

ORGANIZADORAS

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO
MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A
PESQUISA/EXPERIÊNCIA NOS
TERRITÓRIOS DAS SENSIBILIDADES**

VOLUME 2

ISBN: 978-85-8209-122-7

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

E24

Educação estética: a pesquisa / experiência nos territórios das sensibilidades: volume 2/
organizadoras: Silvia Sell Duarte Pillotto; Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon. –
Joinville, SC : Editora Univille, 2023.
456 p. : il.

ISBN: 978-85-8209-122-7

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

CDD 370.1

Elaborada por: Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB 14/1401

ORGANIZADORAS

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO
MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A
PESQUISA/EXPERIÊNCIA NOS
TERRITÓRIOS DAS SENSIBILIDADES

VOLUME 2

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

A estética como educação da sensibilidade.....19
Maria Lucia Santaella Braga

Le rite esthetique au quotidien.....33
Vincenzo Susca

O rito estético no cotidiano.....56
Vincenzo Susca

A lição do oráculo, a margem e o vale da escrita de si..78
José Aparecido Celorio

De figura simbólica a emblema da educação:
cruzando olhares sobre o labirinto.....95
Alberto Filipe Araújo, Joaquim Machado de Araújo

Um olhar sobre a pós-modernidade: a política
contemporânea como sintoma da pós-verdade....125
Douglas Borges Candido

Contos de fadas: literatura de tradição oral e
educação de sensibilidade.....138
Fabiana de Pontes Rubira

EIXO 2: Sensibilidades nos territórios da educação e da cultura.....165

Leia para uma Criança: mídia publicitária e produção de sentidos na formação docente.....167

Tatiana Telch Evalte, Analice Dutra Pillar

Germinar novos amanhã para a formação de docentes.....198

Daniel Bruno Momoli

Desenhar-se de nuvem – das intensidades possíveis com materiais e materialidades e artes visuais e infâncias e... ..219

Angélica D'Avila Taschetto

Escolares nos museus: ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais.....240

Luciano Parreira Buchmann

Experiências estéticas e ação mediadora nos espaços de um Centro de Educação Infantil e de um Museu Casa.....263

Karina Alves Cargnin, Daniela Cristina Viana

Paisagem sonora: uma relação entre educação, meio ambiente e cultura.....285

Mirtes Antunes Locatelli Strapazon

EIXO 3: Pesquisa/Vida: possibilidades narrativas.....307

Ways of attending: art and poetry.....309

Carl Leggo, Rita L. Irwin

Formas de observar: arte e poesia.....349

Carl Leggo, Rita L. Irwin

Recolhendo histórias e tecendo caminhos
autobiográficos na formação em arte.....389

Rosvita Kolb Bernardes, Ana Cristina Carvalho Pereira

O que fazer com a palavra do outro: jogos de tempo
em narrativas e discursos.....415

Raquel ALS Venera

Infância e natureza: espaços/tempos de
sensibilidades.....434

Silvia Sell Duarte Pillotto, Ana Paula Simião Pinto, Elzira Maria Bagatin Munhoz

MINICURRÍCULOS.....455

INTRODUÇÃO

O volume 2 da obra *Educação estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades* traz um conjunto de artigos que ampliam nossos modos de aprender sobre a vida e sobre as relações que tecem nossa existência.

Os territórios das sensibilidades revelam-se imprescindíveis para novas percepções e experiências de vida em que pensamentos e sentires se constituem um só, num elo compartilhado de afetos.

Neste volume, os eixos Educação Estética e Filosofia; Sensibilidades no Território da Educação e da Cultura e Pesquisa/Vida – Possibilidades Narrativas contornam as escritas que se (entre)laçam nos movimentos pautados em conceitos, metodologias e sensibilidades.

Os grupos e núcleos de pesquisa, tanto do Brasil como de alguns outros países, fortalecem suas concepções sobre investigações nos campos da arte, da cultura, da estética, da filosofia e da educação, reiterando entre os artigos apresentados as sensibilidades como ponto de união.

O Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), tem como característica o trabalho compartilhado com outros grupos e núcleos, compreendendo a pesquisa como dimensão qualitativa que abriga sentidos, significados e experiências.

Portanto, o objetivo do volume 2 é socializar pesquisas e experiências que tenham entre si convergências e ao mesmo



tempo que procuram manter suas singularidades, seja no campo formal, não formal e informal da educação, das artes e das culturas, com ênfase nas sensibilidades.

O compromisso da academia é compartilhar com a sociedade suas produções em pesquisa e extensão, em conexão com as redes de educação básica e contextos outros (museus, centros de artes e de cultura etc.).

Nos territórios dos saberes e dos sentidos configuram-se as relações éticas, estéticas e políticas, ancoradas pelas pesquisas (auto)biográficas, cartográficas, as Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (Peba) e tantas outras que trilham caminhos de imprevisibilidade e potência.

Desse modo, o volume 2 da obra *Educação estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades* provoca as seguintes indagações: como são tecidas as relações entre as universidades e as redes de educação básica? Como as sensibilidades são tratadas nas ações relacionadas à educação formal, não formal e informal? Tais questões nos mobilizam a refletir sobre a importância das ações transdisciplinares, sensíveis e críticas, fundamentadas na dimensão estética e nas interações planetárias.

Dessa forma, apresentamos os artigos por eixos de acordo com as suas respectivas áreas de conhecimento e pesquisas.

No eixo Educação Estética e Filosofia, os textos sinalizam pistas acompanhadas de inquietudes, desejos e possibilidades. É nesse ponto de intersecção que a educação estética e a filosofia dialogam no (entre)lugar, onde 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.

“A estética como educação da sensibilidade” é o título do artigo da professora Dra. Maria Lucia Santaella Braga (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP). Ela nos apresenta o pensamento secular sobre o belo, o



nascimento da estética com seus desdobramentos e a estética como educação dos sentidos.

Em “O rito estético no cotidiano”, o professor Dr. Vincenzo Susca (Université Paul-Valéry, Montpellier, França) trata das reconfigurações dos museus na contemporaneidade, destacando-os como lugares também divertidos e por vezes comerciais com a ajuda de bares, cafés, espaços multimídia e souvenir. O visitante já não tem como meta somente contemplar a obra única e autêntica, mas viver um momento de socialidade ou de convivência. Se antes o objeto e o souvenir museológico potencializavam ao visitante a experiência artística vivida, hoje são verdadeiros fetiches.

Na sequência, o artigo “A lição do oráculo, a margem e o vale da escrita de si”, do professor Dr. José Aparecido Celorio (Universidade Estadual de Maringá – UEM), emerge do grande manancial de imagens que é o imaginário, que nos leva para um lugar onde podemos encontrar a nós mesmos como pessoas. Nesse sentido, a educação passa a ser, sobretudo, potencializadora de novas forças.

“De figura simbólica a emblema da educação: cruzando olhares sobre o labirinto”, de autoria dos professores doutores Alberto Filipe Araújo (Universidade do Minho – Uminho, Portugal) e Joaquim Machado de Araújo (Universidade Católica Portuguesa, Portugal), discute uma educação cujo principal objetivo é o de sensibilizar-nos por meio da função da imaginação nos caminhos da trans-descendência. Assim, a educação para a imaginação contribui no fortalecimento às sensibilidades humanas no mundo.

A seguir, o professor Dr. Douglas Borges Candido (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR), no artigo “Um olhar sobre a pós-modernidade: a política contemporânea como sintoma da pós-verdade”, traz questões como: o tic-tac da bomba relógio, as faces do político na pós-modernidade, da



política das paixões às paixões na política, o espaço das *fake news* e a recriminação das emoções. Um olhar sobre a pós-modernidade e as políticas de estar junto.

“Contos de fadas: literatura de tradição oral e educação de sensibilidade” é o título do texto da professora Dra. Fabiana de Pontes Rubira (Universidade de São Paulo – USP). Ela argumenta que as narrativas são como modo de interação com o mundo, fruto de um diálogo entre o dentro e o fora de nós mesmos. Nesse viés, o ato de contar e ouvir histórias impulsiona o conhecimento de si e do outro.

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 dessa temática seis artigos.

O texto “Leia para uma criança: mídia publicitária e produção de sentidos na formação docente”, das professoras doutoras Tatiana Telch Evalte e Analice Dutra Pillar (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), aborda a importância da leitura visual e audiovisual na formação do professor, tendo como base teórica a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, e a semiótica discursiva, de Algirdas Julien Greimas.

Na sequência, o professor Dr. Daniel Bruno Momoli (Universidade Estadual do Paraná – Unespar), em “Germinar novos amanhã para a formação de docentes”, entende a formação de professores como desafio, haja vista que na atualidade as práticas educacionais estão cada vez mais complexas. Para mudar o cenário, é necessária a reinvenção de experiências que questionem os saberes já instituídos.

“Desenhar-se de nuvem – das intensidades possíveis com materiais e materialidades e artes visuais e infâncias e...”, cuja autoria é da professora Dra. Angélica D’Avila Tasquetto (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), faz algumas



indagações: quais são as forças que emanam da infância e que não são determináveis? Como se brinca de nuvem, quando a própria nuvem que se faz se desfaz? São reflexões que nos levam a movimentos de fragmentos, arranjos que se desenham na arte com as infâncias.

O artigo “Escolares nos museus: ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais”, escrito pelo professor Dr. Luciano Parreira Buchmann (Universidade Estadual do Paraná – Unespar), versa sobre os últimos tempos da museologia e dos museus no Brasil. Os dados mostram avanços positivos com referência à articulação da educação formal com o museu, mas também suas fragilidades.

As doutorandas Karinna Alves Cargnin e Daniela Cristina Viana (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), em “Experiências estéticas e ação mediadora nos espaços de um Centro de Educação Infantil e de um Museu Casa”, relatam experiências estéticas e mediação cultural com as infâncias no âmbito formal e não formal da educação. A reflexão mobiliza práticas e sentidos no intercâmbio entre museu e escola, imprescindíveis para a educação.

Finalizando o eixo temos o texto “Paisagem sonora: uma relação entre educação, meio ambiente e cultura”, da professora doutoranda Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon (Universidade da Região de Joinville – Univille). A autora objetiva refletir sobre o conceito de paisagem sonora numa concepção pedagógica schafferiana para a educação nas infâncias, abordando aspectos de meio ambiente e cultura. A experiência ocorreu em um museu integrando o acervo artístico e a natureza em meio à paisagem urbana.

No eixo Pesquisa/Vida – Possibilidades Narrativas, as pesquisas tecem 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.

Os professores doutores Carl Leggo e Rita L. Irwin (Universidade da Colúmbia, Estados Unidos), em “Formas de observar: arte e poesia”, exploram a a/r/tografia por meio dos encontros pedagógicos e artísticos, dialogando com a fotografia e a poesia num conjunto de viver bem no mundo. Os autores abraçam as potencialidades atravessando a experiência performática nas práticas visuais e poéticas.

“Recolhendo histórias e tecendo caminhos autobiográficos na formação em arte” é o artigo das professoras doutoras Rosvita Kolb Bernardes e Ana Cristina Carvalho Pereira (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), que se inspiraram na proposta de ateliês biográficos de projeto de Delory-Momberger, destacando a necessidade de múltiplas linguagens e materialidades, em modos singulares de estudantes/pesquisadores reconhecerem-se como sujeitos de sua própria história.

Na sequência, o artigo intitulado “O que fazer com a palavra do outro: jogos de tempo em narrativas e discursos”, da professora Dra. Raquel ALS Venera (Universidade da Região de Joinville – Univille), apresenta discussões de duas entrevistas apropriadas da Coleção Histórias de Vidas de Pessoas com Esclerose Múltipla, do acervo do Museu da Pessoa. Destaca, ainda, o tempo nas narrativas (auto)biográficas, propondo mostrar a diferença entre narrativas e discursos.

Para finalizar, o artigo “Infância e natureza: espaços/tempos de sensibilidades”, de autoria da professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto, da mestrandia Ana Paula Simião Pinto e da professora Dra. Elzira Maria Bagatin Munhoz (Universidade da Região de Joinville – Univille), reflete sobre as infâncias, a natureza e as experiências estéticas como propulsoras de sensibilidades. As autoras indagam com veemência a seguinte questão: o que



será de um planeta onde as crianças crescem longe da natureza, limitando as possibilidades de potencializar sentimentos de amorosidade, essência vital para a vida em sociedade?

Espera-se que a obra possa contribuir para profissionais que atuam na educação básica (professores, gestores e psicólogos), tanto das redes públicas como particulares, para acadêmicos e professores dos cursos de formação inicial, especialmente Artes Visuais, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Design, bem como para os Programas de Pós-Graduação (mestrados e doutorados) em Educação, Arte e Cultura. Além disso, será de grande relevância para profissionais que atuam na educação não formal e informal, que desempenham ações em espaços artísticos e culturais.

A obra coloca 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.

Silvia Sell Duarte Pillotto
Mirtes Antunes Locatelli Strapazon
Organizadoras



A dense, tangled mass of light-colored, dried roots or branches against a black background. The roots are thin and fibrous, with some thicker, more prominent ones. They are arranged in a chaotic, overlapping pattern, creating a complex, organic structure. The lighting highlights the texture and color of the roots, ranging from pale beige to a slightly darker tan.

EIXO 1

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA
E FILOSOFIA**

EIXO 1

Educação estética e filosofia

A ESTÉTICA COMO EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Maria Lucia Santaella Braga

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

– PUC-SP

INTRODUÇÃO

No decorrer do século 20, a palavra estética disseminou-se a ponto de perder sua carga histórica e semântica original. Hoje a palavra é utilizada para dar nome a locais como cabeleireiros, spas e mesmo academias, dedicados ao consumo da beleza, restrita à noção de aparência visual, corporal e facial. Não vai aqui nenhuma recriminação saudosista a essa expansão e, ao mesmo tempo, simplificação do conceito de estética. Entretanto, para os propósitos deste artigo, voltado para a discussão do papel que a estética desempenha para a educação dos sentidos e da sensibilidade humana, é preciso retomar a história que a tradição nos legou dos significados desse conceito.

O PENSAMENTO SECULAR SOBRE O BELO

Antes que a palavra “estética” tivesse sido fundada e encontrado seu lugar no pensamento filosófico, a partir do século 18, as discussões sobre o belo, um tema coetâneo à estética, estiveram na pauta dos filósofos desde os gregos. Conforme foi desenvolvido em Santaella (1994 [2020], p. 21), o nascimento



das teorias do belo e do fazer criador deu-se nas obras de Platão e Aristóteles, cuja influência se estendeu, não obstante as particularidades específicas de cada período histórico, pelo mundo latino, a Idade Média e a Renascença.

Quando pensamos no belo, imediatamente vem à nossa mente a ideia ou a imagem de coisas ou seres belos: um jardim florido, um rosto iluminado pela fotogenia, a continuidade azul do oceano na linha igualmente azul do horizonte que se eleva ao céu. Evidentemente sem negar a existência de coisas belas, nos séculos que decorreram dos escritos de Platão até o Renascimento, o belo foi pensado como uma realidade transcendente, uma ideia geral e abstrata do belo, acima do mundo que habitamos.

Se fosse perguntado a um filósofo pré-socrático por que algo é belo, em sua resposta ele recorreria aos elementos físicos e qualitativos da beleza: a cor, as linhas, a dimensão, a figura etc. Platão não se contentou com isso. Para ele, tais qualidades são meramente aparentes e, para compreender o belo, é preciso recorrer à ideia de algo mais elevado, transcendente, uma causa última invisível, a ideia do belo. É no diálogo *Hípias maior* (PLATÃO, 1966) que se dá a discussão específica do belo, mas a inteligibilidade do belo platônico implica considerá-lo no conjunto da obra e na inseparabilidade entre o belo, o bom e o verdadeiro.

A vida merece ser vivida na medida em que nela persiste a busca pelo equilíbrio que Platão tomou como ideal do qual depende a articulação do belo com o bom. Tanto quanto o belo, o bom também é universal e juntos contribuem para a harmonia do comedimento contra quaisquer excessos. Dessa harmonia resulta o verdadeiro, e da inseparável tríade do belo, do bom e do verdadeiro depende a ascensão do pensamento aos valores últimos universais e eternos que guiam a vida humana para além das coisas físicas, materiais, que não passam de cópias sensíveis de uma verdade que está acima delas.



Certamente, reduzir a extensa obra de Platão a essas poucas palavras peca pelo reducionismo. Mas não há aqui o propósito de penetrarmos pelos labirintos das discussões filosóficas. O propósito dessa visita a Platão se deu tão só e apenas para marcar o fato de que a tríade abstrata e universal – o belo, o bom e o verdadeiro – percorreu séculos, pois a ela está ligada a verdade do Ser, que alcançou, na Idade Média, a obra de São Tomás de Aquino.

É bastante comentado o livro de Umberto Eco intitulado *Arte e beleza na estética medieval* (2010), no qual dedica atenção à estética de Tomás de Aquino. Ao dizer “estética” Eco estava ciente de que poderia estar cometendo um anacronismo, visto que, na época, embora já existisse o termo (que vem do grego *aesthesis*), a discussão do conceito de “estética” ainda não havia entrado no horizonte do pensamento humano. Assim, as preocupações de Aquino estavam voltadas para a questão do belo que Eco assumiu por licença tratar como uma questão estética, tendo em vista que, do século 18 em diante, o conceito de estética migrou cada vez mais para o belo, especialmente o belo tal como manifesto nas obras de arte.

Na Idade Média, contudo, o belo, tal como rezava a tradição platônica, continuava a ser visto de modo transcendente, portanto, sob a entonação religiosa. Tomás de Aquino não escreveu um tratado específico sobre o belo, porém considerou questões centrais sobre o belo e a arte. Sendo o belo um conceito transcendente, ele só pode ser contemplado no conhecimento da verdade que repousa em Cristo, fonte de todas as verdades (FAITANIN, 2007). É sabido que Aquino bebeu nas fontes de Aristóteles, de onde extraiu a relação intrínseca entre o abstrato e o material, quer dizer, entre o pensamento que reflete sobre o belo e sua concretização em coisas concretas, no caso, as obras de arte, como meios privilegiados de expressão do belo.

Aquino ensaiou várias definições do belo, mas isso não o impediu de levantar os três caracteres essenciais da beleza:



a integridade ou perfeição, a justa proporção ou harmonia e a clareza. Eco (2010) discutiu esses caracteres em profundidade sob o nome de “estética do organismo”. Novamente não se trata aqui de buscar aprofundamento na obra de Aquino ou de Eco como seu comentarista. O que importa é marcar que, mais aristotélico do que platônico, Tomás de Aquino livrou a concepção da arte platônica de sua noção de cópia falsa, simulacro da tríade transcendente do belo, bom e verdadeiro. Isso abriu caminho para a grande transformação da noção de arte que viria com o Renascimento, cujos sentidos forjaram as concepções de arte e a história da arte do Ocidente, preparando o terreno para o nascimento da estética.

O NASCIMENTO DA ESTÉTICA

A noção de arte que o Ocidente conserva até hoje, a despeito de todas as modificações históricas pelas quais a produção artística veio passando, é proveniente do Renascimento. Conforme já percorrido em Santaella (2009), foi no Renascimento que se deu a codificação não só dos sistemas artísticos visuais – o desenho, a pintura, a gravura, a escultura e a arquitetura – como também da música. Foi nesse período que a arte se despreendeu da sua dependência religiosa. Ao se soltar dos murais, paredes e interiores das igrejas, a arte passou a requerer locais para a sua exposição, manutenção e preservação. Para isso, surgiram os museus e a consciência da necessidade de documentação em escritos que foram dando corpo à história da arte.

O Renascimento introduziu elementos inovadores que levaram, em particular na pintura, à constituição de um padrão ou modelo estético dominante constituído pelo desenvolvimento da perspectiva monocular altamente realista, pelo tratamento do espaço da pintura como janela e pelo estudo da luz e da



sombra. Esse padrão estético permaneceu durante séculos com exceção da ousadia de alguns artistas, criadores de linguagem. Independentemente do período e lugar em que viveram ou do estilo em que costumam ser identificados, são artistas que foram marcando os séculos, da Renascença ao Modernismo, com invenções e rupturas de padrão que fizeram avançar as linguagens da arte e anteciparam tendências futuras, ou seja, aquelas imprimidas pelas vanguardas modernistas do século 19 ao 20.

