que eles tomaram um gosto pela leitura e estavam mais afiados para ler o texto, mostrando também grande interação dos alunos e, no final, estavam curiosos para ver o objeto e, após ter mostrado, percebi que eles compreenderam que as pequenas coisas muitas vezes carregam grandezas. E alguns pediram para levar o texto para casa (Sujeito 1 – diário de campo).*

Ao utilizar um objeto propositor, o(a) mediador(a) faz conexões com as obras, provocando os(as) alunos(as) à imaginação, explorando sua percepção estética e, assim, potencializando a mediação. Essas provocações estão além do âmbito da informação, haja vista que se preocupam em promover encontros singulares com a obra. Esse envolvimento ocorre pelo encontro do sujeito com a arte, com o objeto propositor, por meio de uma mediação que oportunize o diálogo. No movimento da linguagem, o encontro com o outro dá-se pela escuta, que percebe a expressão do pensamento e amplia a experiência. Yunes e Oswald (2003, p. 15) esclarecem:

*Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –,*



a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica.

Para que a criança estabeleça uma relação de fruição com o texto literário, muitas vezes é necessário um objeto que desperte nela o desejo pelo texto. A fruição é parte fundamental do processo de formação de leitores e nutre esteticamente o(a) leitor(a), levando-o(a) a silenciosamente tecer relações diversas. Mediar o texto literário é propor escutas sobre o texto, e o uso do objeto propositor visa justamente fazer a ponte entre leitor(a) e obra. Identificamos, por meio dos portfólios e outros documentos gerados nas mediações dos(as) bolsistas, que os objetos propositores ampliaram as oportunidades de entrada no texto e ofereceram diálogos sobre os textos literários. Um dos objetos propositores foram imagens utilizadas (figura 7) para aproximarem as crianças do texto *O lavador de pedras*, de Manoel de Barros, pois, como sinalizam Azevedo, Chagas e Bazzo (2018, p. 16), o(a) mediador(a) de leitura é “[...] aquele que cria condições para partilhar e favorecer o gosto pela poesia e o aprendizado decorrente dos estudos realizados em torno do texto poético”.

**Figura 7** – Imagens como objetos propositores

Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Segundo uma das pibidianas, a “[...] cada imagem que mostrava eu ia fazendo perguntas sobre o que eles viam, se já foram em lugares parecidos etc.; a partir dessas perguntas, eles iniciaram uma conversa no grupo contando situações relacionadas à imagem” (Sujeito 2 – Diário de campo). Relacionar situações à imagem levou os(as) alunos(as) a dialogarem, a partilharem experiências que os auxiliaram a desejar entrar no texto. Para a pibidiana: “O início da mediação foi algo que influenciou todo o resto da dinâmica; foi a partir dessa ‘introdução’ ao mundo do texto que consegui fazer que houvesse o interesse dos alunos pelo texto que seria lido a seguir” (Sujeito 2 – diário de campo). Desse modo, o objeto propositor despertou a curiosidade pelo texto literário e levou a criança a aceitar o desafio de aprender a gostar de ler.

O celular pode ser outro objeto propositor muito útil em sala de aula, que pode oportunizar aos(as) alunos(as) muitas entradas no texto, oportunidades de se aproximar da literatura, de apreciar o texto, refletir sobre ele e compartilhar impressões. Para introduzir a leitura do conto *Casas amáveis*, de Cecília Meireles, a bolsista usou a tela de seu *smartphone* para mostrar fotografias (figura



8) e, a partir delas, oportunizar a leitura do texto selecionado. A experiência permitiu aos futuros professores compreender a importância do objeto propositor.

*A partir da análise das fotografias mostradas pela tela do smartphone, procurava instigá-los a relacionar os objetos com o título da obra Casas amáveis. Segundo eles, “casas amáveis” significava um lugar amado pelas pessoas, uma casa bonita que tinha um jardim com vários anões nele. Um aluno ainda disse que todo mundo queria ter uma casa amável, mas nem todos conseguem ter uma (Sujeito 3 – diário de campo).*

**Figura 8** – Smartphone como objeto propositor



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Foram mediações que, a partir da telinha do celular, promoveram o diálogo em grupo, e por meio dele os(as) alunos(as) aprenderam a ouvir, a falar, a ler. Por esse objeto, as crianças foram



levadas a exercitar a leitura silenciosa, a leitura individual, a leitura em grupo, respeitando o outro, sua fala, sua ideia, suas habilidades. *“Acredito que, neste momento, depois de associarmos os objetos propositores com a vida cotidiana dos alunos, eles conseguiram fazer mais ligações e atribuir mais sentido ao texto para melhor compreensão”* (Sujeito 4 – diário de campo). Segundo a pibidiana, o diálogo travado entre os(as) alunos(as) sobre suas vidas foi fundamental para a compreensão do texto lido.

Entendemos com esse depoimento que mediar é estabelecer um canal de escuta. É perceber o outro, dar vez à sua voz. O texto literário faz parte da vida e não pode ser trabalhado fora dela, apartado. Quando o(a) mediador(a) suscita questionamentos que levem os envolvidos a pensarem e a discutirem sobre o texto, por meio de uma narrativa voltada às suas histórias de vida, às suas narrativas pessoais, a leitura torna-se mais efetiva. Os exemplos que aqui trouxemos nos permitem entender que a escola pode ser o lugar da leitura do literário pelo deleite, pelo encantamento, e ela pode ser desejada pelos(as) alunos(as) sim, quando eles possuem motivos para adentrar no texto. Afetados(as) pelos objetos propositores, os(as) leitores(as) têm mais possibilidades de *fazer uma experiência*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, identificamos que as mediações de leitura aproximaram os(as) alunos(as) da educação básica dos textos literários, ampliando seu gosto pelo literário, mas também oportunizaram que uma relação de fruição fosse estabelecida com o texto. Por intermédio de objetos propositores, como brincadeiras, perguntas, imagens de obras de arte, estratégias de leitura silenciosa, em grupo, em voz alta..., os(as) alunos(as) foram provocados(as) a descobrir as belezas do texto literário, desafiando-



os(as) não apenas a gostar do texto, como também a entrar nas suas porosidades. O Pibid possibilitou aos(às) acadêmicos(as) aprenderem a ser professores(as), a se relacionarem com os(as) alunos(as) em uma situação real, uma aprendizagem que se deu na experiência, na boniteza, na alegria, na troca! Eles(as) mediarão explorando vários elementos propositores para assim possibilitar o contato intenso com o texto e provocar a estesia.

Nosso objetivo foi discutir como a mediação de leitura do literário pode ampliar as possibilidades de entradas do(a) leitor(a) no texto e educar esteticamente. Como resultados, sinalizamos que: a) as mediações literárias propostas abriram os canais de percepção dos(as) alunos(as) porque foram exploradas por meio de jogos e brincadeiras, os quais os(as) levaram a se aproximarem do texto literário em um processo de encantamento e deleite pelo texto; b) foram usados objetos propositores para ampliar o contato do(da) leitor(a) com o texto, os quais faziam referência à literatura proposta, convidando as crianças a iniciarem uma leitura silenciosa ou dramática; c) os(as) licenciandos(as) exploraram espaços propositores, espaços para além da sala de aula, como corredores, refeitório, pátio escolar, praia, entre outros, oportunizando que a relação do(a) leitor(a) com o texto se desse também fora do contexto da sala de aula; d) do deleite e do encantamento os(as) licenciandos(as) promoveram uma relação de fruição com o texto por meio do diálogo, da roda de conversa, a qual visava à compreensão do texto, ao descortinamento de suas fugas, de seus interstícios, de seus desdobramentos; e) as mediações propostas revelam a concepção dos(as) licenciandos(as) a respeito da função estética da literatura, evidenciando uma escolarização adequada do texto literário; f) a literatura é um campo artístico com forte potencialidade para educar esteticamente quando mediada de modo adequado.

O processo de mediação de leitura do texto literário ocorrido no Pibid de Letras leva-nos a compreender como se *faz*



*uma experiência com a literatura, por meio de objetos e espaços propositores, e confirma a premissa desenvolvida por Lajolo (2009), de que a literatura não é pretexto, mas contexto. Houve um envolvimento no sentido de acessar a cultura da escola para encontrar o melhor caminho, com base em obras de literatura que provocassem os(as) participantes, aguçassem os sentidos, fizessem os envolvidos pensarem, conectarem-se e transformarem-se. Assim, o projeto aqui reportado foi também um convite para pensar a escola como espaço de mediação que inova, interage e transforma.*

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Entrevista cedida a Diógenes Buenos Aires de Carvalho e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira. **Leitura em Revista**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 334-341, dez. 2019.

AZEVEDO, Fernando José F. de; CHAGAS, Liliane Maria de M.; BAZZO, Jilvania L. dos S. Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 74, p. 15-30, 2018.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.



DUARTE JR., João Francisco. Entrevista cedida a Carla Carvalho. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (dos) sentidos. Curitiba: Criar Edições, 2010.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010.

KUPIEC, Anne; NEITZEL, Adair de A.; CARVALHO, Carla. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. *In*: NEITZEL, Adair de A.; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 23-36.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.



LIMA, J. de. Cachimbo do sertão. **Antonio Miranda**, set. 2016. Disponível em: [http://www.antoniomiranda.com.br/lberoamerica/brasil/jorge\\_de\\_lima.html](http://www.antoniomiranda.com.br/lberoamerica/brasil/jorge_de_lima.html). Acesso em: 12 jan. 2022.

LIMA, J.de. Invenções de Orfeu. **Jornal de Poesia**, 200-. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge1.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LIMA, J. de. Inverno. **Escritas.org**, 2010. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/6589/inverno>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

NEITZEL, Adair de A.; CRUZ, Denise V. da N.; WEISS, C. S. A leitura do literário como acontecimento. *In*: NEITZEL, Adair de A. et al. (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: Univali, 2017. p. 123-136.

NEITZEL, Adair de A.; FERRI, Cássia; BORBA, Adeneri N. de B. A biblioteca como espaço de mediação cultural e de educação estética. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** [online], v. 26, n. 20, p. 11-32, 2018.

NHOQUE, Janete R. **A leitura do literário como experiência**. 2019. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.



RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria H.; FREITAS, Letícia F. R. Livros literários em sala de aula: possibilidades de leitura e conversa literária. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 32-43, set./dez. 2018.

URIARTE, Mônica Z. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, n. 33, ano XVIII, p. 17-21, jun. 1999.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

---

# OFICINAS ESTÉTICAS E IMAGINAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO ATELIÊ LITERÁRIO POESIA NA FACE<sup>1</sup>

*Ana Paula Pereira*

*Andréa Vieira Zanella*

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

## INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos algumas reflexões sobre a relação entre oficinas estéticas e imaginação infantil a partir da experiência do ateliê literário Poesia na FACE<sup>2</sup>. O projeto ganhou esse nome por tratar-se de um trabalho com literatura na FACE, sigla oficial da instituição mantenedora do Centro Especializado de Atendimento à Pessoa com Deficiência – FACE (Fundação de Assistência à Criança Cega). O título é ao mesmo tempo

---

<sup>1</sup> Este texto apresenta parte dos resultados da pesquisa de doutorado realizada por Ana Paula Pereira com orientação de Andréa Vieira Zanella (PEREIRA, 2021).

<sup>2</sup> O ateliê Poesia na FACE foi uma das ações premiadas pelo edital Todos Por um Brasil de Leitores, por meio da Diretoria do Livro, da Leitura, da Literatura e das Bibliotecas e do extinto Ministério da Cultura. O prêmio apoiou, reconheceu e potencializou projetos da sociedade civil realizados por pessoas físicas e jurídicas, sem fins lucrativos, no âmbito das Bibliotecas Comunitárias/Pontos de Leitura e em ambientes sociais diversos de promoção da leitura. As ações que o edital premiou por intermédio do que já foi o Ministério da Cultura constituíram compromissos de incentivo à leitura literária, tinham por finalidade contribuir para a ampliação do direito ao livro, à literatura e o incentivo ao desejo de ler e de ler movido pelo desejo, pela curiosidade, pela necessidade.



poético e polissêmico. Se em um sentido FACE expressa o lugar, a instituição, em outro também designa o rosto, lugar em que os olhos habitam ou faltam. Na pesquisa realizada, a face é signo identitário que se transforma no encontro com a poesia e com a possibilidade de experimentar e criar.

Caracterizado como uma ação de mediação literária para crianças com deficiência visual, os encontros do ateliê Poesia na FACE aconteceram semanalmente durante todo o ano letivo de 2016, nas dependências da instituição. Cada uma das quatro crianças participantes do ateliê contava, individualmente, pelo período de uma hora semanal, com a mediação da pesquisadora que propunha diferentes atividades voltadas ao encontro com a literatura. Além da leitura, nos encontros as crianças tiveram a oportunidade de experimentar a prática de criação, não estando submetidas a uma lógica de produção e avaliação escolar. O cultivo de uma relação de liberdade ativada pelo desejo, pela urgência de expressão e criação, pela necessidade de lidar com o outro constituía parte da estratégia de mediação literária. Buscava-se acolher o desejo na sua abertura para a criação e errância, no seu nomadismo e desvios na escrita da própria língua, com suas hipóteses e experimentações.

Ao promover encontros com os livros literários buscava-se afirmar outras formas de leitura e escrita: afetivas, inventivas, experimentais, vivenciadas num tempo desacelerado. Não foi ponto de partida a condição diagnóstica das crianças, mas a liberdade e a força da imaginação e da potência criadora de cada participante. O ateliê também se tornou uma estratégia temporária para movimentar o acervo de uma biblioteca que se encontrava inacessível.

O ateliê literário constitui uma modalidade de oficina estética. Segundo Reis e Zanella (2015), as oficinas estéticas são um importante dispositivo de intervenção psicossocial. Virgínia Kastrup (2012), por sua vez, afirma que as oficinas estéticas são metodologias utilizadas em psicologia há bastante tempo e se diferenciam das

terapias ocupacionais. O intuito dessas oficinas é constituir um espaço do desejo em que são propostas atividades ativadoras e desconstrutoras de subjetividades. “São espaços de aprendizagem que se configuram, ao mesmo tempo, como dispositivos de pesquisa e intervenção, e que atuam tanto no nível dos participantes quanto no nível institucional” (KASTRUP, 2012, p. 173).

Considerando essas definições, o ateliê Poesia na FACE configurou-se como um dispositivo ético-estético da diferença e possibilitou abertura para que cada criança pudesse tratar de forma autônoma aquilo que fosse sua necessidade. Os diagnósticos de algumas das crianças foram sublinhados quando elas foram indicadas a participar do ateliê. Contudo o espaço ofertado funcionava como um território para afirmar as potencialidades de seus corpos, com o intuito de acolher e acompanhar a disposição inventiva e a autonomia do desejo para criar.

**Figura 1** – *O que ampliar?*, poema de Ana Paula Theiss Pereira



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem



A obra apresentada na figura 1 foi produzida durante a escrita da tese. Trata-se de um jogo possível com as palavras “problema” e “poema”: p(r)o(bl)ema. Esse poema possui uma versão em inglês cujas letras P O E M estão fixadas em uma parede e as letras R B L estão caídas no chão. Ocorreu à autora experimentar uma tradução desse poema sobre uma lupa, com uso de letras recortadas em acrílico. A lupa é um objeto de apoio de leitura para crianças com deficiência visual com baixa visão. Essa imagem tem o alcance aqui de uma metáfora sobre o que o ateliê Poesia na FACE buscava ampliar: não o problema, mas os poemas que poderiam ser produzidos pelas crianças.

A vivência do lugar da mediação possibilitou à primeira autora atuar como parceira das pesquisas e das descobertas das crianças, o que colaborou para a construção do ateliê como um espaço democrático e afetivo, no qual mediadora e crianças aprenderam juntas e fortaleceram as relações de criação em vínculos afetivos. Os processos de imaginação e criação, portanto, foram ativados tanto na mediadora quanto nas crianças, marcados pelas singularidades das vivências, pelos encontros inesperados e pelas ressonâncias que tais encontros provocaram.

Os instrumentos de registro/documentação da experiência do ateliê foram: o diário de campo, que acolheu os relatos das experiências encontro a encontro; os registros fotográficos e em vídeos de todo o processo; pastas dos trabalhos feitos pelas crianças; e uma coletânea de livros produzidos por elas. Tais documentos possibilitaram a reflexão sobre a relação entre oficinas estéticas e imaginação infantil, foco deste trabalho.



## **SOBRE CEGUEIRAS: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Ao problematizarmos a experiência do ateliê Poesia na FACE, construímos uma narrativa que discute teoricamente a potência da prática de um ateliê e dos agenciamentos ativados em seu espaço. Contribuímos assim com o enfrentamento da representação da deficiência como déficit, invalidez (STETSENKO; SELAU, 2018; MORAES; KASTRUP, 2010; KASTRUP, 2018).

Compreender as experiências das pessoas com deficiência visual em sentido contrário, em sua força e multiplicidade, trazer à cena outras atualizações da subjetividade da criança cega ou com baixa visão, mais especificamente, que vão além da deficiência como incapacidade e déficit, é uma luta política e teórica a que este trabalho se une. Contrapondo-se à visão negativada da deficiência, contra o capacitismo, fazemos eco aos estudos de defectologia de Lev Vigotski (1997), enlaçando-os com discussões construídas por pesquisadores como Débora Diniz, Marivete Gesser, Joana Belarmino, Virgínia Kastrup, Marcia Moraes, Adriano Nuenberg, entre outros.

As representações da cegueira ou da deficiência visual, de forma mais ampla, não dizem da diversidade e da multiplicidade de experiências de pessoas diagnosticadas como tal. Kastrup (2010) discute que a representação negativa e deficitária da deficiência como incapacidade individual, invalidez, como uma imagem da pessoa cega, não é recente. Pelo menos desde a Idade Média a mitologia, as fábulas e o teatro aludiam à figura da pessoa cega como grosseira, desajeitada, bufona, miserável.

Lev Vigotski (1997), na segunda década do século XX, foi um dos precursores nas discussões da psicologia sobre a deficiência, tendo enfrentado a concepção deficitária até então hegemônica. O autor apontava na direção de problematizar o desenvolvimento da criança com deficiência como diferença. Na sua concepção, quando os/as professores/as, os/as pedagogos/as, os/as



psicólogos/as reconhecerem que uma lesão não coloca por si uma criança em desvantagem, que isso não é uma fraqueza, mas uma força da diferença, outro horizonte vai se abrir e será possível ver na pessoa essa força (VIGOTSKI, 1997).

Afirmar e apostar no fato de que a pessoa com deficiência apresenta outras virtualidades é uma urgência, pois ainda prevalece uma visão negativa sobre elas (KASTRUP, 2010, p. 53). A mudança implica intervenções que mudem percepções limitantes e ao mesmo tempo invistam nas virtualizações de quem carrega o estigma e sofre restrições em razão de diagnósticos que limitam.

Kastrup (2010; 2018) aponta o quão potente tem sido o trabalho com a arte na ampliação da percepção. A aproximação de pesquisadoras/es videntes com os modos de vida de pessoas com deficiência visual, por sua vez, pode somar na produção da suspensão e na desconstrução de preconceitos, pois, ao se acessar a experiência de pessoas cegas e com baixa visão, um trabalho de quem pesquisa sobre si mesmo também ocorre e envolve aprendizagem de outras formas de organização e uso dos sentidos.

Vale lembrar que Vigotski escreveu que “a tarefa não era tanto a educação de crianças cegas e sim a reeducação dos que enxergam. Estes deveriam mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos” (VIGOTSKI, 1997, p. 86). E é por isso que o autor dizia que a reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância.

Além da suspensão da negatividade, outro desafio apontado por Kastrup diz respeito a “cultivar uma escuta aberta e um corpo sensível ao que comparece como problema, enigma, ponta solta, ou seja, para aquilo que não entendemos que não sabemos explicar, que ainda não tem sentido definido” (KASTRUP, 2018, p. 27). Segundo a autora, quem pesquisa no campo da deficiência visual precisa manter a atenção àquilo que gera interrogação, e não buscar responder de forma rápida o que interroga. Isso exige uma postura inventiva que a autora chama de uma política



inventiva de pesquisa, a qual permite pensar a própria pesquisa como um processo de criação de relações e trocas, aprendizados.

Ao se propor encontros com a arte, Kastrup (2010; 2018) aborda a questão de que a relação com a alteridade, o encontro com as diferenças pode ser potente para ativar processos de criação artísticos. Nessas experiências, o objetivo não consiste em acumular o saber e a cultura como um capital; o mais importante é acessar o virtual, que é essa “espécie de todo aberto” que se atualiza no encontro com as diferenças, de variadas formas, do qual as crianças também participam.

Segundo Kastrup (2010), há duas formas de se contrapor à perspectiva da deficiência como limite para acessar novas virtualidades: a primeira é tomar o limite como algo intransponível; a segunda é conceber o limite tendo em consideração a sua transposição. A autora aponta que é necessário o desenvolvimento de dispositivos e estratégias “no campo das práticas artísticas e da apreciação estética que possam, de fato, acionar processos de reinvenção de si e do mundo, incluindo num mesmo coletivo, comum e heterogêneo, videntes e não videntes” (KASTRUP, 2010, p. 56). Em outros termos, intervir para produzir percepções alargadas e, sobretudo, respeitadas com os modos de vida das pessoas cegas e/ou com baixa visão.

Para Vigotski (2001; 2009), o processo é o centro do debate nas experiências de criação artística. Ao falar sobre educação estética, o autor sustenta a necessidade da mediação (ou seja, do encontro com) e da criação artística desde a infância, abrangendo experiências com a criação literária, musical, plástica, teatral. Conforme Vigotski (2001, p. 328), a educação estética deveria “promover o sentimento estético” e propiciar a “educação de hábitos e habilidades estéticas”. O autor aponta para o papel do/a mediador/a nos processos de criação artística, destacando que o valor principal deve consistir mais na vivência dos processos de criação do que no que se tem de resultado final; portanto,



a criação de uma criança não deve ser equiparada à do adulto. Aqui abrimos um parêntese: não comparar os produtos artísticos não deve, contudo, nos impedir de analisar a potência das obras infantis. Afinal, se olharmos para a cena artística contemporânea, vemos que esse princípio basilar apontado por Vigotski também ali se aplica: a ênfase no processo em vez do produto.

## IMAGINAÇÃO, LITERATURA E OFICINAS ESTÉTICAS

Na vivência dos processos de criação artística, os processos psicológicos participam e se desenvolvem (VIGOTSKI, 2009). Entre eles, a imaginação, definida como um processo psicológico superior fundamental para que se investiguem e se criem diferentes possibilidades de existir e atuar na realidade. No prefácio do livro *Imaginação e criação na infância*, Ana Luiza Smolka (2009, p. 7) afirma que Vigotski enfoca e analisa a imaginação “[...] como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do ser humano, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética”. Isso significa um trabalho aberto a novas formas de participação das crianças e dos jovens na cultura, na linguagem, nas expressões artísticas. Para o autor, a imaginação se apoia nessas experiências e se alicerça com a emoção. A imaginação sempre recolhe fragmentos da realidade e se constrói com base em conhecimentos, sensações, sentimentos, decorridos das experiências, recriando outras realidades.

Vários/as autora/es têm debatido e destacado a importância do cuidado com a imaginação no que toca diretamente às crianças, discutindo a imaginação infantil no campo da literatura. Gilka Girardello (2018, p. 73) propõe uma importante reflexão em torno da questão:



Se, com Hannah Arendt (2003), acreditamos na potência da novidade que as crianças possam trazer ao mundo, é também Arendt que não nos deixa esquecer a responsabilidade específica que nos cabe, enquanto adultos, para que isso possa acontecer. O cuidado com a imaginação infantil emerge como uma tarefa primordial nessa pauta.

De acordo com Girardello (2018), embora os aspectos favoráveis à imaginação infantil na concepção de autores de diferentes áreas possam divergir, ainda assim é possível encontrar unanimidade de algumas opiniões, que em síntese são: as experiências com a arte, as experiências com a natureza; a possibilidade de imersão em uma temporalidade distinta daquela medida pelo relógio e pelos calendários (uma temporalidade aiônica, aquela que nos ajuda a ver castelos nas nuvens); a mediação de outro mais experiente (como aquele que aponta as estrelas e assim faz com que a criança veja nelas a figura de uma constelação) e, por fim, a experiência com a narrativa.

A imaginação como uma capacidade de “ver com os olhos do pensamento” ou, como nomeou Ítalo Calvino (1990), de “ver de olhos fechados”, “ver com os olhos da imaginação” possibilita à pessoa “ver” com os olhos dos outros (MATTOS; NUERNBERG; ZANELLA, 2014). Uma das maneiras potentes para “ver com os olhos dos outros” e desenvolver a imaginação é por meio da leitura literária, ou seja, das experiências com livros, por intermédio das palavras. Pesquisa desenvolvida por Maria da Glória de Souza Almeida (2011) demonstrou como a narrativa é elemento potente na construção do imaginário da criança com deficiência visual. Por meio da narrativa ou da poética de um conto, de uma crônica, de um poema, é possível ver/ler com outros “olhos”, com olhos de outros, outros modos de perceber as coisas, os seres, o mundo e a nós mesmos pelas palavras. Como diz Manoel de Barros (1996,



p. 75), “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”. Transver é uma experiência com a alteridade. Ver com olhos dos outros é uma mágica da imaginação no próprio pensamento, que pode ser potencializada pela leitura.

Consoante com Girardello (2018) e Almeida (2011), Michèle Petit (2009) discute a importância da existência de lugares e de práticas em que a leitura como experimentação do desejo seja cultivada e que possam existir experiências com a narrativa, com literatura, com a poesia. Petit acrescenta ao debate que a importância desses lugares repousa na possibilidade de as pessoas “poderem viver tempos de encontros, que sejam tranquilos, poéticos, criativos, lugares em que não estão a ser objeto de avaliações em um universo produtivista” (PETIT, 2009, p. 289).

Os encontros com narrativas atuam para atender a uma necessidade que é compartilhada por todas as pessoas. Petit (2009), em defesa das narrativas, argumenta que nós, pessoas das palavras, temos a necessidade de narrar, temos necessidade de pôr em palavras, de relatar o que vivemos, de inventar um novo caminho e por isso nos importa a literatura. Por meio da literatura, conhecemos histórias de outras pessoas, de personagens, entramos no mundo da ficção. Como seres da palavra, vivemos uma espécie de exigência poética, a exigência de narrar, de contar a nossa própria história, que pode ser lida como uma exigência de inventarmos um modo de dizer-nos. Essa exigência é compartilhada por pessoas de qualquer origem social. Não é exclusividade de uma classe privilegiada da sociedade, é antes uma urgência humana de dar forma ao mundo que habitamos e que nos habita e aos cenários/ ambientes interiores, que com tanta frequência

[...] são sentidos como inquietantes, caóticos. As palavras que encontramos nos livros ajudam a transformar o estranho em habitável. [...] Ao longo de toda nossa vida temos necessidade



de dar forma a nossa própria experiência, e as frases, as narrativas, que encontramos nos auxiliam nisso (PETIT, 2009, p. 2).

As narrativas servem para a autoinvenção e para a reinvenção do mundo que construímos. As narrativas também ajudam a “despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentidos, e incitar trocas inéditas” (PETIT, 2009, p. 284).

## **O TRABALHO COM AS CRIANÇAS, A IMAGINAÇÃO EM PROCESSO NO POESIA NA FACE**

O trabalho do ateliê Poesia na FACE buscou oportunizar situações para a circulação da literatura na sua pluralidade de formas e relações, no entrecruzar de imagens e palavras. Bartolomeu Campos de Queirós conta que, quando escreveu o livro *O peixe e o pássaro*, sua amiga e escritora Enriqueta Lisboa disse que a natureza é muito sábia. A natureza tem o tempo de tudo, de florescer, de dar seu fruto e de ser colhido. E a natureza de tão sábia não sentiu a necessidade de fazer um sol nem um rio para adultos e outro para crianças. Essa máxima, se estendida à literatura, não fica diferente. Disse sua amiga: “Não era inteligente fazer uma literatura para adulto e outra para criança. Ou é literatura ou não é literatura. Isso me marcou muito” (QUEIRÓS, 2012, p. 14).

As palavras que Enriqueta disse a Bartolomeu, diante de *O peixe e o pássaro*, serviram como pista para o trabalho no ateliê Poesia na FACE. Como estratégia de mediação literária, foi facilitado às crianças o acesso a diferentes obras de artistas, poetas, escritoras/es literários. Além disso, foi agenciado espaço para a ativação das suas próprias experimentações e criações. Mas



o que dá partida aos processos de criação literária e como foram as criações das crianças que participaram do ateliê Poesia na FACE?

Segundo Kastrup (2018), diversos artistas, quando interrogados sobre seus processos de criação, alegam que são tomados pelas ideias que servem de inspiração e são como que acometidos por elas, “como se elas os invadissem”. Alegam que não escolhem as ideias, ao contrário, é como se fossem por elas escolhidos. Assim aconteceu com uma das participantes do ateliê, Ana Clara. Quando ela trouxe a ideia de criar um livro, ela já havia sido “invadida”, encontrada pelos animais de zoológico e animais em extinção. Esse tema estava diretamente relacionado à sua vivência de visita ao zoológico que havia feito nas férias. Foi um encontro, foi uma experiência que a marcou, que a mobilizou e que disponibilizou para sua imaginação elementos a serem observados, percebidos, combinados.

Tal experiência provocou ressonâncias no desejo e ativou a ideia que ganhou vazão no ateliê, sendo ativadora para as outras crianças, que se enlaçaram e deram curso a ela. A ideia de criar um livro ilustrado, com textos e imagens feitos pelas próprias crianças em parceria com a mediadora, disparou em cada uma delas o movimento de imaginar e criar. A forma como cada criança pegou essa ideia e a experimentou para chegar a um resultado foi singular. Cada uma percorreu um determinado “caminho”, foi ativado um movimento de pesquisa, de voltar a atenção a si e ao seu entorno, para decidir sobre quais temas lhes interessavam e sobre quais temas trabalhariam. Mobilizaram-se na escolha de como proceder, a partir de qual forma literária explorar suas ideias e com quais recursos e materiais produzir os seus textos e imagens. Estas foram etapas que cada criança, no seu processo de criação literária, perpassou de forma singular: a decisão, escolha do tema ou acolher o tema que já estava rondando; a escolha da forma literária (poema, prosa e *zine*); a escolha dos materiais que usariam tanto para a produção dos textos (escritos à mão



ou gravados com uso de gravador de celular e posteriormente transcritos) quanto para a produção das imagens (desenho, fotografia, dobradura ou técnicas mistas).

Para Ana Clara, o tema e a forma literária “poema” já estavam concebidos. O surgimento da ideia de seu livro, *Zoo da Ana*, se alimentou da visita ao zoológico, da possibilidade de tocar animais empalhados e de muitas outras experiências, como da feira de livros na escola e da forte relação que ela tinha com a leitura do mundo em geral e de literatura em particular.

Para Davi, o tema o havia escolhido antes de o processo do livro iniciar. Os raios como tema já o haviam atraído antes de chegar ao ateliê e iniciar o processo de criação do *Menino Raio*. Para Miguel, o tema surgiu ao perceber que narrava páginas da vida. Nesse retorno da atenção para si e para o mundo, para o que atraía seu desejo, a ideia de animais domésticos como tema se deslocou para a relação com sua cachorra. As vivências com Bolinha se tornaram intercessoras e de onde extraiu material para sua criação. Para Ramon, o tema dos carros e motos era o seu desejo inicial e se ampliou para investigação das transformações tecnológicas das máquinas usadas como meios de transporte.

“Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade de criação”, afirma Deleuze (1999, p. 6), e a experiência do Poesia na FACE possibilitou visibilizar isso na prática. Múltiplos extratos condensados em cada necessidade constituíram o processo de criação de cada criança e se objetivaram em cada livro criado. A criação dos livros literários movida pelo desejo mobilizou complexas atividades materiais, históricas, culturais, psicológicas (memória, afetividade, atenção, imaginação), acionou processos de problematização e de produção da subjetividade (KASTRUP, 2010).

Vamos apresentar aqui, brevemente, um desses processos.

Quando Miguel chegou ao ateliê, a ideia de fazer o livro já era um projeto seu, já tinha ouvido falar em conversas com Ana, em outros espaços da FACE, e ficado entusiasmado com a possibilidade.



Conversamos sobre o que e o como produzir um livro, sobre qual assunto, qual tema. Miguel pensou em fazer um livro sobre animais domésticos e, enquanto pensava, fez um desenho no caderno em que eu fazia as anotações dos encontros semanais.

Apesar de a ideia sobre os animais domésticos ter sido a inicial, ele não estava certo e ficou se perguntando: “O que contar, o que criar?”. Tema e forma não nasceram nesse primeiro dia em que conversamos sobre a proposta, porém o processo de voltar atenção a si e perceber qual tema pulsava foi fundamental. Mesmo na falta de ideias para criação, a Bolinha, a cachorrinha de estimação, continuava a aparecer entre nossos encontros, com detalhes de acontecimentos engraçados.

Miguel adorava ouvir minhas histórias dos cachorros que eu tive na infância e dos gatos e do cachorro que tinha em 2016, e foi em uma dessas conversas que surgiu a ideia de escrever a história da Bolinha. Miguel achou que podia ser interessante. Eu queria saber como Miguel havia adotado a cachorra e como foi a chegada dela na sua casa. Ele respondeu às minhas perguntas com qualidade de detalhes própria de quem narra, de quem é um contador de histórias. Ao compartilharmos experiências nossas, alimentamos a imaginação. As trocas foram importantes, iniciava-se ali uma pesquisa informal, não nos oráculos, mas nas páginas da vida.

O início do processo de criação literária do livro *Bolinha: uma vira-lata que virou uma pessoa* se deu com a criação de uma tipografia criada por Miguel, com uma folha A4, canetinhas e régua. Primeiramente, ele me pediu para escrever a palavra “Bolinha” em letras de forma. Escrevi em uma folha A4 usando canetinha preta. Na sequência, Miguel usou uma folha A4 e escreveu o título do seu livro, com uma tipografia desenvolvida por ele. Após finalizar, pediu para que eu cortasse as letras da palavra que escreveu para colar sobre uma folha que escolheu para fazer a capa do livro.

**Figura 2** – Miguel em seu processo de criação



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Ele decidiu que as imagens que ilustrariam o seu livro seriam fotografias. Foi aí que sua mãe participou do processo, enviando-me as fotos que fariam parte do livro, possibilitando que as imprimisse e as disponibilizasse para Miguel trabalhar com elas. A ideia de usar imagens fotográficas surgiu como alternativa inspirada no livro *Missy – uma história de amor* (BADRA, 2016), que tem na capa a fotografia da cachorra, personagem principal da história. Algumas fotos foram escolhidas por Miguel do acervo pessoal da sua mãe; outras foram composições de Miguel para o livro. Ele criava a cena e sua mãe registrava com a câmera fotográfica.

Com as imagens em mãos, Miguel pediu que eu as recortasse e orientou-me como gostaria que fossem recortadas. Nos encontros seguintes, Miguel foi decidindo como compor cada página e como contaria sua história; ele acreditava que a história ia mesmo surgir à medida que fosse escrevendo. Então, escolheu uma sequência de folhas A4 de um bloco de papéis coloridos, páginas de revista e vários outros papéis disponíveis.

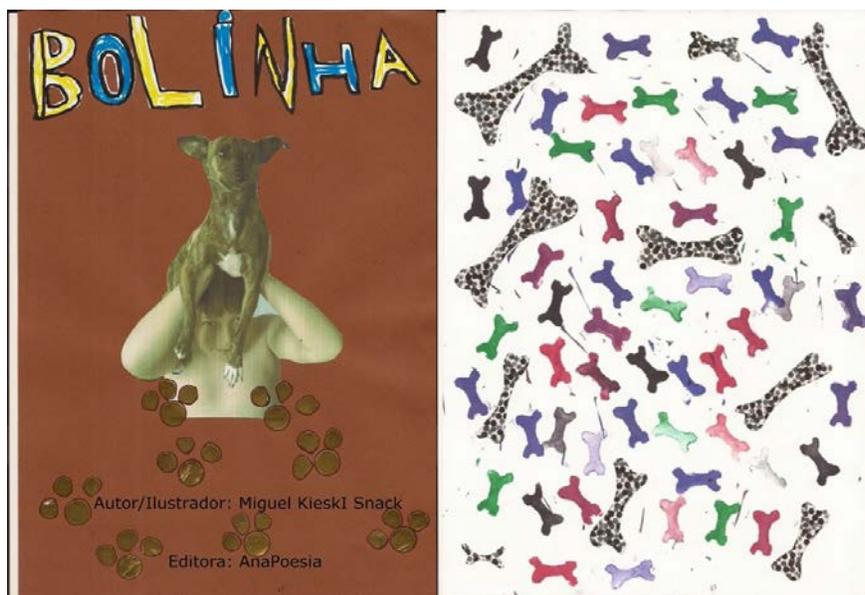
Começou pela capa do livro. Selecionou a imagem que, segundo ele, seria como se a cachorra fosse sua extensão ou



agregada ao seu próprio corpo: humano-cachorra ou cachorra-humano, pessoa-animal, animal-pessoa. Na produção da capa, colou a foto recortada no centro e utilizou adesivos marcadores dourados para montar pequenas patas.

Após a produção da capa, Miguel fez uma pesquisa para saber quais e quantas páginas ele precisaria para montar o livro todo. Ele queria saber da estrutura. Pesquisamos nos livros que tínhamos à disposição e constatamos que, além da capa e contracapa, havia no livro a folha de guarda, que fica no verso da folha de capa e contracapa. Foi aí que Miguel teve a ideia de fazer uma folha de garra e uma folha de apresentação do livro.

**Figura 3** – Capa e contracapa do livro *Bolinha*, criação de Miguel Kieski Snack



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem



O texto do livro *Bolinha*, de Miguel Kieski Snack, segue em sua íntegra:

1.<sup>a</sup> página: *Quando conheci o Miguel e sua família eu estava dentro de uma caixa de metal esperando que eles me escolhessem (demorou). Mas quando ele me abraçou não me soltou mais.*

2.<sup>a</sup> página: *Depois disso, os pais do Miguel concordaram com a ideia de me adotar.*

3.<sup>a</sup> página: *Quando eu cheguei em casa, eu estava com o intestino incontrolado, ainda com medo e com a língua batendo no chão.*

4.<sup>a</sup> página: *Um louco e uma louca tirando foto de aniversário. Estou feliz aqui.*

5.<sup>a</sup> página: *A Bolinha pensa que é gente, atende o telefone, varre o chão com a língua. Dorme como gente, resmunga, etc. Quando nós saímos ela fica dormindo.*

6.<sup>a</sup> página: *O Miguel pensa que é um cachorro mas ele não late melhor do que eu. O Miguel me protege das tempestades ou me protejo na cesta de frutas. Eles acham que eu fico dormindo, nem sonham tudo que eu faço, abro o fogão e como até bolo.*

7.<sup>a</sup> página: *e fim da história. Até que enfim chegou o fim do dia. Levei uma bronca do Emir, pai do Miguel, pois comi o bolo dele e acharam quem tinha comido o bolo, um pedaço dele estava na minha cama, mas agora tudo passou é hora de sonhar com aquele bolo delicioso.*

*Sobre o autor: Me chamo Miguel Kieski Snack e tenho 9 anos. Moro em Curitiba. Estudo no Colégio Fênix. Nunca tinha pensado em fazer um livro, mas os encontros de leitura me inspiraram a contar a história da Bolinha! Agora vocês podem conhecer um pouco dela.*

O texto narra o primeiro encontro da Bolinha com Miguel, sua mãe e seu pai; apresenta a chegada na casa e as vivências com a família, do ponto de vista da cachorra. Ela é a personagem principal e a narradora. Somente na 5.<sup>a</sup> página, ao explicar que



a cachorra pensa que é gente e imaginar o que a cachorra fica fazendo quando eles saem de casa, Miguel emerge como narrador. Bolinha o interpela afirmando que ele pensa que é cachorro, embora não saiba latir como ela. Ela acaba entregando o que faz quando eles não estão em casa ou quando estão dormindo: abre o fogão, come bolo e ainda fala das tempestades e da cesta de frutas, esconderijo garantido na ausência do seu protetor.

Essas modulações na voz do narrador expressam um exercício alteritário. Miguel emprestou sua voz para uma personagem central na sua existência naquele momento. Sua cachorrinha foi intercessora para narrar a chegada dela na sua vida. A voz dela e a dele se fundiram. A cachorra falou em 1.<sup>a</sup> pessoa por meio da voz de Miguel: “Quando conheci o Miguel e sua família eu estava dentro de uma caixa de metal...”.