É importante notar que, apesar das grandes rupturas que o modernismo, desde o impressionismo, e mais tarde o pós-moderno, dos anos 1960 a 80, provocaram nos princípios estéticos propostos pelo Renascimento, ainda persiste, em meios não especializados, a noção de arte de teor renascentista. De qualquer modo, é preciso perceber que o crescimento e a riqueza da produção artística liberada dos ideais religiosos e metafísicos, a partir de 1500, muito especialmente, a nova concepção do indivíduo como criador, a figura do artista, foram pavimentando o caminho para que surgisse finalmente uma nova noção no pensamento ocidental, a noção de estética como uma ciência do sentir, ou melhor, da percepção em geral, inaugurada pela obra *Aesthetica* ([2 vols. 1750-1758] 1961), de A. G. Baumgarten (1714-1762).

Baumgarten manteve o sentido original de *aisthesis* no grego para se referir à faculdade de sentir que habilita a compreensão humana do mundo por meio dos sentidos e suas afecções na sensibilidade. *Aisthesis*, aliás, tem a mesma etimologia de *aisthethicon*, ou seja, aquilo que sensibiliza. Como se pode ver, com esse gesto de resgate, Baumgarten devolveu o belo para os nossos sentidos e para o modo como somos capazes de senti-lo, com o acréscimo da proposta de estudá-lo de acordo com os princípios da ciência. Portanto, trata-se da estética como ciência do sentir com os sentidos de que o ser humano dispõe, concebida como um campo de estudos, pesquisas e reflexões sobre a sensibilidade.



Depois de Baumgarten, a grande obra a colocar em discussão a estética filosófica foi a terceira crítica de Kant, *A crítica do julgamento* ([1790] 1952). Mas as preocupações que Kant levou para essa crítica não foram herdadas diretamente de Baumgarten, mas de toda uma nova ambientação do pensamento filosófico que provinha do fim do século 17 e prosseguia para o 18. Foi nesse período que, de acordo com Santaella (1994 [2020], p. 22), se deu o deslocamento da ênfase no objeto da beleza para o sujeito que a percebe, a partir da reação de Ashley Cooper, Lorde de Shaftesbury (1671-1713) aos avanços das ciências físicas e aos desafios apresentados pelas filosofias de René Descartes (1596-1650) e Thomas Hobbes (1588-1679). Nessa vertente, porém mais propriamente dentro do espírito empiricista de John Locke (1632-1704), tiveram origem as teorias inglesas do gosto que, aparecendo pela primeira vez, em 1712, nos escritos de Joseph Addison (1672-1719), receberam desenvolvimentos sistemáticos nas obras de Francis Hutcheson (1694-1740) e David Hume (1711-1776). Exposto às questões emergentes da percepção, do desinteresse, da apreciação, do sublime, e sensível especialmente aos apelos do “paradoxo do gosto”, levantados por Hume, Kant veio fazer de sua terceira crítica, a da faculdade do juízo ou julgamento, a obra inaugural da idade de ouro da estética que, estendendo-se pela proeminência do estético dentro do idealismo absoluto de Joseph von Schelling (1775-1854), encontrou seu apogeu na estética de Friedrich Hegel (1779-1831).

Isso não significa que as concepções estéticas tenham inteiramente se desprendido de sua relação com o belo. Significa apenas que o belo sofreu dois deslocamentos: de transcendental passou para o universo das coisas belas e, além disso, em um segundo deslocamento, passou das reflexões sobre a beleza manifesta para os efeitos produzidos em quem a percebe. Tanto é assim que a terceira crítica de Kant buscou a resposta para o julgamento do belo, ou seja, de onde vem o julgamento que temos de que algo é belo, algo que a razão pura não tem meios de responder.



Ora, não só a natureza é capaz de produzir o efeito estético da beleza, mas também as obras de arte, especialmente a produção artística, aquela que é ainda ligada aos princípios da harmonia e equilíbrio formais herdados do Renascimento, portanto, uma produção anterior ao fim do século 19, momento em que se iniciou o desfile ininterrupto das vanguardas estéticas que avançaram até os anos 1960, quando se dá o crepúsculo do modernismo e das rupturas que essa jornada trouxe para as heranças da tradição da equação arte = belo.

De todo modo, essa equação ainda deixou seus rastros até hoje não obstante o deslocamento e a modificação que a questão do belo passou a ter nas obras dos filósofos na passagem do século 19 para o 20, exemplarmente nas obras de Nietzsche (1844-1900) e Heidegger (1889-1976). Foi nesse período também que as reflexões filosóficas sobre o belo e as artes se desdobraram em uma pluralidade de teorias estéticas e teorias da arte que atravessaram o século 20 e continuam a surgir até hoje, na continuidade das movimentações provocadas pela pós-modernidade, hoje também chamada de modernidade líquida, de acordo com Bauman (1991).

Tendo em mente o breve histórico que foi aqui pincelado, podemos entrar naquilo que interessa diretamente ao tema deste artigo: o papel que a estética desempenha na sensibilidade humana. Para isso, é preciso considerar as transformações que ocorreram na própria produção estética e nas teorias que a acompanham, quando levamos em conta que a arte passou a incluir, desde o fim do século 19, o protagonismo auxiliar das tecnologias, começando pela fotografia.

OS DESDOBRAMENTOS DA ESTÉTICA

Falar em rupturas na equação da arte = belo não significa recusar que o belo ainda possa fazer morada nas artes. Significa,



isto sim, que o belo deixou de ser obrigatório nas obras de arte. Tal desobrigação, que já havia começado nas vanguardas estéticas do fim do século 19 até meados do século 20, foi devida às novas propostas estéticas que começaram a surgir e se desdobrar até atingir uma heterogeneidade exponencial a partir da pós-modernidade dos anos 1970 em diante. Essa heterogeneidade pode ser explicada pela multiplicação de suportes, meios e tecnologias a que os artistas passaram a recorrer para a sua produção, como compõem na fotografia, no cinema experimental, na videoarte e hoje nas variadas formas da arte digital, alcançando mais contemporaneamente a arte que traz a inteligência artificial como aliada nos processos de criação. Talvez esteja aí uma das razões pelas quais as reflexões sobre a arte também foram se desmembrando em um grande número de teorias da arte que atravessaram o século 20 e continuam a surgir até hoje.

Além disso, qualidades estéticas, no sentido de Baumgarten, ou seja, aquelas que produzem efeitos nos sentidos humanos, passaram a comparecer nas mais diversas áreas de produção, graças às novas tecnologias de linguagem que não cessam de surgir. Isso deu origem ao que pode ser chamado de estéticas tecnológicas, tais como a estética cinematográfica, videográfica, a estética dos *games* etc., quer dizer, áreas de produção que não comparecem nos circuitos ditos artísticos, como museus, galerias, feiras etc., mas que, não obstante, desenvolvem uma estética própria (ver SANTAELLA; ARANTES, 2008).

Ao mesmo tempo, a beleza, que deixou de ser protagonista obrigatória da arte, foi também se espalhando pelo *design*, arquitetura, moda, decoração etc. Não se pode negar que existem padrões históricos e culturais para a beleza. O que uma cultura em um determinado ponto da história toma como padrão de beleza pode não ser adotado por outra cultura no mesmo ou em outro momento histórico. Contudo, mesmo que se leve isso em consideração, deve



haver algo em comum naquilo que recebe a designação de belo para que se possa definir, afinal, o que é a beleza.

Seguindo os passos de um compêndio sobre a beleza editado por Eco (2004), pode-se verificar que a beleza tem uma longa história que atravessa um grande número de temas, entre os quais se destacam o ideal de beleza da antiguidade, a beleza como proporção e harmonia, a luz e a cor na Idade Média, a beleza dos monstros, a razão e a beleza, o sublime, a beleza romântica e a religiosa, a beleza das máquinas até a beleza das mídias. O livro constitui uma documentação inestimável para aqueles que querem se aprofundar no tema da estética e sua relação indissolúvel com a beleza.

Além disso, o livro acaba por demonstrar que não foi por acaso que Baumgarten, quando fundou a estética como ciência, encontrou no belo o objeto mais adequado para o tipo de conhecimento que é produzido pela rede de sensações que se mesclam na percepção. Afinal, encontram-se na beleza os estímulos mais privilegiados capazes de despertar sensações perceptivas significativas. Mesmo que haja distinções histórico-culturais nos padrões considerados belos, quaisquer que sejam os padrões, eles assim se estabelecem porque, de um modo ou de outro, provocam efeitos sensíveis que exaltam a percepção. Disso se pode concluir que a estética ficou atada à beleza encarnada justamente pela irresistível atração que esta exerce sobre os sentidos. Todos nós temos repetidas experiências de demora exclamativa da percepção diante de situações naturais ou de objetos e obras produzidas que dilatam nossa sensibilidade justamente pelas características qualitativas que apresentam e que por isso mesmo chamamos de belas.

Conforme já explicitado em Santaella (2019), a beleza se define por conter dois elementos interconectados: as qualidades presentes no objeto chamado belo e os efeitos na sensibilidade perceptiva que essas qualidades são capazes de despertar.



Um não pode ser separado do outro quando se pretende definir a beleza. Isso nos faz compreender por que a noção de estética ligada à beleza se espalhou por muitos campos da cultura e não se restringiu apenas à natureza e à criação de obras e objetos considerados belos. De fato, hoje a palavra serve para designar não só as filosofias do belo e a elegância de uma fórmula matemática, por exemplo, mas também, na perda de seu cetro filosófico, o termo “estética”, como já mencionado, serve igualmente para se referir a clínicas e institutos para tratamento de beleza. E isso não é necessariamente criticável, já que, de fato, tais situações têm como objetivo melhorar a aparência física das pessoas de modo a aproximá-las de um padrão de beleza culturalmente convencionado.

Encontra-se em J. L. Borges (1976, p. 12; 1983, p. 26) o exemplo poético mais exemplarmente significativo da expansão do conceito de estética para além ou aquém das produções humanas, ou seja, de um conceito de estética que está impregnado na vida, como se segue:

A música, os estados de felicidade, a mitologia, os rostos trabalhados pelo tempo, certos crepúsculos e certos lugares querem nos dizer algo, ou algo disseram que não deveríamos ter perdido, ou estão a ponto de dizer algo; essa iminência de uma revelação que não se produz e, quem sabe, o fato estético. [...] Foi isso o que sempre ensinei, limitando-me ao fato estético, que não precisa de definição. O fato estético é algo tão evidente, imediato e indefinível quanto o amor, o gosto da fruta, a água. Sentimos a poesia como sentimos a presença de uma mulher, uma montanha ou uma baía. Se ela é sentida de imediato, por que diluí-la em outras palavras que certamente serão mais frágeis do que nossos sentimentos.



Tal citação abre caminho para aquilo que interessa a este artigo na sua proposta de discutir o papel que a estética desempenha na educação da sensibilidade. Para isso, é preciso colocar em relevo o efeito que criações estéticas produzem nos sentidos humanos e o refinamento pelo qual fazem passar os nossos sentidos e, conseqüentemente, o tipo de conhecimento do mundo que eles proporcionam. Refiro-me aqui a todas e quaisquer criações que tenham o poder de produzir a especificidade do efeito estético na sensibilidade humana, algo que não é exclusivo da arte, mas que nela encontra seu ponto de otimização. Ademais, quando se fala em efeito estético é mister expandir o campo das artes para além das artes visuais, incorporando também a música, a literatura, a poesia e a especificidade dos efeitos estéticos que são capazes de produzir cada uma a seu modo próprio.

A ESTÉTICA COMO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Parto do princípio de que a potência do efeito estético consiste, sobretudo, em sua capacidade para educar os sentidos humanos. A ideia não é minha, no entanto a trago, antes de tudo, das leituras dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx ([1844] 1974), escritos da juventude de Marx, nos quais podem ser encontradas passagens luminosas sobre a educação dos cinco sentidos humanos. O contexto dessas passagens é aquele em que Marx versa sobre a plena emancipação dos sentidos e das qualidades humanas que seria permitida pela superação da propriedade privada, mas com o pressuposto de que os sentidos tenham se feito humanos tanto objetiva quanto subjetivamente. Fazer-se humano significa fazer-se social (p. 18).

Como já foram explicitados, os propósitos do presente artigo estão voltados para a capacidade educativa da estética, esta concebida em um sentido amplo que inclui privilegiadamente



as artes, estendidas também para a música, a literatura e a poesia, mas não se limita a elas, incluindo também quaisquer produções humanas ou mesmo experiências sensíveis provenientes da natureza e de situações vividas capazes de produzir efeitos sobre nossas maneiras de sentir. Neste ponto é preciso enfatizar que não são quaisquer efeitos, e sim aqueles que têm um poder transformador a ponto de alargar os horizontes de nossos modos de enxergar a vida, ao dilatar nossas visões de mundo. É em função disso que recorro a Marx, extraindo dos escritos supracitados a constatação de que afirmação humana no mundo objetivo não se dá “apenas no pensar, mas também com todos os sentidos”.

[...] é primeiramente a música que desperta o sentido musical do homem; para o ouvido não musical, a mais bela música não tem sentido algum. [...] É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido se torna musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos se tornam capazes de gozo humano, se tornam sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas (MARX, 1974, p. 18).

O que se trata de compreender, com base nessas agudas e lúcidas afirmações, é o papel que o efeito estético desempenha para a regeneração da sensibilidade humana, na medida em que é capaz de tornar os sentidos humanos cada vez mais humanos, sofisticadamente humanos. Ademais, trata-se de uma regeneração que não se limita à sensorialidade dos sentidos, mas, como ainda nos lembra Marx, avança dos sentidos físicos aos sentidos espirituais.



Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até os nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1974, p. 18).

Disso se pode inferir que a educação dos cinco sentidos em consonância com os sentidos espirituais é uma tarefa inesgotável que se desenvolve ininterruptamente na concomitância com a história universal do ser humano cujo fim está em aberto. É o campo da estética, quando a ele nos expomos, na porosidade dos sentidos físicos e espirituais, que pode nos colocar na abertura desse devir transformador.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

BAUMGARTEN, Alexander. **Aesthetica**. Hildesheim: G. Olms, 1961.

BORGES, Jorge Luis. A poesia. In: BORGES, Jorge Luis. **Sete noites**. Tradução de João Silverio Trevisan. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda., 1983.



BORGES, Jorge Luis. La muralla y los libros. In: BORGES, Jorge Luis. **Otras inquisiciones**. Madrid: Alianza Editorial, 1976.

ECO, Umberto. **Arte e beleza na estética medieval**. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2010.

ECO, Umberto (org.). **History of beauty**. New York: Rizzoli, 2004.

FAITANIN, Paulo. O belo em São Tomás: da apreciação sensível à contemplação. **Aquinate**, n. 5, p. 18-43, 2007.

KANT, Immanuel. **The critique of judgement**. Oxford: Oxford University Press, 1952.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, XXXV).

PLATÃO. **Hippias mayor**. Madrid: Aguilar Ed., 1966. p. 115-138. (Obras completas).

SANTAELLA, Lucia. **Estética**. De Platão a Peirce. São Paulo: Experimento, 1994. E-book, COD3S, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Estética & semiótica**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

SANTAELLA, Lucia. O pluralismo pós-utópico da arte. **ARS**, ano 7, n. 14, p. 131-151, 2009.

SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (org.). **Estéticas tecnológicas**. Novos modos de sentir. São Paulo: Educ, 2008.

LE RITE ESTHETIQUE AU QUOTIDIEN

Vincenzo Susca

Université Paul-Valéry, Montpellier

RESUME

Où est-elle l'aura entourant l'œuvre d'art avant sa reproductibilité numérique? Le "pèlerinage" dans les cathédrales classiques de la culture, selon le mot cher à Benjamin, n'a pas disparu mais est transfiguré sous l'impulsion d'architectures émotionnelles et sensuelles misant sur le spectacle, la marchandise et le loisir. En ce sens, les musées sont reconfigurés en dispositifs stupéfiants et divertissants à l'aide de bars, cafés, espaces multimédias et magasins de souvenir, qui deviennent de plus en plus leurs véritables hauts lieux. D'une certaine manière, le touriste ou le visiteur ne s'y rend plus vraiment pour contempler l'œuvre unique et authentique, mais pour vivre un moment de socialité ou de convivialité. Le souvenir n'est plus à proprement parler un simple souvenir mais l'œuvre même que le touriste, *fan* et spectateur, désire le plus, celle qui l'accompagnera chez soi et qui lui permettra d'esthétiser son quotidien, en lui conférant une aura. L'aura du quotidien.

C'est l'avant-dernière étape du processus décrit par Benjamin en tant qu'absorption de l'art dans le ventre du public, la dernière étant le devenir œuvre du public et même son devenir souvenir, chose et gadget, comme cela arrive avec les profils des



réseaux sociaux, les photos d'Instagram, les memoji, les stickers, les mèmes, les Gifs et toute autre réification électronique des individus en ligne.

En effet, dans la manie des *selfies* et dans le déploiement de <3 en ligne, dans l'élaboration de *stories* et de *reels*, dans le montage de mèmes, jusqu'à la mise en scène d'une intimité esthétisée sur Tik Tok et Instagram en passant par le choix soigneux des photos de profil Tinder ou Grindr, force est de constater l'avènement et la prolifération de pratiques sociétales symboliquement denses, causes et effets d'émotions, cérémonies et communions. Mots clés: imaginaire, esthétique, vie quotidienne, médias

REPRODUCTIBILITE DE L'ART ET VIE CONNECTIVE

La beauté de toute époque, lorsqu'elle implique et enveloppe une dimension collective de l'existence, est toujours un précieux indicateur de l'esprit du temps. En d'autres termes, l'esthétique présidant à l'être ensemble est la cause et l'effet d'une ambiance, d'une *Stimmung*, d'une manière d'être au monde, d'être avec l'autre. Dans le mystère qui recouvre notre rapport avec le beau (ABRUZZESE, 2007), est toujours inscrite notre façon d'entendre le juste, le vrai et le bon. Ce cadre décèle également les institutions, la communauté et d'autres formes sociales dont nous sommes proches et que nous considérons comme crédibles. Voici la puissance du sentir (PERNIOLA, 2002): partager avec l'autre un sentiment esthétique, une émotion ou une passion c'est esquisser les trames, les imaginaires et la sensibilité d'un corps social.

L'étincelle qui déclenche et sert de prodrome au changement de paradigme dont nous sommes en train de faire l'expérience peut remonter à la phase où s'amorce la reproductibilité technique de l'œuvre d'art. Cet événement apparemment anodin, qui résulte



simplement de l'évolution d'exigences industrielles et de la manière de faire face aux problèmes qui y sont liés, représente en réalité, de manière souterraine, un passage aux conséquences sociales lourdes relatif, bien que même de manière imprévue et cachée, au déploiement des pratiques et des sensibilités enracinées dans la vie quotidienne.

Walter Benjamin est celui qui a le mieux décrit, et en large partie anticipé, le sens social d'une telle mutation. De même que, dans l'ensemble de son œuvre, il a démontré l'instinct et la capacité extraordinaires d'entrevoir derrière les formes banales, éphémères et même commerciales de la vie moderne des spectres s'agitant dans l'imaginaire collectif, aptes à se matérialiser — à façonner la modernité. En ce sens, les fantasmagories évoquées par la marchandise, les vitrines, les panoramas et autres distractions de la culture de masse sont autant de signaux de formes sociétales qui commencent à investir des rêves et des émotions transcendant la pure matérialité de la production et de ses fins.

À bien des égards, le frisson que le flâneur des passages ressent sur sa peau, la fascination que l'individu éprouve dans les "mondes de rêve" parus entre le dix-huitième siècle et nos jours, l'attraction pour le "sex appeal de l'inorganique" (PERNIOLA, 2003) caractérisant la mode sont les matrices d'une fuite de la réalité économique, sociale et politique telle qu'elle avait été conçue par les sciences et les institutions sociales à partir des Lumières. En quelque sorte, l'univers de la technique et de ses artifices vit un processus de réadaptation radicale à partir du moment où il se déplace des usines – où il est pensé et mis en forme – aux contextes dans lesquels il se prête à être contemplé, consommé et consumé. Entre les deux espaces, l'objet-signe est absorbé, négocié et finalement recrée par le sujet social au moyen de son imagination créatrice (DURAND, 1964), de son usage et des désirs qui l'animent.

Si nous voulons analyser dans toute leur portée les dynamiques transpolitiques de l’imaginaire contemporain, la manière dont la culture électronique bouleverse le paradigme de l’ordre institué, nous ne pouvons pas nous passer d’intercepter les modalités par lesquelles la communication médiatique a peu à peu fait siennes les formes du beau, les a intégrées dans ses constructions technosociétales, jusqu’à les faire correspondre aux corps disséminés dans la vie ordinaire. À cet égard, le processus d’esthétisation du quotidien attente directement à la sacralité du politique car il en met en discussion la suprématie symbolique et le droit de représentation. La reproductibilité de l’œuvre d’art est ainsi l’origine cachée, le germe souterrain, de la reproductibilité numérique du politique (SUSCA, 2016), là où le public de jadis devient acteur, contenu primordial de la vie collective, de plus en plus connective.

LA METAMORPHOSE DES STARS

La pensée de Benjamin permet de mettre en lumière les aspects sur lesquels s’orientent au cours du dix-neuvième siècle les dynamiques de médiatisation de la politique d’abord et de politisation du spectacle ensuite. Par le premier mécanisme, on entend la disparition d’un rapport rigidement pyramidal, abstrait et à sens unique entre le pouvoir politique et la population, tandis que le second désigne le processus par lequel à un certain moment tout ce qui, jusqu’à la période précédente, se manifestait comme spectacle, amusement et pur divertissement, tend à se traduire en vie quotidienne et à revendiquer une volonté de puissance.

Selon Benjamin (2000), “vers 1900, la reproduction technique avait atteint le niveau qui lui permettait [...] de conquérir un rapport autonome entre les divers procédés artistiques”. C’est pourquoi commençaient à s’insinuer entre les formes artistiques non plus la



simple production d'objets ou de performances mais le fait même de traduire, de répliquer potentiellement à l'infini ce qui avait déjà été produit par d'autres. Il s'agit d'un levier central pour les temps à venir puisqu'il rendra possible, lorsque le processus acquerra une maturité complète, le revirement total tant de la dimension de ce qui est artistique que de la figure de son producteur. C'est ainsi qu'est créé un double flux – une *dialogique* – selon lequel la vie mondaine s'approprie progressivement, accueille en son sein, fait siennes les étincelles de l'art, de même qu'il incarne – dans le rôle de producteur d'outils de l'industrie culturelle naissante – le distributeur d'abord, puis le créateur de ces dernières, ensuite et enfin l'objet même, objet de consommation ou matière première du capitalisme de l'information sous forme de *data* utiles à nourrir les algorithmes réglant de plus en plus nos vies (CARDON, 2015).

Il faut attendre la fin d'un long cycle avant que le présentateur des premières stations locales devienne le *deejay* assembleur de musiques des années 1970. Et c'est pourtant dans la phase initiale de ce parcours que sont établies les prémices technosociales pour un résultat de ce genre. L'objet artistique reproductible est ainsi englouti dans les *enferts* de la vie quotidienne, il perd sa fluorescence pour commencer à se compromettre et à se confondre avec les belles choses de mauvais goût présentes dans la vie quotidienne et dans ses riches magasins négligés. Ce n'est pas un hasard si on a défini l'esprit du numérique culture du *remix* (LESSIG, 2008). Si au départ le dj – tel le consommateur-producteur sur lequel ont écrit Karl Marx, Alvin Toffler ou encore Michel de Certeau – se limite à sélectionner les musiques d'autrui, le temps passant cet acte devient la source d'une véritable récréation, jusqu'à attribuer aux protagonistes des consoles le rôle de star (ATTIMONELLI, 2018). À bien y regarder, ce sont eux qui rythment le temps musical de notre époque en tant que danse perpétuelle – joie tragique.

La reproductibilité technique de l'œuvre d'art permet à cette dernière "d'aller au-devant du bénéficiaire [...]. La cathédrale



abandonne son emplacement pour être accueillie dans le bureau d'un amateur d'art; le chœur qui a été exécuté dans un auditorium ou en plein air peut être écouté dans une chambre" (BENJAMIN, 2000, p. 22). À première vue, pour les observateurs les moins attentifs, ce passage peut sembler n'être qu'un déplacement du même objet dans de nouveaux contextes, afin de lui permettre de s'étendre au-delà de son lieu d'origine. Toutefois, la "dévalorisation de son *hic et nunc*" conduit l'objet artistique à une corruption radicale de son "authenticité" et de sa mission sociale: il n'induit plus une contemplation révérencieuse, il ne répond plus à des principes pédagogiques, il n'a plus vraiment de lien avec le sacré.

L'intervention de la technique comme agent de reproduction, de multiplication et de traduction de l'objet original fait que la 9e Symphonie de Beethoven peut être écoutée comme intermède entre deux publicités des programmes radiophoniques, en modifiant la nature attentive, ritualisée et sérieuse de sa réception. Depuis les années 1880 – quand les souvenirs et les gadgets commencent à être produits en série –, après les expérimentations du pop art et dans le plein essor de la société de consommation, il apparaît de manière évidente que la reproductibilité constitue le début d'une mutation irréversible de l'objet esthétique, qui devient graduellement un dispositif de loisir apte à enchanter le quotidien, à lui conférer une aura jouissive, *fun* et spectaculaire. La vie ordinaire engloutit avidement toute forme précédemment inscrite et utile au paradigme du beau pour la prêter à la satisfaction de ses propres désirs les plus immédiats, fantasmatiques et charnels.

Nous assistons ainsi, au tournant du vingtième siècle, au commencement d'un long processus de réappropriation sociétale des formes artistiques, une vague de fond qui, en emportant les pièces artistiques vers le public, enivrera dans un premier temps ce dernier d'art et le revêtira d'une forme artistique, capillarisant dans l'existence ordinaire la mission que s'était donnée Oscar Wilde dans *Le portrait de Dorian Gray* de faire de la vie une œuvre



d'art. Ainsi, la prophétie de Nietzsche se réalise: "L'homme n'est plus artiste, il est devenu œuvre d'art: ce qui se révèle ici dans le tressaillement de l'ivresse, c'est, en vue de la suprême volupté et de l'apaisement de l'Un originaire, la puissance artiste de la nature tout entière" (NIETZSCHE, 1997, p. 45).

La dimension du *bios*, de l'existence en tant que telle, est la dernière destination de ce flux, son accomplissement. Cela ne sera pleinement évident qu'à partir du moment où les langages numériques, les réseaux sociaux et tout ce qui concerne l'esthétisation du vécu envelopperont le corps de tout un chacun, entre le web et la rue, d'une lumière nouvelle. Leur principale vertu, en ce sens, demeure dans la possibilité livrée au corps social d'exprimer à la fois ses pulsions matérielles et corporelles, le bas à propos duquel écrit Bakhtine (1998) ses élans fantasmagoriques et sa poétique de l'être-là, d'habiter le monde.

Les synergies quotidiennes établies dans ce cadre, entre les merveilles et les ombres, le céleste et le terrestre, l'onirique et le sensible n'aboutissent pas simplement au devenir œuvre du public, mais promeuvent également le devenir public de l'art, ainsi qu'une réversibilité entre sujets et objets. Le "devenir public de l'art" signifie la dispersion du beau dans les ramifications de la vie ordinaire, là où la beauté de l'être-là et de l'être ensemble prévalent sur toute autre esthétique canonisée et muséifiée. En même temps, cela renvoie à une nouvelle et inédite réification du public, car en devenant œuvre il se prête à être contrôlé, manipulé et consommé selon les mêmes règles qui régissent le système des objets. C'est exactement ce qui se passe dans la vie numérique en réseau, sur Tinder, Instagram, Yourporn, Tik Tok ou Twitch, où en effet le sujet devient œuvre, contenu primordial de la communication, tout en étant impliqué dans des trames qui en font une information parmi les *datas*, une marchandise parmi les produits des vitrines numériques. D'une certaine manière, il arrive à tout un chacun ce qui se passait au début du *star system*,



lorsque les premières célébrités étaient en même temps enivrées et consommées par leur popularité. À l'époque, James Dean et Marilyn Monroe avaient payé de leur vie cette dynamique. Aujourd'hui, il en est de même pour ce qui concerne la crise de l'autonomie individuelle dans l'existence électronique, à savoir la "mort" du sujet en ligne, et parfois même la mort physique, par suicide, des personnes incapables de survivre à la visibilité de leurs histoires privées.

Il y a là, à bien des égards, un changement de paradigme par rapport à notre tradition sociologique et culturelle. Mario Perniola, dans la foulée de la pensée benjaminienne, aura raison de parler de l'homme comme objet sentant et de l'objet comme chose sentante (PERNIOLA, 2003), car en effet la compénétration contemporaine entre *bios* et *technè* nuance les différences entre ces ordres, qui se retrouvent désormais intriqués dans une même mosaïque.

AU-DELA DU CHAMP ARTISTIQUE: LE FINISH DU CONSOMMATEUR

Au niveau de la personne, les nouvelles technologies électroniques, en particulier celles qui entrent le plus en contact avec notre corps, ouvrent une brèche dans le sujet en y injectant plusieurs doses d'altérité technosociétale. En effet, c'est une invitation – une initiation – à se perdre dans l'autre et à retrouver un nouvel équilibre avec tout ce qui l'entoure. Il s'agit d'un éclatement de l'être, de sa fuite vers l'ailleurs, de son invasion par l'ailleurs. Bref, en tant qu'humain, il n'est plus ni le centre du monde, ni au centre du monde; "ce qui disparaît est en somme ce qui peut être résumé par la notion 'd'aura'; et l'on peut dire que ce qui disparaît à l'époque de la reproductibilité technique est l'aura' de l'œuvre



d'art. Le processus est symptomatique, sa signification renvoie au-delà du champ artistique" (BENJAMIN, 2000, p. 23).

Dans ce passage est inscrite l'interprétation la plus efficace et prophétique de la signification sociale d'un fait, la reproductibilité de l'œuvre, apparemment seulement technique mais en réalité fondamental en ce qui concerne le devenir des formes esthétiques, de la société de masse et de ses systèmes de pouvoir-savoir. La disparition de l'aura de l'œuvre d'art indique que l'objet extérieur au corps social, provenant d'un au-delà en quelque sorte magique transcendant *l'hic et nunc*, subit une relativisation qui le vide de sa faculté de séduire et d'envoûter le public.

En perdant son autorité morale, l'univers artistique prive son référent politique, le système qui le préside, de sa puissance symbolique. S'il est vrai que la démocratie moderne se fonde sur la correspondance entre la loi et les coutumes (DURKHEIM, 2002), que celle-ci est à son tour alimentée par l'adhésion symbolique du corps social aux élites, force est de constater qu'aujourd'hui ce lien a été rompu exactement dans la mesure où le quotidien, ce qui était en bas, ne se reflète plus dans les formes esthétiques du haut mais en soi-même et dans toutes ses extensions technosociétales, des réseaux numériques au *street art*, du rap au funk et à la techno en passant par le *cosplay*, les jeux de rôle et les *street parties*.

Les traditions légitimées et consolidées au cours de la modernité, autrement dit ses organisations, ses institutions et ses conseils, perdent ainsi d'un coup le dispositif esthétique qui leur a permis de cristalliser la différence entre elles et la rue, de se placer de l'autre côté de la barrière, cette frontière qui s'illustre par exemple à travers la distance qui, dans tout musée, sépare l'œuvre du public.

L'espace sacré du musée, là où les nouveaux pèlerins de la société doivent se rendre pour racheter leur ignorance et pour contempler la beauté, est la zone à haute densité symbolique dans laquelle sont abrités le secret et le monopole du pouvoir



de l'État et de ses avatars. Le bon goût et le savoir, élevés à des valeurs suprêmes, défendus et distribués scientifiquement, sont les leviers à l'aide desquels le corps social est organisé dans une finalité dialectique entre production du savoir et engendrement du pouvoir.

Le musée est le lieu sacré, une sacralité laïque, l'archétype du rapport de pouvoir léger et totalisant qui régule la relation entre élite et masse à l'époque de la démocratie. En son intérieur, la ligne d'ombre entre l'œuvre et la barrière que le public ne peut jamais franchir acquiert une valeur particulière. C'est la métaphore de l'imposition de la loi et des règles selon lesquelles public et gouvernants, représentés et représentants, sont tenus d'en rester à leur rôle respectif: le premier de contempler avec révérence, le second de gouverner en diffusant splendeur et haute destinée sur les masses. De la même façon, dans tout musée, il est interdit de danser, crier, manger... bref, de faire entendre la voix du corps, qui doit au contraire rester à l'ordre de la raison.

L'objet artistique doit ici être contemplé en silence, avec admiration ou au moins discrétion, sans pouvoir être touché ni, au fond, discuté, puisque tout dans un musée est organisé de manière que le visiteur se déplace dans un cadre déterminé et fermé de sens possible. Ce modèle est, à bien y regarder, le contraire de celui qui s'expérimente dans les jeux linguistiques des plateformes communicatives horizontales et interactives en réseau, où l'espace du plaisir, du jeu et de la fête en tant que beauté, est le résultat de la socialité électronique et des affinités connectives qui la composent. L'effondrement de la frontière entre œuvre et public amène lentement, mais inéluctablement, à la confusion des deux domaines. Voilà pourquoi ce dont il s'agit "renvoie au-delà du champ artistique".

La technique de la reproduction, comme la chose pourrait être formulée, soustrait



le reproduit au domaine de la tradition. En multipliant la reproduction, elle met à la place d'un événement unique une série quantitative d'événements. Et en permettant à la production de venir à la rencontre de celui qui en jouit dans sa situation particulière, elle actualise le produit. Les deux processus mènent à un violent bouleversement qui investit ce qui est transmis – à un bouleversement de la tradition, qui est l'autre face de la crise actuelle et de l'actuel renouvellement de l'humanité. Ils sont étroitement liés aux mouvements de masse de nos jours (BENJAMIN, 2000).

Les masses, le grand résidu de la modernité – sujet à la fois créé et craint par l'ordre institué –, sont imprudemment dotées d'un instrument qui leur donne la possibilité d'implémenter leurs propres "quantités" disproportionnées de nouvelles "qualités", au désavantage des gardiens du pouvoir. Ce qui est "reproduit" se sépare du producteur et de son cercle d'interprètes fidèles, mais est aussi déplacé de la scène – le musée et ses corollaires – qui l'avait doté de sa magie et de sa suprématie. L'actualisation de tout produit en question devient ainsi l'antichambre d'une sensibilité inconciliable avec les stratégies des producteurs. Elle s'instaure en toute discrétion sur fond d'une distraction généralisée, de loisirs ou de fantaisies. En l'occurrence, l'œuvre est adaptée au quotidien et appropriée par lui afin de l'esthétiser, de le rendre agréable et "joli". Elle finit par être définitivement détournée lorsque l'habiter poétique – la poétique du quotidien – prévaut sur les instances de l'art et sur les formes artistiques. En ce sens, le pop art, les esthétiques urbaines et l'industrie culturelle ne sont que des prémices du devenir œuvre du public et de sa vie ordinaire déclenché par les *stories* d'Instagram, les *selfies*, les *reels* et les *snaps*. Selon Marx, l'acte de la consommation constitue la phase



finale de la production, le *finish* du consommateur étant la manière dont la marchandise prend vie dans le cadre du quotidien. C'est, en quelque sorte, sa suite, sa récréation, l'œuvre dont le corps social est le véritable artiste – pour le dire en d'autres mots. Nous sommes ainsi face au *finish* final et décisif du consommateur – mieux, nous sommes immergés en lui –, là où il devient œuvre. Ce final décèle aussi une fatalité. Renvoyant à l'accomplissement d'un processus, il n'annonce pas seulement la mort de l'art évoqué par Hegel (1944), mais aussi celle du public...

Ce genre de performance, avant son achèvement ultime, revêt un ton violent quand les "masses" la mettent en œuvre contre le sens dans lequel l'œuvre originale a été pensée. La violence destructrice est ainsi le visage obscur de la consommation et Benjamin en distingue dès le début les qualités potentiellement subversives, précisément là où l'œuvre est accueillie au sein tumultueux d'une vie quotidienne irréductible à tout ordre qui ne soit pas le sien, selon la loi des frères. Le bouleversement de la tradition est alors le corollaire de l'émergence de pratiques enracinées dans un passé archaïque et en même temps effleurées par des visions futuristes.

Voilà que, pour Benjamin, le retour en quelque sorte trivial de la culture a immédiatement à voir avec une destruction générale de ce qui est donné et de ce que les savoirs, les pouvoirs et les institutions ont laissé se sédimenter. La qualité fondamentale des moyens de communication de masse, celle qui a souvent échappé à ceux qui les ont mises en forme et élaborées à des fins politiques ou commerciales, réside ainsi dans sa capacité à entrer en synergie avec le corps social et de devenir son ambiance, son territoire, son paysage, *mediascape* intégrant le *bodyscape* et le *bodyscape* devenant *medium*. Le corps social se prolonge dans un scénario qui lui permet de satisfaire une série de désirs immédiatement associés à un renouvellement général de son existence, en remettant en discussion les traditions et les canons sédimentés



depuis longtemps dans nos sociétés. Les médias interprètent ici le rôle de puissants espaces de communion: ils actualisent l'être ensemble, corroborent la communauté et sacrifient tout ce dont elle n'a plus ni besoin ni envie pour être là. De manière particulière, le défi le plus prégnant revient, à toute époque, au médium le plus nouveau, à celui qui est capable de garantir l'équilibre entre la continuation et le renouvellement des formes sociales. À l'époque où Benjamin écrit, il y a un vecteur extraordinaire des intentions conscientes et inconscientes des masses: "Leur agent le plus puissant est le cinéma. Sa signification sociale, même dans sa forme la plus positive, voire précisément dans celle-ci, n'est pas pensable sans sa forme destructrice, cathartique: la liquidation de la valeur traditionnelle de l'héritage culturel" (BENJAMIN, 2000, p. 23).

Pour notre part, nous considérons ce point comme fondamental bien que négligé par presque tous les interprètes de la pensée de Benjamin et, en général, par la plupart des médiologues et des sociologues de la communication. Gilbert Durand est à ce propos une heureuse exception, puisqu'il réussit à identifier combien l'invasion des marchés et des esprits par des panoplies techniques et des images médiatiques agit subrepticement en faveur d'une production souterraine d'"effets pervers", dirigés contre les producteurs mêmes des communications et des objets manipulés par le corps social (DURAND, 1996). L'auteur y parvient surtout en prenant en considération la dimension de l'imaginaire, avant et bien plus encore que le discours sur les instruments ou sur les fonctions des médias. En effet, dans ce royaume invisible mais sensible, derrière chaque consommation de masse, se produit aussi une destruction, "la liquidation de la valeur traditionnelle de l'héritage culturel", au nom d'une tradition plus ancienne et d'un présent sans autre finalité, pour celles et ceux qui l'habitent, que l'être-là, ici et maintenant.



LA BEAUTE ET LE VECU: MUSEES A CIEL OUVERT

À partir du moment où commence à se manifester une friction entre les masses et l'univers esthétique, quand le second cesse d'être un objet à contempler à distance et avec révérence, et que l'œuvre d'art se rapproche de la personne, les masses inaugurent un processus d'appropriation du monde des objets et des images qui les amène à devenir toujours plus avides, en quelque sorte à grossir, selon un paradigme proche de l'obésité et de l'obscénité chez Baudrillard (2020). Il y a là une espèce de volonté de puissance du corps social de par la proximité établie entre la vie quotidienne, les images et le système des objets. Pour bien saisir cette dynamique, il faut explorer dans ses racines et dans ses surfaces le

conditionnement social de l'actuelle décadence de l'aura. Elle se fonde sur deux circonstances, toutes les deux reliées à l'importance toujours plus grande des masses dans la vie actuelle. Et c'est-à-dire: rendre les choses, spatialement et humainement, plus proches est pour les masses actuelles une exigence très vive, autant que la tendance au dépassement de l'unité de tout élément quel qu'il soit par la réception de sa reproduction (BENJAMIN, 2000, p. 24).