Segundo Pantaleão e Kastrup (2015, p. 37), “a escrita em 1.<sup>a</sup> pessoa é uma ferramenta potente para acionar movimentos de saída de si e processos de produção de subjetividade”. O movimento de saída de si diz respeito a um movimento de acolhimento da alteridade, também em si. E foi isso que aconteceu. O processo de criação literária, alimentado pelas experiências da vida e das leituras, permitiu a Miguel transpor os limites do eu na experiência de narrador. Criar uma personagem que narra proporcionou abertura para aquilo que não era ele, a cachorra em seus afetos, mas que conflui numa zona indiscernível.

Podemos pensar que Bolinha, ao apresentar suas sensações e impressões sobre Miguel e sua família, desenha uma zona de indeterminação, um espaço fluido. Espaço entre a cachorra e o menino-escritor que possibilita deslocamentos. Nessa zona indiscernível, é anulada a oposição entre o sujeito da enunciação (escritor) e o sujeito do enunciado (o narrador). Não há mais a cachorra e o eu narrador, e sim uma conjunção de fluxos de intensidades em que as formas e as dicotomias se desfazem. São a cachorra e o escritor, algo se passa de uma para o outro,



num agenciamento. “É isso, agenciar: estar no meio, na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior” (DELEUZE, 2004, p. 70). O narrador-personagem permite que sentimentos atravessem a tessitura verbal e criem uma atmosfera em que predomina a emoção. Na história narrada por Bolinha, podemos sentir a força emocional que conecta ambos.

Com o processo de criação de Miguel, constatamos que modos de aprendizagem inventiva foram ativados e se produziram como linhas de fuga das dificuldades advindas do desempenho em atividades escolares e avaliações cognitivas/psicológicas. O ateliê como um espaço molecular possibilitou que fossem traçadas algumas linhas de fuga para fora do estreito espaço delimitado por práticas que produzem diagnósticos e percepções do corpo a partir da ênfase das dificuldades de aprendizagem, escrita ou da atenção, do comportamento, tanto para Miguel quanto para as outras crianças que participaram do Ateliê Poesia na FACE.

Ao olharmos para a experiência aqui narrada, perguntamos: será que a literatura e a poesia, como expressões da arte, espaços de sonho e transgressão, lugares de ficcionar mundos outros, não perdem esse papel se, de antemão, negamos a experimentação e o devir da criança-escritora-artista? A análise das obras e dos processos de criação das crianças com quem pesquisamos evidencia que investir na imaginação e apostar nos processos de criação é fundamental para o processo de composição de outras formas de percepção das crianças como corpos potentes, que criam e intervêm no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a literatura, com a poesia por meio de uma prática de mediação aos moldes de um ateliê, com tempo e abertura para o desejo, a espontaneidade, se compôs como meio



para acolhimento e ativação de movimentos de encontros com a alteridade. Ao serem acolhidas as experiências de leitura e escrita como processos de experimentação e criação e os processos de criação como devires de aprendizagem inventiva, uma linha de fuga foi se compondo.

A experiência do ateliê permitiu-nos colocar o problema da leitura e da escrita em diálogo com as proposições sobre educação estética e sobre o encontro com a alteridade como encontros que podem ser intercessores. Problematicamos as experiências de leitura literária e criação das crianças que participaram do ateliê, para sustentar o posicionamento teórico de que elas produzem seus próprios intercessores e são potentes os resultados de suas criações.

Destacamos a potência do ateliê como dispositivo ético estético das diferenças para reafirmar a necessidade de territórios existenciais múltiplos e utópicos que mantenham vivas as chamadas do desejo e da imaginação. Por meio do ateliê as crianças transitaram da condição de leitoras para a de autoras de suas próprias histórias. Na experimentação da arte literária, de desenhar, construir um brinquedo ou escrever, surge a possibilidade de viagem do pensamento, sem percurso previamente delineado. O vínculo entre a literatura e a vida, que o ateliê acolheu e construiu, permitiu às crianças experimentarem a língua não como ferramenta de trabalho, mas como algo que lhes é de direito na brincadeira e serve para simbolizar o mundo e a si e também para sair de si. O ateliê buscou transpor limites ao criar um território existencial para acompanhar o desejo em que processos de produção de subjetividade e de invenção de novas formas de existência ganharam lugar.

Ler e escrever não são competências mecânicas. São ações que mudam o curso da experiência, da vida. São gestos aprendidos e ensinados. Ler é, antes de parar o olho sobre as palavras, as falanges dos dedos sobre os pontos de uma palavra impressa em Braille, a problematização que fazemos do mundo e de nós



mesmos, por meio das palavras. Processos de experimentação afetiva da leitura e da escrita podem ser uma saída para acolher leitores que aprenderam a odiar a ler ou escrever em razão dos inúmeros fracassos escolares. Permitir espaço/tempo para tramar os temas que são urgentes à expressão, à imaginação criadora, dar movimento à atividade de simbolização de forma que as afecções sejam atendidas é uma possibilidade de acolher e lidar com casos de resistências a leitura e a escrita.

A autoria que foi agenciada pelos processos de criação se produziu como efeito dos encontros com a alteridade, neste caso as alteridades, englobando: livros de literatura, os autores, os temas, as imagens, o mundo e os afetos. Como um bem cultural mediado num tempo-espaço destinado ao jogo com a linguagem, com a dimensão lúdica das palavras e das imagens, os encontros com o livro literário, por intermédio da dinâmica do ateliê Poesia na FACE, constituíram um dispositivo para incentivar e em alguns casos sustentar a imaginação e a disposição criadora, portanto, sustentar a própria atividade de leitura e de escrita como experimentação da língua em devir.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos\\_livros/A-IMPORTANCIA-DA-LITERATURA.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/A-IMPORTANCIA-DA-LITERATURA.pdf). Acesso em: 11 abr. 2020.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.



BADRA, Izabella Menicucci. **Missy – uma história de amor**. São Paulo: Brecel Editora e Gráfica, 2016.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra de 1987. Edição brasileira. **Folha de São Paulo**, 27 jun. 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018.

KASTRUP, Virgínia. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e invenção**: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade. Curitiba: CRV, 2018.



KASTRUP, Virgínia. Fazendo psicologia no campo da saúde mental: as oficinas de tecnologia e tecnologias sociais. *In*: PALOMBI, Analice Lima; MARASCHIN, Cleci; MOSCHEN, Simone (org.). **Tecnologias em rede**: oficinas de fazer saúde mental. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 173-178.

MATTOS, Laura K.; ZANELLA, Andréa V.; NUERNBERG, Adriano H. Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. 3, set./dez. 2014.

MATTOS, Laura K.; ZANELLA, Andréa V.; NUERNBERG, Adriano H. (Re)criação do olhar: oficinas estéticas com crianças com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, v. 22, p. 110-123, 2016.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PANTALEÃO, Maria Isabel; KASTRUP, Virgínia. Literatura, escrita inventiva e virtualização do eu. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, p. 29-48, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11686>. Acesso em: 4 maio 2018.



PEREIRA, Ana Paula. **Poesia na FACE:** processos de criação literária de crianças com deficiência visual. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PETIT, Michèle. **A arte de ler.** São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler e escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

REIS, Alice Casanova; ZANELLA, Andrea. Psicologia social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza. Prefácio. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. Vigotski's defectology. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 325-333, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Educação estética. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.



VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas:** fundamentos de defectologia. v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

---

# MEMES DE INTERNET: REGIMES DE VISUALIDADES E CULTURA VISUAL NO YOUTUBE

*Raimundo Martins*

Universidade Federal de Goiás – UFG

*Clícia Coelho*

Universidade Federal do Amapá – Unifap

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Neste artigo discutiremos regimes de visualidades veiculados por meio de memes<sup>1</sup> da internet que tiveram impacto no *website* YouTube, sobretudo aqueles que têm na sua configuração audiovisual o riso e o escárnio de práticas sociais contextualizadas no cenário cultural brasileiro e podem, de alguma forma, desestabilizar modos de “ver” e “ser visto” e outros discursos historicamente instituídos.

Em sentido amplo, é possível definir memes de internet como representações mentais

---

<sup>1</sup> Termo de origem estrangeira usado para designar “[...] imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente e através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico ou para zoar uma situação ou pessoa. Elemento cultural, geralmente comportamental, que é passado de um indivíduo para outro por meio da imitação ou por outras razões não genéticas. Etimologia (origem da palavra *meme*): do grego *mimema*, imitação; pelo inglês *meme*” (DICIO, 2021, n.p.). Por sua popularização e uso no contexto brasileiro, não o citaremos em itálico neste texto, como demandam as regras da língua portuguesa para o uso de termos estrangeiros.



[...] de algo concreto, abstrato ou quimérico, com diferentes modulações performativas de transmissão, ou seja, uma ideia. Ainda de forma preliminar, mas ultrapassando o campo das ideias e alcançando o âmbito cultural, memes também podem ser compreendidos como produtos idealizados e gerados por tecnologias (tangíveis e intangíveis), de natureza humana, com tendência a propagação (COELHO, 2021, p. 16).

Os regimes de visualidades são constituídos por repertórios visuais apreendidos e cultivados social e historicamente por meio de experiências individuais e coletivas que contribuem para instaurar modos de “ver” e “ser visto”, regimentados por relações de poder. Ao problematizarmos o conteúdo de memes de internet, com destaque àqueles que apresentam formatos imagéticos, buscamos compreender as relações que esses artefatos estabelecem na cultura visual midiaticizada, bem como os seus reflexos na vida cotidiana.

O interesse em discutir esse tema surgiu dos seguintes questionamentos: como as visualidades de memes políticos, em termos de pensamento ou ação política, produzidos no Brasil e veiculados no *website* YouTube, viralizam (propagam) na internet e reverberam na vida cotidiana? Como esses discursos visuais gerados e mediados em interfaces informatizadas podem se constituir em redes de aprendizagem e autoaprendizagem?

Iniciamos nossas especulações apresentando duas matérias jornalísticas encontradas no *site* do canal da BBC Brasil. Elas evidenciam a emergência dos memes de internet na contemporaneidade.

A primeira matéria, intitulada “Fábrica de memes: como brasileiros profissionalizaram a criação de vídeos e fotos de humor que bombam nas redes” (SOUZA, 2017), apresenta entrevistas



com os idealizadores e administradores de algumas das maiores comunidades virtuais de criação de memes de internet. Tais iniciativas são, em sua maioria, promovidas por pequenos grupos de jovens, quase sempre formados entre amigos, que estão deixando de ser amadores e tentando se tornar profissionais do entretenimento, da publicidade e de outros ramos do mercado associados à indústria da mídia. O grupo South America Memes – Máquina de Memes Aberta (SAM), fundado pelo criador de conteúdo digital Gabriel Felix, é um exemplo de microempresas envolvidas na produção e divulgação de memes nas redes sociais com grande capacidade de gestão desse tipo de conteúdo. Mais adiante abordaremos com detalhes as iniciativas e produções desse canal.

A segunda matéria, cujo título é “Veja os memes que bombaram nas redes sociais e marcaram 2021” (PILAGALLO, 2021), faz uma retrospectiva dos memes de internet que “bombaram” (se destacaram) nas redes sociais digitais (RSD) do Brasil, no ano passado, por deflagrarem problemas sociopolíticos em seus conteúdos.

**Figura 1** – Sátira “Aqui quem fala é ela, a Pfizer. Tá passada?”



Fonte: Pilagallo (2021, n.p.)

A figura 1 apresenta uma das narrativas veiculadas na matéria de Pilagallo. Trata-se de um detalhe do vídeo “Pifaizer / Pfizer – Esse Menino”<sup>2</sup>, produzido e protagonizado pelo humorista mineiro conhecido como Esse Menino, que viralizou nas redes sociais do Brasil por satirizar a polêmica envolvendo o governo federal e a farmacêutica Pfizer, que contatou diversas vezes por e-mail o Ministério da Saúde para vender vacinas contra a covid-19 e foi ignorada. Um dado interessante diz respeito à ascensão da carreira do humorista, após o vídeo ter se transformado em

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWj9meqOQrM>. Acesso em: 27 dez. 2021.



meme de internet com mais de 992.400 visualizações no canal do YouTube, até o mês de dezembro de 2021.

As matérias citadas fornecem elementos para pensarmos a abrangência e os espaços nos quais artefatos visuais como os memes de internet ocupam nos meios de informação comunicação (TICs). Narrativas cotidianas tratadas de forma cômica ou até mesmo absurda, como é comum em memes, podem forjar um tipo de veracidade e propagar acontecimentos com potencial para afetar a vida das pessoas com maior ou menor impacto.

Falar de acontecimentos cibernéticos como extensão da “vida real”, e vice-versa, parece bastante oportuno para pensar sobre o que Alves (2015) denominou de “prácticasteorias” para explicar o processo de interação, produção e uso de tecnologias digitais contemporâneas. A autora detalha esse processo ao dizer que

[...] os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam, nos contatos que têm entre si e com toda a produção técnica e artística, em redes de conhecimentos e significações. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para *consumo* e, em contrapartida, vão criando modos de *usar* e *conhecer* os *artefatos culturais* com os quais tomam contato, fazendo surgir *tecnologias* e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos como das *técnicas de uso* (ALVES, 2015, p. 125, grifos no original).

Considerar a formação de redes de produção de conhecimento em decorrência do uso das mídias digitais é importante por causa do potencial educativo dessas ações, que



também podem ser compreendidas como espaços fecundos para o fortalecimento de pedagogias culturais. Tais ações podem promover aprendizagens a partir das redes sociais digitais, possibilitando a criação de artefatos e narrativas que suscitem e estimulem a criticidade. Elas podem também funcionar como “antídoto” contra a atitude apática, aparentemente imparcial, porém acrítica, de indivíduos que tendem a contemplar passivamente a avalanche de conteúdos propagados na internet.

As pedagogias culturais apresentam-se como “[...] uma alternativa ao discurso institucional academicizante que despolitiza o fazer docente e educacional, reduzindo-o a uma técnica, ou seja, a uma ênfase na transmissão do ‘conhecimento’, de ‘certezas’ e de ‘verdades’” (MARTINS; TOURINHO, 2014, p. 12). São redes complexas, de natureza contrainstitucional, que escapam da dimensão pedagogizante que engessa o processo educativo formal. Essas redes são construídas nas fronteiras e transfronteiras do ensinar e do aprender formal, não formal e informal, espalhando-se pela vida cotidiana.

## **DO CAMPO AO OBJETO DE ESTUDO: INTERAÇÕES EM “REDES” NO WEBSITE YOUTUBE**

Informações falsas (*fake news*); aquelas músicas “chicletes” de refrões fáceis que não saem da cabeça; jargões regionais como “égua” e “maninha”, usados no Amapá e no Pará; “oxi” e “oxente”, comuns nos estados do Nordeste; “uai” e “trem bão”, falados em Minas Gerais; narrativas imagéticas (fixas e móveis), como “lolcats” (expressão composta pelas palavras *lol*, para risada/gargalhada, e *cat*, para gato), “Dilma bolada”, “Confused John Travolta” e “Senhora?”, apresentadas na figura 2, são exemplos de artefatos culturais transformados em memes que “correm livres



e soltos” na internet, de maneira rápida e eficiente, promovendo processos de subjetivação na interação com eles.

**Figura 2** – Detalhes de memes de internet coletados no site Museu do Meme (2021)



Fonte: Acervo dos autores

Memes podem ser coisas, ritos, modos, gestos e ideias de alto ou baixo impacto social que “viram moda”, se espalham como se fossem vírus com grande poder de sobrevivência e transmissão, podendo repercutir em âmbito local, nacional e internacional, principalmente quando associados às TICs.

A memética é um campo de estudo relativamente novo que ganhou maior relevância no Brasil a partir dos anos 2000 (COELHO, 2021). No âmbito cultural, os estudos buscam mapear, conhecer, interpretar e analisar a produção e o consumo de artefatos culturais contemporâneos, sobretudo aqueles criados com o advento das mídias digitais, compreendendo-os como fenômenos indissociáveis.



Raquel Recuero (2006), em suas pesquisas sobre memes de internet, propôs uma classificação que os explica levando em consideração os fluxos das redes informatizadas. A taxonomia que ela propõe adota a *fidelidade da cópia* do meme:

a) replicadores: memes cuja característica básica é uma reduzida variação representacional, mantendo apenas alguns resquícios primordiais da cópia original. Em forma de mensagem, esses memes informam um determinado fato sem a preocupação com a alteração dos significados iniciais;

b) miméticos: memes que possuem características diferenciadas da cópia original ao sofrerem, por meio de processos de montagem e recombinação, mais alterações na sua estrutura representacional. Podem ser facilmente referenciados como imitação porque a sua essência está na personalização. “Daí o nome mimético, pois são memes que mantêm a estrutura, mas adaptam-se às interfaces que ocupam. Embora permita uma personalização [...], a essência do meme permanece inalterada” (RECUERO, 2006, p. 4).

Outra classificação elaborada pela autora refere-se à *longevidade* dos memes. Toma como referência representações *persistentes* relacionadas ao potencial de replicagem durante um largo espaço de tempo. Memes podem desaparecer por um momento, todavia, em seguida, voltam a ser replicados. Seu “ressurgimento” geralmente está associado a acontecimentos sociais recorrentes. Memes *voláteis* são considerados aqueles com curta duração de “vida”; após se replicarem são rapidamente esquecidos.

Recuero (2016) também classifica os memes em termos de *fecundidade*, ordenando-os como epidêmicos ou fecundos. Em relação ao *alcance*, classifica-os como globais e locais. O quadro 1 sintetiza as classificações propostas pela autora.


**Quadro 1** – Taxonomia dos memes por sua difusão em *weblogs*

Função do meme	Capital social	Fidelidade	Fecundidade	Alcance
Social	Relacional (estreitamento de laços sociais, criação de novos laços)	Miméticos ou replicadores	Fecundos	Local
Informativa	Cognitivo (reputação, status social)	Metamórficos ou replicadores	Epidêmicos	Global

Fonte: Recuero (2006, p. 11)

A tese de doutorado em filosofia de Leal-Toledo (2009), intitulada *Controvérsias meméticas: a ciência dos memes e o darwinismo universal em Dennett, Dawkins e Blackmore*, e o trabalho de Recuero (2006) são considerados pioneiros nos estudos da memética produzidos no Brasil. Na tese, Leal-Toledo faz uma revisão teórica apurada do conceito de meme, discute suas aplicabilidades e analisa controvérsias científicas que questionam se a memética pode, de fato, ser considerada uma ciência.

O autor apresenta os trabalhos do biólogo e etólogo Richard Dawkins (1976), criador do conceito de “meme”<sup>3</sup>, do filósofo Daniel Dennett (1990) e da pesquisadora Susan Blackmore (1999), reconhecidos como os principais divulgadores da “ciência” dos memes. Tais estudos buscam respostas, explicações para a emergência desse fenômeno cultural contemporâneo. Ao tomar

<sup>3</sup> Cunhagem do conceito: “precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. ‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como ‘gene’. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a ‘memória’, ou à palavra francesa mème” (DAWKINS, 2007, p. 148).



posição em favor do campo em ascensão, Leal-Toledo (2009) argumenta que os críticos, ao afirmarem que a memética nunca será uma ciência, constroem uma profecia autorrealizável, pois, segundo esse autor, de fato,

[...] ela nunca será uma ciência se tiver que responder a todos os críticos sempre antes de desenvolver algum trabalho. Os críticos estão corretos ao dizer que faltam evidências empíricas à memética, mas o problema é que tais evidências só surgirão se for possível fazer memética! (LEAL-TOLEDO, 2009, p. 432).

Chama atenção no argumento do autor o fato de que em poucos anos, no intervalo de 2009 a 2021, foi possível constatar uma situação diacrônica em relação ao cenário atual. Conforme Leal-Toledo, estamos imersos num universo cultural de memes, condição que reforça a necessidade de aprofundar investigações sobre o tema, independentemente de aceitarmos ou não a ideia de que o fenômeno possa ser tratado como objeto de estudo.

Pesquisas recentes confirmam a relevância dos estudos desenvolvidos por Leal-Toledo e apontam para a existência não de uma ciência, mas de um campo de conhecimento. Essas investigações confirmam a existência de consistência teórica ao mesmo tempo em que reforçam o caráter transdisciplinar que permeia áreas como a neurociência, a comunicação, a linguística, a sociologia, a antropologia, a educação, o *marketing*, a arte, entre outras.

No campo de estudos da cultura visual a temática tem ganhado visibilidade por se configurar como um pujante referencial discursivo de *prácticasteorias*<sup>4</sup> geradoras de possibilidades

---

<sup>4</sup> Assim como Alves (2015; 2017), no decorrer do texto utilizamos termos escritos sem espaço entre as palavras para enfatizar a ideia de complementaridade e, assim, atribuir-lhes outros sentidos e significados.



educativas que abrangem e ultrapassam os processos formais de escolarização. Isso porque a memética

[...] recorre com muita frequência à farta produção imagética veiculada pelas mídias digitais para constituir um corpus materializado de ideias visuais, mentais e/ou a combinação de ambas, condição que o caracteriza como importante dispositivo de visualidades (COELHO; MARTINS, 2017, p. 948).

Há uma convergência entre os campos de estudo da memética e da cultura visual graças ao fato de que ambos problematizam a produção cultural e investigam as práticas sociais a partir da compreensão de que elas contêm indícios, vestígios da materialidade histórica dos conteúdos que apreendemos. Não podemos negar que tais conteúdos configuram os processos de subjetivação que agenciam nossos modos de ser, estar, ver e agir no mundo.

A pesquisadora israelense Limor Shifman, em seu livro *Memes in digital culture*, publicado em 2014, problematiza os memes como fenômenos da cultura contemporânea. A autora salienta que o meme de internet é uma ideia midiaticizada por meio de uma imagem, texto, ou som e tem como característica a rápida difusão e manipulação por parte de atores sociais atuantes, ou seja, internautas nas redes sociais. Ainda de acordo com a autora, os memes da internet tornaram-se elementos proeminentes da cultura digital, capazes de promover a sensação de gozo ou de perplexidade coletiva para grandes populações ou para seguimentos populacionais específicos.

Ao falar sobre seguimentos ou nichos específicos, destacamos o *website* YouTube como exemplo de plataforma digital com uma considerável concentração de canais e grande diversidade de assuntos que coexistem a partir de preferências e



gostos distintos. Alguns canais são mais populares que outros, e a disputa para tornar-se o canal mais acessado faz do YouTube uma rede social de destaque, a número 1 no *ranking* da categoria.

A frase “o meio é a mensagem”, cunhada por McLuhan (2007) para caracterizar contextos em que ocorrem quebra, ruptura e mudança de paradigmas nas relações sociais contemporâneas, continua vigente, especialmente em relação às TICs, ampliando e aprofundando essas discussões na atualidade. O mesmo acontece com o crescimento e aperfeiçoamento de plataformas digitais que assumem características de canal e de mensagem a um só tempo, como é o caso do YouTube.

O YouTube é um *website* subsidiário da empresa Google que permite ao usuário enviar, ver, compartilhar e baixar vídeos. Sua interface deposita e transmite mensagens materializadas em formatos de narrativas audiovisuais, produzidas, consumidas e compartilhadas por milhares de pessoas que mantêm canais (amadores e/ou profissionais) na plataforma ou apenas o acessam como usuários. Desse modo, é possível dizer que o YouTube é ao mesmo tempo o “meio” e a “mensagem”. Pois, ainda de acordo com McLuhan (2007, p. 22), a “[...] ‘mensagem’ de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas”.

Como plataforma digital, o YouTube é o maior diretório de armazenamento e compartilhamento de vídeos do mundo, mantendo-se em contínua transformação para atender às necessidades dos usuários/mantenedores que usufruem largamente os seus benefícios e possibilidades. O YouTube se mantém no topo da preferência de acesso em um sistema de trocas de serviço, cujo reflexo tem impacto direto nos lucros da empresa e seus parceiros financiadores.

Analisando a frase de McLuhan, “o meio é a mensagem”, da perspectiva dos estudos da memética, podemos dizer que o YouTube opera como uma espécie de “meme matriz”,



concentrando, potencializando e difundindo outras ideias. Acompanhando a lógica, podemos inferir que o YouTube é um meme gerador de outros memes que se propagam para outras redes sociais da internet e para além dela, alcançando e influenciando outros meios de comunicação e informação, como a televisão, o rádio e o livro, em uma cadeia de convergência intermediária, tendência anunciada nas ideias de Henry Jenkins (2009) e endossada por Rebeca Prieto (2011).

Prieto (2011), em sua tese de doutorado, mapeia o fenômeno “YouTube” desde o seu surgimento e implantação em 2005 na Califórnia, Estados Unidos. Sua análise utiliza marcadores sociais, tecnológicos, culturais, midiáticos, políticos e legais para entender como e por que o canal se transformou em um paradigma do vídeo e da televisão na *web 2.0*. A autora traça um panorama dos primórdios, quando o YouTube ainda era “uma empresa de garagem” com o slogan *Broadcast Yourself* (“transmita você mesmo”), gerida por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, jovens ex-funcionários do *website* de comércio *online* PayPal.

Em 2006, o *website* foi adquirido pela empresa Google numa conjuntura denominada “a segunda era dourada da internet” (PRIETO, 2011). Uma análise de detalhes da compra e dos direitos de domínio da plataforma revela que a sua aquisição se transformou em uma espécie de pesadelo judicial para a Google. No entanto a empresa apostava na rentabilidade futura do empreendimento, principalmente em função da possibilidade de convergência com a televisão, ideia que estava sendo vislumbrada no momento da compra.

Outros pontos relevantes estão relacionados às estratégias de gestão e aliança adotadas pela Google em relação aos investidores para fazer do YouTube um produto rentável. A experiência da internacionalização dos serviços e o estabelecimento de um modelo de negócio sustentável a partir da gerência de vídeos em *streaming* e, posteriormente, a criação da televisão 2.0, lançando uma nova linguagem no domínio das TICs, foram estratégias



tecnológicas que possibilitaram o seu redesenho conceitual e, por conseguinte, a afirmação da empresa no mercado.

Prieto (2011) apresenta o YouTube como uma marca (meme) e uma plataforma digital que impulsionou iniciativas audiovisuais. Na época em que a pesquisa foi realizada, o YouTube recebia mais de 2.000 milhões de visitas diárias, exigindo uma constante reprogramação para atender a curto, médio e longo prazo às necessidades de usuários cada vez mais conectados. Atualmente, o *site* possui mais de um bilhão de seguidores e atinge cerca de um terço dos usuários da internet.

Ainda de acordo com Prieto (2011), os usuários atuam como corresponsáveis pela transformação da plataforma num empreendimento bem-sucedido. Esse sucesso reverberou fortemente nos campos da comunicação e da informação porque a convergência midiática possibilitou a ampliação e a reconfiguração da televisão, antes considerada o principal meio de acesso às grandes populações.

Todavia a ideia de uma televisão “aberta” destinada a alcançar as grandes “massas”, gradativamente, está sendo transformada em um veículo de informação cada vez mais restrito e distinto, cujo conteúdo é produzido, armazenado e disseminado no contexto das TICs. Essa transformação é impulsionada pela grande variedade de aplicativos de captação e edição imagética disponíveis para *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, facilidade nunca proporcionada pela indústria televisiva. Porém isso não quer dizer que as mídias “antigas” vão deixar de coexistir com as “novas” mídias. Paralelamente, muitos investimentos estão sendo feitos para digitalizar as mídias analógicas.

Prieto (2011) adverte sobre a dificuldade de determinar a autoria e responsabilidade de crimes cometidos na internet relacionados à produção e difusão de conteúdos na rede. Tais crimes têm sido caracterizados como produtos de uma cultura participativa, situação nova que tem gerado muita discussão



no âmbito jurídico e, principalmente, em relação à tomada de decisões que tipificam crimes que antes não existiam. A alternativa encontrada por *websites* como o YouTube tem sido se abster do problema e delegar a responsabilidade aos usuários, protegendo-se ao utilizar argumentos que invocam uma política de censura e de direitos autorais, comprometendo-se a retirar os vídeos inapropriados em caso de denúncia ou de infração.

O canal do YouTube South America Memes<sup>5</sup> (SAM), com mais de dois milhões de internautas inscritos, é um exemplo da iniciativa de produção e difusão de conteúdos cuja temática se concentra na comicidade de memes de internet. O canal investe no gerenciamento desse tipo de conteúdo com a expectativa de torná-lo uma fonte lucrativa de entretenimento em um futuro próximo.

Um dos trabalhos da equipe do SAM consiste em monitorar conteúdos enviados por seus seguidores a partir de interfaces convergentes, como o Facebook e o Instagram, intensificando o processo de interação com a comunidade digital. Esse monitoramento tem por objetivo manter algum tipo de controle sobre os conteúdos, a fim de proteger o YouTube da censura e de bloqueios das suas páginas nas redes sociais.

Além de evitar a censura ou o bloqueio a conteúdos ofensivos, outra finalidade é filtrar e publicar os melhores memes, pois é grande o fluxo de abastecimento das “fábricas de memes” que recebem diariamente, cerca de cinco mil montagens, incluindo narrativas visuais fixas e móveis, embora apenas 1% delas passem na seleção. Após a triagem do meme ele é colocado em circulação e, caso receba mil reações dos internautas num período de 15 minutos, é mantido no canal e compartilhado para outras plataformas. Ou seja, o artefato passa a ser considerado um “conteúdo em potencial”, sendo imediatamente compartilhado nas interfaces geridas pelo grupo SAM e liberado para ser

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAEIZNdLOpnwHFFquEcPVKA>. Acesso em: 28 dez. 2021.



compartilhado pelos seguidores da comunidade. A partir dessa etapa, não é mais possível e/ou controlar o alcance da mensagem (SOUZA, 2017).

Dentre as centenas de memes armazenados no canal do YouTube SAM, é possível encontrar uma multiplicidade de temáticas que se misturam em montagens caricatas e absurdas formando um grande “banco” digital de recursos audiovisuais. Os assuntos são tão variados que em muitos casos, para compreender as narrativas, é necessário conhecer os fatos retratados, pois são mixagens construídas com diversos registros imagéticos e sonoros gerados, principalmente, sob o “guarda-chuva” de acontecimentos e fatos veiculados em outras mídias, como jornais, novelas, filmes, séries televisivas etc.

Os memes difundidos nos canais do grupo SAM narram também fatos da vida cotidiana dos usuários e de pessoas anônimas sem nenhuma preocupação com a qualidade estética do produto ou com o seu caráter temporal e extemporâneo. Nessa miscelânea de recortes audiovisuais, é possível encontrar narrativas bricoladas que englobam, simultaneamente, registros analógicos e digitais.

Ao se posicionar a respeito da política (ação social e/ou partidária) na “era dos memes”, da interação nas mídias participativas e dos impactos causados por propagações virais na internet, Bentes (2016, n.p.) salienta que a

[...] produção instantânea realizada por uma multidão heterogênea desloca os intermediários clássicos: a corporação jornalística, o jornalista profissional, as agências de notícias. Põe em xeque a “reserva de mercado” que existia para os formadores de opinião corporativos e aponta para outros modelos e campos, expandidos em que não se pode pensar o “homem” desconectado de suas próteses e dispositivos.



Na mesma linha de pensamento, Bentes (2016) põe em evidência o que chamou de “modelo da comunicação pós-mídia de massa” para problematizar o momento em que vivemos e a tênue linha imaginária que separa, seleciona e elege aqueles (organizações empresariais e pessoas) que “podem” expressar suas opiniões. Instituições como a chamada “grande mídia”, a escola, políticos e a ciência, antes fabricantes de consenso massivo, entraram em crise de credibilidade e já não conseguem responder aos interesses cada vez mais particulares e subjetivos mediados pelas redes sociais.

## **DO DIREITO “A OLHAR”: MEMES E REGIMES DE VISUALIDADES**

Os estudos sobre a memética nunca foram tão necessários quanto no momento em que estamos vivendo. Bentes (2016) argumenta que o modelo da comunicação pós-mídia de massa é a própria memética, atribuindo ao alcance desse fenômeno um alto grau de responsabilidade pelo fato de sermos, ao mesmo tempo, seus produtores, vetores e alvos. Para a autora, a

[...] memética interessa menos pelo seu “darwinismo cultural” (os memes como genes egoístas que querem se multiplicar a qualquer custo e sobreviver), mas por explicitar o potencial multiplicador e viralizante de ideias, imagens, sons, desenhos, valores estéticos e morais, línguas (BENTES, 2016, n.p.).

Do mesmo modo, Shifman (2014a) compreende o meme de internet como um produto da cultura digital com grande relevância para a compreensão dela própria e suas reverberações na vida cotidiana. Ao colocá-los em evidência, podemos provocar



discussões que nos auxiliam a concebê-los, a usufruí-los de maneira crítica e não somente como engodos cuja existência não contribui para a emancipação social. Ainda conforme a autora, precisamos encontrar nos processos de sedução neurológica promovidos pela memética como estratégia de controle mental<sup>6</sup> alternativas táticas para desenvolvermos uma visão crítica dessas mensagens antes de sairmos compartilhando, disseminando e autenticando conteúdos ofensivos, preconceituosos, supérfluos, mentirosos e até criminosos.

De acordo com os princípios da cultura visual os nossos modos de “olhar”, conceber e nos relacionarmos com artefatos culturais são construídos historicamente e em muitos casos podem se constituir em exemplares anacrônicos de épocas, costumes, tradições e comportamentos que já não respondem aos interesses da sociedade contemporânea. Um exemplo desse processo de subjetivação é o reforço da desigualdade de gênero, muitas vezes tematizada em memes imagéticos aparentemente inofensivos que circulam nas redes sociais, cujos regimes de visualidades deflagrados por esses artefatos reforçam opressões e persistem como vírus difíceis de combater.

Os regimes visuais são problematizados por Mirzoeff (2016). Ao reivindicar o que chama de “direito de olhar”, o autor argumenta que a existência desse direito tem sido negada e/ou negligenciada de maneira estrategicamente tanto em sociedades antigas quanto em sociedades contemporâneas. Para ele, o “direito a olhar” é algo como o direito à própria vida, um preceito ético e virtuoso. Mirzoeff (2016) explica que

---

<sup>6</sup> Referente aos estudos da neurociência discutida por Daniel Dennett em seu livro *La consciencia explicada*, publicado em 1995. Esse processo de “sedução” tem sido usado por grandes corporações do mercado capitalista como estratégia de *marketing* desenvolvida nas redes telemáticas com o intuito de compreender os anseios e desejos das pessoas que acessam a internet – ou simplesmente usam telefones celulares no dia a dia –, para induzi-las a tornarem-se seus clientes. Esse tipo de *marketing* pode ser explícito ou implícito, com a utilização de mensagens diretas ou subliminares e via espionagem na *web*.



[...] o direito a olhar não é meramente uma questão de visão. Ele começa em um nível pessoal com o olhar adentrando os olhos de alguém para expressar amizade, solidariedade ou amor. Aquele olhar deve ser mútuo, cada um inventando o outro, do contrário ele falha. Como tal, é irrepresentável. O direito a olhar reivindica autonomia, não individualismo ou *voyeurismo*, mas pleiteia uma subjetividade e coletividade políticas: “o direito a olhar. A invenção do outro” (MIRZOEFF, 2016, p. 746, grifo no original).

Mirzoeff também analisa os “complexos de visualidades”, termo que utiliza para caracterizar a construção histórica e social dos “modos de ver”. Ele desenvolve o conceito de “visualidade” apontando-o de antemão como o oposto ao “direito de olhar”, que atua como um tipo de força que coíbe, limita ou cerceia a “[...] reivindicação a uma subjetividade que tem autonomia para organizar as relações do visível e do dizível” (MIRZOEFF, 2016, p. 746). Ainda conforme o autor,

*visualidade* é uma palavra antiga para um projeto antigo. Não é um vocábulo teórico da moda significando a totalidade de todas as imagens e dispositivos visuais, mas é na verdade um termo do início do século XIX que faz referência à visualização da história. Esta prática deve ser imaginária ao invés de perceptual, porque o que está sendo visualizado é demasiado substancial para que qualquer pessoa individual o veja, e é criado a partir de informações, imagens e ideias. Esta habilidade para compor uma visualização manifesta a autoridade do visualizador. Por sua vez, a autorização da autoridade requer



renovação permanente, a fim de ganhar o consentimento como o “normal” ou cotidiano, porque sempre já é contestada. A autonomia reivindicada pelo direito a olhar opõe-se assim à autoridade da visualidade. Mas o direito a olhar veio primeiro, e não devemos esquecê-lo (MIRZOEFF, 2016, p. 746-747, grifo no original).

Os complexos de visualidades (quadro 2) são tratados em um quadro conceitual construído com base em experiências históricas que nos convidam a pensar “com” e “contra” as visualidades como processos de classificação, separação e estetização da própria vida. Os complexos são instituídos como regimes de práticas discursivas.

#### **Quadro 2** – Complexos de visualidades

<b>Nome</b>	<b>Figura simbólica</b>	<b>Datas</b>
Complexo <i>plantation</i>	Fiscal, capataz etc.	1660-1865
Complexo imperial	Missionário	1857-1947
Indústria militar	Contra-insurgente	1945 – presente

Fonte: Mirzoeff (2016, p. 752)

Mirzoeff (2016) não tem a pretensão de universalizar os exemplos/categorias analisados, mas nos provocar a pensar sobre regimes visuais que envolvem parcelas da nossa realidade, instituem e autorizam nossos “modos de ver”, constroem as nossas visualidades, medeiam comportamentos nas redes sociais e possuem potencial para acionar práticas insurgentes.



## MEMES VIRAIS DO YOUTUBE: RISO E ESCÁRNI O DA ALTERIDADE!

Os memes do YouTube, além da diversidade, têm características multifacetadas. Na maioria das vezes apresentam vestígios de edição e reedição. A sobrevivência desse tipo de artefato visual ou audiovisual reside, quase sempre, no seu potencial de reconfiguração frequentemente caótico, imbuído de comicidade e escárnio de situações sociais coletivas.

Afinal, que “graça” teria utilizar e reutilizar cenas de vídeos, registros fotográficos e legendas garrafais para montar uma narrativa se não houvesse a motivação de atrair algum tipo de audiência? Mesmo que a intenção do propositor seja apenas “fazer” uma narrativa, sem a pretensão de divulgar o conteúdo para obter algum tipo de retorno lucrativo baseado em *likes*, por que divulgaria sua produção nas redes sociais *online* se não houvesse a motivação ou desejo de se “comunicar” com outras pessoas?

Henri Bergson (2007), ao analisar o ato de rir e a significação da comicidade, chama atenção para o fato de que o riso (achar graça, contentar-se em estado de graça, atribuir diversão a algo) é da natureza exclusiva dos seres humanos e se manifesta em variados graus de complacência coletiva como um gesto social. Dizendo de outra maneira, podemos conceber o riso como uma prática discursiva, um gesto comunicacional constituído por relação de poder. O filósofo explica que o

[...] maior inimigo do riso é a emoção. Isso não significa negar, por exemplo, que não se possa rir de alguém que nos inspire piedade, ou mesmo afeição: apenas, no caso, será preciso esquecer por alguns instantes essa afeição, ou emudecer essa piedade. Talvez não mais se chorasse numa sociedade em que só houvesse

puras inteligências, mas provavelmente se risse; por outro lado, almas invariavelmente sensíveis, afinadas em uníssono com a vida, numa sociedade onde tudo se estendesse em ressonância afetiva, nem conheceriam nem compreenderiam o riso (BERGSON, 2007, p. 3).

Bergson (2007) apresenta três condições inerentes ao gesto social daquilo que é risível ao articular os seguintes argumentos: *não existe riso fora do que é próprio do humano*, rimos porque reconhecemos traços figurativos de humanidade na “coisa” da qual se ri; *o riso é uma ação inteligível*, portanto, não se pode negar o uso das atribuições intelectuais ao gesto do risível, mesmo que ele seja zombeteiro e antiético, munido de possíveis estereótipos preconceituosos; e *o riso “precisa de eco”* para se fazer completo, ou seja, rimos daquilo que também pode ser motivo de “graça” para outras pessoas, que acontece por um processo complexo de imitação. Portanto, é possível inferir que o “eco” do gesto risível é um processo de subjetivação memético.

De uma perspectiva crítica, podemos dizer que a prática social do riso, assim como as visualidades que contribuem de maneira decisiva para configurar o que é risível, também pode operar de maneira criativa em relação ao uso de memes de internet, provocando tensão, desestruturando e/ou reconfigurando “modos de rir” daquilo que é visualizado. Um movimento tênue de ajuste discursivo pode nos fazer rir coletivamente, porém, ainda assim, projetar valores éticos e virtuosos sobre conteúdos de forte impacto social.