La modernité, en effet, a joué sur une distanciation générale des choses et des autres, selon une logique de la séparation. En misant sur l'abstraction et sur l'universel, elle a orienté ses projets vers des objectifs lointains, valables pour tout en chacun et n'importe où, qui requièrent le sacrifice de la jouissance, du présent.



À l'inverse, la culture contemporaine que nous sommes en train d'explorer investit sur ce qui est proche et en contact étroit avec à la fois le sensible et l'imaginaire. À bien y regarder, la reproductibilité technique de l'œuvre d'art est un processus fondamental ayant soutenu ce changement de paradigme actualisé depuis la seconde moitié du dix-neuvième siècle.

L'authenticité de l'œuvre est l'équivalent de l'unité et de la séparation de l'individu, de sa distance par rapport aux autres et au monde. À partir du moment où ces principes s'effritent, toutes les cages identitaires, économiques et politiques du monde moderne semblent en crise. Rendre les choses plus proches signifie, pour le sujet, les tirer à soi, les faire siennes et, en même temps, traduire ce qui est authentique et unique en quelque chose de reproductible et de commun. Le sujet bourgeois est au produit esthétique authentique et lointain ce que les masses sont à l'esthétisation de l'existence et à l'absorption de ce qui les entoure. "L'unité de l'œuvre d'art s'identifie à son intégration dans le contexte de la tradition" (BENJAMIN, 2000, p. 25), tandis que sa reproductibilité et sa trahison sont la mesure de l'écart existant entre la vie quotidienne et la tradition elle-même.

Cette redéfinition mine la condition de l'homme moderne, son équilibre sensoriel, son rapport avec ce qui lui est intérieur et extérieur, et même son point de vue. Ce qui appartient à l'ordre du visuel et qui est apte à établir une différence-distanciation entre l'individu et son altérité, cède le pas à la réémergence du caractère tactile de l'expérience (MCLUHAN, 1977), quand le toucher – toucher et être touché – devient l'axe porteur de la vie quotidienne, la marque de la socialité au-delà et en deçà du sexe. Les caresses caractérisant notre rapport aux tablettes et aux *smartphones*, les *swipes* de *Tinder*, les *share* et les *emojis*, en ce sens, ne sont que les métaphores d'un rapprochement généralisé, d'ordre emphatique à l'autre, par une interaction fondée sur le

sentir et sur l'émotion plus que sur le voir et sur l'abstraction. Benjamin, grâce à sa capacité de comprendre les médias, les surfaces et les fantasmagories de son époque, a été le premier à entrevoir ce passage crucial: "Chaque jour, l'exigence de prendre possession de l'objet à une distance le plus proche possible dans l'image, ou mieux dans l'effigie, dans la reproduction, se fait valoir de manière toujours plus incontestable" (BENJAMIN, 2000, p. 25).

L'image est ainsi investie de la délicate mission de reconnecter le corps social à ce dont il a été précédemment séparé, de permettre fondamentalement une appropriation du monde qui est aussi le début de sa recreation. Icônes, objets, informations et symboles sont ainsi engloutis dans le ventre de la vie ordinaire et réadaptés à ce qui est actuel et quotidien. Au contraire de ce qui est communément écrit sur la mondialisation et le rôle joué à l'intérieur de ce processus par les médias, l'imaginaire est un régime à travers lequel on tire à soi les choses du monde, on active un processus de participation dans lequel ce qui est proche entre en liaison avec ce qui est éloigné.

Dans ce cadre, l'image médiatique est bien un mésocosme, un dispositif au travers duquel on se conjugue à l'étranger et au mystérieux: la nature, la technique, le ciel. La rigide séparation entre le soi et l'autre, fille de la culture alphabétique qui a façonné la modernité occidentale est alors graduellement abandonnée en faveur d'une confusion généralisée, d'une compénétration rappelant le holisme, d'une participation qui évoque la technomagie plus que la technologie (LES CAHIERS EUROPEENS DE L'IMAGINAIRE, 2011).

Ce n'est pas un hasard si les mots clés des cultures numériques sont "interaction", "immersion", "connexion", autant d'indices témoignant la communion, la confusion, l'ordre matriciel (SUSCA, 2016). Par conséquent, on comprend mieux pourquoi tout en étant de plus en plus dépendant du milieu technique, nous nous approchons également de la nature. Le retour du bio, la



deep ecology (DRENGSON, INOUE, 1995), l'ordre végan (CELKA, 2018), le tri sélectif, les vacances vertes, la *sustainable economy* (COMBES, 2010) et l'éthique de la décroissance (LATOUCHE, 2006) apparaissent alors comme des symptômes d'une nouvelle conjonction entre les êtres humains et l'environnement qu'ils ont considéré pendant longtemps comme un objet à conquérir, à occuper et à manipuler à leur guise. Au contraire, la trame qui nous relie à l'univers technique est la même que nous associons désormais à la Terre Mère. Dans un cas comme dans l'autre, le sujet fait un pas en arrière par rapport à ce qui l'entoure, mais c'est un pas de danse. Il finit par y dépendre de la même manière qu'on dépend de la personne qui mène le bal. C'est cela un des axes du posthumanisme signalant la crise de l'anthropocentrisme. Il y a là également un sacrifice de l'humain, car la confusion en question implique des pertes pour l'individu: le renoncement à soi et au soi.

La fonction de l'art, et en particulier du moment rituel de sa jouissance, a été, au moins à partir de la Renaissance, celle de traduire et disloquer les sentiments et les sensations induits par la contemplation de l'œuvre vers les systèmes symboliques de pouvoir et de savoir la présidant: que ce soit le seigneur, le prêtre ou le mécène, il s'agissait toujours d'adhérer à un ordre supérieur au quotidien, au nom de la beauté, et dont la supériorité se faisait vectrice, source et garantie. Par conséquent, cette correspondance esthétique servait à légitimer la suprématie morale et politique du pouvoir institué sur la vie ordinaire. L'image est ainsi le trait d'union entre le public, la masse – ou encore avant, la "populace" –, et le corps du souverain qui, de la lumière de la première, tire la lymphe vitale pour cor-roborer son statut. L'extase individuellement éprouvée face à l'objet unique et authentique, exposé de manière austère et pompeuse dans le musée, fait donc un avec l'approbation d'un ordre institué et avec l'inscription dans le cadre d'une communauté sociale imaginée, celle qui sert de prétexte identitaire au Léviathan (ANDERSON, 1996).



Le rite de l'admiration d'une œuvre est le levier qui confirme et renforce le mythe sur lequel se fonde et se renouvelle lentement l'ordre établi. La distinction entre le sacré et le profane est la matrice archétypique sur laquelle s'oriente aussi, pendant la modernité, la séparation entre pouvoir institué et puissance instituante, entre les formes belles de celui qui gouverne et celles plus basses et banales expérimentées dans le cadre de la vie quotidienne. Si les premières maintiennent une sacralité les rendant transcendantes, fondatrices et emblématiques, l'espace du quotidien devient naturellement la marge de ceux qui gouvernent, une ramification du pouvoir – le miroir du politique. Le rituel de la contemplation s'inscrit alors dans la tradition, en satisfaisant la permanence de ses gardiens et en dissipant dans leur corps les énergies agitées dans l'émotion esthétique.

Le mode originaire d'articulation de l'œuvre d'art dans le contexte de la tradition trouvait son expression dans le culte. Les œuvres d'art les plus anciennes sont nées [...] au service d'un rituel, d'abord magique, puis religieux. [...] La valeur unique de l'œuvre d'art *authentique* trouve sa fondation dans le rituel, dans le cadre où elle a eu sa première valeur d'usage originaire [...] la reproductibilité technique de l'œuvre d'art, pour la première fois dans l'histoire du monde, émancipe cette dernière de son existence parasitaire dans le cadre du rituel. L'œuvre d'art reproduite devient dans une mesure toujours plus grande la reproduction d'une œuvre d'art prédisposée à la reproductibilité (BENJAMIN, 2000, p. 26).

Le rituel dont l'œuvre d'art tire son origine comme expression et moyen est en réalité reconfiguré, et non éteint, par le processus de reproductibilité. Benjamin, quand il écrit, a à l'esprit une image



glorieuse, traditionnelle et transcendante du rite: il pense aux formes anciennes de la religion (OBADIA, 2012), dans lesquelles le plaisir esthétique et l'implication émotionnelle sont des prétextes permettant au public d'adhérer à un système éthique et symbolique, en interprétant le rôle de spectateur aux allures de fidèle. La reproductibilité technique de l'œuvre d'art, en revanche, inaugure le déplacement lent mais progressif de la faculté d'orienter le sens, les communications et les imaginaires du haut vers le bas, du centre vers la périphérie de la vie collective, dans ses trames horizontales, selon des goûts, des styles de vie et des affinités électives, puis connectives. Elle traduit graduellement le public en artiste et en même temps en œuvre, sujet de la récréation et objet de contemplation, manipulation et consommation.

Dans ce contexte, les rituels changent de forme. Le "pèlerinage" dans les cathédrales classiques de la culture, selon le mot cher à Benjamin, n'a pas disparu mais est transfiguré sous l'impulsion d'architectures émotionnelles et sensuelles misant sur le spectacle, la marchandise et le loisir. En ce sens, les musées sont reconfigurés en dispositifs stupéfiants et divertissants à l'aide de bars, cafés, espaces multimédias et magasins de souvenir, qui deviennent de plus en plus leurs véritables hauts lieux. D'une certaine manière, le touriste ou le visiteur ne s'y rend plus vraiment pour contempler l'œuvre unique et authentique, mais pour vivre un moment de socialité ou de convivialité.

Si jadis, d'ailleurs, le gadget et le souvenir muséaux étaient des traces servant à rappeler au spectateur l'expérience artistique vécue, aujourd'hui ils sont des véritables fétiches. *Exit Through The Gift Shop*, le *mockumentary* de Banksy (2010) portant sur le *street art* et sur les misères de l'art contemporain, visait justement à mettre en avant la dimension marchande et éphémère du secteur. En effet, en visitant les musées et notamment ceux de nouvelle génération, force est de constater non seulement l'hyperprésence des *gift shops* à la sortie, mais leur centralité, souvent même à l'entrée de ces lieux.



Le souvenir n'est plus à proprement parler un simple souvenir mais l'œuvre même que le touriste, *fan* et spectateur, désire le plus, celle qui l'accompagnera chez soi et qui lui permettra d'esthétiser son quotidien, en lui conférant une aura. L'aura du quotidien. C'est l'avant-dernière étape du processus décrit par Benjamin en tant qu'absorption de l'art dans le ventre du public, la dernière étant le devenir œuvre du public et même son devenir souvenir, chose et gadget, comme cela arrive avec les profils des réseaux sociaux, les photos d'Instagram, les memoji, les stickers, les mèmes, les Gifs et toute autre réification électronique des individus en ligne. Cela a lieu dans le cadre de nouveaux rituels qui certes n'ont rien à voir avec les files d'attente pour accéder au Louvre ou au musée du Vatican et qui ne répondent pas aux canons des manuels artistiques. Cependant, dans la manie des *selfies* et dans le déploiement de <3 en ligne, dans l'élaboration de *stories* et de *reels*, dans le montage de mèmes, jusqu'à la mise en scène d'une intimité esthétisée sur Tik Tok et Instagram en passant par le choix soigneux des photos de profil Tinder ou Grindr, force est de constater l'avènement et la prolifération de pratiques sociétales symboliquement denses, causes et effets d'émotions, cérémonies et communions. Elles ne sont plus adressées à des autels surplombants, au nom de vérités universelles et abstraites – les grands récits – mais se concentrent plutôt sur l'effervescence de ce qui est proche et quotidien, de ce qui a à voir avec l'ordre des pairs: les affinités connectives, l'être ensemble sans finalité. Le quotidien devient ainsi, pour le meilleur et pour le pire, selon un esprit qui évoque la sacralité sauvage chère à Bastide, un musée à ciel ouvert dont "la révolte est le plaisir même, et c'est aussi ce qui se joue de toute pensée" (BATAILLE, 2010).



RÉFÉRENCES

ABRUZZESE, Alberto. **La puissance de la Beauté**. Paris: L'Harmattan, 2007.

ANDERSON, Benedict. **L'imaginaire national**: réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme. Paris: La Découverte, 1996.

ATTIMONELLI, Claudia. **Techno**. Ritmi afrofuturisti. Rome: Meltemi, 2018.

BAKHTINE, Michail. **L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance**. Paris: Gallimard, 1998.

BATAILLE, Georges. **Le souverain**. Montpellier: Fata Morgana, 2010.

BAUDRILLARD, Jean. **Mots de passe**. Paris: Fayard, 2000.

BENJAMIN, Walter. **L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique**. iii. Paris: Gallimard, 2000.

CARDON, Dominique. **À quoi rêvent les algorithmes**. Nos vies à l'heure des big data. Paris: Seuil, 2015.

CELKA, Marianne. **Vegan order**. Des éco-warriors au business de la radicalité. Paris: Arkhé, 2018.

COMBES, Maxime. Réflexions sur le "capitalisme vert". **Mouvements**, 2010/3, no 63, 2010.



DRENGSON, Alan; INOUE Yuichi (dir.). **The deep ecology movement: an introductory anthology.** Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

DURAND, Gilbert. **Introduction à la mythodologie.** Paris: Albin Michel, 1996.

DURAND, Gilbert. **L'imagination symbolique.** Paris: puf, 1964.

DURKHEIM, Émile. **Sociologie et philosophie.** Paris: puf, 2002.

HEGEL, Wilhelm Friedrich. **Esthétique.** Paris: Aubier, 1944.

LATOUCHE, Serge. **Le pari de la décroissance.** Paris: Fayard, 2006.

LES CAHIERS EUROPEENS DE L'IMAGINAIRE. n. 3, 2011.

LESSIG, Lawrence. **Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy.** New York: Penguin Books, 2008.

MCLUHAN, Marshall. **D'œil à oreille.** Paris: Denoël, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich. **La naissance de la tragédie.** Paris: Gallimard, 1997.

OBADIA, Lionel. **L'anthropologie des religions.** Paris: La Découverte, 2012.

PERNIOLA, Mario. **Del sentire.** Turin: Einaudi, 2002.

PERNIOLA, Mario. **Le sex-appeal de l'inorganique.** Paris: Léo Scheer, 2003.



SUSCA, Vincenzo. **Les affinités connectives**. Sociologie de la culture numérique. Paris: Cerf, 2016.

Vincenzo Susca est maître de conférences HDR en sociologie à l'Université Paul-Valéry–Montpellier 3, où il dirige le département de sociologie et intègre le laboratoire LEIRIS. Directeur éditorial des *Cahiers européens de l'imaginaire* (CNRS éditions, Paris) et directeur de la collection *L'imaginaire et le contemporain* (Liber éditions), il est l'auteur de plusieurs ouvrages traduits en différentes langues, dont *À l'ombre de Berlusconi* (Milan, 2004; Paris, 2006), *Ai confini dell'immaginario* (Milan, 2006; Porto Alegre, 2006), *Joie tragique* (Milan, 2010; Paris, 2011; Barcelone, 2012), *Récréations* (Milan, 2008; Paris, 2009, avec C. Bardainne), *Les Affinités connectives* (Paris, 2016; Porto Alegre, 2019; Buenos Aires, 2021) et *Pornoculture* (Milan, 2016; Montréal, 2017; Porto Alegre, 2019; Buenos Aires, 2020 avec C. Attimonelli). Il est l'auteur, avec Alain Béhar, de la pièce théâtrale *Angelus Novissimus* (2014) et a été commissaire, avec Claudia Attimonelli, des expositions de Madame (2014) et de Karin Andersen (2015) à la Traffic Gallery de Bergame. Ses derniers ouvrages sont *Black Mirror et l'aurore numérique* (Milan, 2020; Montréal, 2021; Porto Alegre, 2021 avec C. Attimonelli) et *Industrie culturelle et vie quotidienne* (Montréal, 2021).

O RITO ESTÉTICO NO COTIDIANO¹

Vincenzo Susca

Universidade Paul-Valérie, Montpellier (França)

INTRODUÇÃO

Onde está a aura em torno da obra de arte antes da sua reprodutibilidade digital? A “peregrinação” nas catedrais clássicas da cultura, de acordo com a palavra estimada por Benjamin (2000), não desapareceu, mas é transfigurada pelo impulso de arquiteturas emocionais e sensuais que apostam no espetáculo, na mercadoria e no lazer.

Nesse sentido, os museus são reconfigurados em dispositivos surpreendentes e divertidos com a ajuda de bares, cafés, espaços multimídias e lojas de souvenir, que se tornam cada vez mais os verdadeiros lugares da moda. De certa forma, o turista ou o visitante já não se desloca verdadeiramente para contemplar a obra única e autêntica, e sim para viver um momento de socialidade ou de convivência.

A lembrança já não é mais propriamente uma simples lembrança, mas a própria obra que o turista, o fã ou o espectador mais deseja, aquela que o acompanhará e que lhe permitirá estetizar o seu cotidiano, conferindo-lhe uma aura – a aura do dia a dia.

É a penúltima etapa do processo descrito por Benjamin

¹ A tradução da língua francesa para a língua portuguesa foi realizada pelas tradutoras Jaqueline de Almeida Camargo e Karinna Alves Cargnin.



(2000) como absorção da arte no ventre do público, sendo a última a tornar-se obra do público e até mesmo tornar-se a sua memória em coisas e objetos, como acontece com os perfis das redes sociais: fotos do Instagram, *emojis*, adesivos, memes, GIFs e qualquer outra mercantilização eletrônica de sujeitos *online*.

Com efeito, na mania das *selfies* e na implantação do <3 *online*, na elaboração de *stories* e de *reels*, na montagem de memes, até na encenação de uma intimidade estetizada no TikTok e Instagram, passando pela escolha cuidadosa das fotos de perfil no Tinder ou Grindr, é possível constatar o advento e a proliferação de práticas sociais simbolicamente densas, causas e efeitos de emoções, cerimônias e comunhões.

REPRODUTIBILIDADE DA ARTE E VIDA CONECTIVA

A beleza de todas as épocas, quando implica e envolve uma dimensão coletiva da existência, é sempre um precioso indicador do espírito do tempo. Por outras palavras, a estética que preside ao ser em conjunto é a causa e o efeito de um ambiente, de um *Stimmung*, de uma maneira de estar no mundo, de estar com o outro.

No mistério que cobre a nossa relação com o belo (ABRUZZESE, 2007), estão sempre inscritos à nossa maneira de ouvir o justo, o verdadeiro e o bom. Esse quadro revela também as instituições, a comunidade e outras formas sociais das quais estamos próximos e que consideramos credíveis. Aqui está a potência do sentir (PERNIOLA, 2002): partilhando com o outro um sentimento estético, uma emoção ou uma paixão de esboçar as tramas, os imaginários e a sensibilidade de um corpo social.

A centelha que desencadeia e serve de preâmbulo para a mudança de paradigma que estamos a experimentar pode remontar à fase em que se inicia a reprodutibilidade técnica da obra de arte. Esse acontecimento aparentemente trivial, que resulta



simplesmente da evolução das exigências industriais e da maneira de fazer ante os problemas que lhe estão associados, representa uma passagem às pesadas consequências sociais, embora de forma imprevista e escondida, à implantação das práticas e das sensibilidades enraizadas na vida quotidiana.

Walter Benjamin (2000) foi o que melhor descreveu, e em grande parte antecipado, o sentido social de tal mutação. Assim como, em toda a sua obra, demonstrou o instinto e a capacidade extraordinários de vislumbrar por detrás das formas mundanas, efêmeras e até comerciais da vida moderna dos espectros que se agitam no imaginário coletivo, aptos a materializar-se – a moldar a modernidade.

Nesse sentido, as fantasias evocadas pela mercadoria, as vitrines, os panoramas e outras distrações da cultura de massa são sinais de formas societais que começam a investir em sonhos e emoções, transcendendo a pura materialidade da produção e seus fins.

Em muitos aspectos, a emoção que o errante das passagens sente na sua pele, o fascínio que o sujeito sente nos “mundos de sonho” surgidos entre o século XVIII e os nossos dias, a atração pelo “sex appeal do inorgânico” que caracteriza a moda são as matrizes de uma fuga da realidade econômica, social e política tal como tinha sido concebida pelas ciências e instituições sociais a partir do Iluminismo (PERNIOLA, 2003).