A categoria analítico-interpretativa “meme político” (SHIFMAN, 2014a; CHAGAS, 2020; COELHO, 2021) é utilizada para significar elementos, gêneros, artefatos e modelos comunicativos que possuam em sua constituição – semântica, discursiva e imagética – potencial moral e ético para dar um caráter político



à ação humana na sociedade. Essa categorização é utilizada por estudiosos da memética, como Shifman (2014a), Chagas (2020) e Coelho (2021), para analisar memes que se referem à ação política ou a atores políticos, não necessariamente associados somente a questões político-partidárias. Coelho (2021) compara o campo semântico do meme político a uma imagem icônica, ou seja, aquela que surge como símbolo de valores e sentimentos que transcendem eventos específicos e são percebidos como vetores socioculturais de uma época.

A título de exemplificação e análise-interpretativa de uma peça memetizada, em uma busca por “memes políticos” realizada no YouTube, usando o marcador “meme feminista”, encontramos o vídeo “Cher – homens são sobremesa” (figuras 3 e 4).

Registros no canal Analfabeto Político<sup>7</sup> apontam o dia 25 de novembro de 2016 como a data da publicação do vídeo. Desde a data da publicação até o dia 29 de dezembro de 2021, quando fizemos nossa última consulta, a narrativa havia sido visualizada mais de 158.000 vezes, tinha recebido mais de 8.000 *likes* positivos e apenas 15 *likes* negativos. Havia recebido centenas de comentários, deixando evidente a sua popularidade entre os usuários.

---

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=M89LD5fNB\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=M89LD5fNB_A). Acesso em: 29 dez. 2021.



**Figura 3** – Frames do vídeo “Cher – homens são sobremesa 1”



Fonte: Canal Analfabeto Político (2016)

**Figura 4** – Frames do vídeo “Cher – homens são sobremesa 2”



Fonte: Canal Analfabeto Político (2016)



As narrativas visuais possuem características peculiares em relação à maneira de expor um acontecimento, seja ele um fragmento do real ou a própria realidade ficcionalizada.

As sutilezas do ver, olhar, espiar, espreitar, observar, vigiar e, também, do prazer visual, são um problema tão profundo quanto as várias formas de leitura – decifração, decodificação, interpretação etc. Essas sutilezas e especificidades apontam para a constatação de que a experiência visual não é explicável apenas através do modelo da textualidade (MARTINS, 2009, p. 36).

Como explana Martins (2009), as propriedades da narrativa visual colaboram para a formação de uma espécie de campo de significação que mune o receptor da mensagem com uma capacidade interpretativa cujo alcance e envolvimento dependerão do “capital cultural” acumulado sobre o fato narrado. No entanto nada impede que o campo semântico seja reconfigurado no momento da observação e interação com a narrativa. Nesse tipo de relação não existe uma imposição ou rigidez semântica, e sim uma negociação das informações que chegam pelos sentidos e aprimoram-se em significados.

Dentre as múltiplas possibilidades interpretativas da narrativa visual “Cher – homens são sobremesa”, vamos focar quatro pontos que consideramos pertinentes: a ambiência narrativa; o processo de montagem e remontagem; a capacidade de “hipersignificação” imanente; as visualidades e contravisualidades<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Conceito discutido por Mirzoeff (2016) para designar um processo dinâmico de ressignificação de visualidades hegemônicas em posições reflexivas e críticas.



## **Ambiência narrativa**

Ao fazermos uma pesquisa na internet sobre a ambiência narrativa do meme em questão, constatamos que se trata de um recorte de uma entrevista concedida em 1996 pela cantora, atriz e empresária Cher (Cherlyn Sarkisian) à jornalista Jane Pauley. O trecho da entrevista foi recuperado e divulgado em setembro de 2016 nas plataformas digitais do projeto Empodere Duas Mulheres, idealizado e gerido pela autora feminista May Fanucci. A narrativa ganhou força em grupos sociais feministas e se espalhou rapidamente pelas redes sociais brasileiras.

Cher é conhecida e admirada pelos fãs por seu trabalho artístico e como ativista de pautas de interesse feminista. Na entrevista, a artista defende, de maneira contundente, seu ponto de vista sobre a emancipação e autonomia da mulher em relação a questões de gênero e papéis sociais. Chama atenção a maneira inusitada, cômica e irônica como Cher apresenta suas ideias ao comparar homens a sobremesa e fazer a seguinte afirmação: “homem não é uma necessidade”. A narrativa enfatiza justamente esse recorte do posicionamento da artista, que passou a ser um símbolo da luta feminista a favor do protagonismo da mulher em ocupar espaços sociais e assumir comportamentos tradicionalmente delegados aos homens.

## **Processo de edição (montagem e remontagem)**

O processo de montagem e remontagem de um meme de internet ganha relevância porque define suas principais características técnicas e de concepção. A configuração e a reconfiguração desse tipo de artefato (mixagem, montagem, remix) são determinantes no sentido de proporcionar uma sobrevivência



“*longtail*”<sup>9</sup> (cauda longa), ou seja, “de longa duração”, que pode ser usada com garantia de sucesso de uma *performance* “fecunda” e “epidêmica”, conforme a metáfora viral, associada aos memes.

Na *web 2.0*, a oferta de programas e aplicativos de fácil operacionalidade, que não exigem *expertise* técnica, possibilita a multiplicação de memes quase em tempo real em relação aos acontecimentos narrados. Basta que o usuário disponha de um *smartphone* com câmera fotográfica ou filmadora e tenha acesso à internet para que o processo de mixagem e replicagem seja acionado.

Remix é uma técnica de edição, inicialmente associada à música e, posteriormente, ampliada para diversas mídias. A técnica ganhou espaço como modalidade de criação textual e audiovisual que possibilita a transformação de produtos e/ou conteúdos preexistentes. Trata-se de um procedimento de modificação no qual conteúdo e mídia, organizados e compartilhados, podem ser recombinaados criando formas, conceitos, ideias e mixagens (MANOVICH, 2005).

No caso do meme de internet, “[...] assim que uma imagem é representada como uma matriz de números, ela pode ser manipulada ou mesmo gerada automaticamente por algoritmos, como aumentar a definição, azular, colorizar, mudar contraste etc.” (MANOVICH, 2005, p. 29). Desse modo, “novas” camadas visuais, sonoras, textuais e conceituais são sobrepostas às “velhas”, gerando outro conteúdo, mas que mantém em sua estrutura as informações “genéticas” preexistentes.

O processo de mixagem do meme “Cher – homens são sobremesa” segue a mesma lógica apresentada por Anderson (2006) e Manovich (2005) no que diz respeito a sua reconfiguração. Ao conteúdo antigo foram agregadas novos elementos e tessituras para atender à demanda/expectativa de um determinado momento e contexto, no caso específico, a problematização de questões feministas.

---

<sup>9</sup> Para saber mais, vide Anderson (2006).



Uma das marcas que distinguem a natureza acrônica do meme em questão é a montagem de camadas e artifícios digitais sobre uma mídia analógica. No caso desse exemplo, chama atenção a imagem de um par de óculos estilizado, sobreposto ao audiovisual na edição, que considera o posicionamento ou ponto de vista de Cher relevante.

O efeito visual dos óculos é acompanhado por um trecho da música *Turndown for what* do DJ Snake e Lil Jon, lançada em dezembro de 2013. No Brasil, a expressão “*turndown for what*” ganha um sentido um pouco diferente da versão original: “toma/segura essa!”, algo mais ou menos similar que também virou meme. Tanto os óculos quanto a música são novas camadas sobrepostas às antigas e conferem outros traços audiovisuais e efeitos discursivos à narrativa.

### **Capacidade de “hipersignificação” imanente**

Utilizamos o conceito de “hipersignificação” apoiados nas ideias de Shifman (2014b) sobre a repercussão dos memes de internet na vida cotidiana. No ciberespaço o meme combina dimensões performativas como se fora um hipertexto que cumpre esse papel por meio da interação que o leitor mantém com o texto. Essa interação se constrói por meio de práticas de produção e recepção de conteúdo.

Shifman (2014b) compreende esse tipo de artefato como um gênero comunicacional com semântica e rede de significação próprias. O texto é lido e interpretado dependendo da “bagagem” cultural do indivíduo, podendo haver diferentes graus de aceitação. O conteúdo apresentado é organizado de maneira que o leitor tenha liberdade de escolher vários caminhos para a interpretação a partir de sequências associativas possíveis, sem sentir-se preso a



um encadeamento linear contínuo e único. A “hipersignificação” pode ser uma forma de destacar a natureza construída e encenada de realidades mediadas pela ação humana, mas vale ressaltar que tais realidades podem deflagrar outras possibilidades de criação.

Vejamos, mais uma vez, o caso do meme “Cher – homens são sobremesa”. O fato de ter sido capturado em um contexto específico (a realidade norte-americana na segunda metade da década de 1990, século XX) e deslocado para outro contexto (a segunda década do século XXI) dá ao meme uma possibilidade interpretativa atemporal e transfronteiriça. Porém não podemos esquecer que sua aplicabilidade é uma resposta a um “eco” significativo: as pautas do movimento feminista. A mensagem enunciada em uma determinada época pode ser compreendida, contextualizada e utilizada em outra, na virada de um século XX para o século XXI, como é o caso.

São mensagens reconfiguradas, *hiperlinks*, “hipersignificações” capazes de criar realidades distintas para atender a interesses específicos. Tais mensagens evocam representações de uma realidade que coloca em perspectiva um jogo, uma negociação entre representações. Quando são depositadas, abrigadas na internet, essas mensagens ganham força “viral” de multiplicação (SHIFMAN, 2014b).

Ao virar um meme de internet, um artefato visual ou audiovisual ganha relevância porque existem milhares deles espalhados na rede, mas poucos ganham visibilidade e notoriedade. Não podemos deixar de atribuir a esse fenômeno o grau de intencionalidade que lhe é inerente. A intencionalidade pode ser cambiante, volátil, todavia o que determina a sua eficiência é o seu “poder” comunicacional.



## Visualidades e contravisualidades

As três abordagens anteriores são importantes para que possamos analisar alguns aspectos das visualidades do meme “Cher – homens são sobremesa” e suas possíveis contravisualidades. A ambiência narrativa, o processo de montagem e remontagem técnica e a compreensão da capacidade de “hipersignificação” imanente a esse artefato visual compõem um conjunto de informações que nos ajudam a construir percepções e influenciam os nossos modos de interpretar o seu conteúdo.

As visualidades são compreendidas nessa análise como processos históricos de construção de modos de “ver” hegemônicos. Essas visualidades, ao serem ressignificadas de maneira crítica, passam a operar como contravisualidades que visam romper com padrões de opressões e subjugações que costumam sustentar os regimes visuais.

Confrontamo-nos cotidianamente com uma multiplicidade de percepções/interações que são negociadas e organizadas com o intuito de dar sentido e agregar algum tipo de significado às imagens. As visualidades, embora voláteis e inconstantes, são modelações temporais que emergem no processo de construção social das práticas do ver. A experiência visual é contextual, ideológica e política. Não se resume à capacidade fisiológica de ver, inerente à visão, mas depende de uma combinação de sentidos, informações, significados e subjetividades processados nas teias das práticas culturais.

Mas o que fazemos com tais informações? Como as processamos e as significamos? Martins (2008, p. 31) explica que

[...] condições de contexto e posições de sujeito chamam nossa atenção para o fato de que significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou



tatuagem que acompanham e identificam a imagem. Imagem e significado dependem da condição vinculada ao modo como uma acepção, idéia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam e constroem em bases dialógicas.

A construção de bases dialógicas entre artefatos visuais e os nossos repertórios socioculturais é imprescindível à atribuição de significado. Caso contrário, a atividade interpretativa pode ficar comprometida ou até mesmo não ocorrer.

O fato de o posicionamento da artista Cher ter se transformado em meme revela a existência de um alto grau de complacência comunicacional entre seus receptores e a mensagem. A viralização do meme nas redes sociais é um indicativo da aderência dos significados às comunidades, aos seguidores e propagadores, intensificando o seu compartilhamento na internet.

Não descartamos a possibilidade de que os usuários compartilhem uma mensagem sem que a tenham interpretado criticamente e/ou decidido usá-la como eco de seus posicionamentos sobre o conteúdo. Mas somos levados a crer que há uma negociação crítica entre as partes envolvendo conteúdo, produtores e receptores.

Nessa negociação crítica reside a insurgência do ver, a contravisualidade, a possibilidade de se opor, reagir às visualidades vigentes. O trecho da entrevista de Cher utilizado para compor/montar o meme rejeita ao mesmo tempo em que



critica a subordinação histórica dos nossos modos de ver e conceber os papéis sociais de homens e mulheres. Abre espaço para debater outras formas de opressão relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

A contravisualidade também pode ser compreendida a partir da indocilidade e acidez crítica do comportamento de Cher, sua função social como artista e formadora de opinião. Sua vida como artista e ativista das causas que elegera defender repercutiu e afeta seus fãs e afeta também outras pessoas que assumem posicionamentos semelhantes.

O reconhecimento de ambivalências entre as visualidades e as contravisualidades pode gerar aprendizagens significativas no trato com as imagens e narrativas visuais. A reflexão de Martins (2008, p. 34) nos ajuda a compreender que a

[..] ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação da crescente e inesgotável diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de múltiplas maneiras, nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. Imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos.

A compreensão das possibilidades educativas geradas no relacionamento com as narrativas visuais veiculadas em redes sociais da internet como o YouTube reclama outras maneiras de conceber e trabalhar a educação. Nesse sentido, cresce a influência das pedagogias culturais como

[...] um campo de estudos que agrega e abarca múltiplos sentidos do olhar, do agir, do sentir, do escutar e do mover-se, as pedagogias culturais



aspiram empossar as práticas educativas com a energia e a eficácia das coisas vividas, tomando partido dos efeitos, usos e rumos que elas vão concebendo e projetando em nossas identidades e subjetividades (MARTINS; TOURINHO, 2014, p. 12).

O meme “Cher – homens são sobremesa” é um exemplo de narrativa visual que ganhou ampla visualização e postagem de comentários. Com base neles podemos discutir os regimes de visualidade e a força opressora do riso e do escárnio acríticos. Entretanto podemos também discutir, analisar e desconstruir preconceitos recorrentes nesse tipo de produto cultural. A reverberação desses artefatos na vida cotidiana expõe aspectos de uma trama tácita entre comicidade e relações de poder. São muitas as possibilidades de aprendizagem implicadas nas pedagogias culturais.

## **PARA CONCLUIR... ACEITANDO DEMANDAS E DESAFIOS!**

Iniciamos este capítulo constatando que vivemos em contextos sociais mediados por vários tipos de tecnologia. Cotidianamente buscamos formas e experimentamos procedimentos que nos auxiliam a acompanhar as transformações às quais as tecnologias nos submetem. Ao mesmo tempo convivemos com a sensação de que teríamos dificuldade de viver sem aparatos e dispositivos tecnológicos como celular, computador, televisão etc.

As TICs têm potencial para contribuir positivamente para a vida em sociedade muito além das comunidades virtuais concentradas nas suas redes telemáticas. Seu alcance e avanço demonstram o quanto a espécie humana pode desenvolver pesquisas, realizar experimentos e produzir conhecimento em

todos os setores da sociedade, usufruindo e desenvolvendo cada vez mais essas tecnologias. Mas tais meios também podem ser operados como veículos de disseminação de mensagens falsas, calúnias, preconceitos, opressão e controle social.

Bentes (2016, n.p.) alerta que estamos vivendo uma época em “[...] que a verdade não é falsificada, ou contestada, mas de importância secundária. [...] Saímos do domínio dos fatos para uma ensurdecadora guerra de slogans, certezas e dogmas. Um fundamentalismo comunicacional que prescinde de argumentação”. É necessário aprender a lidar de maneira crítica com esse tipo de situação ou seremos transformados em marionetes caindo nas armadilhas de poder que constituem os meios de informação e comunicação.

Alves (2015, p. 130), por sua vez, confirma sua crença na criação de redes de aprendizagens que ultrapassem os contextos escolarizados, construindo “[...] pontes entre as múltiplas escrituras e simbologias criadas recentemente e com as quais crescentemente estamos sendo obrigados a lidar, para melhor compreendermos o que trazem aos currículos as novas tecnologias”, as mídias digitais convergentes ou, ainda, a “onipresença” das redes sociais e a impactante avalanche de imagens geradas e abrigadas nas TICs.

O meme audiovisual é um desses artefatos visuais cujo gerenciamento é feito por pessoas e algoritmos matemáticos que utilizam a plataforma do YouTube como espaço ideal para se multiplicar. Para além do mero entretenimento, do riso fácil e despolitizado, comum nas narrativas visuais desse gênero, podemos encontrar conteúdos críticos capazes de desestabilizar visões alienadas, estereotipadas e hegemônicas.

A miscelânea de conteúdo é enorme, assim como a profusão de imagens e narrativas memetizadas presentes nos circuitos informatizados da *web*. Basta um clique em um sistema de busca para acioná-las e visualizar as múltiplas possibilidades de filtrar, apurar e especificar resultados.



Pensar em maneiras criativas de fazer uso desses dispositivos é um dos grandes desafios da educação. Utilizar as pedagogias culturais como estratégia de aprendizagens coletivas e de autoaprendizagem é também uma maneira de expandir a “[...] consciência de onde, como e por que se aprende, pois elas enfatizam que, querendo ou não, continuamos aprendendo, independentemente do lugar onde estejamos, dos recursos que dispomos e manipulamos, das pessoas com as quais interagimos” (MARTINS; TOURINHO, 2014, p. 12).

Precisamos deslocar, renovar nossas concepções sobre os espaços fixos e institucionalizados de ensinar e aprender, sobre os currículos e conteúdos compatíveis com as demandas contemporâneas. Precisamos renovar nossas concepções metodológicas e expectativas pedagógicas em relação ao sujeito aprendiz. Afinal, quem é o aprendiz de hoje? Seria o mesmo de algumas décadas atrás? Esse deslocamento e renovação no processo educativo são imprescindíveis, da mesma maneira que é imprescindível deixar-se afetar pelas coisas da vida, pelos eventos ordinários do cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-18, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227147.pdf>. Acesso em: 14 de dez. 2021.

ALVES, Nilda. O “uso” de artefatos tecnológicos em redes educativas e nos contextos de formação. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês B. (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 121-130.



ANALFABETISMO POLÍTICO. Cher – homens são sobremesa. **YouTube**, 25 nov. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=M89LD5fNB\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=M89LD5fNB_A). Acesso em: 20 dez. 2021.

ANDERSON, Chris. **A cauda longa**: do mercado de massa para o mercado de nicho. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BENTES, Ivana. A memética e a era da pós-verdade. **Revista Cult**, 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/categoria/colunistas/ivana-bentes/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHAGAS, Viktor (org.). **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020.

COELHO, Clícia. **“Égua, não, olha meme...”**. Cultura visual e formação docente na Amazônia amapaense. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

COELHO, Clícia; MARTINS, Raimundo. Fenômeno meme: dispositivo cultural de afetos, visualidades e identidades. *In*: PARAGUAI, Luisa Angélica et al. (org.). ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: Memórias e Invenções, 26., 2017, Campinas, p. 945-959. **Anais...** Disponível em [http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro\\_\\_\\_\\_\\_COELHO\\_Cli%CC%81cia\\_Tatiana\\_A\\_MARTINS\\_Raimundo.pdf](http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_____COELHO_Cli%CC%81cia_Tatiana_A_MARTINS_Raimundo.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.



DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. [1976]. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 28 dez. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LEAL-TOLEDO, Gustavo. **Controvérsias meméticas**: a ciência dos memes e o darwinismo universal em Dennett, Dawkins e Blackmore. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_RIO-1\\_73b571203bea565d1b560d795c5cdc4b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_73b571203bea565d1b560d795c5cdc4b). Acesso em: 27 dez. 2021.

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. Tradução de Luís Carlos Borges. In: LEÃO, Lúcia (org.). **O chip e o caleidoscópio**: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Ed. Senac, 2005. p. 24-50.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia: Funape, 2008. p. 25-35. (Coleção Desenredos, 3). Disponível em: [https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos\\_3.pdf?1392204335](https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335). Acesso em: 9 dez. 2021.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS**, Brasília, v. 8 n. 1, p. 33-39, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://ida.unb.br/revistavis/Book-2010-04-26%20VIS-%20NOVO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.



MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Investindo no potencial das pedagogias culturais... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 11-14.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. [1964]. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 9 dez. 2021.

MUSEU DO MEME. 2021. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

PILAGALLO, Sofia. Veja os memes que bombaram nas redes sociais e marcaram 2021. **R7**, 29 dez. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/fotos/veja-os-memes-que-bombaram-nas-redes-sociais-e-marcaram-2021-29122021#/foto/3>. Acesso em: 30 dez. 2021.

PRIETO, Rebeca A. **YouTube como paradigma del vídeo y la televisión em la web 2.0**. Tese (Doutorado) – Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/16111/1/T33817.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.



RECUERO, Raquel da C. Memes e dinâmicas sociais em *weblogs*: informação, capital social e interação em redes sociais na internet. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 15, p. 1-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/4265>. Acesso em: 3 set. 2021.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014a.

SHIFMAN, Limor. The cultural logic of photo-based meme genres. **Journal of Visual Culture**, p. 340-358, 2014b. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470412914546577>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, Felipe. Fábrica de memes: como brasileiros profissionalizaram a criação de vídeos e fotos de humor que bombam nas redes. **BBC Brasil**, 30 mar. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/salasocial-39402172>. Acesso em: 23 dez. 2021.

---

# QUAL O LUGAR DOS MATERIAIS VISUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?<sup>1</sup>

*Susana Rangel Vieira da Cunha*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul –  
UFRGS

## INTRODUÇÃO

Analfabetos visuais, cegos, distraídos, admirados ou arrebatados pelo universo visual, temos dificuldades em manufaturar, criar, compor, manusear imagens e expressar pensamentos, emoções, conceitos utilizando a linguagem visual. São inúmeras as causas<sup>2</sup> para a pouca experiência que temos em utilizar imagens como meio para veicular ideias, mas uma delas é o entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra, escrita ou falada. Nota-se que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o “conhecimento, o saber e a verdade”, e as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quando muito, como “prova” de um acontecimento, um registro

---

<sup>1</sup> A fonte original deste artigo encontra-se no periódico *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 69-91, jan./mar. 2015. ISSN: 0102-4698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698125502>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TmwTvNXHD58QKrLsp3bnR8S/?lang=pt>.

<sup>2</sup> O ensino de arte no Brasil, da educação infantil à universidade, miscigenado de concepções e tendências pedagógicas, nem sempre tem privilegiado a produção imagética, e nas outras áreas do conhecimento são raras as iniciativas que propõem desenvolver processos de constituição da linguagem visual.



que “ilustra”, “comprova” e enaltece a veracidade do que é escrito. O presente artigo vai abordar justamente essas questões.

## IMAGEM (NÃO) É CONHECIMENTO

A respeito de como são consideradas as duas formas de expressão, Mirzoeff (2003, p. 24, tradução minha) afirma que “[...] a cultura ocidental tem privilegiado o mundo verbal de forma sistemática, considerando-o a mais alta forma de prática intelectual e qualificando as representações visuais como ilustrações de ideias de segunda ordem”. No entanto as produções artísticas até o início do século XIX foram também produtoras de mundos, instituidoras de determinadas realidades, demarcadoras dos grupos sociais, formuladoras dos corpos, (in)visibilizadoras das terras e povos conquistados. E, se nas últimas décadas do século XX houve a intensificação na produção e circulação de imagens, é porque somos uma civilização que há milênios cultua e acredita no poder de verdade das imagens (CUNHA, 2005a).

As imagens contemporâneas, assim como foi a produção de arte, cada vez mais produzem nossas relações, concepções e conhecimentos no e sobre o mundo. Evidentemente, hoje a circulação e o acesso que temos, os modos interpretativos e interativos que estabelecemos com elas são completamente diferentes das épocas anteriores. Mudaram os suportes, as tecnologias, as formas de visualização e o modo de nos posicionarmos em relação às imagens; porém as pedagogias visuais formulam conhecimentos.

O recurso de combinar texto e imagem é recorrente na história ocidental. Observa-se essa junção nas iluminuras dos manuscritos medievais, na via-crúcis das igrejas católicas, nos alfabetos egípcios, em mapas, cartas topográficas e de navegação, nas enciclopédias e nos dicionários, entre outros

materiais que aliam as duas linguagens com o intuito de aprimorar o entendimento sobre o mundo, formular e comunicar ideias, instituir pontos de vista.

É interessante observar que ao mesmo tempo em que a arte começou a se desprender das representações realistas, cubistas e dadaístas, no início do século XX, começou a combinar imagens, palavras e textos, incorporando em suas obras fragmentos de jornais e de materiais escritos do cotidiano. Também nesse mesmo período os franceses Jules Chéret, Alphonse Mucha e Toulouse-Lautrec criaram o cartaz publicitário, mesclando imagens e informações escritas. Pode-se dizer que os *afiches* franceses e os experimentos cubistas e dadaístas, como o livro visual *Une semaine de bonté*, do artista Marx Ernst, foram os precursores dessa linguagem híbrida explorada mais adiante na produção artística e publicitária. Posteriormente, a partir dos anos 50, a *pop art* recuperou em suas composições a linguagem miscigenada e explorou exaustivamente tal combinação, assim como a literatura infantil, a publicidade, as revistas e os jornais.

Atualmente, convivemos com os mais diversos materiais compostos por imagens e textos. É uma marca dos produtos contemporâneos a composição imagética e escrita. Embalagens, revistas, jornais, livros, pôsteres, manuais, propagandas, celulares, cardápios, ecografias, calendários, placas de trânsito, mapas, jogos eletrônicos, produções artísticas, cédulas de dinheiro, carros, aviões, trens, ônibus, grafites, pichações, *sites*, *banners*, redes sociais, entre tantos outros artefatos, são apresentados por meio dessas modalidades expressivas distintas, mas que, articuladas, e conforme sua organização, composição, diagramação, ênfase, tamanho, produzem uma retórica verbo-visual no suporte que as veicula.

As imagens formulam mundos, instituem práticas culturais, todavia ainda acreditamos que a palavra é a fonte de saberes. Na publicidade, por exemplo, palavras e imagens formulam narrativas de convencimento para que algo seja desejado



por nós. Nos jornais impressos e virtuais, as fotografias na maioria das vezes amplificam de tal modo o texto que passam a ser formuladoras dos acontecimentos. Para Sontag (2008, p. 141), “as fotos têm deixado as marcas de como os conflitos importantes são julgados e lembrados. O museu da memória ocidental é hoje, sobretudo, visual”. Os acontecimentos são impressos em nossa memória pelas imagens, que por sua vez ultrapassam o caráter informativo, ilustrativo, assumindo funções de produzir realidades. Na fotografia<sup>3</sup> dramática de Paul Hansen, por exemplo, em que são mostradas, em primeiro plano, duas crianças pequenas mortas carregadas nos braços por um grupo de homens palestinos, aparece abaixo da imagem o texto descrevendo parcialmente o que vemos. Porém “o ‘traduzir’ pictórico das palavras é, aqui, impossível” (BARTHES, 1990, p. 54), pois nesse caso a imagem tem uma autonomia em relação ao texto no sentido de produzir uma narrativa maior do que a escrita nos dá. A imagem, além de ultrapassar as informações do texto, é uma metáfora do infanticídio em Gaza. Não são apenas as duas crianças fotografadas que vemos, mas centenas de outras que vivem situações de risco, violência, fome, abandono.

Hernández (2007) afirma que vivemos em um período de “analfabetismo visual”, em que nossa capacidade de examinar, entender e criticar os “textos” visuais, bem como de elaborar e criar narrativas visuais, é muito reduzida. Para o autor, é necessário aprendermos a utilizar as imagens para expressarmos nossas concepções da mesma forma que usamos as palavras. Mesmo cercados por imagens, temos pouco entendimento em relação às pedagogias visuais, discernimento dos diferentes posicionamentos que as imagens assumem, além de reduzida habilidade para criação de outras imagens e narrativas com elas.

---

<sup>3</sup> Ver: <http://www.alteredimagesbdc.org/hansen>. A fotografia ganhou o prêmio Imagem do Ano no World Press Photo 2012, em Amsterdã.



Aprende-se desde muito cedo a privilegiar a palavra em detrimento da imagem quando adultos escrevem ao lado dos rabiscos das crianças pequenas o nome do suposto “objeto-coisa-animal-pessoa” desenhado, mesmo que a criança não tenha intenção de elaborar uma forma reconhecível. O adulto ao escrever, de certa forma, está dizendo: “o desenho precisa da palavra para ser entendido”. De forma semelhante, nos artefatos acadêmicos – relatórios de estágio, pesquisa, monografias, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), dissertações e teses –, a imagem, em geral a fotografia, quando utilizada, é descrita nas legendas e/ou “explicada” no corpo do texto.

Nos artefatos acadêmicos no campo da Educação<sup>4</sup>, raramente as imagens têm o papel de formular conhecimentos. Sua função mais usual é de registro ou de confirmar aquilo que foi expresso verbalmente. No entanto na última década surgiram trabalhos investigativos em Educação (MÜLLER, 2007; DIEFENTHÄLER, 2009; BECKER, 2009; PETRY, 2009; HORN, 2010; ABREU, 2010; RAMOS, 2011; FERREIRA, 2012; TROIS, 2012) que ousam utilizar as imagens para criar metodologias, considerá-las dados e outra possibilidade discursiva nos artefatos acadêmicos.

Este artigo tem como objetivo examinar dissertações e teses que utilizaram materiais visuais como metodologia de pesquisa e/ou nos artefatos acadêmicos. O levantamento tem como referência as investigações produzidas em um programa de pós-graduação em Educação entre 2008-2012, em uma linha de pesquisa que objetiva examinar as infâncias e sua educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos. As investigações selecionadas foram realizadas com crianças, a maioria em contextos escolares, em trabalhos nos quais as autoras buscaram “criar” metodologias de pesquisa utilizando materiais visuais e/ou utilizaram os materiais visuais como coprodutores das narrativas nos artefatos acadêmicos, não apenas como “figuras”

---

<sup>4</sup> Pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação.



que ilustram os textos, mas como produções discursivas. Assim, as análises se atêm a dois aspectos: como as pesquisadoras lançaram mão dos materiais visuais para produzir suas pesquisas e como eles foram apresentados nos artefatos acadêmicos.

## MATERIAIS VISUAIS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

No Brasil, nas últimas duas décadas, as pesquisas educacionais<sup>5</sup>, de um modo geral, talvez por influência da etnografia, antropologia visual, dos estudos culturais, midiáticos, de gênero e da cultura visual, semiótica e mais recentemente a Pesquisa Baseada nas Artes (EISNER, 1998; HERNÁNDEZ, 2008) e a A/r/tografia (IRWIN, 2008; DIAS, 2006; 2009), têm se valido de materiais visuais em vários momentos das investigações. Solange Jobim e Souza, Rita Ribes Pereira e Sonia Kramer, na metade da década passada, questionavam e problematizavam o uso das imagens, especialmente as fotográficas, como recurso metodológico nas pesquisas em Educação com crianças. Hoje é considerável o número de trabalhos acadêmicos em Educação, sobretudo na sociologia da infância, que utiliza imagens, principalmente as fotográficas, como metodologia de pesquisa e como forma de visibilizar as investigações. Estamos em um estágio em que existe produção de pesquisas com imagens e análises sobre elas, no entanto são raros os trabalhos que analisam como as imagens estão sendo empregadas nos artefatos acadêmicos.

Em geral, a pesquisa com crianças utiliza registros fotográficos<sup>6</sup> e/ou em vídeo, em que a fotografia tem papel de auxiliar as pesquisadoras a “verem” o que não foi possível ser visto em campo, servindo também para mostrar os acontecimentos das

<sup>5</sup> Pesquisas que envolvam educação em qualquer campo de conhecimento.

<sup>6</sup> Martins Filho (2013) constatou, em sua pesquisa baseada nas investigações com crianças apresentada ao longo de dez anos no GT7 da Anped, que o registro fotográfico aparece em 18 dos 25 trabalhos analisados.

pesquisas. A tentativa de buscar imagens que mostrem de forma mais fidedigna os acontecimentos pode nos levar a priorizar a “presença” do que vemos e não as ausências. Aliada ao registro da presença, “a fotografia é um regime discursivo que nos predispõe a aceitar que a imagem fotográfica é fielmente real” (FISCHMAN, 2006, p. 83). Assim, a “realidade” rerepresentada e visibilizada nos artefatos acadêmicos passa a instituir conhecimentos e visões sobre crianças, infâncias, seus modos de ser e viver.

Para Pereira (2009), os pesquisadores também estão imersos na cultura das imagens e nas tecnologias que a produzem. Segundo a autora, o pesquisador “toma de empréstimo seus signos e reorganiza, com isso, seus próprios códigos de apreensão e compreensão dos fenômenos. Não há dúvidas de que com a ajuda dos aparelhos o pesquisador experimenta perspectivas de visada que, sem eles, jamais teria” (PEREIRA, 2009, p. 260). Muitas vezes, observa-se abundância de registros imagéticos nas pesquisas; no entanto eles são utilizados, em sua maioria, da captura à apresentação, como significantes e não como possibilidade de produzir significações. Fachadas de escolas, salas, pátios, brinquedos, crianças sentadas em suas mesas são cenas comuns nas pesquisas em Educação. Todavia elas pouco nos dizem sobre aqueles lugares, aqueles sujeitos e aquele fotógrafo-pesquisador. Segundo categorização de Wolff (2005, p. 38), são *imagens transparentes*, imagens em que “não vemos a imagem, só a própria coisa representada”.

No filme *Pro dia nascer feliz*, João Jardim coloca como pano de fundo os detalhes dos ambientes escolares: o corrimão descascado, a parede manchada, as cadeiras desordenadamente empilhadas, janelas quebradas. Nesses detalhes, que aparentemente não têm importância na cena, construímos nossas percepções sobre a instituição escolar pública brasileira, não sendo mais aquela escola do filme, e sim “as escolas”. Seriam as *imagens opacas*, que possibilitam outras leituras além do



representado nelas. Na pesquisa em Educação, estaríamos utilizando imagens transparentes ou opacas? Nossas imagens possibilitam aos leitores irem além das fachadas (aqui no sentido figurado)? É possível que eles ultrapassem a superfície das “realidades” capturadas?

Os trabalhos aqui examinados, mencionados anteriormente, são as dissertações e teses produzidas em um período de quatro anos em uma linha de pesquisa em Educação. Nesse período foram produzidas oito teses e 27 dissertações, orientadas por quatro professores de diferentes abordagens teóricas. Os critérios para selecionar os trabalhos foram as investigações com crianças nas quais as pesquisadoras se valeram dos materiais visuais na produção da pesquisa e/ou na constituição do artefato acadêmico, bem como aquelas investigações que fizeram uso de referencial teórico para sustentar a utilização das imagens nas pesquisas. Dos 35 trabalhos, 20 utilizaram e apresentaram materiais visuais; 12 (dez dissertações e duas teses) evidenciaram um emprego diferenciado dos materiais visuais na produção das pesquisas, como metodologia, e experimentaram soluções autorais na apresentação do artefato acadêmico.

Considero elevado o número de trabalhos que usaram materiais visuais, tendo em vista que foram produzidos em um programa de pós-graduação em Educação, em que há poucas disciplinas sobre metodologias de pesquisa com materiais visuais. O fato de um elevado número de estudos criar metodologias e narrar as pesquisas com materiais visuais talvez tenha relação com as diversas abordagens teóricas – sociologia da infância, estudos visuais, culturais, foucaultianos, semióticos e da arte – que constituem a referida linha, tornando-a híbrida de referências. Nessas abordagens, muitas vezes os materiais visuais têm relevância na criação de instrumentos metodológicos, na produção de registros, nas análises e nos artefatos acadêmicos.

Para empreender as análises, foram lidos os 12 trabalhos, com especial atenção às seções metodológicas e referências bibliográficas, sendo também examinado o modo como as imagens se apresentam nos artefatos acadêmicos. Depois de lidos e (re)vistos, os textos foram agrupados por semelhanças metodológicas e pelas formas de apresentação. Assim, dois focos foram eleitos: o primeiro é sobre como os materiais visuais foram utilizados e produzidos no desenvolvimento da pesquisa; o segundo centrou-se no artefato acadêmico e nos materiais visuais que o compõem.

Para examinar como os materiais visuais foram usados nos artefatos acadêmicos, buscaram-se as contribuições de Barthes (1990), Rose (2001), Virilio (2002), Sontag (2008), Wolff (2005) e Rancière (2012) sobre as funções das imagens e as relações entre texto/imagem. Depois de muito manusear o material empírico e de dialogar com os referidos autores, foram reinventadas outras “categorias”: *imagem-exemplo*, aquela que tem a intenção de visibilizar, exemplificar e/ou comprovar os acontecimentos da pesquisa, sendo acompanhada de textos descritivos e/ou legendas; *imagem-poética*, que também funciona como um registro da pesquisa, mas não tem a intenção de transcrever os acontecimentos, não é acompanhada de explicações textuais e produz outra narrativa que a escrita não consegue expressar; *imagem-convocatória*, relacionada ou não com o texto, seria aquela que Virilio (2002, p. 31) categoriza como *imagem fática*, que força o olhar e prende a atenção; *imagem-deslizante*, aquela que se desprende do texto escrito e dos registros da pesquisa, às vezes sendo composta por diferentes materiais visuais e possibilitando recriar visualmente outros conceitos. A intenção, ao estabelecer as “categorias”, foi elaborar um esboço analítico para entender as funções das imagens e como estamos nos valendo dos materiais visuais naquilo que será visibilizado aos diferentes públicos.



## FOTOGRAFIA ALÉM DO REGISTRO

Na pesquisa em Educação, um recurso recorrente é registrar e apresentar por meio da fotografia os acontecimentos da pesquisa. Assim, não seria uma surpresa constatar que nos 12 trabalhos a fotografia está presente. Dos materiais visuais, a fotografia e o vídeo são os meios que conferem às cenas apresentadas o estatuto de verossimilhança.

Nas pesquisas examinadas, a utilização das fotografias foi variada no que diz respeito tanto às formas como foram produzidas quanto aos modos de visibilizá-las no artefato acadêmico. A imagem fotográfica, na maioria dos trabalhos, assumiu várias funções: documentar os diferentes episódios da pesquisa de campo, utilizá-la para entender com maior profundidade e narrar visualmente, às vezes de forma poética, o visto e o vivido na pesquisa. A modalidade mais usual foi como registro das cenas da pesquisa mostrando crianças, espaços escolares, materiais presentes nas escolas, entre outros.

Em geral, a captura da imagem fotográfica se deu nos acontecimentos, sem haver uma elaboração estética predefinida e muitas vezes em condições adversas, como a pouca luminosidade do ambiente, movimentação rápida das crianças, cenas acontecendo simultaneamente, entre outros acontecimentos. Uma das pesquisadoras explica as dificuldades da obtenção das fotografias quando está em campo:

Como o objetivo era capturar o maior número de interações possíveis, a qualidade das fotografias e das filmagens, muitas vezes, ficou comprometida, até mesmo porque, em alguns momentos, enquanto filmava um episódio, também atendia a uma ou outra demanda que surgia diante de mim e que

necessitava de intervenção imediata. Além, é claro, das inúmeras vezes que vinham até mim e esbarravam na câmera ou solicitavam atenção (GUIMARÃES, 2011, p. 119-120).

Precisamos dar existência e consistência aos episódios da pesquisa, porém eles sempre serão versões do registrado. Mesmo que as pesquisadoras pretendessem dar a ver um “real”, esse “real” foi a versão fragmentada da pesquisadora-fotógrafa, ou seja, o instante capturado e mostrado ao leitor é sempre uma “interpretação” do vivenciado. Outra pesquisadora, que não estava interessada em registros objetivos, mas sim em registrar suas *impressões*, explica seu processo de captura das imagens: “As fotografias, portanto, foram produzidas e escolhidas através de um *vagar*, com o duplo sentido da palavra, de demora e de passeio, não eram mais apenas um reflexo daquilo que eu olhava ou prova do que ali acontecia, e sim uma interpretação” (PETRY, 2009, p. 123).

Ao compor os artefatos acadêmicos, posteriormente, nota-se que a maioria das pesquisadoras se preocupou em retrabalhar as fotografias, recompondo-as, combinando-as umas com outras e com outros materiais. Muitas composições imagéticas e narrativas não obedeceram à sequência cronológica dos acontecimentos, sendo reorganizadas com o intuito de dar outro sentido ao visto. Também é perceptível o cuidado com a diagramação e em como as fotografias poderiam dialogar com o texto; assim, entre a captura do acontecimento e a sua visibilização no artefato, houve interpretação e recriação.

Em muitas pesquisas, além de expor os acontecimentos, a fotografia foi utilizada como “anotações visuais”, um recurso metodológico “para capturar as nuances daquilo que não nos é visível a olho nu” (PEREIRA, 2011, p. 16) e pensar as infâncias (TROIS, 2012). Sobre o processo de obtenção das fotografias, a pesquisadora relata:



Fui estabelecendo pontos-âncora de observação, como afirma Achutti (2004), que permitiram utilizar a fotografia como instrumento de pesquisa e como forma de narração. Constituí um banco de imagens que dialogava com os textos e com meus rabiscos do campo. O instante de ver era também o instante de pensar. Fotografar é dar a ver, é, também, uma forma de pensar e olhar o real. A busca por encontrar diferentes ângulos de visão, de escolher os enquadramentos ancorava-se na concepção do autor de “dar à imagem um verdadeiro estatuto, outro que ilustrativo”. Toda fotografia é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa procurando dar significado a este mundo (TROIS, 2012, p. 37).

Ambas as pesquisadoras utilizaram as fotografias para ampliar as impressões que haviam sido apreendidas em campo. Outra pesquisa que se debruçou sobre as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil usou fotografia e vídeo para entrecruzar com as anotações do diário de campo (GOBBATO, 2011). De forma semelhante, o estudo dedicado às interações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros recorreu à fotografia e ao vídeo como principal modo de registro. Porém, ao “recontar” em forma de narrativa visual os acontecimentos, a pesquisadora não seguiu “o tempo cronológico das imagens capturadas” (GUIMARÃES, 2011, p. 120). Em suas palavras:

[...] vejo a fotografia, produzida no contexto do campo da pesquisa, como uma potente linguagem, como elemento que tem a faculdade de narrar os fatos observados e enquadrados, os quais contribuíram para que



o “olhar”, após o campo, tornasse possível interpretar e expressar aquilo com que os bebês e as crianças bem pequenas interagem, cujas palavras não dão conta de dizer ou dizer melhor (GUIMARÃES, 2011, p. 121).

Em uma investigação sobre as práticas de embelezamento corporal das meninas Kaingang, a pesquisadora utilizou a fotografia como forma de registro, sendo mostrados muitos detalhes nas formas de embelezamento praticadas pelas meninas. Porém os rostos das crianças não foram identificados, fator que afetou a intenção da pesquisadora em mostrar as apropriações culturais desse grupo. Posteriormente, no artefato acadêmico, muitas fotografias foram compostas com outros materiais visuais, criando uma narrativa sobre as práticas de embelezamento (BRUM, 2011).

Em outra pesquisa, que teve como pergunta norteadora “Como se desenvolvem, se produzem, se criam modos de vida na escola de educação infantil?”, a autora usou diferentes enquadramentos e cortes nas fotografias, detalhes que geralmente não são registrados, como a posição dos pés das crianças nas cadeiras, o olhar para uma massinha de modelar, seguidos de fotografias apenas das produções tridimensionais da criança. Para uma mesma cena expuseram-se várias sequências em que é possível acompanhar os percursos da pesquisadora e as minúcias das ações infantis. Segundo a autora:

A fotografia acabou tornando-se a própria pesquisa em alguns momentos e não somente um instrumento de retomada, uma prova ou documento do percurso e do processo de elaboração da pesquisa e da dissertação. Acabou colocando-se no trabalho como uma maneira de ver e de pensar o mundo, uma



possibilidade de produção das ideias, produção de sentido, produção de mundo [...] (PETRY, 2009, p. 123).

Em outro estudo, a fotografia e o fotografar das crianças – objeto e ação – constituíram o material empírico da investigação. Nos dizeres da pesquisadora: “O fotografar como a ação de fazer fotos é o centro deste estudo. Proponho o estudo do fotografar na escola [especial] como um modo de ver, dizer, sentir e relacionar-se produzindo conhecimentos e sentidos” (FERREIRA, 2012, p. 3). Para ela, “as imagens que compõem esta escrita não são ilustração, têm algo a dizer, fazem parte da história deste pesquisar [...]. Os textos visuais e escritos desenvolvem/registram este estudo, compõem a sua história” (FERREIRA, 2012, p. 21).

Na dissertação *Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos...: as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais*, os registros em vídeo, além de auxiliar na documentação do estudo, tiveram o papel de retomar, junto com as crianças, os acontecimentos da pesquisa. “Assim, o audiovisual entrou como gerador de dados, colaborando para esta investigação. Nos registros audiovisuais, foi possível verificar algumas imagens que indicassem uma narrativa que foi construída ao longo deste processo investigativo” (ABREU, 2010, p. 101).

Em todas as investigações, as pesquisadoras buscaram referenciais teóricos e justificativas para a utilização das imagens na captura, metodologia da pesquisa, análises de dados e elaboração do artefato acadêmico. Algumas pesquisadoras, além de estabelecer diálogos com a antropologia visual, fotoetnografia e estudos da cultura visual, procuraram referências estéticas em obras de fotógrafos e artistas visuais. Ou seja, para trabalhar com as imagens, não bastaram os suportes teóricos, havendo também a necessidade de uma ampliação de repertórios visuais das autoras.



## OUTROS MATERIAIS VISUAIS NA PRODUÇÃO DA PESQUISA

Além da fotografia, outros materiais visuais foram utilizados como instrumentos metodológicos, entre eles: desenhos, pinturas, colagens, bonecos/as, maquetes, reproduções artísticas, peças artesanais, filmes, cartazes, livros imagéticos, histórias em quadrinho, propagandas. Algumas vezes, as pesquisadoras produziram e disponibilizaram às crianças os materiais com o intuito de desencadear as conversações, outras vezes foram propostas *situações lúdico-expressivas* em que as crianças produziram materiais visuais e expressaram seus pontos de vista por meio das linguagens visuais.

Assim como a fotografia, a utilização dos materiais foi diversificada. Acredita-se que, para entender, pelo menos um pouco, os modos como as crianças pensam, imaginam e expressam o mundo, devemos desenvolver materiais e outros recursos metodológicos que não estejam centrados apenas na linguagem verbal escrita e falada. Mesmo sabendo que saíam da zona de conforto proporcionada pelas metodologias de pesquisa com que estavam familiarizadas, muitas pesquisadoras elegeram materiais visuais como disparadores das ações da pesquisa e incentivaram as crianças a manifestarem suas ideias por meio deles porque acreditavam que, durante o processo de pesquisa, em torno de 8-12 meses, as crianças teriam oportunidade de ampliar seus repertórios visuais, questionar os significados das imagens, compartilhar com seus pares suas concepções visuais e produzir suas próprias imagens por intermédio da fotografia, vídeos, desenhos, pinturas, construções tridimensionais, entre outras modalidades expressivas.

Em alguns trabalhos, os materiais visuais foram os principais instrumentos metodológicos. Como existem poucos estudos sobre a utilização de outros materiais visuais além da fotografia na pesquisa com crianças, as investigadoras, à medida



que desenvolviam a pesquisa, elaboravam os materiais nas interlocuções com as crianças. Para Castro (2008, p. 31), “neste sentido, pesquisar é fazer: produzir sentidos específicos para aquela situação tal como se desenvolve nos cenários em que o pesquisador se relaciona com aquelas crianças à sua frente”.

As pesquisadoras (SOUZA, 2008; DIEFENTHÄLER, 2009; HORN, 2010; ABREU, 2010; FEITOSA, 2011) realizaram propostas metodológicas centradas em materiais visuais e equipamentos para produzir imagens. Máquinas fotográficas, filmadoras, vídeos, materiais gráfico-pictóricos, tecidos, sucatas, reproduções de propagandas e obras de arte, bonecos/as foram disponibilizados às crianças para que se valessem deles para se expressar nas diferentes linguagens visuais. Ao se apropriarem dos materiais e equipamentos, as crianças manifestaram seus pontos de vista de forma singular, rerepresentaram suas experiências e relações com o mundo e também foram coprodutoras dos dados. A intenção das pesquisadoras foi priorizar os enunciados poéticos na sua fatura e na análise dos dados.

Em uma pesquisa mediada, em que a pesquisadora buscou entender como as crianças pequenas rompem com os estereótipos do desenho, foram elaborados *ações propositoras* e *materiais provocadores* (DIEFENTHÄLER, 2009), expressões usadas para se referir aos recursos metodológicos criados no decorrer da pesquisa. Para desenvolver as ações da investigação, a autora se valeu dos conceitos de bricolagem, de Kincheloe (2004), e de mediação cultural, de Martins (2007):

[...] a tarefa de criar os caminhos investigativos a serem desenvolvidos durante a pesquisa foi algo que exigiu escolhas difíceis. Durante o percurso deparei-me com questões que me faziam adotar de tempos em tempos posturas pesquisativas diferenciadas. Dentre encaminhamentos metodológicos, a bricolagem foi utilizada por



possibilitar a utilização de vários instrumentos investigativos em uma mesma pesquisa. [...] Martins o utiliza [conceito de mediação] na relação entre público e obra, sendo que me aproprio deste conceito para estabelecer uma relação entre as crianças da pesquisa, suas produções visuais e as imagens utilizadas (DIEFENTHÄLER, 2009, p. 76-77).

Os materiais provocadores, todos compostos por imagens, foram elaborados após as observações participativas e de algumas constatações da pesquisadora em relação a como os imaginários infantis e suas formas de expressão estão sendo abastecidos pela cultura visual. Segundo ela: “O objetivo principal era o de produzir alguns materiais que viessem ao encontro de inquietações que me acompanharam, no caso, a proliferação de imagens padronizadas nas produções expressivas infantis” (DIEFENTHÄLER, 2009, p. 83).

Um conjunto de propostas – cartas desenhadas enviadas pelo correio, autorretratos desenhados e pintados, desenhos de como imaginam as outras crianças, fotografias em formato de cartão-postal dos locais interessantes de sua comunidade, gravação de vídeos dos locais preferidos das crianças – foi o meio que Horn criou para compreender as visões que as crianças “urbanas” e “rurais” produzem sobre si e sobre os outros.

Uma das minhas escolhas iniciais foi eleger os modos de expressão das crianças, aqui entendidos como: falas, escritas, desenhos, produção de áudio-visual, e tê-las como produtoras e interlocutoras na pesquisa. Assim, as produções verbais e visuais das crianças, as formas delas se expressarem, falarem, narrarem sobre si e sobre os outros através de outras linguagens, foram as referências principais



dessa investigação, onde busquei entender as visões e versões de rural e urbano a partir dos olhares e modos de expressão das crianças (HORN, 2010, p. 59).

A proposta de intercambiar os materiais visuais entre as crianças foi influenciada pela “pedagogia da interculturalidade”, proposta por Sarmiento (2007) e pelos estudos que o referido autor desenvolveu com pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, a dissertação de Horn (2010, p. 68) “envolveu a ação das crianças, sua relação com o outro, com o ‘desconhecido’, com seus universos, suas formas de brincar, de viver, o diálogo com suas escritas e desenhos, com suas formas de narrar suas vivências”.

Ao lançar as propostas às crianças de diferentes contextos culturais, a investigadora disponibilizava os equipamentos e materiais e as cercava de questionamentos. Nos desenhos, por exemplo, em que foi proposto que elas desenhassem como imaginavam as crianças do outro grupo cultural, ela perguntava: “Como imaginar alguém que não conheço? Do que será que gosta, brinca, faz, como será que é o(a) meu amigo(a) secreto(a)?” (HORN, 2010, p. 75). Posteriormente, nas análises, os materiais visuais produzidos pelas crianças foram centrais para entender as concepções que elas têm sobre as crianças rurais e urbanas.

Semelhantemente às metodologias de Horn e Diefenthaler, a pesquisa de Abreu (2010) também se valeu de um percurso metodológico baseado em diferentes propostas, cujo objetivo foi incentivar variadas formas de expressão das crianças e ampliar seus repertórios culturais. O interesse principal foi entender e problematizar como as crianças produziam suas concepções sobre o belo e o feio e como construam visualmente suas concepções. Para entender as formulações infantis, a investigadora trabalhou em dois focos: propostas expressivas



e propostas para ampliação de repertórios visuais. As crianças, durante o processo da pesquisa, tiveram oportunidade de experimentar várias possibilidades da linguagem visual e criaram a história *Cabruxa, a bruxa inventada*, que foi um dos meios pelos quais Abreu buscou entender como as crianças elaboravam suas noções de belo e de feio. Nas palavras da autora: “Meu papel como professora/pesquisadora foi provocar situações para que as crianças refletissem sobre suas concepções de belo e feio e em que medida minhas intervenções problematizaram e questionaram as naturalizações destas concepções” (ABREU, 2010, p. 14).

Em uma pesquisa que problematizou bonecos/as e as práticas do brincar, Fernanda Souza, depois de uma vasta consulta sobre bonecos e bonecas, disponibilizou aos alunos bonecos/as a que usualmente a maioria das crianças não tem acesso. Com bonecos amputados, negros, gordos, com cabelos encarapinhados e escuros, míopes com óculos, entre outras características físicas, misturados com os(as) bonecos/as da escola, a pesquisadora buscou entender como as crianças operam com os conceitos de corpo, raça e gênero em suas brincadeiras. “Optei por ouvir as crianças e o que elas tinham a dizer. Contar sobre bonecos e bonecas com os quais brincavam e observavam nessa pesquisa” (SOUZA, 2008, p. 51).

Em sua dissertação, cuja temática foi “as infâncias da guerra”, desenvolvida com crianças que vivem em um abrigo institucional, Feitosa (2011) ofereceu máquinas fotográficas para que as crianças mostrassem seus pontos de vista sobre o local em que viviam. Para entender suas expectativas de vida, foi proposta a construção de maquetes em caixas de sapatos, quando as crianças tiveram a oportunidade de “mostrar” seus imaginários. Muito além da importância acadêmica da pesquisa, crianças invisíveis reconstruíram sua história e projetaram sua vida. Seus testemunhos foram expressos em maquetes e fotos.



Para elaborar a metodologia de pesquisa, o pesquisador levou em conta que essas crianças se situavam no grupo dos silenciados e que talvez pelas palavras não fosse possível elas expressarem suas vivências muito doloridas. A respeito de outras formas de expressão para falar da dor, Eugénia Vilela (2001, p. 52) comenta:

Pela arte [pelas formas de expressão visual] não se traduz o intraduzível da dor – a dor na terceira pessoa é uma ficção – mas cria-se o espaço de manifestação possível ao toque, através da disseminação do sofrimento vivido por quem o sofreu desde dentro. [...] Dizer as imagens e as palavras – os olhos e as vozes – é a única forma de dar visibilidade à impossibilidade de sentido de certos acontecimentos. Fazê-los furar a pele dos que vêem ou lêem, como uma luz que atravessa os olhos mesmo com as pálpebras fechadas, no limite da transparência da impossibilidade de olhar.

A metodologia desenvolvida com materiais visuais de Feitosa (2011), assim como das outras pesquisadoras, oportunizou às crianças situações em que elas puderam salientar aspectos que seriam difíceis de ser expressos e “vistos” em uma conversa, entrevista ou texto. Para as crianças, também foram momentos de compartilhar seus saberes sobre as linguagens visuais e produzir “dados” que rompiam com as lógicas narrativas da linguagem falada. Por outro lado, os materiais visuais produzidos pelas crianças convocaram as pesquisadoras a examiná-los em sua dimensão imagética e não apenas de conteúdo.

## PARA QUE SERVE UM LIVRO SEM FIGURAS?

Alice, personagem de Lewis Carrol (2002, p. 2), ao ver o livro da irmã, faz essa pergunta, que agora serve de mote para pensarmos sobre os diferentes papéis que os materiais visuais ocupam nos artefatos acadêmicos. A pergunta que se coloca é: “Para que servem as figuras nos artefatos acadêmicos?”.

Nos trabalhos analisados, algumas pesquisadoras (DIEFENTHÄLER, 2009; PETRY, 2009; FERREIRA, 2012; TROIS, 2012) se lançaram em voos ousados realizando experimentações com a linguagem visual como possibilidade discursiva e expressiva no artefato acadêmico, dialogando e/ou ampliando o texto escrito. São ousados porque raramente vemos artefatos acadêmicos na Educação que rompam com os usos tradicionais da imagem em relação ao texto. Em geral, as imagens são meras ilustrações dos textos escritos, são imagens-exemplo aprisionadas às palavras.

Além de as imagens exercerem funções que extrapolam a ilustração, muitos trabalhos são apresentados no formato “paisagem”<sup>7</sup> e impressos em papéis com diferentes texturas e gramaturas; alguns deles funcionavam como caixas de surpresas, dando um aspecto lúdico e ao mesmo tempo subtraindo o caráter formal dos trabalhos acadêmicos. Em um deles, o artefato foi apresentado em pequenos cadernos dentro de pequenas caixas, cabendo ao leitor escolher seus percursos de leitura.

Em *O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias* (TROIS, 2012), uma pesquisa fundamentada na observação participante, as imagens fotográficas tiveram um papel tão importante quanto o texto escrito. Desde o início, a autora demarca que as imagens terão função narrativa equivalente ao texto escrito, o que se revela na “lista de figuras”, em que aparecem apenas duas “figuras”, apesar de o trabalho trazer

<sup>7</sup> Denominação do *menu* do Word quando se utiliza o sentido horizontal da folha.



centenas de fotografias. Ao não colocar as imagens fotográficas na lista, a autora está anunciando que suas imagens não são ilustrativas; elas estão ali como forma de argumentação e para dialogar com os conceitos. A seguir, no sumário, junto com os títulos das seções, as imagens fotográficas anunciam que, assim como as palavras, elas potencializam as temáticas abordadas. No corpo do artefato, o recurso mais utilizado é a repetição de uma mesma cena a partir da sua decomposição. Tal recurso compositivo intensifica a cena em seus detalhes, fazendo com que a mesma imagem funcione como unidades independentes e ao mesmo tempo como uma narrativa que aponta para detalhes despercebidos na cena inteira. Essas imagens nos convocam a percorrê-las, solicitam nosso olhar nos fragmentos e nos instigam a “reunir” os pedaços de outras maneiras.

As imagens fotográficas de *Educação infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação* (PETRY, 2009) se desprendem do texto escrito e transformam-se no texto principal. Com um estudo mais aprofundado sobre fotografia, a pesquisadora-fotógrafa explorou exaustivamente as possibilidades das imagens. Nas suas *imagens-poéticas*, o explícito das cenas não é mostrado, mas insinuadas as presenças com o recurso da ausência. É um jogo que oferece um vestígio que poderá desencadear no leitor a criação de outras imagens e narrativas. Algumas vezes a pesquisadora-fotógrafa enquadra o que a criança poderia estar olhando e não o que ela, pesquisadora, vê na criança. Em outros momentos, as imagens nos conduzem para dentro delas, e queremos descobrir o que há na ponta do dedo de um menino, ou o que aquele grupo de crianças, de costas para nós, está conversando. Assim como *Trois*, porém utilizando outros recursos visuais, Petry torna suas *imagens convocatórias* imagens que nos solicitam a descobrir mais da cena além daquilo que é visibilizado. Petry, ao longo de suas narrativas visuais, prende nossa atenção, nos dá espaço para



imaginar, supor, dialogar e, principalmente, nos provoca a criar outras imagens (e conceitos) sobre crianças e suas relações.

Quando a pesquisadora é uma professora-fotógrafa e seu objeto de estudo é a fotografia e o fotografar de seus alunos, em *Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)*, a expectativa é que a fotografia seja a principal fonte de imagens no artefato acadêmico. E é, mas Ferreira (2012) explora a diagramação e insere elementos gráficos nas fotografias, elaborando composições e mesclando os registros das crianças com cenas da pesquisa. De modo similar a uma das propostas metodológicas desenvolvidas na pesquisa, a fotonarrativa, Ferreira recria os acontecimentos da pesquisa e propõe outra forma de visibilizá-la. Segundo a autora: “O ‘isto foi’, expressão clássica ao referir-se sobre o estatuto da imagem, segundo Barthes, foi substituído pelo ‘isto pode ser’, marca da constante possibilidade de renovação pelas infinitas formas de composição das imagens” (FERREIRA, 2012, p. 136). Desse modo, a pesquisadora-fotógrafa rompe com o registro “fidedigno”, com a ordem dos acontecimentos, com o material visual esparso e produz outra narrativa no artefato acadêmico utilizando vários recursos da linguagem visual. É uma transformação das *imagens-registro* para *imagens poéticas, convocatórias e deslizantes*.

As pesquisadoras utilizaram as imagens fotográficas de modo incomum nos artefatos acadêmicos, assim como nas metodologias de pesquisas; cada uma delas deixou sua “marca” conforme suas concepções teóricas, experiências e repertórios visuais. Há recriação dos acontecimentos da pesquisa, as imagens deixam de ser apenas registros em sequência e passam a ser narrativas, “um processo performativo de fazer ou contar uma história”, conforme Martins (2009, p. 38).



## DAS EXPERIMENTAÇÕES ÀS METODOLOGIAS VISUAIS NA PESQUISA

Elaborar, criar, engendrar, gerar, manipular, olhar, enxergar, admirar, ver imagens são ações que nos acompanham ao longo de séculos. Desde os registros pré-históricos, na caverna de Chauvet-Pont-d'Arc, os ocidentais mantêm diferentes vínculos com as imagens, por isso somos uma sociedade ocularcêntrica. Atualmente é inegável a participação das imagens em nossa vida, porém ainda são recentes os estudos no campo da Educação que se preocupam com a cultura visual e as práticas culturais engendradas por ela. É paradoxal nossa relação com as imagens: reconhecemos seu agenciamento, todavia menosprezamos sua retórica nas pesquisas acadêmicas. No entanto nota-se, nos últimos anos, um esforço de pesquisadores/as, no que se refere a investigações com criança, em buscar outras formas de trabalhar com os materiais visuais, como, por exemplo, as imagens fotográficas abandonarem a função de registro "fidedigno" e de verossimilhança dos acontecimentos da pesquisa e passarem a constituir narrativas interpretativas e argumentativas. Também procuramos modificar o ponto de vista do pesquisador-fotógrafo e enquadrar a fotografia como se fosse o olhar da criança.

Na primeira década do século XXI surgem no Brasil os primeiros trabalhos acadêmicos na área de educação infantil (CUNHA, 2005a; DIEFENTHÄLER, 2009; HORN, 2010; ABREU, 2010; NUNES; 2010, entre outros) enfocando a participação dos artefatos visuais nas culturas infantis e ao mesmo tempo modificando os modos de conceber/desenvolver pesquisa com materiais visuais. Experimentos que talvez possam constituir metodologias visuais, em que imagens e palavras possam dialogar e ampliar nossos modos de ver e interpretar o mundo.

No levantamento realizado e analisado neste artigo, evidencia-se que as 12 pesquisadoras buscaram um uso



diferenciado das imagens em vários momentos da pesquisa. Da concepção das investigações, produção dos dados à apresentação no artefato acadêmico, a intenção delas foi encontrar outras formas de produzir e visibilizar as imagens, oportunizando tanto às crianças – sujeitos das pesquisas – quanto aos leitores outras possibilidades de imaginar situações, refletir e relacioná-las a outros contextos. Pode-se afirmar que a concepção que guiou as pesquisadoras, não explicitada e discutida teoricamente no corpo dos trabalhos, parte do pressuposto de que as imagens são plurívocas, cabendo aos leitores realizar múltiplas leituras suscitadas por elas. Imagens poéticas, convocatórias, deslizantes, denominações utilizadas provisoriamente neste levantamento, estendem-se além de seus significantes e recriam outros significados e por que não outros conceitos de criança, infâncias, conhecimentos e culturas infantis?

De um modo geral, na pesquisa educacional, estamos longe de situarmos as produções visuais das crianças como dados tão importantes quanto aqueles expressos pela linguagem verbal. Também vale ressaltar que são recentes as metodologias de pesquisa com crianças que as posicionam como autoras dos materiais visuais. Em muitas investigações aqui analisadas, as crianças pequenas produziram os materiais (dados das pesquisas), como desenhos, fotografias, vídeos, maquetes, bonecos, animações, livros imagéticos, entre outros, como forma de expor seus pontos de vista. Entende-se que não é apenas a substituição da linguagem verbal pela visual, mas outra forma de estabelecer as relações, muitas vezes hierárquicas, de saber entre crianças e pesquisadoras, em que as linguagens visuais – modos corriqueiros de expressão infantil – passam a ter relevância. Ao utilizar materiais visuais como recurso metodológico, pesquisadoras e crianças se confrontam com outras formas de expressão e aprendizagens nos processos investigativos e incentivam pesquisadores/as a romperem com as certezas que a linguagem verbal sempre lhes ofereceu. Várias pesquisadoras, entre elas Müller (2007), Horn (2010) e Ferreira



(2012), atribuem, nos decorrerres das investigações, às crianças os registros fotográficos e fílmicos. Com isso, as crianças se posicionam como investigadores e não apenas sujeitos da investigação. São seus pontos de vista sobre o mundo, seus enquadramentos, seus critérios, valores estéticos que são expressos.

Por outro lado, a utilização dessas produções visuais infantis nos artefatos pode causar desequilíbrios aos leitores, acostumados com as lógicas adultocêntricas de construção das imagens. Assim, a diversidade das soluções visuais próprias das crianças ou “fora” dos padrões visuais com que estamos acostumados nas pesquisas pode contribuir para sobressaltar, estranhar o olhar dos/as investigadores/as e os diferentes públicos que acessam as produções acadêmicas.

Tanto os trabalhos acadêmicos aqui mencionados quanto as análises deste artigo são experimentações exploratórias que estamos empreendendo no contexto acadêmico brasileiro. Cada trabalho é um risco, um desafio, uma vontade de transformar, parcialmente, os modos de fazer pesquisa na contemporaneidade com imagens, com diferentes materiais visuais que não ilustram textos, mas problematizam a visualidade do cotidiano e constroem outros relatos de pesquisa. Pesquisa com crianças significa um recomeçar a cada investigação, uma recomposição de nós, pesquisadoras, nos cotidianos escolares com professoras, diretoras, monitoras, horários, rotinas, exigências administrativas e legais, autorizações em várias esferas e principalmente um recomeço com os grupos de crianças e com cada criança. Para além do “reajuste” a cada entrada em campo, precisamos sempre de olhares atentos para as metodologias e materiais que serão/são elaborados no próprio desenvolvimento da pesquisa.

É um trabalho árduo porque requer adequação e recriação constante por parte dos/as pesquisadores/as. O que é significativo em palavras, frases, expressões, olhares, gestos, silêncios, risos, murmúrios, correrias, empurrões, toques, carinhos, afagos, cheiros,



barulhos, deslocamentos, agrupamentos, isolamentos? Como podemos compreender as crianças e depois narrá-las para que outros/as estudiosos/as possam usufruir nossas investigações?

Investigação com crianças significa realizar um trabalho de criptografia, em que há a necessidade de deciframos e não interpretarmos aquilo que vai além das evidências explícitas. Procuramos – isso não quer dizer que seja sempre possível – nos descolar da posição de “falar por elas” e entender que a pesquisa com crianças requer outros (re)posicionamentos por parte dos/as pesquisadores/as, tendo em vista que há uma imensa distância entre o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens.

Para superarmos a fase experimental da pesquisa visual com crianças e chegarmos a algumas sistematizações de metodologias visuais, há um longo percurso teórico e vivencial a percorrer com autores/artistas que discutem e fabricam imagens. Para criarmos outras imagens e narrarmos nossas pesquisas, é necessário aprendermos a manipulá-las, problematizá-las e termos intimidade com as diferentes linguagens visuais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luciane. **Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos...: as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais.** 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ACHUTTI, Luiz Eduardo R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.



BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BECKER, Aline da Silveira. **Daguerreótipos do poder**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRUM, Luciana Hahn. **O kañe (olhar) na cidade**: práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Editorial Arara Azul, 2002. Versão *e-book*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em: 22 mar. 2013.

CASTRO, Lúcia Rabello. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, Lúcia Rabello; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008.

CUNHA, Susana R. Vieira da. **Educação e cultura visual**: uma trama entre imagens e infância. 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005a.

CUNHA, Susana R. Vieira da. Entre Van Goghs, Monets e Mônicas: a infância educada através das imagens. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 107-124, jan./jun. 2005b.



DIAS, Belidson B. **Border epistemologies:** looking at Almodóvar's queer genders and their implications for visual culture education. 2006. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – University of British Columbia, Vancouver, Canadá, 2006.

DIAS, Belidson B. **Uma epistemologia de fronteira:** minha tese de doutorado como um projeto a/r/tográfico. 2009. Disponível em: [www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/belidson\\_dias\\_bezerra\\_junior.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/belidson_dias_bezerra_junior.pdf). Acesso em: 15 mar. 2013.

DIEFENTHÄLER, Daniela R. L. **A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser?** Ações propositoras e materiais provocadores ampliando o imaginário infantil. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado.** Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 1998.

FEITOSA, Antonio G. da Silva. **A infância abrigada:** impressões das crianças na Casa Abrigo. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERREIRA, Anelise B. **O aluno faz foto?** O fotografar na escola (especial). 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.



FISCHMAN, Gustavo. Las fotos escolares como analizadoras em la investigación educativa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 79-94, jul./dez. 2006.

FOTÓGRAFO sueco Paul Hansen ganha World Press Photo. **G1**, 15 fev. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/poparte/noticia/2013/02/fotografo-sueco-paul-hansen-ganhaworldpress-photo.html>. Acesso em: 17 fev. 2013.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUIMARÃES, Rosele. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: um estudo acerca da interação dos bebês e as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes**: propuestas para repensar la investigación en educación. 2008. Disponível em: [www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf](http://www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf). Acesso em: 20 fev. 2013.



HORN, Ticiania E. **Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano:** experiências num entrecruzar de infâncias. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica.* In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). **Interterritorialidade:** mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac-SP / Edições Sesc-SP, 2008. p. 87-104.

JOBIM E SOUZA, Solange; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 61-80, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14399.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2013. **Anais...** Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **Vis**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 33-39, jan./jun. 2009.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Tradução de Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2003.



MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NUNES, Luciana B. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual**. Curitiba: Idéias & Letras, 2010.

PEREIRA, Rachel F. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, Rita Ribes. Reflexões sobre a feitura e os usos da imagem na pesquisa em educação: os óculos de Win Wenders e o olhar de Bavar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, p. 255-272, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2019>. Acesso em: 10 mar. 2013.

PETRY, Letícia. **Educação infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação**. 2009. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Documentário. 2005.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças**. 2011. 464 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**: an introduction to the interpretation of visual materials. Londres: Sage Publications, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SONTAG, Susan. **Ao mesmo tempo**. Ensaios e discursos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOUZA, Fernanda M. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TROIS, Loide. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis: errância, filosofia e memória. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 233-254.

VIRILIO, Paul. **A máquina de visão**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.



WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: O poder das imagens. *In*: NOVAES, Aduino (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 16-45.

# FORMAÇÃO COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE DE HABITAR O MUSEU DE ARTE COM A PEQUENA INFÂNCIA<sup>1, 2</sup>

Solange Gabre

Universidade Federal do Rio Grande do Sul –

UFRGS

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

## INTRODUÇÃO

Ao abordar sobre a temática da formação continuada e a atuação profissional na e com a infância<sup>3</sup>, é importante destacá-la como algo bastante recente no contexto brasileiro. Contudo são

<sup>1</sup> A pequena infância, segundo Plaisance (2004), compreende as crianças em idade que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, aquelas do contexto da educação infantil com faixa etária entre 0 e 5 anos de idade.

<sup>2</sup> A fonte original deste artigo encontra-se na *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 514-527, set./dez. 2019. ISSN 2357-9854. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92974>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92974>.

<sup>3</sup> Este texto é um recorte da tese *Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba*, defendida no ano de 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da profa. Dra. Analice Dutra Pillar. A referida pesquisa contou com o apoio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O estágio se deu na Universidade Complutense de Madrid sob a coorientação da profa. Dra. Maria Acaso Lopez Bosch. Processo n.º 99999.005195/2014-04.



notórios os avanços na busca por uma educação de qualidade à primeira etapa da educação básica, sobretudo quando o entendimento do conceito de criança como um sujeito histórico e social que possui uma cultura própria e que também é produtora de cultura passa a ser considerado. Esse aspecto, indiscutivelmente, reconfigura a prática docente no contexto da educação escolar e ganha outros espaços de atuação social, o museu de Arte, por exemplo, evidenciando a necessidade de inserir a dimensão artístico-cultural na formação dos profissionais que nela atuam.

Sendo assim, a reflexão que se pretende caminha no sentido de fundamentar uma das possibilidades de efetivar o acesso à Arte às crianças pequenas, que considere as especificidades desse público num trabalho colaborativo.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIMENSÃO ARTÍSTICO-CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A formação continuada e a sua dimensão artístico-cultural apresentam-se como um terreno bastante fértil, apesar de pouco valorizadas pelas políticas públicas nacionais e exploradas em pesquisas acadêmicas. Muitas ações desenvolvidas em diferentes contextos e autores como Kramer (1998; 2000; 2008), Leite (2005), Arslan e Iavelberg (2006), Iavelberg (2016), Nogueira (2002; 2008), Carvalho (2005), Leite (2012), Martins *et al.* (2013), entre outros, têm defendido a causa e, portanto, nos apoiam nesta reflexão.

A dimensão artístico-cultural, inserida no campo da formação cultural, está diretamente relacionada à possibilidade de contato com a arte e a vivência de experiências sensíveis, no contexto formativo, como um dos importantes componentes para o desenvolvimento profissional docente. A formação cultural abrange



[...] toda e qualquer possibilidade de apropriação nas diferentes esferas da cultura: arte, literatura, folclore, arquitetura, artesanato, dentre tantos outros aspectos e dimensões. Traduz-se pela possibilidade de construção de conhecimentos no âmbito artístico-cultural, os de dimensão estética e poética, ligados a Arte [...] (LEITE, 2008, p. 57-58).

Em outras palavras, a formação cultural “[...] como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes [...]” (NOGUEIRA, 2008, p. 4), e como um direito de todos. Portanto, cremos na sua importância nos processos de formação continuada como condição de apropriação e de acesso a esse universo, bem como de construção de sentidos e conhecimentos significativos em contextos educativos diversos, uma vez que tal dimensão é bastante escassa nos cursos de formação inicial de professores.

Mesmo a Arte tendo sido contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2006) para os cursos de Pedagogia desde 2006, o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), coordenado por Mirian Celeste Martins, evidencia em suas pesquisas<sup>4</sup> (2012-2013), difundidas em eventos e publicações, que a presença da Arte nesses cursos é ainda um campo bastante confuso e inexistente em algumas instituições.

Apesar disso, é importante verificar que a Arte é componente curricular obrigatório na educação básica, instituída em forma de lei<sup>5</sup>, por isso ressaltamos a necessidade de se criar condições favoráveis no que se refere à formação inicial do pedagogo, bem

<sup>4</sup> “Situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional” e “Situação da Arte na Pedagogia: ampliações e análises”.

<sup>5</sup> Lei n.º 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, que envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.



como na formação continuada do profissional em exercício. E ao considerarmos os dados de pesquisas desenvolvidas por Gatti e Barretto (2009) e Silva, Almeida e Ferreira (2011), sobre a formação de professores no país, em que evidenciam que o acesso de professores aos bens culturais é cada vez mais restrito, é que reafirmamos com Gatti e Barretto (2009, p. 233) que “os processos de formação continuada não podem prescindir de estratégias que facilitem o acesso do professor a estes bens”.

Defendemos, assim, o pressuposto de que

[...] a experiência de profissionais nos mais diversos espaços culturais pode atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, ético e estético. Considerando que tal formação constitui os profissionais como pessoas no que se refere ao gosto estético e aos valores éticos, entendendo que ele contribui para a sua atuação no mundo do trabalho, com crianças, jovens e adultos, dentro e fora da escola (KRAMER, 1998, p. 200).

Nesse sentido, Arslan e Lavelberg (2006, p. 6) afirmam que “não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Para tanto é necessário que o professor entre em contato com vivências, conheça o contexto da produção artística e reflita sobre as obras em seus diversos aspectos”. Cabe esclarecer, então, que o recorte aqui elegido dentro do campo da formação cultural é a relação estabelecida com a arte exposta no museu como possibilidade de ampliação de repertório e vivência estética de adultos e crianças em contexto da educação infantil, pois “ampliar repertório de todos é vislumbrar uma sociedade mais respeitosa com as diferenças;



é favorecer uma geração mais autônoma, crítica e autoral; é falar de alteridade” (LEITE, 2008, p. 71). Vale também justificar que esse recorte se deve ao crescente investimento de professores da educação infantil em momentos de visitas a museus de artes com as crianças pequenas.

Em função disso, é imprescindível questionar: de que maneira as políticas públicas investem nesse campo como formação? O profissional da educação infantil tem a possibilidade de visitar museus em momentos de formação continuada? Por outro lado, os museus investem na aproximação com os professores? Existem nos espaços de arte e cultura ações formativas pensadas para/com o professor da educação infantil? Há ações desenvolvidas em parceria entre a escola da infância e o museu?

Com base nessas problematizações, a aposta no trabalho colaborativo é uma possibilidade de estreitar relações entre profissionais de modo a garantir às crianças pequenas o acesso de qualidade ao museu.

## **O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CULTURAL**

Tendo como fundamento os apontamentos e reflexões realizados até o presente momento, reiteramos a necessidade e importância que assumem a formação continuada e a sua dimensão artístico-cultural nos processos formativos dos profissionais da educação infantil. Entretanto, ao abordar tal formação no sentido de pensar ações que envolvam o museu de arte, abrimos a possibilidade de ampliar o olhar para as relações que se estabelecem com os profissionais desse espaço.

Assim, entendemos que a formação cultural deve se abrir para as necessidades reais dos contextos educativos na interface entre educação escolar e educação museal. Neste caso em particular, a



escola da infância e o museu de arte num trabalho colaborativo entre os profissionais. Para tanto, é imperativo que os modelos formativos sejam repensados no sentido de romper com modelos tradicionais, aqueles em que se “permanece predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados por experts” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Desses modelos formativos, observamos que as ações de formação cultural que acontecem no espaço do museu de arte, voltadas aos professores, são comumente realizadas como uma via de mão única, em que o museu oferece e o professor e a escola aceitam.

No entanto vivemos em um período que exige mudanças e, dentre elas, mudanças no contexto da educação, considerado obsoleto para os tempos atuais. De acordo com Imbernón (2009, p. 15):

[...] embora há algum tempo os contextos já estivessem mudando vertiginosamente, é nesta época que esses contextos que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito: aparece a nova economia, a tecnologia desembarca com grande força na cultura, a globalização se torna patente [...]. Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação.



Compreendemos que nesse campo a formação continuada precisa progredir, pois “avançamos pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia” (IMBERNÓN, 2009, p. 15). Por outro lado, avançar significa correr riscos, e na maioria das vezes “[...] as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas hão de partir de pressupostos diferentes” (IMBERNÓN, 2009, p. 15) daqueles já cristalizados nos sistemas de ensino. É preciso, assim, o desejo de um novo olhar para a educação e para a formação, o que pressupõe “[...] a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender” (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Essa reflexão nos leva a pensar na possibilidade de a formação cultural contribuir no desenvolvimento profissional não somente de professores da infância que desejam integrar o museu nas suas práticas com as crianças pequenas, como também no desenvolvimento dos profissionais que atuam no museu e que, na grande maioria, carecem de saberes sobre tal público. A questão que se coloca é: de que maneira isso pode ocorrer? Uma possibilidade que vem tomando forma na atualidade é a de se abrir para um trabalho colaborativo. Nesse sentido, buscar na formação continuada a colaboração entre educação escolar e educação museal no desenvolvimento de projetos em comum.

O trabalho colaborativo vem sendo fomentado por diferentes autores, tanto do campo da educação quanto no campo da arte educação, dentre eles Roldão (2007), Nóvoa (2002; 2009), Day (2005), Imbernón (2006; 2009; 2010), Rodrigo (2007), Eça (2010), Huerta (2010), Aguirre Arriaga (2013), Coca (2014).

Para Imbernón (2006), o profissional da educação constrói seus conhecimentos pedagógicos de forma individual e coletiva. Partindo desse entendimento, o trabalho colaborativo constitui



elemento fundamental para a formação de professores, para a profissionalização docente e para a relação entre o professorado, uma vez que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Conforme o autor,

quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam (IMBERNÓN, 2006, p. 78).