De certa forma, o universo da técnica e dos seus artifícios vive um processo de reabilitação radical em que se desloca das fábricas onde esse universo é pensado e formalizado para os contextos em que estão presentes a ser contemplado, consumado e consumido. Entre os dois espaços, o objeto-sinal é absorvido, negociado e finalmente recriado pelo sujeito social por meio de sua imaginação criativa (DURAND, 1964), de seu uso e dos desejos que o animam (DURAND, 1964).

Se quisermos analisar em todo o seu alcance as dinâmicas



transpolíticas do imaginário contemporâneo, a maneira como a cultura eletrônica afeta o paradigma da ordem instituída, não podemos deixar de interceptar as modalidades pelas quais a comunicação midiática tem progressivamente nos afetado. Ou seja, as formas do belo foram integradas nas suas construções tecnossilógicas, até fazê-las corresponder aos corpos espalhados na vida ordinária.

A esse respeito, o processo de estética do cotidiano espera diretamente a sacralidade do político, pois põe em discussão a supremacia simbólica e o direito de representação. A reprodutibilidade da obra de arte é, assim, a origem escondida, o germe subterrâneo, da reprodutibilidade digital da política, em que o público de outrora se torna ator, conteúdo primordial da vida coletiva, cada vez mais conectiva (SUSCA, 2016).

A METAMORFOSE DAS ESTRELAS

O pensamento de Benjamin (2000) permite pôr em evidência os aspectos sobre os quais se orientam ao longo do século XIX as dinâmicas de mediação da política, em primeiro lugar, e de politização do espetáculo, em segundo lugar. O primeiro mecanismo consiste no desaparecimento de uma relação rigidamente piramidal, abstrata e de sentido único entre o poder político e a população, enquanto o segundo designa o processo pelo qual, em determinado momento, tudo o que, até o período precedente, se manifestava como espetáculo, divertimento e puro entretenimento tende a se traduzir em vida cotidiana e a reivindicar uma vontade de potência.

Segundo Benjamin (2000), por volta de 1900 a reprodução técnica tinha atingido o nível que lhe permitia conquistar uma relação autônoma entre os diversos processos artísticos. É por isso



que as formas artísticas já não se insinuavam na simples produção de objetos ou de *performances*, mas no próprio fato de traduzir e de replicar potencialmente o que já tinha sido produzido por outros.

Trata-se de uma alavanca central para os tempos vindouros, pois tornará possível, quando o processo adquirir uma maturidade completa, a inversão total tanto da dimensão do que é artístico como da figura do seu produtor.

É assim que se cria um fluxo duplo – uma dialogia –, segundo a qual a vida mundana se apropria progressivamente, acolhe no seu seio, faz suas as centelhas da arte, da mesma forma que se encarna no papel de produtor de instrumentos da indústria cultural nascente. Primeiro como distribuidor, depois como criador e finalmente como o próprio objeto – objeto de consumo ou matéria-prima do capitalismo da informação sob a forma de dados úteis para alimentar os algoritmos que regulam cada vez mais nossa vida (CARDON, 2015).

Temos de esperar até o fim de um longo ciclo antes que o apresentador das primeiras estações locais se torne o DJ montador de músicas dos anos 70. No entanto é na fase inicial desse percurso que se estabelecem as premissas tecnossociais para um resultado desse gênero.

O objeto artístico reproduzível é assim engolido no submundo da vida quotidiana, perde a sua fluorescência para começar a comprometer-se e a misturar-se com as coisas bonitas de mau gosto presentes na vida quotidiana e nas suas ricas lojas negligenciadas. Não foi por acaso que se definiu o espírito da cultura digital do remix (LESSIG, 2008). Se no início o DJ – como o consumidor-produtor sobre o qual escreveram Karl Marx, Alvin Toffler ou ainda Michel de Certeau – se limita a selecionar as músicas dos outros, o tempo que passa nesse ato se torna a fonte de uma verdadeira recriação, até atribuir aos protagonistas os recursos do papel de estrela (ATTIMONELLI, 2018). Olhando bem, são eles que ritmam o tempo musical da nossa época como dança perpétua – alegria trágica.



A reprodutibilidade técnica da obra de arte permite a esta última ir ao encontro do beneficiário. “A catedral abandona a sua localização para ser acolhida no escritório de um amador de arte; o coro que foi executado num auditório ou ao ar livre pode ser ouvido num quarto” (BENJAMIN, 2000, p. 22).

À primeira vista, para os observadores menos atentos, tal passagem pode parecer apenas uma deslocação do mesmo objeto para novos contextos, a fim de lhe permitir estender-se para além do seu local de origem. Todavia a desvalorização do seu *hic et nunc* conduz o objeto artístico a uma corrupção radical da sua autenticidade e da sua missão social: já não induz uma contemplação reverente, já não responde a princípios pedagógicos, já não tem nenhuma ligação com o sagrado.

A intervenção da técnica como agente de reprodução, multiplicação e tradução do objeto original faz com que a Nona Sinfonia de Beethoven possa ser ouvida como interlúdio entre duas publicidades dos programas radiofônicos, modificando a natureza atenta, ritualizada e séria da sua recepção.

Desde os anos 1880, quando as memórias e os objetos começam a ser produzidos em série –, após as experiências da *pop art* e no pleno desenvolvimento da sociedade de consumo –, torna-se evidente que a reprodutibilidade constitui o início de uma mutação irreversível do objeto estético. Este se torna gradualmente um dispositivo de lazer apto a encantar o cotidiano, a conferir-lhe uma aura agradável, divertida e espetacular. A vida ordinária absorve avidamente qualquer forma previamente inscrita e útil ao paradigma do belo para emprestá-la à satisfação dos seus próprios desejos mais imediatos, fantasiosos e carnavais.

Assistimos assim, na virada do século XX, ao início de um longo processo de reapropriação societal de formas artísticas, incorporando peças artísticas ao público, embriagando-os de arte. Arte esta que num primeiro momento reveste-se de uma forma artística, capitalizada na vida ordinária. Missão que Oscar Wilde,



em *O retrato de Dorian Gray*, havia proposto: fazer da vida uma obra de arte. Assim, a profecia de Nietzsche realiza-se: “O homem já não é artista, tornou-se obra de arte: o que se revela aqui no estremecimento da embriaguez é, em vista da suprema volúpia e do apaziguamento do original, o poder artista de toda a natureza” (NIETZSCHE, 1997, p. 45).

A dimensão da *bios*, da existência como tal, é o último destino desse fluxo – a sua realização. Isso só será plenamente evidente a partir do momento em que as linguagens digitais, as redes sociais e tudo o que diz respeito à estética da vivência envolverem o corpo de todos – entre a *web* e a rua – de uma luz nova. A sua principal virtude, nesse sentido, reside na possibilidade oferecida ao corpo social de exprimir simultaneamente os seus impulsos materiais e corporais, a base sobre a qual escreve Bakhtine (1998), os seus impulsos fantasmagóricos e a sua poética de ser lá – de habitar o mundo.

As sinergias quotidianas estabelecidas nesse cenário, entre as maravilhas e as sombras, o celestial e o terrestre, o onírico e o sensível, não resultam simplesmente ao tornar-se obra do público, porém promovem igualmente o tornar-se público da arte, bem como uma reversibilidade entre os sujeitos e objetos.

O tornar-se público da arte significa a dispersão da beleza nas ramificações da vida ordinária, em que a beleza do ser e do ser em conjunto prevalece sobre qualquer outra estética canonizada e museificada. Ao mesmo tempo, isso remete para uma nova e inédita reificação do público, porque ao tornar-se obra ele se presta a ser controlado, manipulado e consumido de acordo com as mesmas regras que regem o sistema dos objetos.

É exatamente o que acontece na vida digital em rede, no Tinder, no Instagram, no Yourporn, no TikTok ou no Twitch, onde, de fato, o assunto se torna obra, conteúdo primordial da comunicação, estando ao mesmo tempo envolvido em tramas que fazem dela uma informação entre os dados e/ou uma mercadoria entre os produtos das vitrines digitais.



De certa forma, acontece a toda a gente o que se passava no início do *star system* (sistema das estrelas), quando as primeiras celebridades estavam simultaneamente embriagadas e consumidas pela popularidade. James Dean e Marilyn Monroe pagaram com a vida por essa dinâmica. Hoje em dia, o mesmo se passa com a crise da autonomia individual na existência eletrônica, ou seja, a morte do tema em linha, e por vezes até a morte física, por suicídio, das pessoas incapazes de sobreviver à visibilidade das suas histórias privadas.

Trata-se, em muitos aspectos, de uma mudança de paradigma em relação à nossa tradição sociológica e cultural. Mario Perniola (2003), na esteira do pensamento benjaminiano, terá razão em falar do homem como objeto sensível e de objeto como coisa sensível, porque, de fato, a competição contemporânea entre *bios* e *technè* matiza as diferenças entre essas ordens, que agora se encontram no mesmo mosaico.

FORA DO CAMPO ARTÍSTICO: O ACABAMENTO DO CONSUMIDOR

Em nível da pessoa, as novas tecnologias eletrônicas, especialmente as que entram mais em contato com o nosso corpo, abrem uma brecha no sujeito, injetando-lhe várias doses de alteridade tecnossocial. Com efeito, é um convite – uma iniciação – a perder-se no outro e a reencontrar um novo equilíbrio com tudo o que o rodeia. Trata-se de uma explosão do ser, da sua fuga para o outro lado, da sua invasão, por outro lado. Em resumo, como humano, já não é nem o centro do mundo, nem está no centro do mundo; “o que desaparece é, em suma, o que pode ser resumido pela noção ‘de aura’; e pode-se dizer que o que desaparece na época da reprodutibilidade técnica é o ‘da obra

de arte'. O processo é sintomático, o seu significado remete para além do campo artístico" (BENJAMIN, 2000, p. 23).

Nessa passagem está inscrita a interpretação mais eficaz e profética do significado social de um fato, a reprodutibilidade da obra, aparentemente apenas técnica, mas na realidade fundamental no que diz respeito ao futuro das formas estéticas, da sociedade de massas e dos seus sistemas de poder-saber. O desaparecimento da aura da obra de arte indica que o objeto exterior ao corpo social, proveniente de um além de alguma forma de magia, transcende o *hic et nunc*, sofrendo uma relativização que o esvazia da sua capacidade de seduzir e encantar o público.

Ao perder a sua autoridade moral, o universo artístico priva sua referência política, o sistema que o preside, do seu poder simbólico. Se é verdade que a democracia moderna se baseia na correspondência entre a lei e os costumes (DURKHEIM, 2002), que esta, por sua vez, é alimentada pela adesão simbólica do corpo social às elites, é claro constatar que hoje em dia essa relação foi rompida exatamente na medida em que o cotidiano, o que estava embaixo, já não se reflete mais nas formas estéticas do topo, mas em si mesmo e em todas as suas extensões tecnossociais, das redes digitais à *street art*, ao *rap*, *funk* e *techno*, passando pelo *cosplay*, jogos de papel e *street parties*.

As tradições legitimadas e consolidadas durante a modernidade, ou seja, as suas organizações, as suas instituições e os seus conselhos, perdem de repente o dispositivo estético que lhes permitiu cristalizar a diferença entre elas e a rua, de se colocar no outro lado da barreira, esta fronteira que se ilustra, por exemplo, pela distância que, em qualquer museu, separa a obra do público.

O espaço sagrado do museu, para onde os novos peregrinos da sociedade devem ir para redimir a sua ignorância e contemplar a beleza, é a zona de alta densidade simbólica na qual estão abrigados o segredo e o monopólio do poder do Estado e dos seus avatares. O bom gosto e o saber, elevados a valores supremos,



defendidos e distribuídos cientificamente, são as alavancas por meio das quais o corpo social é organizado numa finalidade dialética entre a produção do saber e a geração do poder.

O museu é o lugar sagrado, uma sacralidade secular, o arquétipo da relação de poder leve e totalizante que regula a relação entre elite e massa na época da democracia. No seu interior, a linha de sombra entre a obra e a barreira que o público nunca pode ultrapassar adquire um valor particular. É a metáfora da imposição da lei e das regras segundo as quais o público e os governantes, representados e representantes, são obrigados a permanecer no seu papel respectivo: o primeiro a contemplar com reverência, o segundo a governar, difundindo esplendor e alto destino sobre as massas. Da mesma forma, em qualquer museu, é proibido dançar, gritar, comer... Em suma, fazer ouvir a voz do corpo, que deve, pelo contrário, manter-se na ordem da razão.

O objeto artístico deve ser aqui contemplado em silêncio, com admiração ou pelo menos discrição, sem poder ser tocado nem discutido, uma vez que tudo num museu está organizado de modo que o visitante se mova num determinado e fechado sentido possível. Esse modelo é, ao que parece, o contrário do que se experimenta nos jogos linguísticos das plataformas comunicativas horizontais e interativas em rede, em que o espaço do prazer, do jogo e da festa como beleza é o resultado da socialidade eletrônica.

O Comitê Econômico e Social Europeu tem por missão assegurar a coerência das políticas comunitárias e das afinidades de ligação que o compõem. O desmoronamento da fronteira entre a obra e o público conduz lentamente, mas inevitavelmente, à confusão dos dois domínios. É por isso que o que está em causa é caminhar para além do campo artístico.

A técnica da reprodução, como a coisa poderia ser formulada, subtrai o reproduzido ao domínio da tradição. Ao multiplicar a reprodução, coloca no lugar de um acontecimento único uma série

quantitativa de acontecimentos. E ao permitir que a produção venha ao encontro de quem dela se beneficia na sua situação particular, atualiza o produto. Ambos os processos conduzem a uma violenta agitação que investe no que é transmitido – a uma perturbação da tradição, que é a outra face da crise atual e da atual renovação da humanidade. Estão intimamente ligados aos movimentos de massa dos nossos dias (BENJAMIN, 2000).

As massas, o grande resíduo da modernidade – sujeito criado e temido pela ordem instituída –, são imprudentemente dotadas de um instrumento que lhes dá a possibilidade de implementar as suas próprias “quantidades” desproporcionais de novas “qualidades” em desvantagem dos guardiões do poder.

O que é “reproduzido” separa-se do produtor e do seu círculo de intérpretes fiéis, mas é também deslocado da cena – o museu e os seus corolários – que o tinha dotado da sua magia e da sua supremacia. A atualização de qualquer produto em questão torna-se assim a antecâmara de uma sensibilidade inconciliável com as estratégias dos produtores.

Surge com toda a discrição sobre o fundo de uma distração generalizada, de lazer ou de fantasia. Nesse caso, a obra é adaptada ao cotidiano e apropriada por ele a fim de se estetizar, de se tornar agradável e “bonita”. Ela acaba por ser definitivamente deslocada assim que o habitar poético – a poética do cotidiano – prevalece sob as instâncias da arte e sob as formas artísticas.

A *pop art*, as estéticas urbanas e a indústria cultural são apenas premissas do tornar-se obra do público e da vida diária desencadeada pelos *stories* do Instagram, as *selfies*, os *reels* e os *snap*s. Segundo Marx, o ato do consumo constitui a fase final da produção, sendo o fim do consumidor a forma como a mercadoria toma vida no âmbito do cotidiano. É, de certa forma, a sua sequela,



a sua recriação, a obra cujo corpo social é o verdadeiro artista – em outras palavras. Estamos, assim, perante o final e decisivo do consumidor – melhor, estamos imersos nele –, onde ele se torna obra. Esse final revela também uma fatalidade. Referindo-se à conclusão de um processo, ele anuncia não só a morte da arte evocada por Hegel (1944), como também a morte do público...

Esse gênero de *performance*, antes da sua conclusão final, assume um tom violento quando as “massas” a colocam em prática contra o sentido no qual a obra original foi pensada. A violência destrutiva é assim, o rosto obscuro do consumo, que Benjamin (2000) distingue desde o início como qualidades potencialmente subversivas, precisamente onde a obra é acolhida no meio tumultuoso de uma vida quotidiana irredutível a qualquer ordem que não seja a sua. A alteração da tradição é, então, o corolário da emergência de práticas enraizadas num passado arcaico e, ao mesmo tempo, traçadas por visões futuristas.

Para Benjamin, o regresso trivial da cultura tem imediatamente a ver com uma destruição geral do que é dado e do que os saberes, os poderes e as instituições deixaram de sedimentar. A qualidade fundamental dos meios de comunicação de massas, que muitas vezes escapa àqueles que os moldaram e elaboram para fins políticos ou comerciais, reside na sua capacidade de entrar em sinergia com o corpo social e de se tornar o ambiente, seu território, sua paisagem, *mediascape* integrando o *bodyscape* e o *bodyscape* tornando-se *medium*.

O corpo social prolonga-se num cenário que lhe permite satisfazer uma série de desejos imediatamente associados a uma renovação geral da sua existência, pondo em discussão as tradições e os cânones há muito sedimentados nas nossas sociedades. As mídias interpretam aqui o papel de espaços potentes de comunhão: atualizam o estar junto, corroboram a comunidade e sacrificam tudo aquilo que não é mais necessário.



De modo particular, o desafio mais premente compete, em qualquer época, ao meio mais novo, a quem é capaz de garantir o equilíbrio entre a continuação e a renovação das formas sociais. Na época em que Benjamin escreve, há um extraordinário vetor das intenções conscientes e inconscientes das massas: “o seu agente mais poderoso é o cinema. O seu significado social, mesmo na sua forma mais positiva, ou mesmo precisamente nela, não é concebível sem a sua forma destruidora, catedrática: a liquidação do valor tradicional da herança cultural” (BENJAMIN, 2000, p. 23).

Da nossa parte, consideramos tal ponto fundamental, embora negligenciado por quase todos os intérpretes do pensamento de Benjamin e, em geral, pela maioria dos mediólogos e sociólogos da comunicação. Gilbert Durand (1996) é, a este propósito, uma feliz exceção, pois consegue identificar como a invasão dos mercados e dos espíritos por panfletos técnicos e imagens mediáticas age sorratamente a favor de uma produção subterrânea de “efeitos perversos” dirigidos contra os próprios produtores das comunicações e dos objetos manipulados pelo corpo social. O autor consegue fazê-lo sobretudo tendo em conta a dimensão do imaginário, antes e muito mais do que o discurso sobre os instrumentos ou sobre as funções dos meios de comunicação social. Com efeito, nesse reino invisível mas sensível, por detrás de cada consumo de massa, produz também uma destruição – a liquidação do valor tradicional da herança cultural em nome de uma tradição mais antiga e de um presente sem outra finalidade, para aqueles que a habitam, o estar aqui e agora.

A BELEZA E O VIVIDO: MUSEUS A CÉU ABERTO

A partir do momento em que começa a manifestar-se uma fricção entre as massas e o universo estético, quando o segundo deixa de ser um objeto a contemplar à distância e com reverência,



e a obra de arte se aproxima das pessoas, as massas iniciam um processo de apropriação do mundo dos objetos e das imagens que as leva a tornar-se cada vez mais gananciosas, de certa forma a crescer, segundo um paradigma próximo da obesidade e da obscenidade em Baudrillard (2000). Há aqui uma espécie de vontade de poder do corpo social pela proximidade estabelecida entre a vida quotidiana, as imagens e o sistema dos objetos.

Para compreender bem a dinâmica, é preciso explorar nas suas raízes e nas suas superfícies o

[...] condicionamento social da atual decadência da aura. Baseia-se em duas circunstâncias, ambas ligadas à importância cada vez maior das massas na vida de hoje. E isto é: tornar as coisas, especialmente humanas, mais próximas é para as massas atuais uma exigência muito viva, tanto quanto a tendência para ultrapassar a unidade de qualquer elemento pela recepção da sua reprodução (BENJAMIN, 2000, p. 24).

A modernidade, de fato, brincou sob um distanciamento geral das coisas e dos outros, segundo uma lógica da separação. Apostou na abstração e no universal, orientou os seus projetos para metas longínquas, válidas para tudo em cada um e em qualquer lugar, que exigem o sacrifício do gozo, do presente.