Nessa mesma ótica, Roldão (2007) reforça que, sendo a aprendizagem um processo contínuo na formação de professores, a reflexão coletiva na análise das situações cotidianas se torna fundamental. Assim, o trabalho colaborativo

estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Diante disso, para que o trabalho colaborativo se consolide, é necessário conhecer as finalidades que orientam a ação docente, visando alcançar as aprendizagens pretendidas, ativar



as diferentes potencialidades de todos os participantes e “[...] ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Com base nessas reflexões, entendemos que o trabalho colaborativo pode romper com as barreiras do contexto formal da educação e avançar para o campo não formal, como já mencionado anteriormente, conectando profissionais de diferentes contextos e instituições com o museu de arte.

Carmen Mörsch contribui com a reflexão no sentido de entendermos a colaboração como “una relación entre dos o más entidades, que define los contenidos del trabajo conjunto desde los intereses de ambos colaboradores” (MÖRSCH, 2015, p. 25).

Assim, salientamos que imaginar uma aproximação entre escolas da infância e museus de Arte, a partir de um trabalho colaborativo entre os profissionais de ambos os contextos, é um caminho possível na atualidade. No entanto há a necessidade de esforços e interesse de todos os agentes e instituições implicados nessa ação.

## **PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE ESCOLAS E MUSEUS: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR JUNTOS**

Ao conceber ações em uma perspectiva colaborativa é importante salientar que a relação entre escolas e museus demonstra um duplo direcionamento.

Por un lado, compartir y negociar el curriculum escolar de la formación en artes. Pero hacerlo sin la habitual resistencia que se ofrece desde la escuela, bajo el argumento de que los educadores de museos y los teóricos del arte no conocen suficientemente la realidad escolar.



Por otro lado, compartir y negociar el carácter y enfoque de las actividades y programas de formación en artes que ofrecen los museos. Pero hacerlo sin adoptar la demasiado habitual posición paternalista, consistente en no hacer partícipes de la organización y prácticas de los departamentos educativos de estas instituciones a los docentes. En este caso, bajo el argumento de que los conocimientos del profesorado generalista sobre las artes y los museos son limitados (AGUIRRE ARRIAGA, 2013, p. 20).

Esse posicionamento indica que, ao trabalhar em colaboração, cada instituição necessita se abrir para as mudanças e transformações que se fazem necessárias. Não se trata de confundir a educação que acontece no museu com a educação da escola. Alguns autores afirmam que muitas vezes há certa escolarização dos museus, quando práticas que ocorrem na escola frequentemente são incorporadas em seus espaços. De acordo com Lopes (1991, p. 5),

[...] o papel educacional que cabe aos museus, e há anos vem sendo debatido nos fóruns museológicos internacionais, reflete o fato de que a grande maioria do público que os frequenta é composta de crianças e jovens levados por suas escolas, para as tradicionais visitas guiadas, ou outras atividades que em essência vêm significado [sic] a transposição para o interior do museu das metodologias e práticas do ensino escolar. Chamamos escolarização a esse processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do



ensino escolar, cujas manifestações iniciais surgiram com os movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus.

Santos (1997, p. 28) reforça que “a ‘escolarização’ do museu seria um equívoco, visto que este deveria procurar promover atividades baseadas em metodologias próprias” e que acompanhem o pensamento e as transformações do mundo contemporâneo.

Ações que apostam na mudança de práticas cristalizadas precisam investir em um trabalho “permanente, dialogado e equilibrado” (AGUIRRE ARRIAGA, 2013, p. 20) entre os profissionais de escolas e museus. Na mesma linha, Alderoqui (*in* EDUCA THYSSEN, 2015, n.p.) ressalta a necessidade de uma mudança de paradigma dentro das instituições museológicas e de “estabelecer um sentimento de confiança no potencial dos projetos participativos, que devem ser assumidos por todos os que trabalham no museu”. Acrescentamos que isso precisa ocorrer também na escola.

Um exemplo bastante recente sobre a prática colaborativa entre escolas e museus é o projeto “Aquí trabaja un artista”, realizado pelo Departamento de Educação do Centro de Arte Dos de Mayo, nas proximidades de Madrid (Espanha), em colaboração com instituições escolares. O projeto foi desenvolvido no período escolar de 2014-2015. Trata-se de uma proposta de residência de dois artistas em escolas de ensino fundamental. Cada artista elaborou um projeto desenvolvido em colaboração com as professoras regentes e acompanhado por uma pesquisadora externa que observou todo o processo e fez uma avaliação de todo o trabalho, a qual foi apresentada em um seminário final aberto ao público. O projeto, bem como a avaliação, está publicado no documento *Entre la escuela y el museo evaluación de acompañamiento de residencias artísticas*



en colegios de primaria *Aquí Trabaja un Artista 2014-2015*, também disponível para download<sup>6</sup>.

Projetos como esse indicam o início da abertura para um trabalho promissor no sentido de pensar que é possível inverter a ordem estabelecida na relação entre escolas e museus desde que a prática educativa nos museus teve início. E mais, é possível vislumbrar a concretização de práticas que incluam nessas ações a infância. É o que podemos perceber na experiência, que ocorre desde o ano de 2004, entre o Centro de Arte Contemporânea La Panera e escolas de educação infantil da cidade de Leida, na Espanha.

Ayuso (2011) explica que o projeto “Los más pequeños visitan la Panera!” surgiu do interesse das escolas infantis em conhecer a instituição na época da sua abertura na cidade. O trabalho colaborativo entre as instituições se consolidou com a criação de uma comissão denominada Comisión Panera, como “una estrategia para realizar una formación continuada con los profesionales educativos” (AYUSO, 2011, p. 220). A comissão, formada por professoras da infância e pela responsável pela educação do Centro de Arte, reúne-se uma vez ao mês para pensar em estratégias de trabalho, a partir das exposições presentes na instituição. As professoras selecionam conceitos que serão incorporados ao projeto das escolas antes da realização de visitas com as crianças. De acordo com Ayuso (2011, p. 221), o ponto de partida “es la exposición como herramienta de conocimiento”. Assim, ao trabalhar com a arte contemporânea no contexto educativo, possibilita-se o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças pequenas e das professoras. Nas sessões formativas com a Comisión Panera,

sesión tras sesión ampliamos la sesión de los  
conceptos con otros artistas contemporáneos

<sup>6</sup> Documento disponível em: <http://www.ca2m.org/es/primaria/aqui-trabaja-un-artista-publicacion>.



y sus procesos creativos, de esta manera nos nutrimos [...] para ampliar neutros conocimientos en él ámbito artístico y potencializar nuestra creatividad y la de los niños. [...]. Este trabajo formativo [...] culmina en una propuesta de producción creativa que recoge a los conceptos artísticos, aunque este retorno a la exposición es totalmente abierto, flexible y con posibilidad de adaptarlo a los diferentes proyectos de escuela (AYUSO, 2011, p. 222-224).

A visita ao Centro La Panera é sempre realizada na interação entre crianças, professoras e mediadores, pois para que esse momento seja uma experiência significativa, nas palavras de Ayuso (2011, p. 221), são necessárias “intervenciones conjuntas entre maestras y educadoras de La Panera para que el niño tenga la referencia de una persona adulta conocida”.

Para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido no Centro La Panera, realiza-se a cada ano um evento denominado Jornadas de Puertas Abiertas, com o objetivo de mostrar à comunidade toda a produção feita no decorrer do ano também:

Así hacer visible a toda la ciudad la tarea educativa de los diferentes centros de enseñanza y personal docente, es un acto de reconocimiento y evaluativo para el profesorado y los alumnos, los educadores de la Panera en tanto que es un recurso público de la comunidad (AYUSO, 2011, p. 225).

Ayuso, que é a responsável pela educação do Centro La Panera, entende que esse projeto “es un espacio de formación, donde todas aprendemos las unas de las otras” (AYUSO, 2011, p. 226).

O projeto elucidada que o envolvimento de diferentes instituições e a união de interesses em comum por meio de um trabalho



colaborativo podem oportunizar a formação cultural de crianças e profissionais, a qual se reflete na formação cultural da sociedade.

Os projetos mencionados fortalecem a possibilidade de unir escolas e museus num trabalho promissor, pois a realidade atual indica que

o cruzamento entre escolas e museus ou espaços culturais faz parte de uma rede de nódulos gigantescos pertencentes a uma estrutura rizomática impressionante para o qual tenderia uma sociedade que aposta na cultura global e local através de espaços culturais onde se desenvolvem projetos colaborativos desenhados em conjunto desde a raiz entre todos os participantes dessa interface [...] (EÇA, 2010, p. 281).

Esse pensamento sobre o desenvolvimento de formações e projetos colaborativos desde a raiz faz com que a própria instituição reveja seu papel educativo e se movimente para que mudanças aconteçam.

Ao concluir as reflexões aqui feitas considera-se que as questões levantadas são basilares para (re)pensar os modelos formativos, no que se refere à formação cultural para a presença de qualidade da criança pequena no museu e Arte. Entendendo que “museus são, sobretudo, espaços de significação, lugares de experiência formativa que transita na interface da cognição com o sensível. Nesse sentido, o museu pode ser entendido como lócus, também, de marcação de uma identidade docente” (LEITE, 2012, p. 348). Portanto, é fundamental buscar caminhos possíveis para uma formação continuada conectada aos contextos e às necessidades das instituições e pessoas envolvidas, apostando num trabalho que se abre para uma cultura colaborativa entre escola da infância e museu de artes.



## REFERÊNCIAS

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol. El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. **Pensamiento, Palabra y Obra**, n. 10, p. 6-21, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2120>.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino da arte**. São Paulo: Tompson, 2006.

AYUSO, Helena. Arte contemporáneo una experiencia educativa en las escuelas de 0 a 3 años y el centro de arte. **Indivisa**, Boletín de Estudios e Investigación, n. 12, p. 219-227, 2011.

CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. **Instantâneos da visita: a escola no centro cultural**. 2005. 181 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

COCA, Jiménez. Pablo. **El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo**. 2014. 72 f. Tesis Doctoral – Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Didáctica de La Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2014.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006.



DAY, Chistopher. **Formar docentes:** como, cuándo y em qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, 2005.

EÇA, Teresa Torres. O museu como interface entre cultura local e cultura global. *In:* SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1., v. 2, p. 274-282, 2010. **Actas...**

EDUCA THYSSEN. Educa + escuelas: nuevas relaciones entre museos y escuelas. Encuentros de educación. Madrid, 2015. **YouTube**, 22 jun. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZ5FzF0DSAo>. Acesso em: ago. 2015.

GABRE, Solange. **Para habitar o museu com o público infantil:** uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

HUERTA, Ricard. ¿Por qué se necesitan las escuelas y los museos? *In:* HUERTA, Ricard. **Maestros y museos:** educar desde la invisibilidad. Valencia: Universitat de Valencia, 2010.

IABELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.



IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP – Infância e educação infantil: reflexões para o início do século, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** p. 34-53.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. *In:* KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. (org.) **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sônia. (Org). **Profissionais da educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, Maria Isabel. Experiência estética e formação cultural: discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. *In:* MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. (org.). **Ensaio em torno da arte.** Chapecó: Argos, 2008.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. *In:* LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (org.). **Museu, educação e cultura:** encontro de crianças e professores com a arte. Campinas: Papyrus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Museu: espaço impulsionador de reconfigurações indenitárias docentes. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 335-350, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.



LOPES, Maria. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**, n. 40, dez. 1991.

MARTINS, Luciana Conrado (org.) *et al.* **Que público é esse?** Formação de públicos de museus e centros culturais. São Paulo: Percebe, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste. Aprendizizes da arte, mediadores e professores – olhares compartilhados? *In*: SANTOS, Anderson Pinheiro (org.). **Diálogos entre arte e público**: caderno de textos. v. 3. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2010. 136 p.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia. M. S. dos S. Arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MÖRSCH, Carmen. Contradecirse una misma: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica. *In*: CEVALLOS, Alejandro; MACAROFF, Anahi (org.). **Contradecirse una misma**: museos y mediación educativa crítica. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, 2015.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: UFG, 2008.

NÓVOA, António. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.



NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PLAISANCE, Erick. Por uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: abr. 2010.

RODRIGO, Javier. Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. *In*: FERNÁNDEZ, Olga; DEL RÍO, Victor (ed.). **Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo**. Valladolid: Museo Patio Herreriano, 2007. p. 118-132.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, Lisboa, n. 71, p. 25-29, out./dez. 2007.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lições das coisas (ou canteiro de obras)** – através de uma metodologia baseada na educação patrimonial. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Sílvia Maria Cintra; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.







**EIXO 3**

**PESQUISA/VIDA:  
POSSIBILIDADES NARRATIVAS**

---

## **EIXO 3**

**Pesquisa/Vida: possibilidades  
narrativas**

---

## ARTE PARA QUERER VIVER<sup>1</sup>

*Ana Mae Tavares Bastos Barbosa*  
Universidade de São Paulo – USP / Universidade  
Anhembi Morumbi

*Ana Amália Tavares Bastos Barbosa*  
Arteeducação Produções

### INTRODUÇÃO

O ensaio fenomenológico aqui apresentado diz respeito a um estudo de caso da relação mãe e filha, ambas com experiência em Arte. O centro do diálogo está em como a Arte potencializou a vontade de viver de minha filha Ana Amália, uma jovem de 36 anos que ficou tetraplégica e muda como sequela de um AVC de tronco cerebral. Há quase 20 anos, embora tetraplégica e sem falar, Ana Amália diariamente escreve, ensina, produz Arte, profere palestras e realiza consultorias. “Arte para querer viver” traduz em palavras e sentimentos o percurso que, juntas, mãe e filha trilham na busca do sentido da vida. O amor pela vida e a Arte potencializaram nossos caminhos, percorridos com dor e alegria; medo e superação; morte e vida; perdas e achados, e sempre com aquela certeza de que vale a pena estar junto e viver.

---

<sup>1</sup> Texto escrito por Ana Mae Barbosa e narrativa visual (consistindo em 83 eslaides) construída por Ana Amália Tavares Bastos Barbosa.



## INICIANDO MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Outro dia ouvi dizer que “escrevemos para os outros ou para nós mesmos”. Já escrevi muito para os outros, agora optei e sinto prazer de escrever para mim mesma, a fim de me comunicar com a vida dos outros e com a minha própria. Sinto-me autorizada a fazê-lo, uma vez que foram décadas de contribuição para a academia, inúmeras publicações científicas e docência no campo da educação e da arte.

Em época de confinamento, evitando o contágio pelo coronavírus, o tempo para nós foi ampliado, o que nos motivou o desvelar das sensibilidades. Esse tempo outro de confinamento foi um dos motivos que me desestimularam a escrever artigos acadêmicos, feitos de regras impostas, ficando mais propensa a escrever ensaios fenomenológicos.

O ensaio apresentado nesta coletânea coloca a nu nossa história – minha e de minha filha –, uma vez que, juntas, resolvemos socializar algumas de nossas experiências em um Congresso em 2020 e posteriormente em uma *live*, promovida pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2021.

Para a apresentação na *live*, minha filha escolheu 83 imagens acompanhadas de alguns eslaides e eu construí o texto, compondo com ela fragmentos de nossa história de vida juntas. “Se a história de vida é uma prática autopoietica, ela não pode ser excessivamente heterodeterminada. Encontrar a forma de expressão é indissociável do conteúdo a ser expresso” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 21). Seguindo tal premissa, organizamos a apresentação na *live*, sempre dando espaço para o imprevisível e para nossos sentimentos, rememorando nossas experiências.

As histórias nos constituem, e esse encontro entre mãe e filha em uma *live*, depois de 18 anos, foi o primeiro que trabalhamos juntas, pois também juntas atravessamos inúmeras fases de desespero e de esperança. Afinal, a vida é como uma obra de arte,



“um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” (PAREYSON, 1989, p. 167).

Sempre relatei a vida com a Arte, isso porque há mais ou menos 65 anos sou professora nos campos das Artes Visuais e do Design e principalmente na Arte/Educação. Minha longa vida de 85 anos, portanto, é pautada pela Arte, mas também por pelo menos um desastre político, por perdas e pela tragédia ocorrida com minha filha. Esses eventos mudaram meu meio ambiente afetivo, geográfico e meu modo de ver/viver o mundo.

A trajetória da vida iniciou-se com meu nascimento no Rio de Janeiro, e muito cedo a morte rondou minha existência, com a passagem de meu pai, quando eu tinha apenas 3 anos de idade. Posso então dizer, pelas palavras de Maldonato (2012, p. 17), que “o instante não é do, é o tempo, o absolutamente único e imprevisível presente que ressoa com os outros instantes”. Ou seja, constituem-se na imprevisibilidade da vida e da morte.

Minha mãe mudou-se comigo para Recife, e após a sua morte, quando eu tinha apenas 6 anos, meus avós me levaram para morar com eles em Maceió, onde fiquei até os 14 anos, quando também meu avô faleceu. Com essa perda, meu tio convenceu minha avó a se mudar para onde ele vivia e, assim, voltei para Recife. As mortes de meu pai, minha mãe e avô me tocaram profundamente; como afirma Marton (2018, p. 23), “é uma alteração súbita e descontínua. Ponto de ruptura, ela interrompe a continuidade; faz cessar a própria possibilidade de mudança ou transformação”.

Na continuação de minha narrativa, devo dizer que nasci no Rio de Janeiro, mas sou pernambucana por eleição e cultura. Afinal, como nos diz Hall (1997, p. 2), a “[...] cultura se relaciona com a produção e a troca de significados – ao dar e receber significados – entre os membros de uma sociedade ou o grupo”.

Minha memória anterior aos 14 anos é praticamente inexistente. Não tenho amigos de infância, nunca conheci os amigos de meu pai nem de minha mãe. Memória tem de ser



alimentada e cultivada e depende sempre “da interpretação significativa de seus participantes sobre o que está em torno deles e o ‘fazer sentido’ do mundo, de maneira semelhante” (HALL, 1997, p. 2).

Nos percursos da vida, cursando Direito, encontrei o homem da minha vida e, apaixonados, nos casamos. Porém a morte continuava a me rondar, pois 20 dias depois a mãe de meu marido, que era viúva, morreu. Desde então, assumimos a sua família, composta de seis filhos, com crianças e adolescentes de 9 a 19 anos e uma filha adotiva.

E a morte novamente se apresentou para nós, uma vez que, apesar de já ter vivenciado outras perdas, temos a impressão de que está acontecendo pela primeira vez. Como escreve Marton (2018, p. 19), “por mais que essa experiência se repita em nossas vidas, com ela não nos acostumamos. Daí a mistura de familiaridade e estranheza que a morte provoca em nós”. As perdas nos impulsionam a deparar com a fragilidade da vida.

Com a ditadura de 1964 nos mudamos para Brasília com nosso primeiro filho e três irmãos de meu esposo. Grávida de minha filha, fomos demitidos da Universidade de Brasília (UnB) com mais 200 professores, quase número total de docentes atuantes naquela época e naquela universidade.

Tentamos o exílio interno novamente em São Paulo, onde fomos muito bem recebidos, fazendo muitos amigos e tendo uma vida plena de entusiasmo e produtividade. Já aposentados da Universidade de São Paulo (USP), eu e meu marido lecionamos por várias vezes no exterior, escrevendo muito e fazendo nossa história na academia e fora dela com nossos filhos casados, cada qual seguindo seu percurso.



## A VIDA PREGA PEÇAS

Mas a vida nos prega peças, e no dia da apresentação da dissertação da minha filha aconteceu o inesperado. Enquanto a sua orientadora ligava para um dos examinadores da banca para saber do seu atraso e o que havia acontecido, Ana Amália, minha filha, começou a passar mal e teve um AVC. Meu marido imediatamente a levou para o hospital, todavia o neurologista estava de férias e só chamaram seu assistente 18 horas depois.

O desespero e a tristeza tomaram conta de nós, pois já não havia mais nada a ser feito, somente esperar que o corpo de Ana Amália reagisse. Mais de um mês na UTI com amigos de todas as crenças e adeptos de terapias alternativas, agindo. Desde o Reiki, o espiritismo até as orações das maravilhosas freiras do Santa Marcelina, instituição em que minha filha estudava e onde hoje estuda minha neta Ana Lia, nos apoiavam dia após dia. Isso nos mostrou que os imprevistos da vida nos levam a pensar que “fazer a vida nunca foi coisa fácil. Ganhá-la também não. Compreendê-la menos ainda” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15).

Foram quatro meses de hospital e um ano de desespero em busca de meios alternativos de comunicação, para que Ana Amália pudesse se expressar e dialogar conosco, tendo em vista que ficara com a cognição e a memória completamente preservadas. Isso aconteceu há 18 anos. O tempo parecia ter congelado e “na passagem de um instante ao outro – aquela impressão que deixa em nós quando as coisas já passaram – o tempo é *arithmos*, percepção de mudança, poder desestabilizador de mudanças” (MALDONATO, 2012, p. 23).

Alteramos muitas coisas em nossa vida; uma delas foi a contratação de uma enfermeira para ajudar nos cuidados básicos de minha filha. Ela parecia confiável e chegava em nossa casa com a Bíblia na mão, dizendo-se muito religiosa. No entanto Ana



Amália chorava muito, e isso nos mobilizou a investigar mais e ficarmos o tempo todo em alerta.

Para nossa tristeza e desilusão, a enfermeira realmente não tinha habilidade e sensibilidade necessárias para tratar de alguém com necessidades físicas e emocionais. O trabalho demandaria competência técnica e também delicadeza e cuidados, mantendo a comunicação com sensibilidade.

Esse caso me decepcionou acerca da humanidade, e passei a resguardar minha filha como uma leoa defende os filhotes. Briguei com muita gente e hoje penso que poderia ter dialogado mais para melhorar as coisas, buscando apaziguá-las. Assim, decidi buscar apoio de uma psicóloga e jamais esquecerei nosso primeiro encontro entre mim, ela e minha filha.

A sua primeira pergunta para nós foi: “Como vocês se sentem?”. Minha filha respondeu de imediato: “Quero morrer”. Era o que ela vinha repetindo constantemente desde que conseguimos modos de nos comunicar. Minha resposta à psicóloga foi: “Não quero que a gente se sinta vítima da vida”. Minha filha, ao me ouvir, olhou-me com muito ódio e, aos gritos, apenas chorava. Meu desafio foi compreender que viver significa “transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge [...]” (NIETZSCHE, 2012, p. 12). Tivemos de, juntas, e com apoio dessa profissional, trabalharmos muito nossos sentimentos, que variavam de situação para situação, em altos e baixos, em desesperança e esperança, em vontade de morrer e de viver.

Para aprimorar a comunicação com minha filha, levei-a seis vezes a Brasília para o Hospital Sarah Kubitschek, onde lá criaram um sistema de comunicação por computador específico para ela. O único movimento possível para ela era clicar um *mouse* especialmente leve, colocado abaixo do seu queixo – sob a boca –, o que para ela significava muito e representava um grande avanço. O seu acesso ao computador lhe permitiu mais tarde fazer um Doutorado na USP, ou seja, o momento “a encontrou



desperta para a vida, pois a situação a suspendera para um novo recomeço” (NIETZSCHE, 2012).

Entretanto foi muito difícil conseguir levá-la a Brasília. A viagem de um tetraplégico é lei no Brasil, mas é feita em uma maca, que vai em cima dos espaldares de nove poltronas; isso acarretou o pagamento de nove passagens aéreas. Esse foi um dos problemas, porém convencê-la a fazer o traslado se mostrou ainda mais complicado. Após a sua concordância, havia ainda outra questão para ser resolvida – a permissão médica para que ela pudesse viajar. Além disso, havia a resistência de meu marido, temendo que a viagem ocasionasse uma decepção, especialmente para Ana Amália.

A esperança me acolhia. Então apelei para o serviço público e mais uma vez tive de brigar, argumentar e até acusá-los de impedir as possibilidades de minha filha trabalhar. A expressão que fizeram quando comentei sobre trabalho até hoje é nítida para mim. Como alguém pode falar em trabalho nessa situação? Mas isso não me impediu de lutar loucamente para que minha filha tivesse uma vida útil também trabalhando. Afinal, todos merecemos, e “algum desatino está sempre a me convencer de que todo ser humano tem esta percepção, como ser humano” (NIETZSCHE, 2012, p. 54).

Certamente fiquei com fama de persistente nos serviços de reabilitação de São Paulo, pois comprava tudo que pudesse melhorar, mesmo que remotamente, a qualidade de vida da minha filha, ainda que nada desse certo. Até mesmo uma cadeira motorizada foi comprada, mas Ana Amália nunca a usou, pois não conseguia dominá-la, então a doamos.

Da primeira vez que nós fomos para o Hospital Sarah Kubitschek, Ana Amália teve uma pneumonia. Uma médica em São Paulo havia liberado sua alimentação com comidas pastosas. Eu mesma a alimentava e fiquei um trapo humano ao perceber que algumas vezes minha filha aspirava a comida, por isso teve a



pneumonia. Ela se alimenta por sonda até hoje, e como nos fala Nietzsche (2012, p. 88), “sonho e tenho de prosseguir sonhando, para não sucumbir: tal como o sonâmbulo tem de prosseguir o sonho para não cair por terra”. Nunca desisti de sonhar ver minha filha falar, comer, enfim, viver.

## NOS PERCURSOS DA VIDA, OS ENCONTROS

Durante nossa estada em Brasília, criou-se um círculo de amigos maravilhosos que nos apoiaram incansavelmente. Todavia precisei chamar meu marido; eu e Ana Amália desejávamos a sua presença, embora receasse ouvir dele “eu bem que não queria que ela viesse”. Felizmente não foi o que aconteceu, ele sempre esteve ao meu lado. “Na medida em que a estranheza tira lentamente o véu e se apresenta como uma nova e indizível beleza: é a sua *gratidão* por nossa hospitalidade. Também o amor há que ser aprendido” (NIETZSCHE, 2012, p. 196-197).

A arte/educadora do Hospital Sarah Kubitschek era excelente no que fazia e uma pessoa incrível, conseguindo que Ana Amália trabalhasse em Artes Visuais com um programa digital no computador. Esse foi um passo gigante na autoconfiança e na certeza de que Ana Amália poderia fazer Arte, ainda que com alguma resistência quanto à produção criadora digital, pois sentia falta da materialidade da tinta.

Desde então, começou a pintar e nunca mais repetiu que queria morrer; daí o título deste ensaio “Arte para querer viver”. E como eu sempre repito, a Arte é a “linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica” (BARBOSA, 1998, p. 16).



**Figura 1** – Produção artística de Ana Amália – *Carnaval nas montanhas* (2006)



Fonte: Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Nos percursos da vida, a terapeuta ocupacional Marisa Hirata e o amigo artista visual Moacir Simplício (Moa) desenharam uma espécie de capacete executado pelos *designers* do Hospital Sarah Kubitschek, no intuito de posicionar os pincéis para que Ana Amália pudesse pintar. Já se passaram 14 anos, e desde então minha filha pinta toda semana.

Uma dificuldade adicional foi a consistência da tinta; Ana Amália desejava dominar – uma tinta que não escorresse, a menos que esse fosse o seu objetivo – o efeito de escorrido. Um grande amigo nosso, Ricardo Sternberg, enviou do Canadá tintas que tinham a consistência exata de que ela precisava. Mais uma dificuldade resolvida, pois a base na qual o papel se encaixava é um pouco curva, o que facilitava o domínio espacial do papel de

ponta a ponta, sem precisar mexer muito com a cabeça, o que não seria possível sobre um suporte reto.

**Figura 2** – Ana Amália em processo de trabalho



Fonte: Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

**Figuras 3 e 4** – Ana Amália produzindo artisticamente



Fonte: Ana Amália Tavares Bastos Barbosa



As outras idas ao Hospital Sarah Kubitschek foram sempre bem-sucedidas, com ganhos magníficos para Ana Amália. Em 2005, graças a uma ação conjunta da UnB e do Hospital, ela teve a primeira experiência de trabalho depois da tragédia. Suzete Venturelli, diretora do Instituto de Artes (IdA), e Sheila Campelo, coordenadora do curso de Especialização em Arte/Educação a Distância (EaD), foram ao Hospital Sarah Kubitschek conversar com os médicos para se assegurarem de que seria possível Ana Amália não só ser tutora do curso, como também participar dos encontros presenciais em Brasília.

Essa experiência mudou a perspectiva de Ana Amália diante das possibilidades que a vida poderia lhe oferecer. Nenhum dos estudantes até o momento presencial sabia que ela era muda e tetraplégica. Soube mais tarde que uma das alunas estava em grave depressão depois de sofrer um estupro e que naquele dia, pela minha voz e da voz de Malú Vilas Boas, disse a si mesma: “Se ela, neste estado, está reagindo, eu vou reagir”.

Cada ida ao Hospital Sarah Kubitschek era uma conquista. Naquele ano de 2005 foram duas. Primeiro, saber que Ana Amália podia, por meio do seu trabalho, colaborar com a sociedade, mesmo que não desse para sobreviver dele. Em segundo lugar, a conquista de Ana Amália aprender a cuidar da sua aparência, pois antes do AVC ela se vestia displicentemente com o uniforme da época: calça jeans e camiseta.

Após essa experiência, com nosso amor e o profissionalismo e carinho de muitas pessoas, Ana Amália passou a ser vaidosa, aposentando a calça jeans. Hoje escolhe cuidadosamente o que veste, só não usa maquiagem. Sempre gostou muito de sair, e o Hospital Sarah Kubitschek estimulava os passeios. Nas idas aos lugares, só a deixavam sair se estivesse bem-vestida, dizendo: “Bonita e se apresentando com dignidade”. Ela aprendeu com as enfermeiras o que a mãe nunca conseguiu ensinar.



Outras grandes conquistas se seguiram, como o doutorado na USP, que Ana Amália decidiu fazer depois que o pai morreu, quatro anos após a doença dela. Nos percursos da vida, encontrou em Regina Machado uma orientadora extraordinária. Continuou sua trajetória, trabalhando em pesquisas de Arte e Tecnologia no Pós-doutorado com a professora Rosangella Leote, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), que a incentivou muito e fortaleceu sua segurança intelectual. Agora faz projetos e trabalha em consultoria para a empresa cultural Arteducação Produções. Aprendi com Ana Amália que “depois que cansei de procurar aprendi a encontrar. Depois que um vento me opôs resistência velejo com todos os ventos” (NIETZSCHE, 2012, p. 17).

## APRENDENDO A FICAR SÓ

Depois desta história de vida, como imaginam que reagimos à quarentena? Somos três gerações vivendo em um apartamento; a rua ficou vazia e apenas o sino da igreja da Universidade Católica (PUC), que fica em frente ao nosso apartamento, toca e continua tocando ao meio-dia e às 18 horas todos os dias, marcando o tempo. Isso é nostálgico e me faz lembrar dos amigos que perdi no Brasil e também nos Estados Unidos, onde morei diversas vezes. Lastimo pelas mortes acarretadas pelo vírus no mundo todo; crianças que ficaram órfãs, pais que perderam seus filhos e filhos que perderam seus pais, enfim muito triste, situação que nos afeta direta ou indiretamente.

Especialmente em momento de sofrimento, é a Arte que nos une e nos consola; isso não é babaquice. Desconfio do discurso de autoajuda que anda por aí alardeando as pessoas de que a vida vai mudar para melhor depois do coronavírus e que seremos mais tolerantes, mais colaborativos, pensando mais nos outros etc.



Como tal transformação vai se operar se no momento crucial, no auge da epidemia, as pessoas agridem umas às outras nas ruas em nome da discórdia e de um discurso politiqueiro? Famílias que deveriam estar unidas separam-se por conflitos, na maioria das vezes banais e sem importância; a indiferença de muitos políticos e das pessoas em geral, negligenciando a fome, o desemprego e a miséria. Como podemos contribuir para apaziguar as condições físicas e emocionais das pessoas? São questões que precisam estar em pauta todos os dias.

A Arte não salva o mundo, é verdade, mas vivi com minha filha a experiência de que a Arte pôde nos ajudar a querer viver.

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais (BARBOSA, 1998, p. 16).

A restauração do ânimo de minha filha para viver veio, sem dúvida, da Arte, não pela sua característica transcendental, mas sobretudo porque, quando costumamos representar nossas ideias em várias linguagens e não apenas em uma – a verbal –, conseguimos traduzir o pensamento em outras formas de narrativas. Esses outros modos geram perspectivas diferentes e podem confrontar os problemas de outro ponto de vista.

Pensamento, ideias, sentimentos, cognição, emoções podem ser encarados como um processo de ver em uma só imagem os diversos lados que a compõem. A Arte faz diferença na operação mental, haja vista que a mente pode operar somente de modo linear se construímos pensamentos apenas verbal, ou pode atuar pluralmente de múltiplos modos se tivermos a experiência com as Artes.



Além de minha filha e eu trabalharmos com Arte, minha neta está no primeiro semestre de Artes Plásticas e tem aulas remotas das quais está gostando muito. Desde os 13 anos, ela não sabia ficar em casa. Tinha aulas regulares pela manhã, almoçava e voltava para o colégio no intuito de fazer cursos relacionados a teatro. Nos outros dias da semana, dizia que precisava ir à escola para ajudar as professoras com os pequenos, sempre buscando maneiras de não ficar em casa.

Uma vez, incomodada com a situação, fui ao colégio falar com o diretor, porque parecia que minha neta detestava estar em casa. Apesar do estado da mãe, nossa casa sempre foi muito frequentada por amigos e nos últimos anos era divertida, pois tenho mais duas netas de 6 anos e os filhos de dois casais amigos, Edna e Guilherme e Moa e Kátia, que nos dão apoio em todas as horas. O diretor sabiamente me consolou perguntando: “Você já viu família que não seja repressiva?”.

Foi um choque me sentir repressiva, mas ainda assim passei a pressioná-la para ficar em casa pelo menos nos fins de semana, quando o seu pai vinha ficar conosco. Por último ela estava negociando diretamente com o pai para sair também sábado e domingo.

Quando veio a pandemia, pensei que minha neta Ana Lia ficaria mal-humorada, tendo de alterar a rotina de estar mais fora de casa. Ledo engano, pois ela continuou divertida, ficando apenas um pouco impaciente, mudando de ambiente: da sala para o quarto dela, para o meu quarto, para o escritório, que acabou virando sala de aula. Ana Lia é muito consciente de que ainda não podemos sair de casa para a proteção da mãe dela, minha e dela mesma, a fim de não sermos contagiadas pelo vírus.

Enquanto minha neta se mostrava tranquila com a nova rotina por conta da pandemia, eu voltei a ficar enlouquecida como no início da doença de Ana Amália. Como protegê-la se preciso de quatro enfermeiras que se revezam e ainda a ajuda de um



fisioterapeuta e fonoterapeuta? Foi muito difícil controlar minha ansiedade, agravada por enfermeiras que se negavam a usar máscara, obrigando-me a tomar decisões, abrir para o diálogo e esclarecimentos e dobrar meus cuidados com Ana Amália.

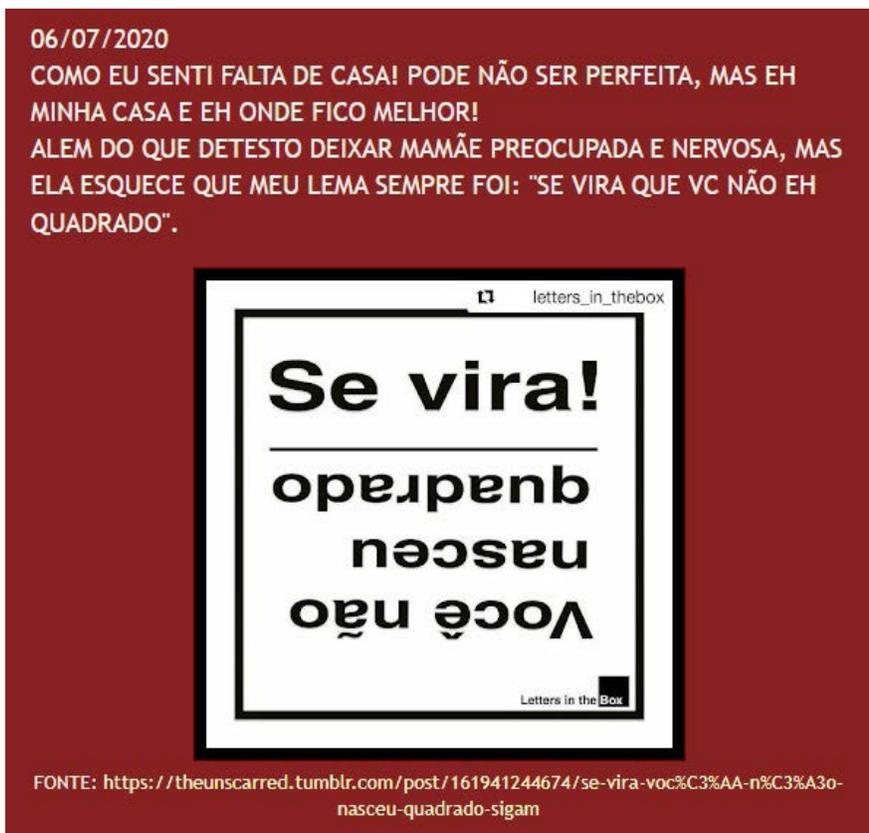
Nesse ínterim, meu filho teve o vírus e passou um mês sozinho na sua casa para se recuperar; eu fiquei desesperada por não poder ir à casa dele para não contaminar a mim, Ana Lia e principalmente Ana Amália, por conta das comorbidades. No período de pandemia, muitas perdas de amigos e profissionais que nos acompanhavam com Ana Amália. Pessoas queridas, lindas e cheias de energia de viver.

As perdas deixaram Ana Amália muito triste e se sentindo vulnerável. Além disso, precisávamos de atendimento médico especializado, porque ela tinha e tem muitas dores nas pernas e nas mãos, por causa do endurecimento causado pela imobilidade. Mas nossa experiência com a pandemia não parou aí. Ana Amália teve febre, e a médica pelo telefone ordenou uma remoção para o hospital para tomografia.

Os médicos a internaram e só quatro dias depois deram diagnóstico de pneumonia, afastando a hipótese de coronavírus. No primeiro dia e na primeira noite ela chorou muito, depois se acalmou, vindo a conversar com os médicos sobre seu caso, usando imagens do celular. Eu fiquei em pânico com aquela sensação horrível de que é preciso agir, mas como? Para quê?

Ela ficou oito dias no hospital e voltou para casa no dia em que há 18 anos teve o AVC, dia 2 de julho. Posteriormente, no dia 6 de julho de 2020, ela escreveu no seu *blog*: “Como eu senti falta de casa! Pode não ser perfeita, mas eh minha casa e eh onde fico melhor! Alem do que detesto deixar mamãe preocupada e nervosa, mas ela esquece que meu lema sempre foi: ‘se vira que vc não eh quadrado’” (BARBOSA, 2020).

**Figura 5** – Postagem do *blog* de Ana Amália



Fonte: Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

## ARTE PARA QUERER VIVER – FECHANDO APENAS UM CAPÍTULO

Foi a primeira vez que acessei o *blog* de Ana Amália, porque tenho consciência dos perigos do biopoder sobre os deficientes. Muitas vezes com a desculpa da inclusão social, talvez de modo inconsciente, os ditos normais impõem experiências que



frustram ainda mais o deficiente físico, por não poder responder adequadamente a essas experiências.

Também procuro dar espaço para suas subjetividades, sem interferência, pois ela tem poucas possibilidades de privacidade. Pelo menos para mim, o *blog* é seu espaço de privacidade, embora seja público. A internet tem ajudado bastante no processo de comunicação da Ana Amália, uma vez que, de certa maneira, a coloca em conversa com o mundo, as pessoas, os lugares e o modo de ser cultural de cada canto que se comunica.

Portanto, a tecnologia pode ser usada a nosso favor e é um meio de comunicação que na pandemia nos auxiliou a continuar vivendo. Da mesma forma a Arte, afinal o que seria de nós se não a tivéssemos? Ouvir música, ver um filme, ler e conversar virtualmente com os amigos é o que nos mantém vivos em tempos de confinamento.

O conhecimento das artes tem seu lugar na “interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas” (BARBOSA, 1998, p. 17). É o que vemos na produção artística de Ana Amália, um gesto que celebra, interroga a vida, pois a arte “é inseparavelmente terra e mundo. Toda descrição que separe estas duas dimensões para isolar o sentido de um lado, a forma do outro, separa de algum modo a alma do corpo” (HAAR, 2000, p. 107).