Pelo contrário, a cultura contemporânea que estamos a explorar investe naquilo que está próximo e em contato estreito com o sensível e o imaginário. Olhando bem, a reprodutibilidade técnica da obra de arte é um processo fundamental que sustentou essa mudança de paradigma atualizada desde a segunda metade do século XIX.

A autenticidade da obra é equivalente à unidade e à separação do sujeito e sua distância em relação aos outros e ao mundo. A partir do momento em que esses princípios



desmoronam, todas as jaulas identitárias, econômicas e políticas do mundo moderno parecem em crise. Colocar as coisas mais próximas significa para o sujeito tirá-las de si, fazê-las suas e, ao mesmo tempo, traduzir o que é autêntico e único em qualquer coisa de reprodutível e de comum.

O sujeito burguês é para o produto estético autêntico e longínquo o que as massas são para a estetização da existência e a absorção do que as contorna. “A unidade da obra de arte se identifica em sua integração no contexto da tradição” (BENJAMIN, 2000, p. 25), enquanto a sua reprodutibilidade e a sua traição são a medida do descarte existente entre a vida cotidiana e a tradição em si mesma.

Essa redefinição mina a condição do sujeito moderno, o seu equilíbrio sensorial, a sua relação com o que lhe é interior e exterior, e até o seu ponto de vista. Aquilo que pertence à ordem do visual e que consegue estabelecer uma diferença-distanciamento entre o sujeito e a sua alteridade cede o passo à reemergência do caráter tátil da experiência (MCLUHAN, 1977).

Quando o toque – tocar e ser tocado – se torna o eixo portador da vida cotidiana, a marca da socialidade além e abaixo do sexo. As carícias que caracterizam a nossa relação com os *tablets* e os *smartphones*, os *swipes* do Tinder, os *share* e os *emojis*, nesse sentido, não passam de metáforas de uma aproximação generalizada, de ordem enfática a outra, por uma interação baseada no sentir e na emoção mais do que no ver e na abstração. Benjamin, graças à sua capacidade de compreender os meios de comunicação, as superfícies e as fantasias da sua época, foi o primeiro a vislumbrar esta passagem crucial: “todos os dias, a exigência de tomar posse do objeto a uma distância o mais próxima possível na imagem, ou melhor, na efígie, na reprodução, faz-se valer de forma cada vez mais incontestável” (BENJAMIN, 2000, p. 25).



A imagem está assim investida da delicada missão de reconectar o corpo social àquilo de que foi anteriormente separado e de permitir fundamentalmente uma apropriação do mundo que é também o início da sua recriação. Ícones, objetos, informações e símbolos são assim imersos no ventre da vida ordinária e readaptados ao que é atual e cotidiano.

Ao contrário do que está geralmente escrito sobre a globalização e o papel que os meios de comunicação desempenham no processo, o imaginário é um regime por meio do qual se puxam para si as coisas do mundo, ativando um processo de participação em que o que está próximo entra em ligação com o que está longe.

Nesse cenário, a imagem mediática é de fato um mesocosmo, um dispositivo por intermédio do qual nos conjugamos no estrangeiro e no misterioso: a natureza, a técnica, o céu. A rígida separação entre o eu e o outro, filha da cultura alfabética que modelou a modernidade ocidental, é então gradualmente abandonada a favor de uma confusão generalizada, de uma competição que recorda o holismo, uma participação que evoca a tecnomia mais do que a tecnologia (LES CAHIERS EUROPEENS DE L'IMAGINAIRE, 2011).

Não é por acaso que as palavras-chave das culturas digitais são "interação", "imersão", "conexão", outros tantos indícios de comunhão, confusão, ordem matricial (SUSCA, 2016). Por conseguinte, compreende-se melhor por que razão, embora cada vez mais dependentes do meio técnico, nos aproximamos também da natureza.

O retorno do *bio*, a *deep ecology* (DRENGSON; INOUE, 1995), a ordem da vegetação (CELKA, 2018), a triagem seletiva, as férias verdes, a *sustainable economy* (COMBES, 2010) e a ética do declínio (LATOUCHE, 2006) aparecem então como sintomas de uma nova conjunção entre os seres humanos e o ambiente, que durante muito tempo era considerado um objeto a conquistar,



ocupar e manipular à sua vontade. Pelo contrário, a trama que nos liga ao universo técnico é a mesma que agora associamos à Mãe Terra. Em ambos os casos, o sujeito dá um passo atrás em relação ao que o rodeia, mas é um passo de dança. Acaba por depender dele da mesma forma que depende de quem manda. Esse é um dos eixos do pós-humanismo que sinaliza a crise do antropocentrismo. Há também aqui um sacrifício do ser humano, pois a confusão em questão implica perdas para o sujeito: a renúncia a si mesmo e ao eu.

A função da arte, e em particular do momento ritual do seu gozo, foi – pelo menos a partir do Renascimento – a de traduzir e dissecar os sentimentos e as sensações induzidas pela contemplação da obra para os sistemas simbólicos de poder e de saber que ela preside: seja o Senhor, o sacerdote ou o mecenas, tratava-se sempre de aderir a uma ordem superior no cotidiano, em nome da beleza, e cuja superioridade se fazia vetor, fonte e garantia.

Por conseguinte, essa correspondência estética servia para legitimar a supremacia moral e política do poder instituído sobre a vida ordinária. A imagem é assim o traço de união entre o público, a massa – ou ainda antes, a “população” – e o corpo do soberano que, da luz da primeira, puxa a linfa vital para renovar o seu estatuto. O êxtase provado individualmente diante do objeto único e autêntico, exposto de maneira austera e pomposa no museu, é, portanto, com a aprovação de uma ordem instituída e com a inscrição no quadro de uma comunidade social imaginada, a que serve de pretexto identitário ao Leviatã (ANDERSON, 1996).

O rito da admiração de uma obra é a alavanca que confirma e reforça o mito no qual se funda e se renova lentamente a ordem estabelecida. A distinção entre o sagrado e o profano é a matriz arquetípica sobre a qual se orienta também durante a modernidade a separação entre o poder instituído e o poder instituinte, entre as belas formas de quem governa e as mais baixas e mundanas



experimentadas no âmbito da vida quotidiana. Se as primeiras conservarem uma sacralidade que as torna transcendentas, fundadoras e emblemáticas, o espaço do cotidiano torna-se naturalmente a margem daqueles que governam, uma ramificação do poder – o espelho da política. O ritual da contemplação insere-se então na tradição, satisfazendo a permanência dos seus guardiões e dissipando no seu corpo as energias agitadas na emoção estética.

O modo originário de articulação da obra de arte no contexto da tradição encontrava a sua expressão no culto. As obras de arte mais antigas nascem [...] ao serviço de um ritual, primeiro mágico, depois religioso. [...] O valor único da obra de arte autêntica encontra a sua fundação no ritual, no âmbito do qual teve o seu primeiro valor de uso originário [...] a reprodutibilidade técnica da obra de arte, pela primeira vez na história do mundo, emancipa esta última da sua existência parasitária no âmbito do ritual. A obra de arte reproduzida torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte predisposta à reprodutibilidade (BENJAMIN, 2000, p. 26).

O ritual do qual a obra de arte tem a sua origem como expressão e meio é na realidade reconfigurado, e não extinto, pelo processo de reprodutibilidade. Benjamin, quando escreve, tem em mente uma imagem gloriosa, tradicional e transcendente do rito: pensa nas antigas formas da religião (OBADIA, 2012) em que o prazer estético e a implicação emocional são pretextos que permitem ao público aderir a um sistema ético e simbólico, interpretando o papel de espectador com o aspecto de fiel.

A reprodutibilidade técnica da obra de arte, ao contrário, inaugura o lento mas progressivo deslocamento da faculdade de



orientar o sentido, as comunicações e os imaginários de cima para baixo, do centro para a periferia da vida coletiva, nas suas tramas horizontais, de acordo com gostos, estilos de vida e afinidades eletivas e conectivas. Ela traduz gradualmente o público em artista e ao mesmo tempo em obra, sujeito à recriação e objeto de contemplação, manipulação e consumo.

Nesse contexto, os rituais mudam de forma. A “peregrinação” nas catedrais clássicas da cultura, segundo a palavra querida a Benjamim, não desapareceu, mas é transfigurada pelo impulso de arquiteturas emocionais e sensuais que apostam no espetáculo, na mercadoria e no lazer.

Nesse sentido, os museus são reconfigurados em dispositivos estupefacientes e divertidos com a ajuda de bares, cafés, espaços multimídia e lojas de recordação, que se tornam cada vez mais os seus verdadeiros lugares altos. De certa forma, o turista ou o visitante já não se desloca verdadeiramente a eles para contemplar a obra única e autêntica, e sim para viver um momento de socialidade ou de convivência.

FINALIZANDO

Nos contextos aqui apresentados, os rituais mudam de forma. A “peregrinação” nas catedrais clássicas da cultura, segundo Benjamim (2000), não desapareceu, mas é transfigurada pelo impulso de arquiteturas emocionais e sensuais que apostam no espetáculo, na mercadoria e no lazer.

Se outrora o objeto e o souvenir museológico eram os traços que serviam para lembrar o espectador da experiência artística vivida, hoje eles são verdadeiros fetiches. *Exit through the gift shop*, documentário de Banksy (2010) sobre a arte de rua e sobre as misérias da arte contemporânea, visava justamente destacar a dimensão mercantil e efêmera do setor.



Com efeito, ao visitar os museus e nomeadamente os de nova geração, é possível constatar não só a hiperpresença dos *gift shops* à saída, como também a sua centralidade, muitas vezes à entrada desses locais.

O souvenir não é mais propriamente um simples souvenir, mas a obra em si que o turista, fã e espectador mais deseja e que o acompanhará, permitindo estetizar o seu cotidiano, ao lhe conferir uma aura – a aura do cotidiano. É inicialmente a etapa do processo descrito por Benjamin (2000) enquanto absorção da arte no ventre do público. Tornar-se souvenir, coisa e objeto, como os perfis das redes sociais, as fotos do Instagram, os *emojis*, os *stickers*, os memes, os GIFs e toda a reificação eletrônica de sujeitos *online*. Dá-se lugar ao quadro dos novos rituais que certamente não têm nada a ver com as filas de espera para acessar o Louvre ou o museu do Vaticano e que não respondem aos cânones dos manuais artísticos.

Entretanto, na mania das *selfies* e na implantação do <3 *online*, na elaboração dos *stories* e dos *reels*, na montagem dos memes, coloca-se em cena uma intimidade estetizada no TikTok e Instagram, ao passar pela escolha sigilosa de fotos de perfil no Tinder ou no Grindr. Está claro o contraste do aparecimento e da proliferação das práticas sociais simbolicamente densas, causas e efeitos de emoções, cerimônias e comunhões.

Estas não são mais endereçadas aos vistos de cima, os nomes da verdade universal e abstrata – os grandes recitais –, mas se concentram muito mais na efervescência do que está próximo e no cotidiano do que com a ordem dos pares: as afinidades conectivas, o estar junto sem finalidade.

O cotidiano torna-se então, para o melhor e para o pior, segundo um espírito que evoca a sacralidade selvagem, um museu a céu aberto do qual “a revolta é o prazer em si mesmo, e é também o que se brinca todo o pensar” (BATAILLE, 2010).



REFERÊNCIAS

ABRUZZESE, Alberto. **La puissance de la Beauté**. Paris: L'Harmattan, 2007.

ANDERSON, Benedict. **L'imaginaire national: réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme**. Paris: La Découverte, 1996.

ATTIMONELLI, Claudia. **Techno**. Ritmi afrofuturisti. Rome: Meltemi, 2018.

BAKHTINE, Michail. **L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance**. Paris: Gallimard, 1998.

BATAILLE, Georges. **Le souverain**. Montpellier: Fata Morgana, 2010.

BAUDRILLARD, Jean. **Mots de passe**. Paris: Fayard, 2000.

BENJAMIN, Walter. **L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique**. iii. Paris: Gallimard, 2000.

CARDON, Dominique. **À quoi rêvent les algorithmes**. Nos vies à l'heure des big data. Paris: Seuil, 2015.

CELKA, Marianne. **Vegan order**. Des éco-warriors au business de la radicalité. Paris: Arkhé, 2018.

COMBES, Maxime. Réflexions sur le "capitalisme vert". **Mouvements**, n. 63, 2010.

DRENGSON, Alan; INOUE Yuichi (dir.). **The deep ecology movement: an introductory anthology**. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.



DURAND, Gilbert. **Introduction à la mythodologie**. Paris: Albin Michel, 1996.

DURAND, Gilbert. **L'imagination symbolique**. Paris: puf, 1964.

DURKHEIM, Émile. **Sociologie et philosophie**. Paris: puf, 2002.

HEGEL, Wilhelm Friedrich. **Esthétique**. Paris: Aubier, 1944.

LATOUCHE, Serge. **Le pari de la décroissance**. Paris: Fayard, 2006.

LES CAHIERS EUROPEENS DE L'IMAGINAIRE. n. 3, 2011.

LESSIG, Lawrence. **Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy**. New York: Penguin Books, 2008.

MCLUHAN, Marshall. **D'œil à oreille**. Paris: Denoël, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich. **La naissance de la tragédie**. Paris: Gallimard, 1997.

OBADIA, Lionel. **L'anthropologie des religions**. Paris: La Découverte, 2012.

PERNIOLA, Mario. **Del sentire**. Turin: Einaudi, 2002.

PERNIOLA, Mario. **Le sex-appeal de l'inorganique**. Paris: Léo Scheer, 2003.

SUSCA, Vincenzo. **Les affinités connectives**. Sociologie de la culture numérique. Paris: Cerf, 2016.

A LIÇÃO DO ORÁCULO, A MARGEM E O VALE DA ESCRITA DE SI

José Aparecido Celorio
Universidade Estadual de Maringá – UEM

A profundidade é o que se oculta, é o que se cala. Sempre se tem o direito de pensar nisso
(BACHELARD, 1994, p. 4).

UMA INTRODUÇÃO AO CAMINHO DO VALE DA ESCRITA

No decorrer da minha vida escolar aprendi que escrever fora da linha da margem era errado, feio e imperfeito. A falta de obediência às linhas e margens era um motivo para ser repreendido pela professora ou mesmo pela inspetora, que regularmente fazia visitas às escolas para saber se estava tudo em ordem. Ordem se fazia dentro das linhas e entre as margens; assim como educação se fazia (e se faz) dentro de quatro paredes, com espaços cada vez mais alvejados por uma objetividade ímpia que ainda teme a capacidade instituinte do pensamento e da imaginação. A vigilância não tinha apenas a escrita como alvo; a pintura de um desenho também devia obedecer aos contornos dos desenhos prontos que eram entregues a nós semanalmente. E a palavra... A palavra, a verbalização da vontade, a nossa voz, a nossa súplica sonora pelo brincar como tempo criador, nosso desejo em permanecer mais tempo fora dos limites que as paredes nos impunham; tudo isso era ignorado quase que diariamente. A escrita, a pintura e



a voz sofreram e ainda sofrem o peso de uma escola que ainda é iconoclasta, que ainda nega a imagem, o pensamento e a imaginação como possibilidade de criação de um novo mundo para viver. No entanto é sempre bom lembrar que a escrita, as vozes e a tintura da vida podem ser salvas por um educador da alma poética, aquele que “a convida a transcender, pela imaginação, o real percebido” (DUBORGEL, p. 309, 1992).

A escrita, a oralidade e o gesto ficam estancados quando apenas a regra e a norma passam a orientar o caminho que a escola deve seguir na formação dos seus alunos e alunas. Somos seres *aprendentes*, temos disposição para o ensino e para o aprendizado, e uma escola que se atém a linhas limites em detrimento da liberdade do pensar e do sentir passa a ser intransigente e normótica. A normose, esse “conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar e agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte” (WEIL, 2003, p. 22), afeta tanto as pessoas quanto as instituições. Não recuso a regra, apenas alerto que a alma poética clama por vida, e a vida “é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e poesia” (MORIN, 2008, p. 58) que requer um olhar e uma escuta porque há sempre algo de novo em um ser humano, há sempre uma incompletude que pede passagem e questiona o instituído.

Seja na escrita ou na manifestação do verbo, na prosa ou na poesia, em algum momento seremos abraçados por educadores ou educadoras que salvam as nossas palavras do esquecimento, palavras que algum dia foram demonstração de uma poética e de uma prosa que cada um carregava em si. A manifestação do verbo, seja pela fala, escrita ou gesto, é um tipo de dom, dom no sentido de dar, receber e retribuir a face acalentadora da comunidade. O verbo manifesto prevê o interlocutor; é um convite para o diálogo aberto e também um convite para o mistério; a escrita, a fala e o gesto também implicam uma mostra do pequeno tesouro que



guardamos em nossa história de vida, em nosso particular manancial de imagens. E esse tesouro, quando regado por uma autoética, que “implica inicialmente evitar a baixa, evitar ceder às pulsões vingativas e maldosas” (MORIN, 2008, p. 61), é uma expressão do amar como engajamento no mundo, como um emaranhado de corações em busca da convivência na unidade e na diversidade. Educadores e educadoras que percorrem os meandros da sala de aula para escutar o silêncio daquele e daquela que fala pouco ou compreender aquele ou aquela que se manifesta de forma mais agigantada revelam estar na matriz do respeito e da generosidade; estão no terreno corpóreo da relação sincera e autêntica entre mestre e discípulo, visto que cada um dos dois não é “um para o outro um fim em si, um objeto de veneração ou de devoção, mas um meio, um intercessor e um mediador na vida da verdade em sua plenitude” (GUSDORF, 1978, p. 248).

Dessa relação, mediada pela escrita poética em suas múltiplas manifestações e no diálogo com nossas origens, com as verdades anunciadas e com as verdades caladas, com os saberes na sua multidimensionalidade, “construímos e ‘marcamos’ nossa relação com o mundo, bem como experienciamos nossa subjetividade, que *pari passu* se apropria do que está fora e dentro de nós mesmos como novas demandas formadoras” (PERES, 2009, p. 113). Entendo que nós, que estudamos o imaginário como um “entre saberes”, temos um pacto com a transdisciplinaridade e com a ação de instaurar sentidos em vez de reduzi-los. É estar engajado na compreensão das nossas ações, nas verdades que caminham pelo subterrâneo dos nossos discursos; é acompanhar se a palavra acompanha o gesto. É com base nisso que trago, neste pequeno ensaio, a escrita na sua força oracular, que ao menor descuido nos traz de volta o que um dia foi esquecido, mas jamais extirpado, da nossa história de vida. É a força oracular que nos lança para as margens e nos convoca a pensar a vida na sua singularidade e pluralidade para, então, abandonarmos o certo, o errado, o perfeito e o imperfeito... Apenas ser, apenas presença.



O ORÁCULO COMO METÁFORA NA ESCRITA DE SI

A vida é um oráculo. Nossa trajetória é permeada por momentos oraculares, ideia que está nas entrelinhas do que eu chamei de pedagogia da observância¹, a ação de nos atentar aos rastros e traços que ainda persistem nas construções de vida; andar no tempo lento para que em cada ruína uma imagem seja vista, lida, sentida e sonhada. A pedagogia da observância quer uma escrita (uma fala e um gesto) ritmada no tempo melancólico, tempo este que nos dá condição de pressentir vitalidade onde parece só haver esquecimento; condição para reimaginarmos a vida e suas ruínas, de um passado que ainda clama, vive; está presente. É viver o momento oracular.

No campo da formação e no da (auto)formação em que trabalhamos no Grupo de Pesquisas sobre Educação, Imaginário e Memória (Gepiem/UFPel), é sabido que a escrita de si revela momentos importantíssimos na nossa biografia. A escrita apresenta alguns detalhes e contornos que são verdadeiros marcos de significância e, por isso, potencialmente modificadores de trajetórias. Tais marcos são os momentos-charneira aos quais se refere Josso (2010) em seu livro *Experiência de vida e formação*. São momentos que nos levam para um pouco mais adiante de nós mesmos, tornando-nos mais cômicos de nossas razões e de nossos afetos, abrindo assim um campo experiencial “novo”. Ao se abrir um novo campo de experiências na vida de uma pessoa, por exemplo, há possibilidade de ressignificar a trajetória de uma vida outrora marcada por interrupções e desvios oriundos de práticas alicerçadas no adestramento educacional (formal e não formal). Seguindo na esteira de Durand (1980), para quem a alma

¹ CELORIO, José Aparecido. *Narrativas e imaginários de professoras readaptadas: rumo a uma pedagogia da observância*. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.



é tigrada, e na de Hillman (2010b), para quem a alma é povoada de pequenas gentes como o universo é povoado por deuses, descobrem-se nesses momentos justamente outras faces de si. Portanto, o que para alguns pode ser apenas uma vivência, para outros pode se tornar uma experiência na medida em que essa face se torna motivo transformador; motivo que desloca os sentidos para outros horizontes e permite uma releitura e interpretação da vida.

É conhecida por muitos a passagem da apologia de Sócrates (PLATÃO, 1987) em que Querofonte, ao indagar o oráculo de Delphos² se havia alguém mais sábio do que seu amigo Sócrates, recebeu da pitonisa a resposta de que não havia ninguém mais sábio do que ele. A resposta de um oráculo, de um deus, é um marco na vida das pessoas que atribuem a ele um poder divino. Como aconteceu com Sócrates, a resposta do oráculo põe a pessoa suspensa de si mesma, como um momento singular em que nos vemos de fora a partir de dentro. Ou seja, distanciamos de nós mesmos para enxergar a nós mesmos como seres de muitas faces.

Os oráculos, como respostas dos deuses, “eram proferidos pela deusa Terra, cuja autoridade era tão grande que os invasores patriarcais tomaram por costume capturar seus santuários e nomear sacerdotes ou mesmo reter as sacerdotisas a seu próprio serviço” (GRAVES, 2008, p. 217). Essa face feminina dos oráculos desperta interesse quando comparada ao belo enredo de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (2008), quando uma mulher orienta as pessoas cegas, de e pela luz, nos meandros da urbanidade mórbida. É por meio da face feminina que o oráculo orienta e abre fendas em lugares onde somente a súplica atendida suspende a

² Conforme Giebel (2013, p. 29), “a importância especial de Delfos em comparação com outros oráculos deve-se a sua atuação influente nas relações políticas e sociais da Grécia. Seu conselho era procurado quando uma cidade instituiu uma nova constituição, ou quando procedia a reformas nos cultos, ou quando planejava a fundação de uma nova cidade, como se deu durante a época do grande movimento de colonização grega, no período compreendido entre 750 e 530 a.C.”.



desolação de uma rua sem saída. Na perspectiva do imaginário durandiano (1988; 2002), é pelo semblante noturno da vida, na sua capacidade de fazer dialogar as faces do claro-escuro da existência, que abrandamos a luz que ofusca o dia e iluminamos o breu que apaga a noite. A pitonisa é metáfora da imaginação; o oráculo, a metáfora do poder deformador da imaginação diante de enredos de vida estanques, sem fruição; vida sem poética e sem prosa encantatória. A resposta oracular é sempre convite para olharmos a vida poeticamente, condição em que podemos ver beleza em cada lágrima e em cada suspiro de dor. A beleza não é um ato de alegria, um ato de espantar aquilo que parece ruim e atrair aquilo que parece bom. Ver beleza é uma ação hermenêutica que busca compreender os sentidos em cada passo e em cada face vivida e experienciada, sem fazer uma pré-seleção do que seja bom ou ruim. Ver beleza é aproveitar o instante sempre fugidio das imagens. Por isso, o momento oracular é também um momento estético. E esse momento estético se revela tanto em nossas andanças mundo afora quanto naqueles momentos em que sentamos para escrever sobre nós, nossa vida e nosso entorno. A escrita é sempre feita no singular-plural (JOSSO, 2010), ao sabor da convivalidade.

Esse voltar-se para si é um movimento noturno, de descida ao mundo da alma, onde as imagens e a alma se confundem num eterno vai e vem de percursos. Nesse movimento noturno, permeado de sensibilidade poética e semblante divino, é a imagem de um caminho iniciático que possibilita ver as faces e ouvir as vozes que nos acalentam nos becos sem salvação. Esse ver e ouvir vozes outras de si mesmo vai ao encontro de três perspectivas fundamentais: da pedagogia simbólica (PERES, 1999), ao romper com as leituras lineares que fazemos de nossa vida, buscando tessituras em teia em cada passo existencial que damos em nossa trajetória como *Anthropos*; a de uma pedagogia do imaginário (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011), cuja tarefa é equilibrar,



hermesianamente, os dois regimes de imagem (diurno e noturno) e constituir, dessa forma, um museu do imaginário; de uma pedagogia da observância, de caráter simbólico-iniciático, que promove o reconhecimento de momentos oraculares em nossa vida (auto)formativa, no processo de tessitura de si, numa escrita de si como (re)imaginação da própria existência. Essa escrita tem caráter simbólico porque remete o narrador de si ao encontro das várias personagens que fazem parte de sua vida. Essa vida é *tramática* no sentido que não só é composta de drama, como também do cômico e do trágico, tanto das sombras que fazem sombra – criativa – como das sombras que assombram a vida de cada artesão de si. O caráter iniciático remete à educação que nos transporta ao interior de nós mesmos, possibilitando uma constante construção e desconstrução de nós e do outro, de percepção do que é permanente e do que é impermanente em nós e no mundo. O movimento de descida e subida busca reconhecer o fator claro-escuro da vida, sem se perder nos universos unilaterais para os quais tende nosso ego heroico. Posso dizer que essa iniciação também se faz no decorrer da escrita. Quanto mais adentramos na escrita de si, com visão poética, mais adentramos na vida imaginal e reconhecemos que há outras possibilidades de ser e saber-fazer. A cada traçado uma versão de si pode emergir. Quando uma escrita nos fizer silenciar, podemos estar diante de um momento oracular. E esse momento é como uma morte iniciática, em que o narrador passa a outro modo de ser e saber-fazer. Como esclarece Eliade (2004, p. 18), “a morte iniciática é indispensável ao ‘começo’ da vida espiritual. A sua função deve ser compreendida em relação ao que ela prepara: o nascimento de um modo de ser superior”. A vida estaria pautada, portanto, sobre uma condição iniciática, em que as pessoas estariam sempre propensas a uma descoberta de si como um ser múltiplo. Tal descoberta permite que nós nos apropriemos de quem somos e das escolhas que fazemos em nossa trajetória. Ainda, segundo Eliade (2004, p. 19), “para



conseguir chegar ao modo de ser iniciado, é preciso conhecer as realidades que já não pertencem à 'Natureza', mas que pertencem à biografia dos Seres sobrenaturais, por isso à História sagrada conservada pelos mitos".

Essa concepção de iniciação me permite dizer que aquele momento de silêncio – oracular –, que faz com que as pessoas fiquem suspensas de si mesmas, de algum modo provoca o encontro delas com elas mesmas como ser singular-plural. Como é comum a consciência ver como ameaça tudo aquilo que desconhece e não pode controlar, esse encontro pode levar a situações de profunda incoerência com o modo como nós sentimos o mundo e como vivemos nele. No entanto, de alguma maneira, esse encontro é instaurador, pois estabelece um contato mais próximo com aqueles pedaços de alma que esquecemos no vale e que estão sempre nos calços durante o processo de individuação. E a individuação se dá justamente na tensão entre o que é individual e o que é coletivo (as normas e os padrões socioculturais). Como nos alerta Jung (1985, § 225), "a sociedade é maior sedução para a inconsciência, pois a massa devora invariavelmente o indivíduo que não está firmemente fundamentado em si, e, em todo o caso, o reduz a uma partícula impotente". Sem essa tensão, não há geração de energia psíquica, sem energia psíquica não há vida. O mal-estar na sociedade é uma maneira de a alma se manifestar, por isso a pergunta de James Hillman é pertinente: "o que quer a alma?", uma vez que adoecer é um direito que temos como seres humanos, seres almadados. A alma fala por metáforas, e por ela podemos procurar uma amplificação da normose individual e coletiva que vivemos na contemporaneidade. É possível que o sofrimento seja uma condição criativa para que brechas sejam abertas em nossa vida – individual e coletiva –, e a saúde seja a nossa capacidade de compreender cada passo da nossa existência. Existir é ser pessoa no mundo, e a educação pode abrir um espaço para que a existência se revele também na escrita como oráculo.



A escola pode criar ambiência para esses momentos oraculares, que também podem ser vistos como uma prática espiritual, pois o “próprio da dimensão espiritual é a saída de si, a penetração na estrutura das coisas. É o que permite fluir, permite que a pessoa se desprenda de si mesma e se entregue” (TORRALBA, 2013, p. 47).

A LIÇÃO DO ORÁCULO E A EDUCAÇÃO

Os momentos oraculares podem surgir não apenas na escrita, como também no dia a dia, nos encontros e desencontros e nas próprias diabruras que surgem nos becos da vida. No âmbito da escrita, um momento desses talvez nunca seja escrito pelo narrador, apesar de já estar inscrito em sua vida biográfica como pessoa, como ser de comunidade. Mesmo que a escrita não revele para outrem que momento foi esse, o narrador, ao deparar com o contorno súbito de si, é iniciado em si mesmo. Nesse sentido, a escrita possibilita uma iniciação em si seguida de outras tantas iniciações, considerando que a iniciação é sempre reveladora daquela personagem inesperada. Portanto, no processo, o importante é o que foi desvelado para si, mesmo que não seja revelado para outra pessoa. A lição do oráculo é sempre súbita, o momento que vivemos como oracular guarda um teor de inesperado, apesar de ser, de algum modo, forjado nas entranhas de cada um de nós. Temos as nossas tempestades internas, somos, de alguma maneira, acolhidos e acolhedores da fúria e da proteção divina. Se uma “uma simples narrativa, apenas uma história, não é suficiente para fazer alma” (HILLMAN, 2010a, p. 46), precisamos transformar em experiências cada momento que o oráculo aparece em nossa vida e, assim, aceitamos o oráculo como lição. Experiência como reflexão a partir de uma vivência (JOSSO, 2010) torna a nossa vida menos carente de eventos e mais prenhe de sentido. Para Hillman (2010a, p. 47):



[...] a alma desacelera o desfile da história, a digestão domestica o apetite, a experiência coagula os eventos. Acredito que, se tivéssemos mais experiência, haveria necessidade de menos eventos e deteríamos a rápida passagem do tempo. E então acredito que aquilo que não digerimos é colocado em algum outro lugar, nos outros, no mundo político, nos sonhos, nos sintomas do corpo, tornando-os literais e externos (e chamados históricos), porque são concretos demais para nós, opacos demais, para serem quebrados permitindo insight.

Nesse sentido, a experiência, como vivência refletiva, é uma forma de atenuar os efeitos perversos do excesso de informação e da explosão da imagem, por exemplo. Para Durand (2004, p. 33), “a enorme produção obsessiva de imagens encontra-se delimitada ao campo do ‘distrair’”. Posso dizer que as imagens, quando não refletidas, se tornam distração e têm o seu valor simbólico perdido, ou seja, não conseguimos compreender o seu caráter arquetípico, aquela ideia de que alma é igual a psique. Um dos pressupostos do cultivo da alma é compreender que a alma fala por meio de imagens e que estas são simbólicas porque fazem com que a diversidade do mundo se comunique. Em outros termos, é esse cultivo que leva ao diálogo entre os regimes de imagens (diurno e noturno) e, conseqüentemente, a um mundo mais respeitoso, em que a experiência da (auto)formação, como condição de todo o *aprendente* em espaços de aprendizagem, tenha mais guarida.

A escola pode estimular a (auto)formação e a autoria (individualização e autoconhecimento) dos seus alunos e alunas, seus aprendizes; ajudar na descoberta do autor e da autora que cada um e cada uma são; criar condições para que cada um se apodere da sua capacidade de pensar, sentir e agir; mostrar que cada



um tem um caminho a ser trilhado no processo (auto)formativo e que tudo o que é visto e estudado nesse processo recai de modo diferente em cada um e em cada uma. No processo, a fúria pedagógica, arrogância intelectual que pode dominar a conduta de cada educador e educadora, precisa ser vigiada para que cada aprendiz seja acolhido em seu próprio ritmo de aprendizado. A sala de aula pode ser um lugar onde *aprendentes* encontram a sua verdade e a verdade do outro. É nesse espaço onde também se encontram a dimensão criativa e a possibilidade de transcender certos limites que foram impostos por uma impessoalidade, que é o mundo, o outro, o *das Man*, como nos explica Monica Udler Cromberg (2018). É onde estabelecemos um diálogo franco com a nossa ignorância e com o “não-saber” que nos acompanha, pois muitas coisas sempre nos escapam. O papel do mestre é ser um parceiro de ideias e de existência e levar o processo educativo – *educere* – às últimas consequências. E toda a relação que permite esse processo é uma relação empática, haja vista que “empatia com a realidade da outra pessoa ou de outros grupos poda o ódio e a agressão” (JACOBY, 2011, p. 105). E desse modo, o mal-estar, como sintoma da falta de forças por não estar em si, poderia ser atenuado com uma busca verdadeira do ato de educar e da importância da educação para as comunidades que formam essa comunhão de almas que é a existência no mundo. O aprisionamento do caráter oracular da vida, e da escrita, da fala e do gesto como meios de expandir o nosso pensamento e sentimento sobre o mundo, contribui para um tipo de mal-estar que perpassa a escola e a educação como uma lança que fere um corpo já maltratado. A boa política é pensar no bem comum! A saúde individual e coletiva se abastece de uma política saudável, e quando a política adocece, também adoecemos, porque não conseguimos mais viver em comunidade, não conseguimos mais saber quem somos entre tantas demandas que o mundo nos outorga, esse ser impessoal que nos obriga a ser fulano, sicrano



ou beltrano. Instituir uma ambiência que dê espaço para que (auto)formação transcorra na escola é uma condição para vivermos nossa vida, naquilo que temos de mais genuíno em nós.

O conteúdo que aparece durante o momento oracular, aquele momento em que a consciência se descuida e surge o inesperado, é também formador. São esses episódios da vida que me faz pensar na possibilidade de olhar a vida por meio de outros olhares, que são, no fundo, olhares de nós próprios, mas transformados. Como seria vista a nossa vida vista na perspectiva de um homem sofredor ou mulher sofredora, de um tirano ou mesmo de um santo? E aqui cabe uma pergunta: Por quanto tempo olhamos e analisamos (isso quando fazemos) a nossa vida pela mesma ótica? Se o caráter é a maneira como lidamos com essas várias faces de nós mesmos (HILLMAN, 1997), olhar a vida sob uma única perspectiva denunciaria a escassez de caráter. Entendo, portanto, que a lição do oráculo seja também desvelar que a vida pode ser vista de outros lugares, não apenas daquele em que fomos acostumados e obrigados a permanecer.

O oráculo não possui apenas sua face noturna, relacionada às deusas, mas também adquiriu sua face diurna ao ser colonizado pelos deuses patriarcais. No caso de Delfos, Apolo passou a ser o seu deus, e nas palavras de May (1982):

É importante lembrar que Apolo era o deus da forma, da razão e da lógica. Portanto, não foi por acaso que o seu santuário adquiriu tanta importância nessa época caótica, em que os cidadãos procuravam no deus da proporção e do equilíbrio a certeza de que havia finalidade e significado por trás do caos aparente.

A consciência, assim como Apolo, tem na luz sua fonte de orientação, portanto, o momento oracular também pode ser assemelhado com aquele feixe de luz entrando pela fenda de uma



parede. É uma luz crepuscular. Essa luz é aquela face despercebida que quer ser escutada e olhada em sua estranheza. No entanto cabe uma ressalva: substituir uma face pela outra seria uma atitude redutora, pois implicaria abandonar o conhecido e incorporar o desconhecido. Em razão disso, a própria consciência tenderia a manter afastadas as imagens mais ameaçadoras para aquilo que ela instituiu como verdade. O risco, quando literalizamos uma imagem, é torná-la pura como se fosse a verdade absoluta. O momento oracular é sempre um convite para o diálogo. É importante dialogar com a parte esquecida que reencontramos no percurso pelo vale; questionar, mostrar inquietação e curiosidade é um modo de perscrutar os motivos que emergiram com a aparição do ser humano como imagem e como filho e como filha dos céus.

SEGUINDO O ORÁCULO E AS BRECHAS PARA FINDAR NO VALE

O momento oracular, nas suas faces noturna e diurna, abre uma brecha para que nós possamos sair do nosso modo de vida habitual e inaugurarmos outros modos de ser, fazer e sentir. É preciso refletir sobre cada resposta do oráculo, de modo que ele se torne fonte para uma mudança de rota na nossa vida. O oráculo, como resposta dos deuses, emerge do grande manancial de imagens que é o imaginário e, por isso, é fonte de êxtase! Ele nos leva para um lugar onde provavelmente encontraremos a nós mesmos como pessoas – seres de comunidade, como uma comunhão de almas. Ao se abrir para esses momentos oraculares, a educação passa a ser não apenas *transmissora de conhecimentos*, como também acolhedora de mistérios e, por isso, potencializadora de novas forças. A escrita, e a sua condição oracular, é psicagógica e traz em si o que temos de mais amplo e vivo: a pujança humana de imaginar nas margens.



Os pedaços que escorrem no despenhadeiro,
quero vê-los para
Reencontrar os cães que me morderam
Os calos que me descalçaram
As minhas glórias e as minhas vanglórias
Na loucura abismal
Vestir o drama
Despir-se dos fundamentalismos arraigados
Encontrar a redenção
Repatriar as ranhuras dos desassossegos
eternos
No aconchego das paredes sonolentas da terra
sonhada
Encontro-me entre os ventos do absurdo e da
angústia
Nos arbustos sonhadores e nas relvas malucadas
de outras vidas
Encontro a redenção
em cada nó da encosta, uma beleza me espreita
É no canto fundo do despenhadeiro,
onde busco
As partes que me foram tiradas
As partes que esqueci no embuste do tempo
As partes que me faltam
As partes ainda não sonhadas...
Pedaços...
Laços do vale
Calços do Céu
Preâmbulos do destino...
(J. A. Celorio)



REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CELORIO, José Aparecido. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas: rumo a uma pedagogia da observância**. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CROMBERG, Monica Udler. **Individuação espiritual**. Henry Corbin e a perspectiva heideggeria. São Paulo: Humanitas / Fapesp, 2018.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arquetipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

DURAND, Gilbert. **L'âme trigrée**. les pluriels de psyché. Paris: Denoël: 1980.

ELIADE, Mircea. **Ritos de iniciação e sociedades secretas**. Nascimentos místicos. Lisboa: Ésquilo, 2004.

GIEBEL, Marion. **O oráculo de delfos**. São Paulo: Odysseus, 2013.



GRAVES, Robert. **O grande livro dos mitos gregos**. São Paulo: Ediouro, 2008.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 4. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

HILLMAN, James. **O código do ser**. Uma busca do caráter e da vocação pessoal. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HILLMAN, James. **Ficções que curam**. Psicoterapia e imaginação em Freud, Jung e Adler. Campinas: Verus, 2010a.

HILLMAN, James. **Re-vendo a psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2010b.

JACOBY, Mario. **O encontro analítico**. Transferência e relacionamento humano. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JUNG, Carl G. **A prática da psicoterapia**. Petrópolis: Vozes, 1985. (Obras Completas, XVI/1).

MAY, Rollo. **A coragem de ser**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. 1999. 167 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.



PERES, Lúcia Maria Vaz. O imaginário como matéria sutil e fluida fermentadora do viver humano. *In*: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário**. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Paulo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**. Imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

TORRALBA, Francesc. **Inteligência espiritual**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose**. A patologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003.

DE FIGURA SIMBÓLICA A EMBLEMA DA EDUCAÇÃO: CRUZANDO OLHARES SOBRE O LABIRINTO¹

Alberto Filipe Araújo

Universidade do Minho – Uminho (Braga,
Portugal)

Joaquim Machado de Araújo

Universidade Católica Portuguesa (Porto,
Portugal)

INTRODUÇÃO

As orientações hermenêutico-simbólicas de natureza mitológica (história da mitologia), religiosa (história das religiões) ou literária (literatura universal) da figura simbólica do labirinto fazem dele um complexo mítico-simbólico extremamente pregnante quer do imaginário mítico, quer do imaginário educacional, como sugere Castro (2002).