**Figura 6** – Produção artística de Ana Amália – *Cadeira flora* (2017)

Fonte: Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Nesse sentido, a Arte e seus processos de fazer, ler e ressignificar podem transformar-se em “um corpo, autorreferenciado, uma junção insubstituível e sutil, composta segundo a vocação de cada arte, de pedra ou de cores, de sonoridades musicais ou de sonoridades verbais” (HAAR, 2000, p. 6). Nesse processo, as subjetividades e o indizível desvelam o imaginário que se esconde em algum lugar, que olha através da Arte aquilo que ainda não sabemos sobre nós mesmos e o outro.

É na dimensão estética que encontramos “a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque esta qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio” (MEIRA, 2001, p.133). E assim, “a arte de querer viver” nos acompanha nos percalços da vida, ensinando-nos a viver e amar.



Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1998, p. 16).

Portanto, este ensaio teve a nossa história de vida e a Arte como alicerces na aventura de viver. Nos percursos de vida mudamos constantemente nossas perspectivas do que é a vida e a sua importância. É preciso, então, compreender que a Arte se põe em cena para nós mesmos. “Somente assim podemos lidar com alguns vis detalhes de nós! Sem tal arte, seríamos tão só primeiro plano e viveríamos inteiramente sob o encanto da ótica que faz o mais próximo parecer imensamente grande, a realidade mesma” (NIETZSCHE, 2012, p. 100).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Amália. **Diário de notícia: dia a dia de Ana Amália**, 6 jul. 2020. Disponível em: [https://anaamaliabarbosa.blogspot.com/2020/07/06072020\\_79.html](https://anaamaliabarbosa.blogspot.com/2020/07/06072020_79.html). Acesso em: 23 dez. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. (Arte & Ensino).

HAAR, Michael. **A obra de arte**: ensaio sobre a ontologia das obras. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Diefel, 2000. (Coleção Enfoques; Filosofia).



HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 1-18, 1997.

MALDONATO, Mauro. **Passagens do tempo**. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2012.

MARTON, Scarlett Zerbetto. **A morte como instante de vida**. Curadoria de Fabiano Incerti. Curitiba: PUCPRESS, 2018. (Café Filosófico; v. 3).

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. *In*: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 119-140.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação; Clássicos das histórias de vida).

---

# ANOTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO TRABALHO COM FONTES VISUAIS E AUDIOVISUAIS EM PESQUISAS COM HISTÓRIAS DE VIDA E MEMORIAIS DE FORMAÇÃO<sup>1</sup>

Maria Helena Menna Barreto Abrahão  
Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul – PUCRS

## PRIMEIRAS PALAVRAS (OU: PARA NÃO DIZER QUE NÃO TENTEI INTRODUIZIR...)

Trabalhamos com fotografias e vídeos desde 1988, com filmes desde 2002, nas pesquisas que vimos desenvolvendo com histórias de vida e com memoriais de formação. Além dessas fontes, utilizamos, para a produção de dados e informações, narrativas autobiográficas e narrativas de terceiros – orais e escritas –; documentos pessoais, dentre os quais diários e correspondência; matéria publicada; documentos oficiais, além de histórias de vida de relatos cruzados (PUJADAS, 1992). Especialmente quanto às fontes orais e escritas, temos publicações tratando do referencial teórico-metodológico que adotamos para sustentar o processo de pesquisa em desenvolvimento e explicitando o *modus operandi* com essas fontes, acentuando como, no concreto

---

<sup>1</sup> A fonte original deste artigo encontra-se na *Revista Educação*, v. 39, n. 1, p. 13-26, jan./abr. 2014. ISSN: 0101-9031. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411341>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11341>.



de nossa prática, elas funcionam articuladamente, tanto no processo de construção de dados e informações como no processo de análise e interpretação desse material, sempre com base naquele referencial (ABRAHÃO, 2004a; 2008a; 2009; 2012a). Apenas recentemente, no entanto, estamos tentando explicitar como entendemos nosso trabalho com fontes (áudio) visuais, o que representa um primeiro esforço, reconhecemos, ainda incipiente, de exteriorização da reflexão sobre algumas dimensões que, em nosso sentir, podem dizer respeito ao emprego de fotografias, filmes e vídeos em pesquisa (ABRAHÃO, no prelo).

As pesquisas são apresentadas e discutidas em diversos textos por nós publicados. No presente texto, apenas para introduzir a temática a que nos propusemos, relembramos que, de 1988 a 1997, desenvolvemos a pesquisa “Relações de trabalho no modo não-formal de produção e comercialização de bens: o princípio educativo subjacente”, que elegeu como objeto de estudo elementos educativos sociais e historicamente produzidos/reproduzidos nas relações de trabalho em modo não formal de produção e de comercialização de bens, conhecido como Brique da Redenção. Essa é uma feira cultural, com 280 expositores, dentre antiquaristas, artistas plásticos, artesãos, que se efetiva a cada domingo em Porto Alegre desde 1978. Em 2005, foi concedido à feira o título de Patrimônio Cultural do Estado do Rio Grande do Sul, pela Lei n.º 12.344/2005. Em 2012, para honra nossa, o Brique da Redenção (e a referência a essa pesquisa) representou a identidade do V Congresso de Pesquisa (Auto)biográfica (V CIPA), realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, de 16 a 19 de outubro de 2012.

A pesquisa, que trabalhou com histórias de vida de 29 expositores das diferentes secções, produziu um videofilme, um álbum de fotografias, artigos e um livro (ABRAHÃO, 1997).



A pesquisa “O sujeito singular-plural: narrativas de vida, identidade, docência e educação continuada de professores (1998 – atual)” caracteriza-se como um estudo longitudinal que acolhe quatro subprojetos e opera especificamente com duas vertentes da pesquisa autobiográfica. A vertente I objetiva: a) proporcionar visibilidade às histórias de vida, com a inclusiva história profissional de destacados educadores que fizeram a história da educação rio-grandense, pela compreensão das relações educativas e de construção de identidades que ocorreram/ocorrem no processo formativo e de trabalho desses educadores; b) compreender o pensamento e a prática pedagógica inerentes à história da educação rio-grandense. A vertente II busca: a) investigar o movimento na construção identitária de professores em formação continuada (graduandos, mestrandos e doutorandos) por meio de narrativas autorreferentes, mediante a construção de memoriais de formação, como instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção (investigação-formação); b) instrumentalizar professores para que utilizem narrativas autobiográficas na formação docente. Em ambas as vertentes trabalhamos com fotografias, vídeos e filmes. A pesquisa se desenvolve no âmbito do GRUPRODOCI/CNPq/PUCRS e conta com extensa produção: organização de 17 livros<sup>2</sup>; dois dossiês; capítulos em livro, no país e no exterior; artigos em periódicos nacionais e internacionais; participações em eventos científicos, no país e no exterior; orientações de teses e dissertações, realização do Seminário Instrumental de Pesquisa I – Histórias de Vida e Seminário Instrumental de Pesquisa II – Investigação-Formação.

---

<sup>2</sup> Dentre os quais, quatro bem específicos: Abrahão (2001; 2004b; 2008b; 2012b).



## SUBJETIVIDADE/VERDADE; ESPAÇO/TEMPO: DIMENSÕES DA NARRATIVIDADE FOTOGRÁFICA, VIDEOGRÁFICA E FILMOGRÁFICA

*Um dia, há muito tempo, dei com uma fotografia do último irmão de Napoleão, Jerônimo (1852). Eu me disse então, com um espanto que jamais pude reduzir: “Vejo os olhos que viram o Imperador”*  
(BARTHES, 1984, p. 11).

### Dimensões teóricas I

Não obstante a rica vertente que se ocupa teórica e metodologicamente do que se tem convenicionado denominar de métodos visuais e audiovisuais em pesquisa qualitativa, esfera na qual se pode ler a respeito à luz de conhecimentos em diferentes campos como na História, na Antropologia, na Filosofia, na Sociologia, na Arte, na Estética, na Semiótica<sup>3</sup>, dada a capacidade de espaço do artigo, vamos estabelecer o diálogo especialmente com Barthes (1984).

Esse posicionamento não elide que tenhamos nos valido de lições como as de Kossoy (1989), que tão bem analisa a possibilidade de o registro fotográfico<sup>4</sup> nos informar a respeito de fatos passados, informação que não tem o condão de *ipso*

<sup>3</sup> Como se apreende, dentre outros, em Santaella e Nöth (2010), Bruyne, Herman e Schoutheete (1982), Krauss, (2002), Fabris (2011), Fabris e Kern (2006), Albaizár e Picaudé (2004), Bauer e Gaskell (2002), Manguel (2011), Martins (2008), Banks (2011), Barthes (1984), Loizos (2002), Mauad (2008), Kossoy (1989; 1999; 2007), Benjamin (1994), Zunzunegui (1992), Machado (1988).

<sup>4</sup> Conceitos que *mutatis mutandis* também se aplicam a vídeo e filmes, em nosso entender. O material teórico sobre filmes e vídeos é mais restrito, mas essas fontes também integram nossa reflexão no presente texto e serão referidas conforme as possibilidades.



*facto* responder pela *realidade*, em virtude de que é da natureza da imagem fotográfica conter, nela própria, realidades e ficções (KOSSOY, 1999), desde que tanto a feitura como a interpretação da imagem, conforme o paradigma sociocultural utilizado pelo autor, se dão mediante a tensão entre representação/fato, memória/documento, visível/oculto, efêmero/perpétuo a ela inerente (KOSSOY, 2007).

Essa tensão mostra-se mais visível ao estabelecer-se uma leitura reflexionada do material visual/audiovisual que não elide, ao contrário, conta com a subjetividade daquele que o interpreta, em nosso caso o pesquisador, assim como já esteve sob a influência daquele que elege e enquadra a imagem – o fotógrafo – e da pessoa fotografada que para tanto geralmente se prepara. Entendemos que a fotografia, o filme e o material gravado em vídeo também se configuram como narrativas; da mesma forma como as narrativas orais ou escritas, a narrativa imagética é construída intersubjetivamente.

Esse chamamento ao intersubjetivo como chave de leitura de uma imagem lembra-nos da figura da câmara clara – a câmara lúcida, que reproduz a imagem sobre uma folha de papel para que possa ser desenhada por alguém – que Barthes opõe à câmara escura, que, objetivamente, reproduz a imagem sem necessidade da interferência da pessoa que a admira. Aquela requer a visão subjetiva, sensível do observador de uma imagem, *transformado* em câmara clara nessa mediação homem/objeto, que busca surpreender a essência da imagem segundo o próprio sistema de referentes, diferentemente da *essência da fotografia segundo o fotógrafo*. Nas palavras de Barthes (1984, p. 21), esta tem relação com o estênopo, orifício pelo qual o fotógrafo “olha, limita enquadra e coloca em perspectiva o que ele quer ‘captar’ (surpreender)”, o que nos lembra que também da parte do fotógrafo a *verdade* da imagem é o que foi importante (verdadeiro) para que ele a fotografasse.



A busca pela *essência da fotografia segundo o observador*, em nosso caso o pesquisador, leva Barthes a desenvolver uma fenomenologia do sentimento em virtude de que “eu só me interessava pela Fotografia por ‘sentimento’; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho e penso”<sup>5</sup> (BARTHES, 1984, p. 39). Por esse prisma, vista pela *câmara clara*, ou seja, segundo a mediação do observador, “no fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba, ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa” (BARTHES, 1984, p. 62).

A *pensatividade* de uma fotografia (ou de uma imagem filmada/videogravada) certamente alcança a expressão mais substantiva no momento em que o autor descreve o que denomina de subjetividade absoluta: “A subjetividade absoluta só é atingida em um estado, um esforço de silêncio (fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio). A foto me toca se [...] nada dizer, [permitir] fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva” (BARTHES, 1984, p. 84-85). Certamente, a consciência dessa subjetividade absoluta na interpretação de uma imagem pelo observador faz o autor reconhecer que o fotógrafo é quem fotografara “minha mãe [...] não sabia que o que ele fixava era a verdade – a verdade para mim” (BARTHES, 1984, p. 163).

Subjetividade e verdade, constructos que, em ciências sociais em geral e em pesquisa (auto)biográfica em particular, são como as duas faces de uma mesma moeda; a ocorrência de uma implica a outra. Tanto o fotógrafo como o fotografado “contaminam” a fotografia. Aquele, ao escolher a imagem, ao enquadrá-la, ao estudar a incidência da luz, dá sua “interpretação”; este “prepara-se”

---

<sup>5</sup> Por tal razão, “Vejo os olhos que viram o Imperador”, posto em epígrafe, no início deste item.



para a foto, ao arrumar-se, fazer pose etc.<sup>6</sup>. O verdadeiro, ou se quisermos, o real é aquilo que é verdadeiro e real para cada um. Assim, a verdade do fotógrafo, a da pessoa fotografada e a do pesquisador são relativas aos respectivos sistemas de referentes, que informam as percepções que imprimem sentido à imagem<sup>7</sup>.

Ciente da interferência fotógrafo/fotografado na imagem resultante e levando em conta essa condição, o observador (pesquisador) possivelmente terá consciência da própria interferência (a mediação enquanto câmara clara). No processo, ao interpretar não lhe é dado tratar a imagem fotográfica (ou fílmica) tão somente como registro factual; também buscará tratá-la como possibilidade de compreensão de significados, como possibilidade de construção de conhecimento, enfim, já que essa é essencialmente a finalidade da pesquisa, mais ainda quando se trata de pesquisa qualitativa. Esse esforço interpretativo certamente será mais potente se atentar compreender a essência da fotografia segundo o fotógrafo, bem como a *essência da fotografia segundo o fotografado* aliadas, possivelmente tramadas, à *essência da fotografia segundo o pesquisador*.

Ao atentarmos para a complexidade dessa análise, convém trazer a descrição que Barthes faz da própria trajetória na busca

---

<sup>6</sup> Martins (2008, p. 15) chega mesmo a afirmar que, de um lado, significativas revelações sociológicas se expressam pela atenção do pesquisador ao “vestuário usado como disfarce e maquiagem, como instrumento da ficção da identidade e da auto-imagem [...]”; o desencontro visual entre o traje (e o restante do equipamento de identificação) e o corpo constitui um verdadeiro depoimento sobre classe social e o imaginário de classe”.

<sup>7</sup> Segundo Martins (2008, p. 28), “a fotografia é muito mais um documento impregnado de fantasia, tanto do fotógrafo, quanto do fotografado, quanto do ‘leitor’ de fotografia, do que de exatidões próprias da verossimilhança”. Banks (2011, p. 39), ao historiar o emprego de fotografias em ciências sociais, refere-se: “A fotografia fixa, com sua aparente verossimilhança, foi rapidamente aliada a vários projetos sociológicos”.



da *essência da fotografia segundo ele próprio*<sup>8</sup>. O autor descreve o que chamaríamos de dois movimentos do observador, no caso, o pesquisador, quanto à foto em si: a visão de conjunto, mais perceptível, como obra do fotógrafo, até mesmo pela admiração do que de artístico ela contém. É o que denomina de *studium*. Somente o *studium*, no entanto, não lhe parece suficiente para chegar à *essência da fotografia segundo o pesquisador*<sup>9</sup>. É necessário que a imagem lhe fale ao sentimento, lhe pareça singular, lhe atraia o olhar para determinados pontos formais, mais indiciários do que explícitos, que lhe faz refletir, que o punge. É o que chama de *punctum*<sup>10</sup>.

## A teoria na pesquisa I

Nas fotografias que temos arquivadas de destacados educadores sul-rio-grandenses, nos chama a atenção a beleza do material. São fotos “posadas” e especificamente escolhidas para integrar os livros que contêm a história de vida desses educadores<sup>11</sup>. São fotos bem enquadradas, cuidadas, os educadores arrumados em trajes condizentes ou vestindo toga e beca, geralmente postados no escritório de trabalho ou, se em outras peças da casa,

<sup>8</sup> Trata-se de uma licenciosidade nossa. Barthes não utiliza essa expressão em sentido próprio (pessoal), mas é o que ele faz em toda a extensão do livro. Narra, *pari passu*, a trajetória intelectual da busca que realiza para a compreensão da fotografia, especialmente a dolorosa busca dessa compreensão em imagens da própria mãe, já falecida. Chega a essa compreensão pela leitura que faz “colocando” *studium* e *punctum* em tensão dialética. A descrição do método é a obra. Esclarece a compreensão desses constructos e os entrelaça na narrativa do esforço de interpretação a partir da página 40.

<sup>9</sup> Da mesma forma, Barthes utiliza a expressão: “essência da fotografia segundo o observador”.

<sup>10</sup> Uma vez mais, aqui se exemplifica com: “Vejo os olhos que viram o Imperador”, que utilizamos como epígrafe.

<sup>11</sup> No presente texto, estamos utilizando o material relativo a fotos de 24 educadores, constantes em Abrahão (2001) e em Abrahão (2004b).



em ambiente bem arranjado. Há um educador que está postado na sala de professores de uma universidade, junto à placa que o homenageia com a utilização de seu nome para ser o patrono dessa sala de convívio do corpo docente. De uma professora que foi a primeira Secretária da Educação do Estado, consta a fotografia em seu gabinete de trabalho. É possível perceber que, nas fotos, invariavelmente fotógrafo e fotografado são *coadjuvantes* no processo. Notam-se, às claras, a essência dessas fotos segundo o fotógrafo e essa essência segundo os fotografados. A essência das fotos segundo o pesquisador nos provoca o que Barthes (1984) denominou de *studium*.

De outra parte, nossa atenção é fortemente direcionada para o semblante dos educadores. O olhar é firme, focado e inspira confiança, embora a fisionomia possa ser doce. Ao perscrutar-se-lhes o semblante e a postura corporal (mesmo que não houvesse informações das demais fontes), o observador percebe que se trata de educadores identificados com a profissão. Essa é, especialmente, a característica, o pormenor, o indício que aflora aos nossos olhos, que atrai, que nos *punge*. Consideremo-lo como o *punctum*!

Em videogravação, temos uma fita VHS, hoje transformada em DVD, que é uma entrevista (datada de 1992) de cerca de uma hora de duração, concedida por uma das destacadas educadoras a um jornalista. À época, a educadora já estava aposentada e foi entrevistada (e filmada) na própria residência<sup>12</sup>. O ambiente é a sala de estar, arrumada com móveis de estilo, no sofá estavam instalados, aparentemente de modo confortável, o repórter e a

---

<sup>12</sup> A fita (e, posteriormente, o DVD) integra o acervo constante no GRUPRODOCI, composto de fitas gravadas de narrativas de ex-colegas de estudo e de profissão em diversas funções que a educadora exerceu no sistema de ensino do Rio Grande do Sul. Desse acervo constam ainda narrativas de ex-alunos, de amigos e de familiares, além de matéria de jornal, documentos oficiais, fotos e escritos da própria educadora. A entrevista é uma joia, em virtude de que, quando iniciamos a construção da história de vida dessa destacada educadora, ela já havia falecido.



educadora. Percebe-se que ela está trajada com esmero, embora estando em casa, e mantém uma postura elegante, não obstante natural. Mantém naturalidade e desenvoltura no falar. A câmera foca sobretudo nela, mas em alguns momentos desloca-se para o entrevistador. Em nosso sentir, os elementos descritos nos provocam o *studium*.

O que nos *punge* nessa entrevista? Qual o *punctum*? Permitimo-nos inferir que é o brilho no olhar da educadora quando narra a própria trajetória, ao rememorar fatos que lhe pareceram significativos. Mas não só, também o tom mais forte da voz quando quer destacar um ponto<sup>13</sup>. Além disso, quase imperceptível, o olhar que dirige para o porta-retrato com a foto da mãe, já falecida, quando a ela se refere para contar que foi a mãe que a alfabetizou em casa. Igualmente, nos pungiu raciocínio brilhante a narrativa construída em intriga, numa trama em que o heterogêneo das muitas vivências adquire sentido, conforme nos ensina Ricoeur (1995; 2007), muito embora o entrevistador a tenha interrompido em diversos momentos.

O entendimento de que a narratividade da imagem “contém” nela própria *uma essência intersubjetiva* e a tensão entre *studium* e *punctum* nos clarificam a articulação dentre as dimensões subjetividade e verdade na compreensão de fotos, filmes e videofilmes que integram nossas pesquisas.

---

<sup>13</sup> Na publicação, quando reproduzimos trechos da entrevista, colocamos em negrito as palavras e as expressões para representar essa alteração na tonalidade da voz da educadora, no intuito de indicar ao leitor o que representam de entonação na narrativa.



## Dimensões teóricas II

Espaço-tempo<sup>14</sup> é outra dimensão para o estudo com fotografia, filme e videofilme.

Temos trabalhado com essa dimensão quando vimos nos referindo ao tempo nas narrativas (auto)biográficas orais ou escritas que contribuem para a construção das histórias de vida de destacados educadores sul-rio-grandenses, ou ainda quando trabalhamos com memoriais de formação em nossos Seminários de Investigação-Formação com nossos doutorandos e mestrandos ou com nossos alunos do curso de Pedagogia.

Estabelecemos teórica e empiricamente e registramos a relação narrativa e a tridimensionalidade do tempo narrado (ABRAHÃO, 2004a; 2012a), conforme inspiração em Ricoeur, em virtude de que o caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, especialmente quando clarifica a dualidade “tempo cronológico” / “tempo fenomenológico”. A correlação tempo e narrativa em Paul Ricoeur leva a indagar sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional.

A natureza temporal tridimensional da narrativa responde por rememorarmos o passado com olhos do presente, permitindo prospectar o futuro, razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial (ABRAHÃO, 2006). Procura, sim, construir uma totalidade significativa, a qual Ricoeur chama de síntese do

---

<sup>14</sup> Os elementos teórico-práticos a serem abordados neste item dirão respeito mais especialmente à dimensão tempo, no entanto sem esquecermos que “toda a imagem fotográfica pressupõe de maneira automática a eleição de um espaço que se decide mostrar e a eliminação simultânea do espaço que fica mais além do enquadramento” (ZUNZUNEGUI, 1992, p. 133). Além disso, muitas vezes, há o espaço geográfico captado na fotografia e, com mais amplitude, no filme que pode oportunizar indícios valiosos de contexto para o esforço de interpretação.



heterogêneo, isto é, a colocação em intriga, em enredo, fatos, ações, vivências. Essa concepção também se encontra em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), quando se referem ao trabalho com histórias de vida. Eles têm uma expressão muito interessante, “*fazer da vida uma história*”, que, diferentemente da vida vivida, é uma construção do sujeito da narração que integra, em uma trama com sentido, elementos significativos do passado que possibilitam compreender o presente e projetar o futuro.

Quanto à dimensão temporal da narrativa, no que diz respeito à imagem, não encontramos na literatura a configuração tridimensional do tempo narrado, como no caso da narrativa oral ou escrita, e sim uma extensão passado-infinito ou, de modo mais drástico, *um esmagamento do tempo*.

Barthes (1984, p. 141) revisita o conceito de *punctum*, antes enunciado como o detalhe de forma que surpreende o observador; agora, não mais como detalhe de forma (ou para além dela), este *punctum* fala de intensidade; trata-se do “Tempo, [que] é a ênfase dilaceradora do noema (‘isso-foi’), sua representação pura”, em virtude de que aquilo que a fotografia “reproduz ao infinito só ocorre uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1984, p. 13). Exemplificando com a foto de um belo jovem condenado à morte, o autor escreve:

A foto é bela, o jovem também: trata-se do *studium*. Mas o *punctum* é: *ele vai morrer*. Leio ao mesmo tempo: *isso será e isso foi*; observo com horror um futuro anterior cuja aposta é a morte. Ao me dar o passado absoluto da pose (aoristo), a fotografia me diz a morte no futuro. O que me punge é a descoberta dessa equivalência. Diante da foto de minha mãe criança, eu me digo: *ela vai morrer*: estremeço, tal como o psicótico de Winnicott, *por uma*



*catástrofe que já ocorreu.* Que o sujeito já esteja morto ou não, qualquer fotografia é essa catástrofe.

Esse *punctum*, mais ou menos apagado sob a abundância e a disparidade das fotos de atualidade, pode ser lido abertamente na fotografia histórica: nela há sempre um esmagamento do Tempo: isto está morto e isto vai morrer (BARTHES, 1984, p. 142, grifos do autor).

Contra essa catástrofe o observador pode rebelar-se, como em Benjamin (1994, p. 93):

Mas, na fotografia, surge algo de estranho e de novo: na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preservasse algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também, na foto, é real, e que não quer extinguir-se na “arte”<sup>15</sup>.

Martins (2008), de modo semelhante, refere-se à fotografia como um artefato eivado de morte, bastando o operador disparar o obturador da máquina como se fora um tiro de uma arma. O referente (mesmo que ainda vivo) já não é mais como no momento em que foi fotografado, além disso, a foto (o suporte) é imóvel,

---

<sup>15</sup> Observamos que na citação de Benjamin também se pode visualizar o conceito barthesiano de *punctum* não só como algo que nunca poderá repetir se existencialmente (que por tal razão *não deseja extinguir-se*), mas também como o temos conforme o primeiro significado que trouxemos no texto: a imagem que *lhe fale ao sentimento, lhe pareça singular, lhe atraia o olhar para determinados pontos formais, mais indiciários do que explícitos*. (Neste caso, o olhar recatado, displicente e sedutor da vendedora de peixes).

eternizando um instante que não existe mais. Na pose da foto, o referente resta “parado” como parada, sem movimento como a morte, é a fotografia. De outra parte, no caso da imagem videogravada e do filme, o referente, mesmo que não mais vivo, “vivo continua”, dado que o suporte preserva a imagem com o movimento dos gestos e da fala. Reconhecemos, no entanto, com base no que acabamos de citar de Barthes, que a pessoa “viva no filme” *está morta ou vai morrer*.

A ideia de finitude do referente (a pessoa, a coisa, a paisagem fotografadas ou filmadas)<sup>16</sup> pode ser contraposta à infinitude do suporte (a fotografia, a fita videogravada), que pode não só ser reproduzida em quantas cópias quisermos, infinitamente, como pode ser infinitamente observada<sup>17</sup>. No entanto, sobretudo à época em que as fotografias eram efetivadas em estúdios, em que não havia cópias, a vida de uma fotografia deixava de ser infinita, esvaía-se, sobrevivendo-lhe a morte, caso não fosse bem cuidada e convenientemente guardada.

## A teoria na pesquisa II

No caso do material visual/audiovisual com o qual vimos trabalhando, essas dimensões dão-se a perceber. Algumas de modo mais evidente, outras de maneira mais velada.

Acompanhando Barthes, o que nos pune, para além do que foi narrado no item anterior – “A teoria na pesquisa I” –, é o

<sup>16</sup> Não só porque lhe sobrevém a morte, oportunamente, mas também porque, a partir do instante seguinte ao qual foi fotografada, e com o correr do tempo, vai sofrendo mutações nessa direção. Avancini (2006), em texto que analisa os 86 autorretratos pintados por Rembrandt, o faz historicamente situando-os no tempo/espaço/condições socioeconômicas e também vai deixando perceber as mudanças físicas pelas quais passa o artista.

<sup>17</sup> Anteriormente, desde que se guardassem convenientemente os negativos; hoje, ainda com mais possibilidades desde a fotografia em tecnologia digital; quanto às fitas de vídeo, podem ser copiadas em DVD, por exemplo.



passado/futuro *do que foi/do que não será*, subsumidos no tempo e no espaço, esmagados nas fotografias dos destacados educadores, bem como na entrevista videofilmada de uma destacada educadora. As pessoas estavam lá; as pessoas não estarão lá. O *punctum*, aqui, é a morte real ou representacional do referente.

Santaella e Nöth (2010) nos auxiliam a compreender dimensões temporais mais objetivas na narrativa (audio)visual.

Consideramos como *tempo experimentado*, inserido na categoria *tempo intrínseco* ao material (audio)visual, nossa própria interpretação das fotografias e da entrevista videofilmada, que possivelmente será diversa daquela de outros observadores, incluindo os próprios educadores, o fotógrafo ou o operador da câmera de filmagem e, ainda, o entrevistador que realizou a entrevista com a destacada educadora.

O *tempo objetivo* do material de que dispomos na pesquisa, que em nosso entender é extrínseco à imagem, as fotos que temos estão preservadas, visto que uma foto de cada educador está publicada, devendo, portanto, esse suporte sofrer menos a ação do tempo; o mesmo acontece com demais fotos que se encontram catalogadas e bem acondicionadas em nosso acervo, embora delas não tenhamos o negativo. Devemos digitalizá-las, portanto. Já a fita videogravada, suporte que contém a entrevista de uma destacada educadora, a nós emprestada pela família para dela fazer cópia, ao colocá-la no aparelho para reproduzi-la, estava danificada. Não era possível perceber a imagem, muito menos o som<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> É possível imaginar nosso desespero! A educadora já havia falecido. Essa era a única possibilidade de ouvir a narrativa de vida feita por ela. Com muitos cuidados, confiamos a fita a um técnico que a “limpou”, creio que de fungos adquiridos com o tempo, restituindo-lhe a imagem e o som. Extrema felicidade! Tínhamos a educadora, como se viva estivesse e pudesse falar conosco. Pudemos copiar a fita, interpretar o material, contando com suas inflexões de voz, com seu sorriso, sua postura pessoal, o brilho de seu olhar. Ao término da entrevista ela toca, a pedido do entrevistador, uma peça de Chopin. Posteriormente, com o advento do DVD, mandamos gravar a fita nesse suporte que possibilitará tê-la indefinidamente. Mesmo assim, houve algum desgaste. Em alguns (poucos instantes) a fita reconstituída pelo técnico deixou algumas lacunas (poucas) na imagem, permanecendo somente a voz, o que, naturalmente, permaneceu na cópia em DVD.

Quanto à enunciação (facção da imagem), nossa experiência não ocorreu na pesquisa com os educadores. As fotografias e a fita nos foram cedidas. No entanto, na pesquisa com as histórias de vida dos integrantes do Brique da Redenção, nós efetuamos as fotografias (embora as tenhamos mandado revelar) e gravamos as fitas em vídeo, o que exigiu que também as editássemos, retirando-lhes o acessório. Essa operação pôde nos dar uma ideia das exigências de tempo da facção da imagem.

Nessa relação intrínseco-extrínseco, o *tempo intersticial* nos parece o mais relevante, no âmbito das pesquisas que vimos realizando, que Santaella e Nöth (2010) consideram como o tempo da percepção. Como nos afeta o tempo da percepção? Tal qual Manguel (2011)<sup>19</sup> levamos, em todos os casos, algum tempo para perceber pequenos indícios (explícitos ou não) contidos nas imagens. As nossas leituras das narrativas contidas nas fotos e no filme, muitas vezes somente após trianguladas com outras fontes, é que nos alertavam para algo novo, um indício importante para a interpretação que ainda estava latente, mas ainda “não falante”.

Em nossas pesquisas, além desses *tempos*, temos também os diferentes modos da narrativa que conjuga imagem e texto e que, igualmente, suscita diferentes modos de interpretação desse conjunto.

---

<sup>19</sup> Em relação a uma pintura de Van Gogh, uma paisagem marinha com barcos, que lhe foi apresentada por uma tia quando Manguel tinha “nove ou dez anos” e da qual nunca esquecera, ao contrário, dela lembrava com frequência, porém “só vários anos mais tarde fui notar que um dos botes tinha o nome Amitié pintado no casco” (MANGUEL, 2011, p. 25).



## AS IMAGENS NOS CONTAM HISTÓRIAS E SÃO CONSTITUÍDAS DE HISTORICIDADE (OU: PARA NÃO DIZER QUE NÃO TENTEI CONCLUIR...)

*Toda a boa história é, está claro, uma imagem e uma ideia, e quanto mais elas estiverem entremeadas melhor terá sido a solução do problema* (MAUPASSANT *apud* MANGUEL, 2011, p. 16).

Relativamente às imagens, dentre as quais Banks (2011, p. 29) refere-se à fotografia, esse autor nos ensina que elas nos contam histórias, talvez inspirado, como Manguel, em Maupassant.

É com tal fundamento que procuramos ampliar a compreensão das fotos e material videogravado que compõem o acervo de que dispomos nas pesquisas realizadas. Sem negarmo-nos a uma análise mais descritiva, possibilitada pela narrativa interna, segundo Banks (2011), buscamos compreendê-los em nível mais exigente, buscando pistas que possibilitem a construção de significações e que pudessem iluminar momentos da vida, da formação e da produção dos destacados educadores, bem como de nossos alunos em Seminário de Investigação-Formação, no âmbito histórico-social dessas vivências. A narrativa externa nos foi possibilitada pela acurada observação que fizemos de modos de trajar, de arrumação de cabelos, de postura, quando se tratava de fotos; acrescida da entonação da voz, da atitude gestual, da força do olhar, no caso do material videogravado, enfim, de uma série de indícios<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Valemo-nos aqui do paradigma indiciário, segundo Ginzburg (1976; 2009), que traz à luz as bases do método que lhe é inerente. Trata-se de atentar e valorizar os indícios denotadores de realidades antes desprezados em virtude de que as análises elegiam as tendências gerais do coletivo social, as análises macroestruturais, por exemplo. Numa outra direção, Ginzburg desenvolve um método em que os indícios ou pistas – imperceptíveis para a maioria – funcionam como chaves para a compreensão de realidades socioculturais complexas, possibilitando ao pesquisador traduzi-los numa sequência narrativa pela decifração desses indícios, dessas pistas referentes a determinado contexto.



Esse olhar analítico operacionalizou-se pelo emprego de análise contextual, com base em Santamarina e Marinas (1994) e Marinas (2007), que conjugou, nessa ótica, a triangulação do material imagético de que dispúnhamos com as demais fontes.

Voltando à análise de imagens, cabe uma questão formulada por Manguel (2011, p. 21):

Mas, qualquer imagem pode ser lida? Ou, pelo menos, podemos criar uma leitura para qualquer imagem? E, se for assim, toda a imagem encerra uma cifra simplesmente porque ela parece a nós, seus espectadores, um sistema auto-suficiente de signos e regras? Qualquer imagem admite tradução em uma linguagem compreensível, revelando ao espectador aquilo que podemos chamar de Narrativa com N maiúsculo?

Após quase uma página de exemplos, a partir das sombras da parede da caverna de Platão, o autor nos indica o caminho possível:

Se a natureza e os frutos do acaso são passíveis de interpretação, de tradução em palavras comuns, no vocabulário absolutamente artificial que construímos a partir de vários sons e rabiscos, então, talvez esses sons e esses rabiscos permitam, em troca, a construção de um acaso ecoado e de uma natureza espelhada, um mundo paralelo de palavras e imagens mediante o qual podemos reconhecer a experiência do mundo que chamamos de real (MANGUEL, 2011, p. 22-23).

Em nossas pesquisas, quanto aos filtros teóricos que buscamos para a interpretação das imagens em concerto com



o conjunto de fontes de outra natureza, a leitura que delas conseguimos realizar é singular. No tocante a esse aspecto, uma vez mais somos auxiliadas por Manguel (2011), o qual reconhece que o que vemos em uma pintura, por exemplo, é a pintura traduzida nos termos de nossa própria experiência. Afirma o autor:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável<sup>21</sup> (MANGUEL, 2011, p. 27).

Nessa mesma direção, Loizos (2002, p. 140) escreve:

Uma [...] falácia comum sobre fotografia é de que ela é simplesmente e universalmente acessível a qualquer um do mesmo modo – que ela opera transculturalmente, independentemente dos contextos sociais, de tal modo que todos a verão e entenderão o mesmo conteúdo na mesma fotografia.

Por essa razão o posicionamento teórico-metodológico que norteia o modo como interpretamos o material de análise, no conjunto das narrativas autobiográficas fotos e demais fontes com as quais trabalhamos nas pesquisas, apresenta-se viável em virtude de que acreditamos, com Banks (2011), que a pesquisa científica não

---

<sup>21</sup> Aqui retorna a dimensão temporal *ad infinitum* da imagem, já mencionada anteriormente. Diferente, no entanto, porque dessa vez a vida eterna da imagem não é proporcionada pela conservação do suporte, e sim pela representação que construímos da “história” que ela nos conta.



elide a subjetividade do pesquisador, de tal forma que no processo de interpretação complementamos a “comprensión escénica” (análise de contexto), já explicitada, com análise reflexiva, com base em Banks. Segundo ele, a análise reflexiva, de base epistemológica interpretativista, parte do princípio de que o próprio investigador age como uma ferramenta com a qual a pesquisa é conduzida, no caso, pelo esforço idiossincrático com o qual analisamos os dados e as informações que conseguimos produzir.

Por isso há de se compreender que a resultante do estudo que vimos empreendendo é o constructo da leitura que fazemos. É a nossa leitura que pode ser diferente da compreensão de outro pesquisador. Entendemos, e nisso somos apoiadas por diversos epistemólogos, que: em pesquisa qualitativa o pesquisador não tem a preocupação (nem a necessidade) de explicar o fenômeno objeto de seu interesse e estudo, mas de compreendê-lo. Essa compreensão depende, naturalmente, do filtro teórico adotado pelo pesquisador, que deve, sim, dar a conhecer seu sistema de referentes, o que sempre temos procurado fazer.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Autobiographical research: memory, time and narratives in the first person. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 3, p. 29-41, 2012a.



ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación (auto)biográfica – notas teóricas y metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; BOLÍVAR, Antonio (org.). **La investigación (auto)biográfica en educación: Brasil y España**. Granada: Univ. de Granada; Porto Alegre: EDIPUCRS. No prelo.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Le récit autobiographique – temps et dimensions de l’invention de soi. *In*: SOUZA, Elizeu C. de (org.). **Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil**. Paris: L’Harmattan, 2008a. p. 125-146. (Collection Histoire de Vie et Formation).

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Atualidades Pedagógicas**, Bogotá D. C., n. 54, p. 13-28, jul./dic. 2009.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a. p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Brique da Redenção: trabalho, educação, subjetividade e saúde em modo não-formal de produção e comercialização de bens**. Porto Alegre: EDIPUCS, 1997.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Educadores sul-riograndenses: muita vida nas histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação riograndense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. (2. ed. 2004).



ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses:** narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Memórias memoráveis:** educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS/Ed. IPA, 2012b.

ALBAÏZAR, Philippe; PICAUDÉ, Valérie. **La confusión de los géneros em fotografía.** Barcelona: Gustavo Gili, S.A., 2004.

AVANCINI, José Augusto. Rembrandt e a invenção de si: seus auto-retratos são um percurso autobiográfico? *In:* SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006. p. 119-132.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-107. (Obras escolhidas).



BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.** Madrid: La Muralla S.A., 2001.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5., 2012, Porto Alegre. Identidade do evento: Brique da Redenção. Disponível em: <http://www.pucrs.br/eventos/cipa/?p=capa>. Acesso em: 12 set. 2013.

FABRIS, Annateresa. **O desafio do olhar: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia B. (org.). **Imagem e conhecimento.** São Paulo: Edusp, 2006.

GINZBURG. Carlo. **Il formaggio e i vermi.** Il cosmo di un mugnaio de '500. Turim: Einaudi, 1976.

GINZBURG. Carlo. **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAUSS, Rosalind. **O fotográfico.** Barcelona: Gustavo Gili S.A., 2002.



KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARTINS, José de S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAUAD, Ana Maria. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. **Art Cultura**, v. 10, n. 16, p. 34-50, jan./jun. 2008.

PUJADAS, Juan José. **Método biográfico**: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.



RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1995. Tomo II.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. *In*: DELGADO, José Manuel; GUTIÉRRES, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

ZUNZUNEGUI, Santos. **Pensar la imagen**. Madrid: Cátedra, 1992.

---

# PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS DE INVESTIGAÇÃO E A PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE<sup>1</sup>

*Sonia Tramuja Vasconcellos*  
Universidade Estadual do Paraná – Unespar/FAP

*Richard Siegesmund*  
Northern Illinois University, Estados Unidos

As metodologias de pesquisa de enfoque qualitativo, e inseridas na perspectiva pós-moderna de investigação, têm questionado o privilégio e a manutenção de determinadas epistemes e estruturas de conhecimento ante outras formas de elaboração de saberes e sentidos. São posicionamentos e procedimentos investigativos mais envolvidos com a subjetividade, a inclusão de vozes/opiniões dos envolvidos e novas práticas e políticas de interpretação.

Nessa perspectiva, as/os pesquisadoras/es envolvem-se na tarefa de revelar outros modos de realizar experiências, de construir sentidos, escrituras e análise de práticas sociais, reelaborando e construindo métodos e processos que contestam um sistema colonial de ciência que deslegitima outras formas de conhecimento e de representação.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão revisada e atualizada da fonte original que se encontra na *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v. 12, n. 2, p. 181-195, 2019. ISSN 1983-7348. DOI: <https://doi.org/10.5902/19837348>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/38253>.



É nesse cenário de reivindicação por legitimidade para abordagens pós-modernas de investigação que se situam as Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (Peba). São abordagens investigativas que proporcionam formas não lineares de pensar e conhecer, outras formas de olhar, de analisar e de representar as experiências, refutando conceitos fixos e generalizantes.

A nossa intenção, no presente texto, é apresentar a Peba e a relevância desse enfoque investigativo para promoção de experiências, de *insights* e, como consequência, de elaboração de conhecimento. Ao mesmo tempo, destacamos posturas e tensões ante modos hegemônicos de produção de saberes que permeiam os espaços acadêmicos e educativos. O objetivo norteador é provocar reflexões e entendimentos sobre o que queremos quando utilizamos abordagens artísticas no ensino e na pesquisa. Para tanto, consideramos importante apresentar autores que propiciaram condições e sistematizaram critérios para a instauração de pesquisas baseadas em arte.

Vários são os pontos de similaridade entre tal enfoque investigativo e outras pesquisas relacionadas à escuta, ao olhar sensível e às subjetividades. Nesse sentido, consideramos que as questões aqui explicitadas podem fortalecer o debate sobre pesquisas e processos educativos que rompem obstáculos epistêmicos, culturais, sociais e políticos, evidenciando a força e a presença da processualidade, da multiplicidade de linguagens e narrativas e de invenções de estratégias propositivas.

### **POR QUE MODOS AUTORAIS DE CONSTRUÇÃO DE PESQUISA PERMANECEM *SUB JUDICE*?**

Nas últimas décadas surgiram várias perspectivas, interpretações e usos para as investigações que se inserem



no enfoque qualitativo. Investigações paradigmáticas que abarcam diversos métodos, amplo espectro de pontos de vista epistemológicos e práticas interpretativas que valorizam o uso de estratégias compreensivas, abertas e qualitativo-descritivas (FLICK, 2004).

As/os pesquisadoras/es que realizam investigações qualitativas evidenciam a natureza socialmente construída da realidade, realçando o modo como a experiência social acontece e adquire significado, tensionando encaminhamentos hegemônicos e os formatos de produção e de apresentação de resultados. Para essas/esses pesquisadoras/es, a metodologia investigativa “não pode mais ser tratada como um conjunto de regras ou de abstrações universalmente aplicáveis” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 170), visto que as crenças, percepções e sentimentos dos envolvidos (incluindo do/da pesquisador/a) afetam os encaminhamentos e os significados elaborados.

As abordagens pós-modernas evitam cair na “armadilha” de classificar suas perspectivas de análise como se fossem um método, exatamente para não serem comparadas e igualadas ao conceito de ciência embutido na modernidade. [...] Para os autores pós-modernos a sociedade é algo plural e as narrativas sociais mais amplas ou gerais sobre um fenômeno social devem ser abandonadas (SOUZA; BIANCO; GARCIA, 2006, p. 1).

Entretanto vários estudiosos contestam o relativismo ontológico dessas investigações, a ênfase nos significados individuais atribuídos à realidade social, e é nesse cenário “em tensão” que se situam as abordagens artísticas de investigação. A arte e suas diversas expressões poéticas, quando relacionadas a modos de investigar, expressar, promover e apresentar questões



educacionais no universo da pesquisa acadêmica, permanecem *sub judice*. As questões nevrálgicas se referem ao uso de métodos e práticas artísticas como promotores de *insights*, de descolamentos, e a apresentação do que se revela nessas microssituações como conhecimento válido.

É possível afirmar que as estratégias investigativas, com uso de técnicas distintas como filmes, vídeos, fotografias, desenhos, grafites, mapas e diagramas, contribuem para ampliar o entendimento da condição humana. Nesse sentido, diversos pesquisadores começaram a inserir imagens e produções artísticas nas suas análises de trabalho de campo, ainda que tais inserções artísticas fossem contestadas e, em grande medida, excluídas das conclusões ditas “científicas”.

Sabemos que as tentativas e mudanças nos padrões estabelecidos, envolvendo conceitos, enfoques e metodologias de pesquisa, fazem parte da história das ciências, assim como os diversos embates, segregações e silenciamentos. As metodologias artísticas de investigação se situam como um campo novo no que se refere aos métodos de investigação na academia, mas se atrelam a uma larga tradição no mundo da arte, em que artistas realizam processos criativos para encontrar caminhos e soluções para seus trabalhos. A Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e a Peba, ao incorporarem práticas artísticas e narrativas visuais como modo de explorar, indagar e expor entendimentos e compreensões que são interiores (do sujeito) e também exteriores (do contexto, da realidade social), constroem novas territorialidades de pensamento.

Como professores e interessados no uso de abordagens artísticas na docência e na pesquisa, queremos expor pontos de vista, possibilidades e questionamentos referentes a processos investigativos que se nutrem de sensibilidades, titubeios, experiências e desafios.



## **METODOLOGIAS ARTÍSTICAS DE INVESTIGAÇÃO E A PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE**

De modo geral, e de acordo com Joaquín Roldán e Ricardo Marín Viadel (2012), as metodologias artísticas de investigação são uma nova forma de realizar investigações no âmbito das ciências humanas e sociais, trabalhando de forma paralela e semelhante à criação artística. Os autores salientam que essas metodologias de investigação expressam um entendimento de que a fusão entre os territórios do conhecimento humano, a investigação científica e a criação artística (tradicionalmente separados) pode produzir resultados frutíferos (ROLDÁN; MARÍN VIADEL, 2012, p. 16). Destacam que tais abordagens investigativas se situam como um modo polêmico e controvertido de fazer pesquisa e que ainda se encontram em sua fase inicial de desenvolvimento e de visibilidade em contextos acadêmicos e científicos. Nesse campo recente de investigação se situam várias tendências e denominações<sup>2</sup>, como a PBA e a Pebas.

As várias publicações que apresentam a PBA e a Pebas reforçam que um de seus méritos é utilizar, e mesmo criar, metodologias de investigação que revelam estratégias, percursos e produtos diferenciados (alguns diriam inusitados) envolvendo práticas artísticas e modos distintos de exposição dos resultados. Os sujeitos da pesquisa participam ativamente da abordagem do problema, da coleta e interpretação dos dados. As tomadas de decisão no processo de construção metodológica dessas pesquisas se situam como um jogo criativo (TOURINHO, 2013), impregnado de sensibilidades, relatos, experiências de vida e de reelaborações.

---

<sup>2</sup> Denominações como “pesquisa sobre arte”, “pesquisa em arte”, “prática artística como pesquisa”, “pesquisa artística em nível universitário”, “pesquisa baseada em arte”, “pesquisa educacional baseada em arte”, “A/R/Tografia”, “pesquisa visual baseada em arte”, “pesquisa educacional baseada nas artes visuais”, “pesquisa informada pela arte” (BORGENDORFF, 2010; ROLDÁN; MARÍN VIADEL, 2012).



As/os pesquisadoras/es que utilizam abordagens baseadas nas artes

envolvem-se cada vez mais na tarefa de explorar modos alternativos de pensar, escrever e fazer determinadas práticas sociais, reelaborando e construindo métodos ainda pouco divulgados e reconhecidos no meio acadêmico e pelas políticas públicas de pesquisa e de ensino (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; MARTINS, 2017, p. 217).

Esse “movimento” investigativo, ao inserir o fazer artístico como promotor de conhecimentos – com suas particularidades e distintos usos –, abala conceitos, métodos e estruturas hegemônicas de pesquisa. Tais atritos têm limitado o desenvolvimento e o reconhecimento de pesquisas envolvendo esse enfoque, como reportam diversos pesquisadores nos encontros, publicações e debates sobre a PBA/Peba.

Nas instituições de ensino superior norte-americanas, ao avaliarem o teor das produções acadêmicas feitas por pesquisadores, são perceptíveis posturas de descrédito diante de investigações baseadas em arte. Esse posicionamento tende a refletir uma visão explicitada por David Pariser (2013), que critica a ausência de fundamentação e de normas de conduta nesses trabalhos, o que dificultaria análises e enquadramentos. Ou seja, são pesquisas que teriam menos chance de captar verbas de fomento para as universidades.

As posturas de desconfiança abrangem outras práticas investigativas de caráter qualitativo, nas quais a ênfase está na experiência social e nos modos como ela acontece e adquire significado. Lincoln e Guba (2006) destacam questionamentos sobre os significados individuais atribuídos à realidade social nessas pesquisas, que se fragilizam ao deixarem de lado o como e



o porquê certos significados são legitimados e prevalecem sobre os demais. O que as críticas apontam é que não existe dicotomia entre objetivo e subjetivo nas ciências. “Reconhecer que interesses e valores permeiam a produção do conhecimento científico” permite a compreensão de que “as contradições interagem em todos os níveis da prática da ciência” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 140).

Como professores de arte e pesquisadores, estamos cientes dessas críticas. Vários aspectos apontados merecem análise e aprofundamento se quisermos fortalecer esse enfoque de pesquisa e evitar que, no guarda-chuva das pesquisas artísticas de investigação, trabalhos frágeis, sem qualidade e rigor, subsistam. O que temos defendido é que a Peba – com seus modos próprios de investigar e de rever e construir percursos – enfatiza estratégias diversas e pluralidade de linguagens, e isso requer métodos e metodologias próprias. A abertura e flexibilidade para outras visões e elaborações, ao mesmo tempo em que reivindicam reconhecimento científico, também incomodam o estabelecido pelas pesquisas tradicionais.

A linha entre a ciência e a arte sempre foi nebulosa, mas todo ato de pesquisa envolve a proposição de uma forma, de uma estrutura que revela modos de percepção do mundo. Muitos artistas rompem padrões convencionais de representação e de percepção esquemática, apresentando visões de mundo em outras perspectivas. Para Lúcia Pimentel (2015), o artista cria seu próprio problema ou ponto de conflito e busca caminhos investigativos e soluções que considere adequados aos seus propósitos.

A experiência da prática artística é passível de investigação e pode, em seus processos, conter elementos e caminhos que possibilite tomá-la como índice plausível de criação de metodologia de pesquisa. Para isso, é necessário que esses



elementos e caminhos se configurem como potencialidade investigativa e não somente relatos de experiência (PIMENTEL, 2015, p. 90).

Sim, os processos e elementos contidos na experiência artística podem se transformar em “potencialidade investigativa”, promovendo novas metodologias de pesquisa. Porém vale nos perguntarmos: por que queremos isso? Por que defendemos a experiência de práticas artísticas na pesquisa? Mais do que questionar concepções e modelos de pesquisa, precisamos situar nossas escolhas e pensar por que queremos explorar e investigar de outros modos, cientes de que a emoção não exclui a razão, a arte não exclui a ciência. Esses binarismos e dicotomias só nos enfraquecem. A seleção de determinados caminhos, formas de abordagem e de interpretação se relaciona e é afetada por nossas vivências, percepções e valores. A PBA/Peba é uma possível escolha, na qual a produção em arte adquire voz e significados na relação dos sujeitos com determinadas situações.

Em um recorte histórico, apresentamos alguns autores que propiciaram condições e sistematizaram critérios para a instauração de pesquisas baseadas em arte. Começamos com John Dewey, expoente do pensamento filosófico norte-americano da primeira metade do século XX e com marcada influência nas reformas educacionais de diversos países. Ana Mae Barbosa<sup>3</sup> estudou a reverberação desse pensador na educação brasileira e no ensino da arte, destacando que, para Dewey, “a situação real da experiência direta, imediata, primária, é ampliada, aprofundada

---

<sup>3</sup> A primeira e segunda edição foram intituladas *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. A autora revelou que, quando escreveu o livro, “o pensamento de John Dewey estivera em recessão nos Estados Unidos por quase duas décadas e, conseqüentemente, era tratado como velharia no Brasil” (BARBOSA, 2001, p. 14). A mudança de título (para *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*) foi “resultado da morte de preconceitos contra John Dewey. Seu nome, em vez de vir a reboque depois de dois pontos, agora lidera o título” (BARBOSA, 2001, p. 13).



pela experiência simbólica ou interposta” (BARBOSA, 1989, p. 31). Ao explicitar o pensamento de Dewey, salienta que as indagações feitas pelos professores e estudantes estão sempre situadas em um contexto e buscam respostas para “situações problemáticas e realmente percebidas” (BARBOSA, 2001, p. 16). Desse modo, não buscam a verdade, e sim “a busca de algum acerto garantido dentro de determinado contexto” (BARBOSA, 2001, p. 17).

No livro *Arte como experiência*, publicado no Brasil em 2010, Dewey ressalta que a arte deriva da nossa experiência direta do mundo e do desejo humano de compartilhar essa experiência com os outros. O autor também associa as “coisas etéreas” com a imaginação, com a capacidade humana de coletar dados do mundo empírico e atribuir significados metafóricos, ações que expandem o nosso potencial para ver o mundo. Dewey (2010, p. 60) defende a aproximação dos objetos artísticos “das condições de origem e funcionamento na experiência”, para que não se instaure um muro separando a arte da vida, pois ambas são formas de experiência.

Elliot Eisner (2002) retoma os posicionamentos de Dewey, situando o pensamento e as relações de qualidade como formas de representação do conhecimento. Eisner argumenta que as artes são um importante meio para o desenvolvimento dos aspectos mais sutis e complexos da mente, envolvendo questões como significado não linguístico, conhecimento somático e raciocínio qualitativo. O conhecimento somático envolve o que sentimos dentro de uma experiência, e o raciocínio qualitativo é a ordenação de relações de qualidades, visto que produz conhecimento somático. Segundo o autor, as diversas formas de pensamento que as artes suscitam se situam como mais apropriadas para se abordar as ambiguidades e incertezas da vida cotidiana. Mais do que propiciar o domínio de habilidades técnicas, as artes são a porta de entrada para o pensamento não linguístico.



Na esfera educacional e acadêmica, Eisner foi pioneiro ao salientar que as pesquisas baseadas em arte poderiam ser aplicadas às ciências sociais. A sua contribuição para esse campo envolveu o uso de uma metodologia denominada crítica educacional e que empregava distintos modos de se pensar para a realização de julgamentos de qualidade.

Tom Barone, aluno de Eisner, utilizou a crítica educacional para desenvolver uma nova metodologia baseada em arte, a narrativa, na qual o pesquisador, para aprofundar determinadas situações, apresenta detalhes que poderiam passar despercebidos e insere, por vezes, relatos e impressões para ampliar a compreensão do exposto (CAHNMANN-TAYLOR, 2018).

De modo geral, é possível afirmar que os procedimentos artísticos realizados nas pesquisas baseadas em arte apresentam qualidades estéticas que interferem no processo de investigação e de redação da pesquisa, e por isso são partes indissociáveis do texto. A Peba é uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas por meio dos meios artísticos (BARONE; EISNER, 2006). Ao ter como objetivo a ampliação da compreensão dos indivíduos, propicia novos entendimentos sobre o que pode provocar melhorias na política educacional e nas práticas educativas (IRWIN, 2013).

Atuando na formação de professoras e professores de artes visuais, ainda que em distintos países, temos vivenciado uma área de fronteira entre arte e educação, entre uma prática artística curiosa, desafiante e uma prática educativa acuada e por vezes asfixiada por normas, bases curriculares e pela prevalência de determinadas áreas de ensino. Muitas indagações vêm à tona, como as de Luciana Loponte (2014, p. 646): “quais as sonoridades ouvidas pela escola quando se fala de arte? A arte apenas conforta ou também pode perturbar,



provocar, deslocar formas de pensar? E o que dizer da relação entre arte e formação docente?”<sup>4</sup>.

Ao nos debruçarmos sobre abordagens artísticas de investigação em educação, estamos também interessados em aproximar e afetar as relações entre arte e ensino. Desejamos que professores e futuros professores (nós, vocês, elas/eles), ao terem contato com possibilidades de pesquisas educacionais baseadas em arte, com práticas artísticas de investigação, possam elaborar estratégias, modos de produção de sentidos, aproximando processos educativos e práticas artísticas na elaboração de compreensões de mundo. Experiências que podem promover mudanças significativas na relação consigo mesmo, com o outro e com a vida.

## **SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO ENSINO E NA PESQUISA**

Na visão de Dewey (2010), não é possível separar razão e experiência, teoria e prática, homem e natureza, pois o mundo é uno. Dewey defendia que a mente humana tem função na vida prática dos indivíduos, não podendo se afastar nem das reflexões filosóficas nem de sua utilidade. Para o autor, o ser humano não está isolado no mundo, pois pertence a ele, e a arte está relacionada com a estética, com a capacidade de exercitar a imaginação estética e de elaborar possibilidades de vida e de mundo, mais abrangentes e justas.

Como critério para definir que tipo de arte propicia a imaginação estética, Dewey (2010) declarava que os trabalhos artísticos (e os artistas) tinham de exibir sinceridade e promover

---

<sup>4</sup> Tais indagações também permeiam os trabalhos e discussões realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência, o ArteVersa (UFRGS/CNPq), coordenado por Luciana Loponte. Para mais informações, acesse <https://www.ufrgs.br/artevera/>.



o engajamento social. A sinceridade, para Dewey, referia-se a um tipo de arte, a um determinado conjunto de práticas artísticas. Embora o autor tenha procurado limitar as produções e práticas artísticas que teriam impacto positivo nas experiências do indivíduo com o mundo, podemos pensar que ele teria entusiasticamente concordado que os métodos artísticos abrem novos territórios para a produção de estudos e pesquisas, novos *insights* que outros métodos “científicos” tradicionais não reconhecem.

A criação em arte decorre da suposição de que o “objeto” em análise é fluido. Para Dewey (2010), essa seria uma importante lição que as ciências poderiam aprender com as artes. O sentido deweyano de elaborar a pesquisa – em oposição à análise de um fenômeno autônomo, cuidadosamente articulado e independente – orientou o desenvolvimento das primeiras metodologias para a pesquisa baseada em artes nas ciências sociais.

Tom Barone (2012), ao receber o prêmio da Associação Americana de Pesquisa em Educação (American Educational Research Association – AERA) por suas contribuições à Peba, proferiu: “nosso objetivo não é substituir uma antiga ortodoxia por uma nova. Em vez disso, queremos promover dissonância e desconforto com o que foi dado como certo e sugerir arranjos mais expansivos para vivermos e aprendermos no futuro”. E complementou: “nós escolhemos usar as qualidades expressivas de um meio artístico para transmitir significados que, de outra forma, permaneceriam encobertos e indisponíveis”.

Barone também alertou para o fato de que o engajamento com práticas artísticas na educação não significa necessariamente que estas sejam uma pesquisa baseada em arte (PBA). Existem critérios que podem auxiliar na questão e que estão sendo debatidos pelos interessados na pesquisa artística e pela comunidade externa. Dewey e Barone defendem que o propósito da Peba não é substituir tradicionais concepções de pesquisa, e



sim reivindicar a imaginação estética como uma parte crítica e importante do processo de pesquisa.

Fernando Hernández-Hernández (2013) destaca que a PBA e a Peba fornecem *insights* para a ciência ao realizar e descrever de modos distintos seus processos, como: apresentação única/singular de momentos de encontro e de relacionamento, atenção às nuances qualitativas (visual e literária) e aos modos próprios de revelar o que permanecia invisível. Marilda Oliveira de Oliveira (2013, p. 3) aprofunda o debate ao salientar:

os limites entre quem investiga e o objeto/material investigado se desfazem para dar lugar a uma trama complexa de relações que se incorpora na própria história/percurso da pesquisa. Da mesma forma em que as relações entre pesquisador e pesquisado são visíveis. Isso supõe recolocar as diferentes “vozes” que nutrem o relato num plano que destitua as narrativas totalitárias sobre o saber e que mostre onde residem seus silêncios e intermitências. Outra questão relevante é que a noção de experiência situa o conhecimento além do “pensável”, e do estritamente pensado.

Essas questões impõem desafios significativos à forma como construímos os percursos de pesquisa, como lidamos com as experiências, os acontecimentos, com os relatos e sussurros dos envolvidos. Ou seja, como traçamos novos caminhos, aprendemos com as relações vivenciadas e propomos outros modos de relação com a experiência e o conhecimento.



## NOVAS FORMAS DE APRENDER E CONHECER

Nelson Goodman (1978) indagou: quando é arte? Agora a pesquisa baseada em arte transforma a questão e nos questiona: quando é pesquisa? Esses questionamentos tornam-se cada vez mais importantes à medida que novos e heterogêneos modos de investigar e de apresentar resultados são constituídos.

Ao retomar os questionamentos, nos indagamos: a PBA e a Peba podem se situar como referência, como base na qual outros estudiosos se debruçam e constroem novas conexões e aprofundamentos? As pesquisas baseadas em arte são replicáveis ou essas novas abordagens de investigação produzem conteúdos diferentes e únicos em si mesmos?

Mais uma vez as práticas artísticas de investigação apresentam questões desafiadoras ao mesmo tempo em que questionam formas tradicionais de pesquisa. Vale indagar se o padrão tradicional de elaboração e apresentação de dissertações e teses auxilia na promoção de conhecimentos e qual o sentido da perpetuação de modelos e normas *a priori* em um mundo diverso, cambiante e heterogêneo.

Se realmente estamos comprometidos com o fato de a pesquisa trazer novos conhecimentos, novos enfoques sobre determinadas situações, o formato tradicional, envolvendo determinadas estruturas e normas de escrita acadêmica, não pode permanecer como a única maneira válida para se pensar o mundo. “Os métodos adaptados das ciências não podem ser tomados como o único critério para a produção e formas de circulação do conhecimento” (DIAS, 2013, p. 23).

Nas ciências ditas “duras”, costuma-se colocar uma hipótese. Por definição, isso significa que elas/eles sabem o que não sabem e vão refutar ou apoiar a premissa posta. Nas pesquisas qualitativas, e também na Peba, o/a pesquisador/a explora percepções, possibilidades e não sabe de antemão o



que não sabe até que explore situações e encontre processos que o/a ajude a entender esse novo “não saber”. Os processos envolvendo conexões e entrelaçamentos espaciais, temporais, artísticos, educacionais são os resultados da investigação. Uma forma de compreender o mundo complexo e que não é linear. Muitas vezes a contribuição para o campo de pesquisa pode ser a conversa que se estabelece sobre as construções e escolhas de percursos feitas pelo/a investigador/a.

Outra questão a se pontuar é que há distinções entre a investigação de cunho qualitativo e a baseada em arte. De acordo com Roldán e Marín Viadel (2012), a qualidade artística e estética dos produtos é uma condição das metodologias artísticas, mas não para a pesquisa qualitativa. Além disso, está aberta à ficção em contraposição às pesquisas qualitativas que se baseiam na interpretação dos dados.

Essas distinções evidenciam a necessidade de sistematização de processos para análise das pesquisas baseadas em arte. Hernández-Hernández (2013) destaca que a elaboração de parâmetros e critérios permitirá o estabelecimento de consensos e o desenvolvimento de outros critérios de avaliação para a PBA/PeBa. Também salienta a importância de a pesquisa estar aberta à crítica, que tenha clareza na apresentação de sua estrutura (processos e resultados) e que mostre algum grau de relevância para além do recorte pontual que realiza.

A questão derradeira é se esse enfoque de pesquisa, assim como outras abordagens qualitativas de investigação, pode proporcionar um futuro mais inclusivo e socialmente justo. Tratando-se de pesquisa e ensino, desejamos que as possibilidades advindas das práticas artísticas promovam distintas formas de aprender e conhecer, de se colocar e se posicionar no mundo, envolvendo escuta, partilha, crítica e criação.

Também desejamos que as abordagens artísticas de investigação alterem modos de ensinar, de expor, de indagar.



Que sejamos educadoras e educadores mais ousados, mais desafiantes e mais convictos de que as conexões e as relações entre arte, subjetividade e experiência são formativas e, sobretudo, transformadoras.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Paradigmas qualitativos. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 129-146.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BARONE, Tom. **On acceptance of the award for outstanding contributions to arts-based educational research**. Arts-Based Educational Research SIG Business Meeting, American Educational Research Association annual meeting. Vancouver, 2012.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot W. Arts based educational research. *In*: GREEN, Judith Lee (org.). **Handbook of complementary methods in educational research**. New York: Routledge, 2006. p. 95-106.

BORGdorff, Henk. El debate sobre la investigación en las artes. **Cairon: Revista de Ciencias de la Danza**, n. 13, p. 25-46, 2010.



CAHNMANN-TAYLOR, Melisa. Arts-based research: histories and new directions. *In*: CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; SIEGESMUND, Richard (org.). **Arts-based research in education: foundations for practice**. 2. ed. New York: Routledge, 2018. p. 3-15.

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

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: um introdução. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-26.

EISNER, Elliot W. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOODMAN, Nelson. **Ways of worldmaking**. Indianapolis: Hackett Publishing, 1978.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Artistic research and arts-based research can be many things, but not everything. *In*: CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1. **Anais...** Barcelona: University of Barcelona, 2013. p. viii-xi.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 27-35.



LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOPONTE, Luciana G. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.

O'DONOGHUE, Donal. Are we asking the wrong questions in arts-based research? **Studies in Art Education**, v. 50, n. 4, p. 352-368, 2009.

OLIVEIRA, Marilda O. de. Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal do Goiás, 2013. p. 1-16.

PARISER, David. Who needs arts-based research? *In*: CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1. **Anais...** Barcelona: University of Barcelona, 2013. p. 62-69.

PIMENTEL, Lúcia G. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 88-98, jan./jun. 2015.

ROLDÁN, Joaquín; MARÍN VIADEL, Ricardo. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.



SOUZA, Eloisio M; BIANCO, Mônica de Fátima; GARCIA, Agnaldo. Pesquisa pós-moderna: a fragmentação e o devir no campo organizacional. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 30. **Anais...** Salvador, 2006. p. 1-15.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) em jogo? *In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 63-70.

VASCONCELLOS, Sonia T.; OLIVEIRA, Marilda O. de; MARTINS, Mirian Celeste. Research in education and artistic methodologies: across borders, connections, and shares. *In: EUROPEAN CONGRESS OF QUALITATIVE INQUIRY*, 1. **Anais...** Leuven: KU Leuven, 2017. p. 217-227.

---

# EXPERIMENTAÇÕES QUE CAVAM A INCORPORAÇÃO DE UM CORPO/PENSAMENTO: ENTRE FOTOGRAFIAS, ESCRITAS E PENSAMENTOS...<sup>1</sup>

*Marilda Oliveira de Oliveira*

*Francieli Regina Garlet*

*Vivien Kelling Cardonetti*

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

## INTRODUÇÃO: O QUE PERPASSA UM CORPO QUE PESQUISA?

Escrita ensaiada em meio aos afetos acionados por uma experiência vivida em um dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (Gepaec) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante os 16 anos de existência desse grupo heterogêneo e móvel<sup>2</sup>, já estudamos livros a partir da escolha de um/a autor/a em particular, conjuntos de textos

---

<sup>1</sup> Parte deste texto foi apresentado no II Seminário Internacional e III Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: Ensino, Docência e Criação, promovido pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), em 2020, fazendo parte da publicação dos anais do evento. Para este dossiê o artigo foi revisado e ampliado.

<sup>2</sup> Heterogêneo porque seus integrantes são de diferentes áreas: artes visuais, dança, desenho industrial, história, acadêmicos de graduação, pós-graduação, professores da universidade e da educação básica... Móvel porque seus membros presenciais não permanecem os mesmos, variam com o passar do tempo, e isso não diz respeito apenas ao ingresso e à “saída” (passagem a membro virtual) de integrantes em diferentes intervalos de tempo, mas também porque não permanecemos os mesmos nesse movimento de estudo coletivo.



aglutinados em torno de determinada temática, partes de livros e artigos relacionados aos interesses e às investigações dos propositores de cada encontro e também pesquisas de mestrado e doutorado produzidas pelos membros do grupo (algumas que estavam em andamento e outras já finalizadas).

Na maioria das vezes, os textos estudados foram justapostos com visualidades (filmes, documentários, obras artísticas, imagens publicitárias etc.), produzindo singulares composições. A proposta de facultar outros elementos ao material designado para a leitura tem envolvido diferentes signos<sup>3</sup> para a conversação, visando a uma maior gama de problematizações e perspectivas. O desafio, assim, tem sido deixar-se surpreender pelas alianças que o texto e as possíveis visualidades tensionam, permitindo que o pensamento evada e extravase para inúmeras conexões. É, portanto, um desses encontros do grupo de pesquisa que passamos a acionar e explorar nos devires<sup>4</sup> desta escrita.

Andar, espreitar, cartografar e fotografar percursos não vistos são ações/experimentações disparadas pelo agenciamento de dois elementos escolhidos para compor um dos encontros do grupo: um texto sobre cartografia (COELHO; FARINA, 2019)<sup>5</sup> e uma obra do artista visual e cineasta brasileiro Cao Guimarães –

<sup>3</sup> Deleuze (2006b, p. 91) evidencia que “o que nos força a pensar é o signo”. No entanto o signo não é o pensamento, e sim o que pode propelar o pensamento a se desprender de sua estagnação.

<sup>4</sup> “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), ou seja, devir não é requerer uma condição já criptografada, tampouco é conseguir chegar a uma posição predestinada, mas sim um processo contínuo e inventivo.

<sup>5</sup> No segundo semestre de 2019, optamos por trabalhar os artigos que compõem o dossiê “Pesquisa (com) arte (na) docência”, organizado por Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS) e Daniel Bruno Momoli (Unespar e Senac), publicado em agosto do mesmo ano pela Revista Digital do LAV. O artigo de Alberto Coelho e Cytia Farina, “Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e per-forma”, faz parte do referido dossiê, que pode ser acessado no seguinte endereço: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/1491/showToc>.



apresentada no livro *Histórias do não ver* (2013). Esses elementos nos convidam a pensar o corpo, um corpo-pesquisador-cartógrafo; um corpo que se experimenta outro em seus percursos corriqueiros a partir de um processo de subtração, de um “sequestro” que se dá pela suspensão de suas formas costumeiras (e muitas vezes tirânicas) de ver/experimentar o mundo; um corpo que incorpora outros em um processo de escrita; um corpo em devir que está em movimento mesmo quando aparentemente parado, pois cada um, ao seu modo, não para, mas isso ninguém vê<sup>6</sup> (GUATTARI *apud* PELBART, 2016).

O exercício consistiu, portanto, em cartografar outros modos de experimentar o corpo e a fotografia em meio aos espaços percorridos cotidianamente pelo grupo de pesquisa, bem como produzir uma escrita-experimentação atenta aos devires que impulsionavam a sua movimentação. Junto com as reverberações dessa experiência, algumas noções conceituais foram convidadas a compor e conversar com este texto: estar à espreita (DELEUZE, 1988-1989), subtrair (DELEUZE, 2010), incorporar as palavras (SKLIAR, 2012) e escrever enquanto devir (DELEUZE, 2006a).

Das infinitas questões que se erguem/produzem em meio a essas fricções, trazemos algumas para iniciar os movimentos desta escrita em devir: Que [im]possíveis se abrem ao “subtrairmos” (DELEUZE, 2010) a soberania da visão em uma experiência fotográfica? O que acontece com o automatismo do corpo ao se colocar em um exercício fotográfico descolado do controle da visão? Que potências se abrem ao escrevermos *com* o outro? Que potências são acionadas ao incorporar os corpos e as palavras?

Com base em uma abordagem cartográfica de investigação, esta escrita passou a acompanhar e se produzir “ao mesmo tempo

---

<sup>6</sup> Como afirma Guattari nos seus escritos preparatórios para *O Anti-Édipo* (livro escrito em aliança com Deleuze, publicado em 1972): “[...] do meu modo eu não paro, mas isso não se vê”. O trecho, citado por Pelbart (2016) na obra *O avesso do niilismo – cartografias do esgotamento*, faz parte dos textos organizados por Stéphane Nadeau no livro *Écrits pour L’Anti-Edipe* (2004).



em que os movimentos de transformação da paisagem”, os quais foram solicitados pelos “afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p. 23). Buscou-se operar, desse modo, com as potências que se ergueram com a névoa dessas experimentações para pensar-incorporar os corpos em uma escrita que acontece em meio às paisagens da educação.

## **CARTOGRAFIAS EM MEIO A UM ESTAR À ESPREITA...**

Tendo em vista os entrecruzamentos propostos neste artigo, nos quais buscamos articular as experimentações-escritas-leituras produzidas pelos componentes do Gepaec, assim como investigar como tal experiência pode instigar a pensar o nosso corpo como pesquisadoras-cartógrafas em devir, apostamos na perspectiva cartográfica de investigação e no movimento incessante de produção artesanal de dados.

Apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) na introdução de seu livro *Mil platôs*, a cartografia é uma abordagem investigativa que aposta na experimentação e não na aplicação de procedimentos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa que se faz “no decorrer do caminho, na própria caminhada, de acordo com as necessidades instauradas pelo relevo imposto pelo percurso” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193). Vale ressaltar que isso não significa que não haja uma direção ou um sentido; na verdade, a cartografia prima por um trilhar que vai construindo o trajeto e é construído por ele. É por isso que a investigação do processo de produção é tão cara para a cartografia, pois no percurso vão se produzindo os dados da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Nesse viés, não há nada a ser descoberto, desvelado ou reproduzido, mas um terreno em constante movimento a ser cartografado.



O corpo/pensamento do/a pesquisador/a cartógrafo/a se coloca, assim, mais como “escuta” do que “convicção, atenção mais do que juízo” (COELHO; FARINA, 2019, p. 167), num processo em que nada está dado *a priori*, em que tudo é produzido na relação e nas intensidades que permeiam esse corpo/pensamento, bem como no modo singular que ele dá língua a essas intensidades. Ao dar língua a elas, interessa não somente as formas que os afetos tomam, como também o conjunto de forças que segue a se agitar em meio a essas formas, que as mantêm pulsantes. Como afirmam Coelho e Farina (2019, p. 166):

A cartografia considera, além dos planos visíveis (atualizados, estratificados), seus planos invisíveis (virtuais, potenciais) de constituição, para usar o vocabulário deleuze-guattariano (1992). Quer dizer, interessa não apenas tirar uma foto de uma dada situação, mas perceber a rede de forças que a instaura.

Cartografar, portanto, é um exercício de espreita e de disponibilidade<sup>7</sup> a nos encontrar com essa rede de forças, com os planos invisíveis, com as virtualidades que nos atravessam a cada vez, de modo a inventarmos, paulatinamente, modos de dar

---

<sup>7</sup> O termo *disponibilidade* é tomado neste texto junto do que Marcos Villela Pereira (2012) nomeia como *atitude estética*, a qual diz respeito a uma “abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza por uma posição passiva nem ativa diante do objeto ou do acontecimento, mas por uma disponibilidade que o sujeito tem” (PEREIRA, 2012, p. 186). A atitude estética, segundo o autor, é necessária para que uma experiência estética possa nos acontecer. Com Chantal Maillard, o autor aborda a experiência estética como uma experiência que se “inicia quando tudo o que sei e tudo o que tenho sido já não bastam e o mundo apela por ser inventado. Ali onde, para as formas tradicionais de racionalidade, é o fim do mundo, porque não há palavras, não há forma possível de expressão, não há mais explicação, quando a gente não entende mais nada, ali onde o mundo acaba é que começa o percurso e o processo de criação” (MAILLARD, 1998, p. 252 *apud* PEREIRA, 2012, p. 193).



língua a esses afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2006). É no encontro com as forças e as virtualidades das coisas, com aquilo que elas não são ainda, que podemos traçar nossas cartografias. Estar à espreita é, assim, estar atento ao que afeta nosso corpo/pensamento. À vista disso, algumas questões passam a ser oportunas de serem lançadas: De que afetos somos capazes junto da rede de forças que encontramos a cada vez? Que afetos compõem os excitantes que singularizam “nosso mundo”?

Deleuze (1988-1989), na entrevista que concede à jornalista Claire Parnet, aborda a noção de espreita ao falar do A de animal: “Se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser, fundamentalmente, à espreita”. Na mesma ocasião, ele ainda complementa: “Observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo” (DELEUZE, 1988-1989, p. 5). Nessa parte da entrevista, Deleuze fala também dos afetos como esses excitantes do viver aos quais o nosso corpo/pensamento reage e permanece à espreita, afetos que acionam a criação de mundos singulares.

Com base nessa colocação, somos instigadas a pensar: A que afetos respondemos? Quais os excitantes da nossa existência? Ao nos lançarmos nessas questões podemos experimentar uma zona de vizinhança, um devir animal, que no contexto do presente texto diz de aprender a estarmos atentas, em meio às nossas locomoções e escritas, a esses afetos incendiários de vitalidade em nosso viver e em nosso escrever, que é singular para cada uma. Mais alguns questionamentos passam a se tornar presentes: Que mundos podemos inventar em meio a este mundo, onde tudo parece estar regido por uma lógica que nos chega pronta, e que não está interessado nos afetos que passam pelo nosso corpo/pensamento? O que podemos ao estar à espreita, ao estarmos disponíveis aos encontros em uma escrita, em uma vida?



Aprender sobre nossos afetos diz respeito, por conseguinte, a permanecer à espreita deles, intuir qual o ponto e/ou ação mais potente para espreitá-los e ficar disponível para eles, seja em uma exposição de arte ou em uma visita ao cinema, como faria Deleuze<sup>8</sup>, ou ainda em um caminhar pelas ruas, num trajeto de ônibus, nas palavras de um livro, em um deslocar-se com os olhos vendados em um encontro do Gepaec, na escrita de um artigo... Cada indivíduo há de tatear quais lugares são mais propícios para tal, embora não possa, de antemão, ter a certeza do que disparará um encontro nem quando eles acontecerão.

## **ENTRE FOTOGRAFIAS ÀS CEGAS E ESCRITAS HAVIA O CORPO...**

A proposta lançada ao Gepaec intentava colocar em operação um exercício de cartografia. O disparador para tal exercício foi uma obra/ação/experiência artística de Cao Guimarães apresentada no livro *Histórias do não ver*. A ação/experiência artística consistia em sequestros, sequestros às cegas, solicitados pelo próprio artista a algumas pessoas próximas. Tais experiências de sequestro perduraram e se emaranharam no tempo através de atualizações que se deram pelo registro fotográfico às cegas (produzido em meio ao sequestro) e pela escrita produzida pelo artista em uma outra temporalidade.

Para o artista Cao Guimarães (2013, n.p.), “sonho e memória são formas de sequestro”. Essa colocação aparece junto da experiência artística apresentada por ele no decorrer do seu livro, quando nos convida a pensar como a escrita e a imagem podem funcionar como sequestros imanentes que nos incitam a experimentar/cartografar outros mundos dentro do mundo,

---

<sup>8</sup> Deleuze, em *O abecedário de Gilles Deleuze* (1988-1989), conta que as exposições de arte e o cinema eram os lugares que ele visitava com frequência para ficar à espreita de encontros com algo que o disparasse a pensar/criar conceitos.



numa “experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Ou seja, um sequestro que nos arranca de nosso automatismo, anestesia e apatia diante do mundo e que nos convoca a cartografar realidades, assim no plural, produzidas em um encarnar-se no tempo da experiência.

Esse sequestro imanente do corpo/pensamento funciona, assim, de modo a arrancá-los de seu lugar de conforto, de suas certezas e dos seus automatismos, forçando-os a manter as orelhas em pé e os poros abertos ao que lhes toca e lhes acontece. Um sequestro imanente acontece enquanto modo de produzir um fora desde dentro, “um fora de si que nos põe a trabalhar conosco” (COELHO; FARINA, 2019, p. 170), enquanto abertura para outros modos de sentir e existir no/com o mundo, a cada vez.

O fragmento a seguir apresenta a proposta do artista, a qual tomamos como disparador para nosso exercício cartográfico em meio ao referido encontro de estudo.

Convidei algumas pessoas para que me “sequestrassem”.

Cada uma executaria seu “sequestro” da forma que bem entendesse. Pedi a elas que não me dessem nenhuma informação sobre os lugares para onde me levariam. Eu ficaria esperando por elas em algum lugar combinado. Ou então não combinaria nada. Quando chegassem, vendariam os meus olhos e me levariam com uma câmera fotográfica e alguns rolos de filmes. Poderiam fazer o que quisessem comigo, contanto que me deixassem fotografar tudo, sem que eu nada visse. Só tiraria minha venda dos olhos quando estivesse de volta ao lugar de onde saía.

Eu queria sentir o mundo apenas através do que estivesse ouvindo, cheirando, pegando,



pensando. A visão sempre me parecera um sentido tirano com relação aos outros sentidos. Sem ela o mundo poderia ser então vários mundos; a realidade, várias realidades. Elas se cruzariam em infinitas possibilidades, que seriam apenas parcialmente desvendadas quando eu revelasse as fotografias. Na verdade, o aparelho fotográfico seria não mais a extensão de meus olhos. Seria antes, meus próprios olhos. Minha única possibilidade de reter a realidade em imagens reais estaria guardada nesse aparelho e, conseqüentemente, minha assimilação ou percepção imagética dessa mesma realidade seria adiada ou deslocada para o futuro: para quando esses filmes fossem, enfim, revelados. Imediatamente após cada “sequestro” eu escrevia pequenos textos que certamente estariam impregnados de imagens produzidas pelas impressões de meus outros sentidos. Essa imagística, ou faculdade de imaginação, estaria livre da muitas vezes tirânica atuação da visão na percepção da realidade. Feita a narrativa, o contraponto interessante seria a justaposição desta às fotografias “cegas” do “sequestro”, enfim reveladas: o ato de “fotografar” sem ver através de um texto gerado pela dinâmica dos outros sentidos (GUIMARÃES, 2013, n.p.).

Essa citação foi distribuída ao grupo como um convite a experimentar o que chamamos naquela tarde de “sequestro fotográfico”, como um exercício cartográfico de espreita em que, em duplas, cada integrante experienciaria o sequestro com os olhos vendados, em um percurso nas dependências do Centro de Educação da UFSM, ou seja, em um espaço já conhecido e



bastante percorrido por nós em nosso cotidiano. A ideia era que, quando vendados e conduzidos pelo/a colega “sequestrador/a”, pudéssemos fazer fotografias com o celular durante esse caminhar à espreita, cartografando e “dando língua” aos afetos que o percurso foi produzindo em nós, e, mais tarde, dar continuidade a essa cartografia por meio da escrita, produzida em conjunto com o/a colega e parceiro/a de experiência.

Deleuze (2006a, p. 11), em *Crítica e clínica*, ao abordar a escrita literária, menciona que “escrever não é certamente impor uma forma a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento”. No exercício de escrita, ao qual convidamos o grupo e do qual participamos também, interessava produzir um movimento cartográfico de escrita, tomado pelos devires da escritura, naquele intervalo de tempo do encontro.

A intenção era tomar essa narrativa de forma a desviar de um relato do que se passou no sequestro fotográfico, portanto, tomá-la “não como relato do acontecimento, mas o próprio acontecimento, o acesso a esse acontecimento, o lugar aonde ele é chamado para acontecer [...]” (BLANCHOT, 2005, p. 8). Uma passagem para uma modificação que acontece tanto na escritura quanto naquele que a escreve... “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 2006a, p. 11). Ou seja, a escrita é encarada como um modo de cavar e “abrir um sulco para si” (DELEUZE, 2006a, p. 15), uma passagem para si<sup>9</sup>.

Escrita que se quer aqui como um exercício de pensamento não vigiado pela lógica, ou quem sabe, talvez, inventor de outras lógicas. Buscamos um exercício de escrita/pensamento como experiência, entregue aos fluxos de seus próprios movimentos e como um modo de incorporar as palavras, como incorporação de si...

---

<sup>9</sup> O “si” aqui se refere ao que Peter Pál Pelbart menciona como uma “extremidade prolongada do caos, das forças ‘corporantes’ [...] fora estrangeiro e caótico que cada um carrega consigo” (PELBART, 2016, p. 68), esse excesso que rodeia cada indivíduo, “reserva de ser [...] em espera” (SIMONDON *apud* PELBART, 2016, p. 69).



Pensar e ali incorporar-se. Fazer-se à altura sem apequenar nada nem ninguém. Erguer-se, mas nunca se avistar. Elevar-se, sem pretender o céu. Alçar a palavra, alçá-la. E nesse gesto, nesse gesto raro e perturbador: descompor o pensamento, incorporando os corpos à marca e a vacuidade das palavras (SKLIAR, 2012, p. 72).

Descompor o pensamento e incorporar as palavras pode ser um movimento profícuo para nos desviarmos de fechá-las nos juízos da razão. Como afirma Skliar (2012, p. 66), “se o pensamento permanece ileso, não há palavra. Ou então não há pensamento. Cada pensamento que esquiva a experiência é uma palavra morta”. Escrever sem matar a palavra talvez seja um exercício de agarrar o pensamento naquilo que ele tem de incerto, insuficiente e incompleto (SKLIAR, 2012).

Skliar (2012, p. 71) nos convida, nesse sentido, a descompor o pensamento para, quem sabe,

[...] acabar com os bons e os maus pensamentos. Para acabar com os pensamentos disciplinados e com os disciplinares. Para acabar com os pensamentos úteis e com os pensamentos vãos. Para acabar com os novos e com os velhos pensamentos. Para acabar com a possessão do outro em meu pensamento. Para que, nunca mais, o pensamento ordene a desordem, classifique a ambivalência, rotule o inominável, torne o estranho transparente, designe o indesignável, nomeie o que não quer nome, diga o indizível, torne possível o impossível, adie a vida, aproxime a morte.

Ou seja, descompor o pensamento e, então, descompor as palavras com a escrita, diz de arrancá-las de seus binarismos, juízos, posses, classificações, consiste em retirá-las das lentes que lhes conferem nitidez... Fotografar às cegas funcionou, assim, como um exercício de descompor as imagens automatizadas pela visão. Ao nos utilizarmos, nesse exercício, de outros sentidos de que dispomos, ao ajustarmos o foco da câmera com o “*som das máquinas de ar imitando o inverno*”<sup>10</sup>, com a textura da parede, com o calor do sol, pudemos registrar imagens não mais verdadeiras que as que faríamos com ajuda da visão, mas imagens produzidas por meio de uma experiência outra, carregada de marcas outras e afetos outros...

Skliar (2012, p. 82, grifo nosso) menciona que, “como a palavra, o olhar também é fragilidade, caminho sinuoso, **fragmento** daquilo que se vê, curiosa e insatisfeita marca do visto”. Um olhar-fotografia-imagem-fragmento se basta e, ao mesmo tempo, afirma sua incompletude e impossibilidade de se fechar em uma totalidade. Baudrillard (2003), por sua vez, complementa que, “no fragmento, existe o residual, o que subsiste do que foi perdido”. Parcial, o fragmentário atua como uma “recusa da totalização” (BAUDRILLARD, 2003, p. 42). O autor traz, assim, a fotografia como um corte e “como espaço por excelência do fragmento, de um mundo des-finalizado”, uma imagem-fragmento “ligada a um suspense, algo que não está elucidado” e que, por assim se mostrar, “permanece inesgotável para o pensamento” (BAUDRILLARD, 2003, p. 43).

Fotografia-imagem-fragmento diz, assim, de uma imagem que se mantém em potência, à espreita de conexões e de compor *com*, para produzir não uma totalidade, mas uma multiplicidade, que muda de natureza ao passo que aumenta suas conexões (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Diante do que aflora disso, surge a seguinte questão: O que se passa em meio aos encontros entre fragmentos?

---

<sup>10</sup> Fragmento de escrita da componente A (faremos uso de letras para sinalizar a autoria das escritas e fotografias produzidas por componentes do grupo na referida proposta).



**Figura 1** – “... respingado pelo desconhecido...”<sup>11</sup>. Registros produzidos pela componente A durante o sequestro fotográfico (2019)



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

## CAVAR: DAS POTÊNCIAS DA SUBTRAÇÃO...

Em *Sobre o teatro: um manifesto de menos*, Deleuze (2010) aborda a noção de subtração tomando como disparador a obra de Carmelo Bene<sup>12</sup>. Segundo Deleuze (2010), ao produzir a peça *Romeu e Julieta* com essa operação de subtração, Bene não o faz como uma crítica a Shakespeare, tampouco como uma paródia.

Suponhamos que ele ampute a peça originária de um de seus elementos. Ele subtrai alguma coisa da peça originária. [...] ele não procede por adição, mas por subtração. [...] Se você amputar Romeu, vai assistir a um surpreendente crescimento, o crescimento de Mercúrio, que era apenas uma virtualidade na peça de Shakespeare. Mercúrio morre rápido em Shakespeare, mas em CB ele não quer morrer,

<sup>11</sup> Os títulos das imagens são trechos que capturamos em meio à escrita produzida pelos autores e autoras das fotografias, no exercício realizado no encontro a partir do sequestro fotográfico. Foram escolhidos pelo tensionamento que produzem com as imagens, ou seja, não têm pretensão de completar um ao outro, atuam antes por seu potencial fragmentário que se mantém em aberto para produzir outros “entres” e disparar outras vias.

<sup>12</sup> Ator, dramaturgo e cineasta italiano.



ele não pode morrer, ele não consegue morrer, visto que vai constituir a nova peça (DELEUZE, 2010, p. 28).

Essa operação de subtração, para Deleuze (2010), configura-se como um esforço em subtrair marcadores de poder, de constância e de homogeneização, produzindo algumas brechas para alianças de outras ordens, em que outros [im]possíveis podem ganhar potência de germinação. Assim, a operação que diz respeito à subtração, à qual ele se refere também como uma amputação, é ao mesmo tempo recoberta por meio de um movimento “que faz nascer e proliferar algo de inesperado, como uma prótese: amputação de Romeu e crescimento gigantesco de Mercúrio, um dentro do outro” (DELEUZE, 2010, p. 29). A subtração, segundo Deleuze (2010), aciona, portanto, um movimento positivo: “retira-se ou amputa-se a história, porque a história é o marcador temporal do poder. [...] Subtraem-se as constantes, os elementos estáveis ou estabilizados, por que eles pertencem ao uso maior” (DELEUZE, 2010, p. 41).

Operar um processo de subtração diz respeito ainda a um movimento de cavar (GARLET, 2018) como modo de suprimir e esburacar camadas de poder e saber que engessam gestos menores e singulares de existir. Cavar as coisas, as palavras e as maneiras de existir fatigadas de se repetir do mesmo modo, sem a pretensão de “descobrir algo que nelas se encontrem, ou um sentido que estaria ali escondido” (GARLET, 2018, p. 89), mas cavar como via para “abrir espaço para outras possibilidades de si. Obrar-se” (GARLET, 2018, p. 46), como modo de dessubjetivar o corpo/pensamento.

Cavar e diluir nossas camadas fatigadas de se repetir significa abrir espaço para encarnar o corpo/pensamento na experiência de si e deixá-lo/fazê-lo fugir em seus devires minoritários. Refere-se também a um modo de produzir a cada vez nosso corpo/



pensamento numa obra incessante de cavar-se, confundindo-o com sua própria fabricação. Com a subtração de modos acostumados de existir, cava-se a invenção de modos outros de sentir o mundo. Ao cavar marcadores de poder, de constância, de identidades fixas, podemos operar um corpo/pensamento que se inventa no meio, ao afirmar devires menores, ao se abrir aos encontros e se deixar afetar por eles. Subtrair marcadores de poder e de subjetivação se relaciona, assim, a esburacar e obrar uma fuga, sem fugir do mundo. De forma alguma fugir do corpo; antes, fazer a organização de o corpo fugir...

Tendo em vista a experiência educativa vivenciada com o referido grupo de pesquisa e também por buscarmos tensionar nesta escrita a noção de subtração, cabe retomar, para fazer ressoar mais uma vez e de outro modo, algumas questões que já trouxemos anteriormente: Que [im]possíveis se abrem ao “subtrairmos” a soberania da visão em uma experiência fotográfica? O que acontece com o automatismo do corpo ao se colocar em um exercício fotográfico descolado do controle da visão? A essas questões acrescentamos mais uma: De que modo poderíamos, com o exercício fotográfico proposto, cavar algumas camadas que nos compõem?

**Figura 2** – “...regido por um outro...”. Registros produzidos pela componente B durante o sequestro fotográfico (2019)



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Com as escritas de dois colegas do grupo, somos convidadas a pensar no quanto sempre estamos tentando retomar o controle em situações que nos exigem movimentos não habituais. Realizar um exercício fotográfico sem estar no controle da situação através da visão instigou algumas problematizações que atravessaram as palavras da componente B e do componente C, conforme demonstramos no excerto abaixo:

*A experiência traz a necessidade de controle que está em nós, principalmente quando nos sentimos sem chão. Vendo o [...] tentando se manter no controle e, muitas vezes, perdendo a oportunidade de algumas fotos legais, quis ser diferente e eu também saí do controle [...]. Mas qual não foi a surpresa ao visualizar as nossas fotos [...] que só o não estar no controle proporcionou. A alegria do inusitado que parece ter estado regido por um outro controle. O controle do acerto do acaso (escrito produzido pela componente B no exercício proposto).*



Deixar-se guiar pelo outro e por outras lógicas (não visuais) também produziu alguns sulcos nas camadas que muitas vezes nos separam do outro, pela crença de que nos bastamos em algumas situações, levando-nos a questionar: O que podemos aprender com o inesperado? Que outras vias podem se abrir em um percurso e um exercício fotográfico em que não estamos no controle?

*É estranho, confesso, ser guiado pelo som, pelo tato, por outro. Somos acostumados a sempre querer manter o controle, mas dessa vez não. Sentir a emoção de não lugar, da não localização nos força a tomar uma outra postura. O corpo se põe à espreita e se atenta. Sente o sol, a textura da parede, experimenta a possibilidade de criar, e aprende que há outras maneiras de criar (fragmento da escrita produzida pelo componente C no exercício proposto).*

**Figura 3** – “...movente, aberto, errante. Plac... Plac... Plac...”. Registros produzidos pelo componente C durante o sequestro fotográfico (2019)



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Guiar-se com outro e por outros afetos, cavar a soberania da visão para poder fotografar com o calor do sol, com o som, com a textura da parede. Cavar, a cada passo trêmulo e atento às texturas do chão, outro corpo em nosso corpo, espreitando naqueles caminhos corriqueiros outras intensidades e outras temporalidades. Fotografar com o tato e sentir a textura lisa, macia, espinhosa e rugosa da escrita...

*Aprender com a textura da árvore a deixar ir pequenos pedacinhos de nós a partir daquilo que nos toca... Encontrar-se, deixar-se tocar, é também deixar ir, deixar ir algo de nós (um pouco das nossas cascas tão sabedoras de tudo). E então, compor-se... com o relevo do chão, com a textura da parede, com o ar gelado, com o calor do sol, com o vento... Como arrancar-se de si em meio a um território tão conhecido? (fragmento da escrita produzida pela componente D no exercício proposto).*

**Figura 4** – “...o tateio faz o tempo passar mais devagar...” Registros produzidos pela componente D durante o sequestro fotográfico (2019)



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Fotografar o espanto de experimentar-se outro e tomar as imagens produzidas como rastros, como pistas de mundos por vir desde dentro deste mundo, como outros percursos a se produzirem



em meio aos percursos enfiados pela repetição automática da correria cotidiana. Procurar nessa experimentação um afeto, uma “desculpa” para escrever e fazer viver em nós outros [im]possíveis, nem melhores, nem piores que aqueles oportunizados pela visão, apenas abrir espaço para outros, quem sabe mais intensivos.

### **UMA CARTOGRAFIA QUE SEGUE NO AQUI E AGORA DESTE ARTIGO...**

Deleuze e Parnet (1998, p. 75) dizem de “fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência”. Perguntamos com eles, com base no que apresentamos neste artigo: Como a experimentação cartográfica de escrita com as imagens fotográficas, produzidas durante o sequestro fotográfico, poderia funcionar como esse exercício de transbordamento, de excesso, que não se restringe à produção de um organismo, de uma consciência, de juízos, utilidades e binaridades?

Em nossas mãos as escritas e imagens produzidas pelos colegas de grupo. Diante dos nossos olhos, o dilema de como poderíamos oferecer esses escritos ao/à leitor/a do presente artigo. Oferecê-los na íntegra ou partes deles? Se oferecermos em partes, qual o critério? Estaríamos, nos recortes que fizemos, libertas das tesouras majoritárias? Poderíamos operar cortes minoritários? Oferecer esburacamentos, sem propriamente preenchê-los com a nossa lógica?

Optamos, então, por trazer alguns fragmentos dessas cartografias fotográficas e escritas produzidas pelo grupo, em meio ao texto, em diálogo com os conceitos elegidos. Além disso, decidimos também trazer o que experimentamos ao remexer a materialidade desses escritos e fotografias, pois outros encontros foram acontecendo, movimentando-nos a explorar



esses transbordamentos produzidos com este artigo. Os “sinais”<sup>13</sup> emitidos por essas experiências cartográficas seguem, portanto, a nos movimentar no aqui e agora da cartografia deste texto.

Portanto, passamos a dar espaço aqui a alguns movimentos operados com esses afetos, os quais aconteceram ao passo que encontrávamos com a materialidade operada (fotografias e escritos produzidos durante o sequestro fotográfico). São escritos e composições com imagens que brotaram desse encontro com as materialidades e que seguem, no presente texto, como um exercício que continua cavando, descompondo e transbordando o pensamento. A seguir, as composições aparecem nomeadas como “Afeto 1” e “Afeto 2”.

## **AFETO 1: RASURAS...**

No momento da transcrição das escritas realizadas a punho, havia palavras que não conseguíamos decifrar, e isso produziu em nós algumas indagações: Qual a potência de uma letra fluida a querer capturar um pensamento que corre solto? O que se produz com aquelas palavras que não conseguimos decifrar e com aquilo que permanece em seu estado ilegível? O que se passa “entre” uma escrita rascunho e uma escrita transcrita? Ao transcreever há um deslocamento da escrita (da superfície do papel para superfície da tela); o que se desloca nesse deslocamento? Nessa mudança de superfície, efetuada pelos deslocamentos da transcrição, haveria aberturas para outros [im]possíveis?

---

<sup>13</sup> “Chama-se sinal o que desencadeia um afeto, o que vem efetuar um poder de ser afetado. [...] Nada a não ser sinais como estrelas em uma noite negra imensa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74). “Os afetos são devires [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 73). “Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74).



Certas palavras permaneciam incógnitas... Algumas se faziam presentes de forma rasurada, outras ocupavam entrelinhas e outras tantas andavam tortas e apressadas, pois necessitavam agarrar os pensamentos que corriam numa velocidade mais acelerada. Nesse fluxo intenso, alguns tropeços na gramática, nas concordâncias, palavras devoradas pelo meio, esquecimentos...

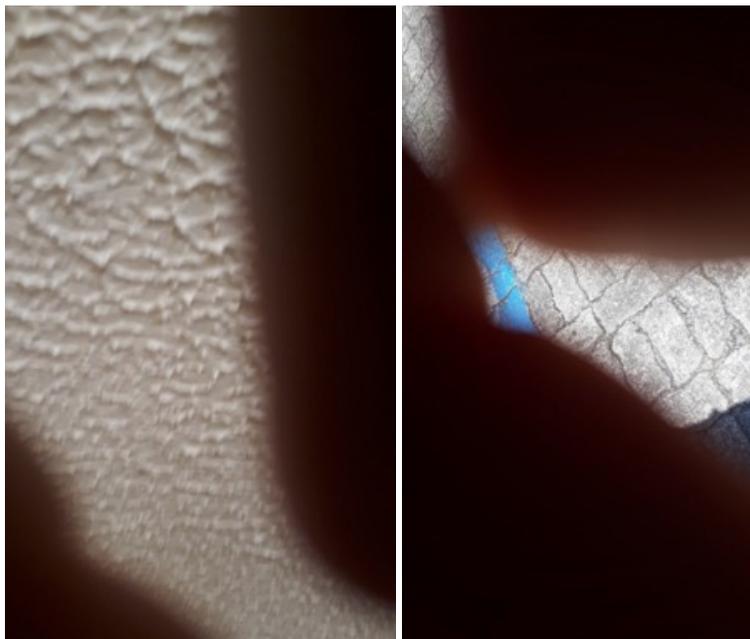
As escritas produzidas “sem filtro” se encontravam despreocupadas com as regras gramaticais, uma vez que a invencionática<sup>14</sup> foi a maneira que cada componente abraçou para se movimentar, deixando a escrita e a si mesmo correrem soltos como uma criança. Uma subtração acontecia também nesse movimento, pois, para conseguir brincar com a criança que habita em nós, só mesmo subtraindo algumas de nossas camadas mais duras de existência e de escrita, tornando-se fluííííido...

*Rasura, o som agora é de uma caneta que escreve e se arrasta pelo papel... Ouço sons que também escrevem e apagam ao meu redor... (escrito produzido pela componente D no exercício proposto).*

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por Manoel de Barros (2015, p. 149) no poema “O apanhador de desperdícios”.

**Figura 5** – “... e por falar em rasura...” (Que outras paisagens uma rasura pode produzir?). Registros produzidos pela componente D durante o sequestro fotográfico (2019)



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Ao retornar às escritas feitas por nós e pelo grupo naquele momento, realizamos um movimento, agora mais lento e atento aos devires que aquela cartografia das deambulações em velocidade infinita ainda mantinha em potência. Leitura e escrita, escrita e leitura... imagens... fragmentos... Eterno retorno... e a cada vez afirmação da diferença. Com Machado e Almeida (2016)<sup>15</sup> pensamos, junto desse retorno e desse movimento mais lento, nos possíveis implicados em uma ética do gotejamento:

---

<sup>15</sup> Segundo as autoras, tal ideia foi inspirada em uma conversa que tiveram com Elisandro Rodrigues e Luciano Bedin da Costa em 2014, em um encontro em Porto Alegre (MACHADO; ALMEIDA, 2016).



como certo contraponto à imagem das corredeiras que antecedem uma cachoeira e apressam o curso de suas águas, pensamos em gotas, em uma “ética do gotejamento”. Uma gota vai se fazendo aos poucos, ela reúne mais água junto de si, ela se prepara para o seguir adiante desacelerando seu curso. Só após ter reunido junto a si certa condição, a gota se entrega ao salto (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 75).

Se num primeiro momento a escrita tinha pressa de agarrar os pensamentos que corriam soltos, agora, ao retornar em leitura e outras escritas, coloca-se à espreita, à espera do que se acumula, preparando-se para o salto. Algumas questões se acumulam aqui, à espreita de saltar com esta escrita: Como sujamos de nós, a cada vez, a escrita que se produziu outrora? O que se passa entre, no nosso encontro com a escrita do outro e com a escrita produzida por nós em outra temporalidade? O que se produz a cada vez nesse processo? Que potências se abrem entre uma escrita e outra? Seria a rasura um retorno para continuar de outro modo e uma abertura embaralhada para outros [im]possíveis? Entre velocidades e lentidões, entre devir corredeira e devir gota, com retornos, rasuras, raspagens, sobreposições, composições e pausas, uma escrita seguiu em potência descompondo o pensamento...

## **AFETO 2: FRAGMENTO – ABERTURA...**

Esburacar o texto nos pareceu uma forma potente de colocar em funcionamento, mais uma vez, a ideia de subtração que operamos neste artigo, embora seja prudente mencionar que o simples fato de subtrair parte dos textos não se mostra suficiente,



haja vista que o convite ao leitor necessita ser aceito para que o movimento de cavar se coloque em operação. Cabe mencionar que tal operação também depende de um deixar-se cavar por essa leitura que chega em pedaços, de um se deixar desfazer um pouco a partir daquilo que atravessa o corpo nessa experiência de ler e de cavar a leitura com o pensamento.

Optamos, assim, por trazer neste segundo afeto, de forma incompleta, alguns trechos dos escritos feitos pelo grupo naquela experimentação. Esburacamentos acionados pela nossa leitura (que poderiam ser outros, na leitura de outras pessoas...), os quais se pretendem convites ao/à leitor/a, junto de algumas fotografias-fragmentos produzidas pelo grupo. O que podem esses fragmentos fotográficos e essas escritas em pedaços ao encontrarem-se com os leitores e leitoras do presente artigo? O que esses textos esburacados convidam a cavar ao se encontrarem com outras fotografias?

*Ação. Fotografar sob o prisma de uma lente em que não tenho o controle, guiado pelos outros sentidos, menos a visão. Dessa vez não, a tirania da visão que insiste em escolher e enquadrar tudo de antemão foi posta por escanteio [...] Sentir. Corpo à espreita de qualquer barulho, qualquer movimento e a câmera a mãos para que os dedos nervosos disparassem para o celular e, assim, surgisse uma fotografia às cegas [...] Corpo-sentido que se deixa movente, aberto, errante. Plac... Plac... Plac... Penso: acho que consegui uma foto boa. [...] Foco e ângulos. Ângulos jamais pensados que me possibilitaram uma nova visão do espaço habitado neste período de formação. Um reflexo, uma luz, um enquadramento com todo o vigor do*

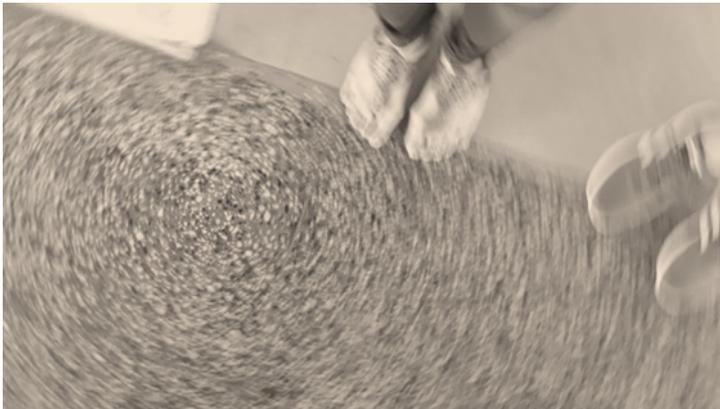


*inusitado* (fragmentos da escrita produzida pelo componente C no exercício proposto).

*Viajar "sem saber"...*

*Suspender um saber caminhar por aquelas superfícies já tão conhecidas... abrir-se aos encontros com o ar gelado (das salas fechadas?) que bate nos pés... e com a textura daquela árvore que jamais tinha visto com as mãos... (fragmentos da escrita produzida pela componente D no exercício proposto).*

**Figura 6** – "...compor-se...". Registro produzido pela componente D durante o sequestro fotográfico (2019)

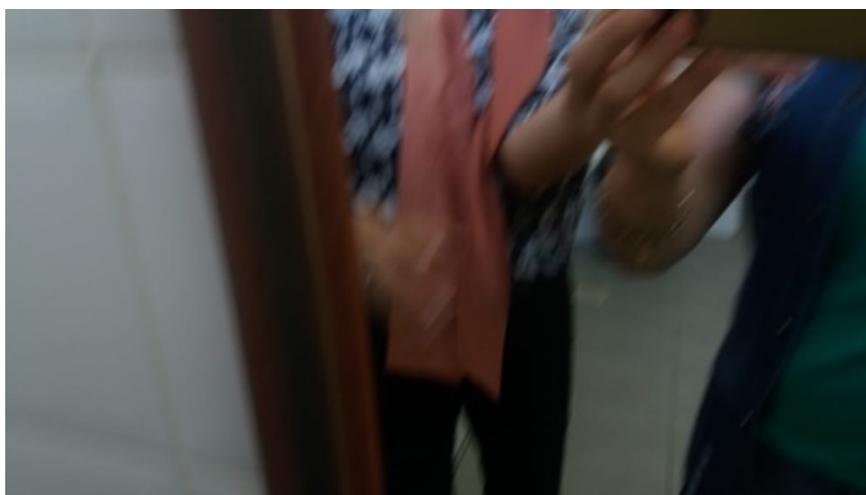


Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

*[...] essa experiência foi única, mesmo que façamos novamente, não será igual... Os sentimentos são confusos, a incerteza, o medo faz parte do processo. Esse processo que vai sendo desenhado no percurso. Nos momentos que tivemos tempo para ouvir mais, pensar mais, sentir mais [...] vestígios de algum lugar.*

*Que lugar não sei... Traz a sombra, a sombra dessa experiência. Dessa sensação que vai além do ver, sensação de prestar atenção no sentir, no processo (fragmentos da escrita produzida pela componente E no exercício proposto).*

**Figura 7** – “...contudo, hoje...”. Registro produzido pela componente E durante o sequestro fotográfico (2019)



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

*Sem a preocupação de cartografar um ponto de partida e um de chegada, esse percurso se deteve na potência dessa experiência, desse processo. [...] eu e minha condutora fomos traçando linhas... ela foi generosa em parar quando assim eu desejava, quando sons e ruídos se atravessavam, quando portas se abriam e fechavam, quando o chão recebia o toque dos diferentes calçados, quando o calor me*



*convidava a aquecer o meu corpo (fragmentos da escrita produzida pela componente F no exercício proposto).*

*Vagar sem destino... Um arrepio correu pela espinha ao dar os primeiros passos. O receio de tropeçar, cair, bater, despencar estavam presentes em todo o trajeto... Mas quando isso aconteceu, não foi tão assustador assim... Uma parede texturizada bateu em mim, ou será que fui eu quem bateu nela? Bem... um encontro aconteceu... (fragmentos da escrita produzida pela componente E no exercício proposto).*

**Figura 8** – “...texto, textura...”. Registro produzido pela componente D durante o sequestro fotográfico (2019)



Fonte: Acervo das autoras – com autorização de uso de imagem

Rilke (2013, p. 12) coloca que “as coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre



num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou”. O que se experienciou no encontro de estudos com o Gepaec aqui relatado se mostra em determinadas situações no plano do indizível, pois é da ordem do acontecimento. Conforme afirma Sandra Nicastro (2006, p. 22), “las palabras no lo dicen todo, las escuchas no lo escuchan todo y las miradas no lo miran todo, de ahí que la oportunidad de seguir pensando está habilitada”.

Assim, ainda que venhamos a retomar as escritas e fotografias produzidas, buscando exaurir todas as possibilidades, será sempre um movimento contínuo e inesgotável. Mesmo porque a cada visitação desponta o caráter irreversível de um encontro, uma vez que o campo de confluências envolvido será distinto.

## **DESCOMPOR UM FIM COM PALAVRAS...**

Abarcar a totalidade das problematizações suscitadas a partir dos encontros é e sempre será inexequível, pois sempre ficará algo a ser dito, escutado e visto. Criamos algumas composições neste artigo, entretanto muitos elementos deixaram de ser explorados e/ou produzidos.

Isso nos permite pensar que as produções realizadas estarão sempre em vias de acontecer, sempre serão um convite para que outras escritas e fotografias se aproximem ou saiam de cena, para que diferentes conversações, conexões e cruzamentos possam ser feitos e singulares problematizações possam ser desencadeadas.

Interessa-nos nas palavras finais manter aquilo que abriga algo de incendiário ao pensamento do que sequestra o corpo de sua anestesia e inércia. Buscamos manter acesa a potência da imagem e do texto como fragmentos parciais em uma multiplicidade a mudar de natureza a cada nova conexão, a cada leitor/a que por aqui fizer a travessia.



## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAUDRILLARD, Jean. **De um fragmento ao outro**. Entrevista concedida a François L'Yvonnet. São Paulo: Zouk, 2003.

COELHO, Alberto; FARINA, Cynthia. Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e per-forma. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 12, n. 2, p. 164-180, maio/ago. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Realização: Pierre-André Boutang. Produção: Éditions Montparnasse, Paris. Divulgação no Brasil: TV Escola e Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.



DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos; o esgotado. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GARLET, Francieli Regina. **Entre o visível e o enunciável em educação**: o que pode uma docência que cava a si mesma? 2018. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GUIMARÃES, Cao. **Histórias do não ver**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

MACHADO, Leila D.; ALMEIDA, Laura P. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra** – ensaios, experiências e invenções. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina / Faperj, 2016.

NICASTRO, Sandra. **Revisitar la mirada sobre la escuela**. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.



PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da. Apresentação. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo** – cartografias do esgotamento. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 183-198, 2012.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke**. Tradução de Paulo Rónai e Cecília Meireles. 4. ed. São Paulo: Globo, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina / Editora da UFRGS, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

---

# MINICURRÍCULOS

## ORGANIZADORAS

### **Silvia Sell Duarte Pillotto**

Pós-doutora pelo Instituto Estudos da Criança na Universidade do Minho (Uminho), Portugal. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae/Univille). Autora de várias publicações. *E-mail:* pillotto0@gmail.com. Professora no PPGE – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille).

### **Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon**

Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade e mestra em Educação pela Univille. Licenciada em Música pela Unespar/FAP. Diretora pedagógica do Belas Artes Joinville. Vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae/Univille). Autora de várias publicações. *E-mail:* mirteslocatelli@gmail.com.

## AUTORES – Eixo 1

### **Carlos Bernardo Skliar**

Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universitat de Barcelona. Doutorado em Ciências da Recuperação Humana pela Universidad Del Museo Social Argentino. Autor de inúmeras publicações em livros e periódicos. *E-mail:* skliar@flacso.org.ar. Pesquisador principal do Instituto de Pesquisas Sociais em America Latina (CONICET/FLACSO, Argentina).

### **Rogério de Almeida**

Pós-doutor na Universidade do Minho (Uminho), Portugal. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo. Coordenador do Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura e do Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura. Autor de várias publicações. *E-mail:* rogerioa@usp.br. É professor na Universidade Estadual de São Paulo (FEUSP/USP).

### **Alberto Filipi Araújo**

Doutor pela Universidade do Minho (Uminho), Portugal. Sua formação de base é na Filosofia da Educação, com várias publicações, entre elas: *O mito revivido – a mitanálise como método de investigação do imaginário* (2014); *As lições de Pinóquio – estou farto de ser sempre um boneco*. *E-mail:* afaraujo@ie.uminho.pt. Atualmente é professor catedrático aposentado da Uminho.

### **Sandra Regina Simonis Richter**

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Autora de várias publicações em livros e periódicos. *E-mail:* srichter@unisc.br. Professora na Unisc, atuando na graduação, extensão e no Programa de Pós-graduação em Educação.

### **Maria Rita Barbosa Piancó Pavão**

Doutoranda e mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste. Autora de várias publicações. *E-mail:* rita.pianco@ufpe.br. Doutoranda e integrante dos Grupos de Pesquisa: Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq) e Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias.

### **Mário de Faria Carvalho**

Doutor em Sciences Sociales pela Université René Descartes/Paris V. Pesquisador da Associação Nacional Ylê Setí do Imaginário e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas/Imaginário. Autor de muitas publicações. *E-mail:* mariofariacarvalho@gmail.com. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

### **Walter Omar Kohan**

Pós-Doutor nas Universidades: Paris 8 e University of British Columbia/Canadá. Doutor pela Universidad Iberoamericana/México. Graduado em Filosofia pela Universidad de Buenos Aires/Argentina. Coordenador de projetos de pesquisa interinstitucionais com universidades nacionais e internacionais. Autor de várias publicações. *E-mail:* wokohan@gmail.com. Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ).

### **Rosana Aparecida Fernandes**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, período de sanduíche na Universidade Nova de Lisboa (UNL). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (AEFI/UFRGS). Autora de várias publicações. *E-mail:* rosanafernandes.edu@gmail.com. Professora de Estudos Básicos da UFRGS.

## **AUTORES – EIXO 2**

### **Teresa Torres de Eça**

Doutora em Avaliação em Artes Visuais pela Universidade de Surrey-Roehampton. Artista plástica e coordenadora do Grupo de Investigação em Artes, Comunidade e Educação (GriArCE). Autora de várias publicações. *E-mail:* teresaeca@apecv.pt. Professora de Artes Visuais no ensino secundário e colaboradora no Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da Universidade do Algarve.

### **Ana Maria Barbero Franco**

Doutora e bacharel em Belas Artes pela Universidade de Salamanca/Espanha. Coordenadora do Departamento de Didática das Artes Plásticas e Visuais na Unir. Autora de várias publicações. *E-mail:* anamariabarberofranco@gmail.com. Professora na Licenciatura em Educação Infantil e no Mestrado em Formação de Professores da Universidad Internacional de La Rioja (Unir).

### **Mirian Celeste Ferreira Dias Martins**

Doutora e mestra em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordenadora dos Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: Provocações e Mediações Estéticas. Autora de várias publicações. *E-mail:* miriancelestemartins@gmail.com. Aposentada do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora do PPG em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

### **Adair de Aguiar Neitzel**

Pós-doutora pela Universidade de Paris/Diderot. Doutora e mestra em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Autora de várias publicações em literatura, arte e educação estética. *E-mail:* neitzel@univali.br. Professora do PPGE da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

### **Mônica Zewe Uriarte**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí (Univali). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Vice-líder do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora (Univali). Autora de várias publicações em educação estética, formação de professores e música. *E-mail:* uriarte@univali.br. Professora/pesquisadora do PPGE da Univali.

### **Elisa Regina Felício**

Membro do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Autora de publicações em anais e periódicos. *E-mail:* elisareginaf@yahoo.com. Bolsista de iniciação científica/Probic. Licencianda do curso de História pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

### **Ana Paula Pereira**

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Autora de várias publicações em experiências estéticas, práticas artísticas, processos de criação e produção de subjetividade. *E-mail:* app.theiss@gmail.com. Professora da Universidade da Região de Blumenau (Furb).

### **Andréa Vieira Zanella**

Pós-doutora pela Università Degli Studi di Roma La Sapienza e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora e mestra em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUC-SP). Autora de várias publicações, escritora e artista visual. *E-mail:* avzanella@gmail.com. Professora do PPGP da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

### **Raimundo Martins da Silva Filho**

Pós-doutor pela University of London e pela Universidade de Barcelona. Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University/EUA. Professor da Maestría em Arte y Cultura Visual/ Instituto de Bellas Artes da Universidad de la República/Uruguay. Possui várias publicações. *E-mail:* martins.raimar@gmail.com. Professor aposentado e colaborador do PPGE Arte/Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG).

### **Clícia Tatiana Alberto Coelho**

Doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autora de várias publicações. *E-mail:* cliciacoeelho@gmail.com. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

### **Susana Rangel Vieira da Cunha**

Pós-doutora em Arte e Educação pela Universidad de Barcelona. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Consultora em Educação e Arte. Autora de várias publicações em livros e periódicos. *E-mail:* rangel.susana@gmail.com. Professora aposentada da graduação e Pós-graduação em Educação (Faced/UFRGS).

### **Solange de Fátima Gabre**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Sanduíche em Madrid/Espanha/UCM. Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Autora da obra *Habitar o museu com a criança pequena: formação colaborativa como possibilidade* (2021). *E-mail:* sogabre@gmail.com. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

## **AUTORES – EIXO 3**

### **Ana Mae Tavares Bastos Barbosa**

Doutora em Humanistic Education pela Boston University/USA. Mestre em Art Education/Southern Connecticut State College/USA. Professora titular aposentada da Universidade Estadual de São Paulo (USP). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras (Gepabof). Autora de várias publicações. *E-mail:* anamaebarbosa@gmail.com. Professora da Universidade Anhembi Morumbi.

### **Ana Amália Tavares Bastos Barbosa**

Pós-doutora pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/SP). Doutora pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade Estadual de São Paulo (USP). Doutora e mestra pela ECA/USP. Artista plástica e arte/educadora formada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP). Autora de várias publicações. *E-mail:* anamaebarbosa@gmail.com. Fundadora da empresa Arteducação Produções.

### **Maria Helena Menna Barreto Abrahão**

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel e licenciada em Letras Anglo-Germânicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Autora de inúmeras publicações em livros e periódicos. *E-mail:* abrahaomhmb@gmail.com. Pesquisadora sênior do CNPq. Professora PPGE da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

### **Sonia Tramujas Vasconcellos**

Doutora e mestra em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizando estágio de doutoramento na Northern Illinois University (USA). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência/ArteVersa/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Autora de várias publicações. *E-mail:* soniatvasconcellos@gmail.com. Professora em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

### **Richard Siegesmund**

Ph.D. em Educação/Arte pela Universidade de Stanford (USA). Mestre em Educação Artística pela Universidade de Stanford e pós-graduado em Pintura e Gravura pela Universidade do Havaí. Prêmios do Getty Education Institute for the Arts e do National Endowment for the Arts. Autor de várias publicações. *E-mail:* richard.siegesmund@gmail.com. Professor de Educação Art/Design/Northern Illinois University.

### **Marilda Oliveira de Oliveira**

Doutora em História, Geografia e História da Arte e mestra em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona (Espanha). Líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Editora chefe da Revista Digital do LAV (Educação). Autora de várias publicações. *E-mail:* marilda.oliveira@ufsm.br. Professora no PPGE da UFSM.

### **Francieli Regina Garlet**

Pós-doutoranda, doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte Educação e Cultura (Gepaec) da UFSM. Autora de várias publicações. *E-mail:* francieligarlet@yahoo.com.br. Editora adjunta da Revista Digital do LAV.

### **Vivien Kelling Cardonetti**

Pós-Doutorado e Doutorado em Educação pelo PPGE na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – GEPAEC. Editora adjunta da Revista Digital do LAV. Autora de várias publicações. *E-mail:* vicardonetti@gmail.com. Professora do curso de Educação Especial da UFSM.