Neste artigo, revisitamos os olhares de Lima de Freitas e de Gaston Bachelard sobre a simbólica propriamente dita do labirinto e o de Gilbert Durand sobre a figura mítica de Dédalo como construtor do labirinto e interrogamo-nos sobre as implicações educacionais que decorrem da figura simbólica do labirinto. Conclui-se que a

¹ A fonte original deste artigo encontra-se na revista *Téssera*, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 30-50, jul./dez. 2019. ISSN: 2595-8925. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/TES-V2n1-2019-51187>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/51187>.



educação, enquanto processo de transmutação espiritual, contribui para a realização do espírito, o da luta contra o destino mortal, na medida em que cria condições para que seja o aprendiz o próprio protagonista da sua viagem iniciática, descobrindo pela sua própria vivência a verdade da sua interioridade.

O SIMBOLISMO DO LABIRINTO COMO VIA MÚLTIPLA

Gilbert Durand (1985, p. 9) tem uma afirmação sintomática que sugere a polissemia de sentidos do labirinto: “temos o sentimento que o Labirinto excede em muito a astúcia lendária do arquiteto ateniense [refere-se a Dédalo]”. Se a leitura durandiana privilegia as permanências e metamorfoses do labirinto enquanto mitema (fragmento significativo do mito), já a leitura bachelardiana concentra-se antes nos seus aspetos de natureza psico-simbólica, ligados às imagens da profundidade com toda a espécie de orientações psicológicas que daí decorrem: “Todo o labirinto tem uma dimensão inconsciente que é preciso caracterizar” (BACHELARD, 1992, p. 211).

O labirinto é um poderoso símbolo na medida em que encarna um arquétipo universal presente em todas as culturas e presente num grande número de atividades iniciáticas ligadas aos ritos da passagem da infância à adolescência e mesmo à idade adulta, representando sempre uma provação. O labirinto assemelha-se mesmo a uma caverna, que sempre representa um lugar de culto da fecundidade e mesmo às águas subterrâneas. Assim, ressalte-se também que da terra húmida e cálida brota a vida, além do significado iniciático que encerra: “O homem tem que volver a ela [à caverna labiríntica] e partir dela para conquistar a luz” (CASTRO, 2002, p. 501).

A imagem do labirinto, enquanto símbolo arquetípico universal e an-histórico, é recorrente do imaginário das civilizações de todos os tempos e impõe-se à imaginação contemporânea.



É um símbolo arcaico, um símbolo autêntico que emerge do “inconsciente coletivo” (JUNG, 1967, p. 522-525; 1938, p. 9-33; 1995a, p. 44-59) até o limiar da consciência. Como símbolo e mitologema autêntico (cósmico, poético e onírico), o labirinto é transracional, ambivalente e conjugador de opostos porque revelador da luta agônica e contraditória entre diferentes apelos ou encruzilhadas do “diurno” e do “noturno”.

Nessa linha, o labirinto, como símbolo, reúne no mesmo movimento duas orientações opostas: o “problema” e a “solução”, “a razão unilateral de Dédalo, o impacto personificado por Ariadne” (FREITAS, 1975, p. 41), a inteligência discursiva e a intuição, o sentido do consciente e as imagens do inconsciente, o sagrado e o profano, o cultural e o arquetípico, a vida e a morte, o perecimento e a regeneração. E na sua ambivalência, o símbolo revela-se “como o ‘modelo’ da crise, na sua estrutura íntima, ao mesmo tempo que fornece os indícios da sua resolução” (FREITAS, 1975, p. 37).

Os símbolos e os mitos exprimem os paradoxos que povoam a existência e as diversas condições existenciais, mostram-se igualmente capazes não só de lidarem com o mistério cósmico e subjetivo, como de oferecerem pistas, alternativas a imbróglis tecidos pelos métodos do positivismo lógico e da tradição iconoclasta ocidental. Escreve ainda Lima de Freitas (1975, p. 41) que o labirinto expressa “uma dificuldade e as modalidades da sua resolução. A dificuldade é expressa pela complexidade da ‘figura’, pelo seu carácter intrincado e desorientante – à qual se ligam as conotações emocionais da angústia e da premência em achar um caminho de ‘saída’”. O autor acrescenta que ele “é mais do que um ‘sintema’ da sabedoria humana, ou do que um criptograma dos códigos semânticos inter-subjetivos”, que ele “é também um símbolo de natureza religiosa apontando à superação da consciência e ao voo libertador da imaginação criadora, simbolizados na evasão vertical de Dédalo e Ícaro” (FREITAS, 1975, p. 63). E conclui que, “como fulcro da meditação de inúmeros artistas, arquitetos e poetas”, ele “assume o aspeto de



‘emblema’ da situação humana manifesta, como ‘problema’, um desafio permanente ao seu engenho e promete, como ‘mistério’, a resolução supranormal, ‘sobrenatural’ do enigma da existência” (FREITAS, 1975, p. 41 e 64).

A emergência desse símbolo arcaico, símbolo autêntico por excelência, na zona da consciência é uma reativação de constelações simbólicas imemoriais depositadas no já referido “inconsciente coletivo”. Por conseguinte, é crível que, sendo o labirinto uma condensação da experiência universal e an-histórica de inúmeras possibilidades existenciais vividas nos mais variados contextos, possa oferecer, por ressonância, pistas, alternativas ou mesmo soluções para o tempo atual.

É, pois, nesse sentido que vão as palavras de Lima de Freitas, quando afirma que o símbolo contém não só elementos de uma “crise”, de um dilema ou de uma pergunta crucial, “mas também, em estado latente e ‘informulado’, as premissas da possível solução” (FREITAS, 1975, p. 42). Na verdade, a tradição positivista da razão manifesta-se impotente, mesmo incapaz para fazer face às situações limite do humano, tais como o enigma da morte, da dor, da consolação, da esperança.

Assim, o símbolo/mitologema do labirinto, quando emerge na consciência de determinados indivíduos, espelha a perplexidade, a multiplicidade e a infinita complexidade em que o sujeito de hoje se encontra ante a cidade (e também a razão) na qual vive e um mundo indiferente à voz do humano.

Todavia, e paradoxalmente, quanto mais o sujeito procura escapular das teias que a própria civilização lhe estende, mais amplifica a sua solidão, aflição e angústia de estar só. Por outras palavras, quanto maior é o seu esforço, mais se enreda na teia que cria ou lhe criam: “Traçado vertiginoso e insolúvel da sua e da nossa angústia, o ‘dédalo’ aparece-lhe como o itinerário cego, impossível de racionalizar, de uma marcha para a morte” (FREITAS, 1975, p. 15).



Nesse contexto, a condição do ser humano é uma condição prisioneira, à semelhança de Dédalo, que foi encerrado, com o seu filho Ícaro, pelo rei Minos no próprio labirinto que construiu. O labirinto anuncia então um horror antropofágico, (lembrando que Minos, o rei cretense, impôs o tributo de sete rapazes e sete raparigas jovens ao rei Egeu de Atenas para alimentar o Minotauro), desencadeante de medos e de angústias em espiral, mas também anuncia que tais sentimentos poderão ser ultrapassados mediante a intervenção do “fio de Ariadne”: na sua aceção angustiante, o labirinto “surge como um futuro a preencher, lugar de uma amnésia que perdeu o passado desse futuro. O fio de Ariadne, ao invés, se bem que desenhe exatamente o mesmo labirinto, recupera-o como ‘futuro preenchido’ onde o passado se reconstitui” (FREITAS, 1975, p. 44). Desse modo, mesmo continuando a ser o próprio labirinto, “desenha-o sem angústia, transforma-o em itinerário de ida e volta assegurada, resolve-o como problema ‘prático’” (FREITAS, 1975, p. 44). Por outras palavras, “o ‘fio’ é o traço, a traça, o desenho ininterrupto pelo qual o herói masculino ‘diurno’, se orienta no inextricável, apreende, domina e resolve o problema”, não deixando, por isso, de “ser significativo e paradoxal (significativamente paradoxal) que o ‘fio da lógica’ nos surja fornecido, precisamente, pelas instâncias ‘irracionais’ ou pré-rationais, que a razão lúcida tanto reprime e teme” (FREITAS, 1975, p. 44).

Daí a importância de recorrermos pedagogicamente à sabedoria imemorial dos símbolos autênticos traduzidos, ou não, em mitologemas para melhor nos podermos orientar nos labirintos da existência. No tocante ao mitologema do labirinto, ele, ao reenviar para o mito de Teseu, está a ampliar o horizonte e a compreensão do mistério e dos desafios que encerra (FREITAS, 1975).

Por isso, importa não nos atermos tão-somente ao registo heroico de Teseu, sendo também fundamental perceber o papel crucial desempenhado por Ariadne, que se apaixona por Teseu e lhe fornece o fio indispensável ao seu triunfo: se Ariadne, em

termos junguianos, simboliza a *anima* inconsciente (JUNG, 1938; 1995; 1967), já o fio por si entregue simboliza a ponte entre o sentido da vida (regime diurno do imaginário) e o a-sentido das forças inconscientes que forram a psique humana (regime noturno do imaginário), entrecruzando assim nas estruturas sintéticas do regime noturno do imaginário o regime diurno e o regime diurno deste.

O “fio de Ariadne” assume-se, assim, como uma imagem simbólica pregnante porquanto é por ele que Teseu renasce para uma nova consciência (representando a humanidade espiritualizada), ainda que a morte de Minotauro (como símbolo dos instintos mais primários, bestialidade carnal, instinto, afetividade, sinal de poderosas emoções) lhe acarrete consequências funestas, além, claro está, de ser igualmente simbólico de um certo ocidente racionalista, positivista e desmitologizador, tal como Lima de Freitas (1975) o reconhece.

Desse modo, cada um de nós, inspirando-se no ritual iniciático de Teseu, deveria esforçar-se por enfrentar a dupla face do Minotauro: a interior enquanto “sombra”, instintos sexuais, fecundidade e expressão das forças ctônicas, e a exterior sob a forma de Cidade, Megalopolis, Tecnopolis.

Porém, e para o enfrentarmos, necessitamos de mergulhar no labirinto, de nos confrontarmos com o emaranhado de possibilidades alternativas, umas com saída, outras com becos, em que o “fio de Ariadne” se assume como instrumento de salvação crucial.

Nesse sentido, devíamos não seguir o exemplo heroico de Teseu, mas antes integrar, numa linha de co-implicação dinâmica, na nossa esfera diurna (consciência) o lado sombrio, a *hybris* que Minotauro simboliza e, por outro, recuperar a memória divina rompida na sequência das gestas heroicas de Prometeu e de Teseu. Pois só assim é que cada um de nós, enquanto peregrino de labirintos interiores e exteriores (formas do mundo e da vida), poderemos ter alguma esperança de resolver a complexidade dos desafios crescentes que ora se nos deparam, ora nos atormentam.



Para isso, contudo, é nossa tarefa recuperar, de modo incessante, a memória do centro: “Teremos, sem dúvida, de ‘reinventar’ o centro, oculto no fundo da nossa amnésia e defendido por um Minotauro que se nutre do que possuímos de mais precioso. Não basta a coragem de uma espada, necessitamos da coragem de um espelho” (FREITAS, 1975, p. 150). E nada melhor do que recuperar o centro mediante o fio condutor de Ariadne que nos conduz no labirinto de Dédalo, que é um labirinto de via múltipla, “multicursivo” ou de “dupla espiral”.

O fio é, pois, um símbolo hermesiano visto que conduz o herói da vida a uma morte iniciática, para em seguida o fazer de novo renascer para a vida. Resulta, pois, daqui que o itinerário, a *peregrinatio* sagrada do herói, independentemente das faces que assuma, implica necessariamente uma passagem ou mudança do plano ontológico pela simples, ou tão complexa razão que o herói pode escolher. Assim, a introdução do labirinto de “via múltipla” implica uma mudança de paradigma não somente arquitetônica, mas essencialmente ontológica, psicológica e ética. Pela primeira vez, é permitido ao sujeito optar, escolher face a um número ilimitado de possibilidades e, conseqüentemente, assumir uma responsabilidade individual perante as conseqüências da sua própria escolha:

A “via sacra”, a deambulação mítica e ritual da entrada ao centro e de novo à entrada, ou seja, a passagem da vida, através da morte, a uma vida renovada, não é possível senão baseada na consciência do caminho escolhido, consciência que se materializa no fio de Ariadne. Eis o elemento mitológico novo e verdadeiramente revolucionário que entra na velha concepção mítica: a escolha, e, portanto, o acaso, e com tal escolha a consciência, a memória do caminho escolhido (FREITAS, 1975, p. 140).



Nesse sentido, a estrutura do labirinto “contém” em si mesma a opção, o livre arbítrio.

A SIMBÓLICA DO LABIRINTO

É em *La terre et les rêveries du repos* que encontramos o estudo de Gaston Bachelard sobre o labirinto. Começa por dizer que é uma noção que tanto pertence à vida noturna como à vida diurna, mas aquilo que o diurno nos ensina esconde realidades oníricas profundas: “o labirinto, o desfiladeiro, o corredor estreito correspondem a experiências oníricas muito comuns e das mais impregnadas de sentido” (BACHELARD, 1992, p. 230).

Assim, importa fazer uma arqueologia psicológica dessa noção, visto que, por um lado, ela mantém uma relação estreita com o psiquismo noturno e subterrâneo e, por outro lado, a experiência imaginada do labirinto é devedora do princípio da imaginação segundo o qual “a imagem não tem dimensões estabelecidas; a imagem pode passar sem dificuldade do grande ao pequeno” (BACHELARD, 1992, p. 226). A isso deve igualmente acrescentar-se que o arquétipo do labirinto muito tem a ganhar se for explicado à luz da grande dialética da imaginação material: dureza e moleza. Essas imagens extremas, diz-nos Bachelard (1992, p. 228), “enquadram todos os valores simbólicos do labirinto”.

As angústias do labirinto, que vivenciamos nos sonhos, advêm das experiências diurnas daquele viajante que não encontra o seu caminho numa encruzilhada quando caminha num bosque sombrio ou numa gruta escura, ou daquele outro que se perde numa grande cidade. A experiência labiríntica, enquanto experiência de angústia primitiva, suscita um conjunto de emoções profundas e primeiras, de que a angústia labiríntica é exemplo e que advêm do estado de alma daquele que se perde ou se sente perdido:



Todo o labirinto tem uma dimensão inconsciente que nos é necessário caracterizar. Todo o embaraço tem uma dimensão angustiada, uma profundidade. É esta dimensão angustiada que nos deve revelar as imagens tão numerosas e tão monótonas dos subterrâneos e dos labirintos. [...] É esta situação típica de *estar perdido* que nós revivemos no sonho labiríntico. *Perder-se*, com todas emoções que isso implica, é, portanto, uma situação manifestamente arcaica (BACHELARD, 1992, p. 211-212).

Nesse contexto, o labirinto aparece como um arquétipo, no sentido que lhe confere Jung (1967; 1995a, 1995b), porque o sentimento de estar perdido é, como já se disse, “uma situação manifestamente arcaica” que resume uma experiência ancestral do homem diante de uma situação típica.

É um arquétipo vivido pesadamente nos sonhos porque o sonho labiríntico exprime a infelicidade de estar perdido e torna aquele que sonha prisioneiro de uma hesitação asfíxiante no meio de um caminho único. O típico desse sonho é o seu sofrimento intrínseco, pois ele parece acumular “a angústia de um passado de sofrimento e de ansiedade num futuro infeliz. O ser sente-se preso entre um passado bloqueado e um futuro entupido. Ele está prisioneiro num caminho” (BACHELARD, 1992, p. 213).

Os traços relevantes do sonho labiríntico são a fissura e a lentidão. Pela fissura desliza lentamente, porque o movimento subterrâneo é curvo e difícil, para uma sequência de “portas entreabertas”. É nisso que consiste, para Bachelard (1992, p. 217), o sonho labiríntico: “Não há sonho labiríntico rápido. O labirinto é um fenómeno psíquico da viscosidade”.

Isso acontece porque o sonho labiríntico se desenrola como se tudo ocorresse no interior de uma massa pastosa e, por conseguinte, dolorosa, pois debaixo da terra todo o caminho



é tortuoso: “esta é uma lei de todas as metáforas do caminhar subterrâneo” (BACHELARD, 1992, p. 250). Desse modo, o labirinto, que nós preferíamos ver como imagem arquetípica e posteriormente como símbolo, condensa em si uma experiência originária, ancestral do sofrimento: “o labirinto é um sofrimento primeiro, um sofrimento de infância. É um traumatismo do nascimento? É, pelo contrário, como nós achamos, um dos mais claros traços de um arcaísmo psíquico?” (BACHELARD, 1992, p. 218).

A entrada real ou onírica num labirinto representa sempre uma iniciação – recorde-se Teseu e o labirinto de Cnosos construído por Dédalo –, e toda a iniciação é uma prova de solidão: “Não existe maior solidão que a solidão do sonho labiríntico” (BACHELARD, 1992, p. 225). Essa solidão faz-nos pensar na solidão do cárcere, que é sempre um pesadelo, não admirando, assim, que exista uma estreita relação entre o labirinto e o cárcere: “O cárcere é um pesadelo e o pesadelo é um cárcere. O labirinto é um cárcere comprido e o corredor dos sonhos é um sonhador que se desliza e se estende” (BACHELARD, 1992, p. 226).

Desse modo, não surpreende que a aventura labiríntica diurna retome as impressões do sonho labiríntico. Trata-se de um tipo de experiência em que existe uma nítida intercessão entre a consciência onírica e a consciência diurna ou, nos termos de Bachelard, clara. E não é uma das funções dos mitos realizar tal unidade?

Agora percebe-se melhor porque é que as imagens literárias, que exprimem o arquétipo do labirinto, se formam numa zona intermediária em que se unem as experiências do sonho e as experiências da vida diurna.

Para melhor especificar a justeza da sua análise fenomenológica, Bachelard escolhe dois exemplos opostos de labirintos literários, ainda que recordando que entre eles se podem encontrar labirintos intermediários que refletem a ação sintética da imaginação: um labirinto duro, retirado de uma obra



de Huysmans, e um labirinto mole, em que tudo é facilidade, retirado duma obra de Gérard Nerval.

A primeira espécie de labirinto é própria do devaneio petrificante, pois o labirinto que aparece é constituído por muros petrificados e por isso agride e fere: é um “labirinto vazio que não cessa de ferir” (BACHELARD, 1992, p. 231; 1976, p. 205-232). Já o labirinto mole dá a sensação de que se abafa: é um “labirinto sempre cheio e sem dor” (BACHELARD, 1992, p. 231; 1976, p. 100-102 e p. 105-133).

O labirinto apela à transformação íntima das imagens e estas só excepcionalmente é que são frias. Daí Bachelard (1992, p. 247) poder afirmar que “não existe onirismo profundo do frio e enquanto o labirinto é um sonho profundo, não existe labirinto frio. O labirinto frio, o labirinto duro são produtos oníricos mais ou menos simplificados pelas atividades intelectuais”. Daqui o autor conclui que o ser labiríntico, por maiores que sejam os seus tormentos, não pode deixar de experimentar o bem-estar do calor que o labirinto, como sonho profundo, exala e liberta.

A partir das imagens particulares ligadas ao labirinto (o desfiladeiro, o esgoto, a gruta, a mina, o estômago, os intestinos, a lama subterrânea, a onda negra, entre outras, apontam para a maternidade da terra), Bachelard (1992, p. 260) pretende estabelecer a “lei do isomorfismo das imagens da profundidade” porque está persuadido que “nós somos verticalmente isomorfos às grandes imagens da profundidade”. Com esse intuito retém quatro imagens – a caverna, a casa, o “interior” das coisas, o ventre: a caverna evoca a terra, os antros, o covil, as grutas, os poços, as minas; a casa evoca o solo, a descida, o segredo, o escondido, o esconderijo, o cárcere e o túmulo; o “interior” das coisas (procede da mesma dialética do aparente e do escondido) evoca os devaneios que amontoam segredos poderosos e substâncias condensadas, o sonho da substância profunda imbuído de “valores infernais”, a substância das profundidades benéficas,



o mal como primeira substância, o sentido do perigo; o ventre (uma pobre imagem para as intimidades fáceis) evoca poder de aprofundamento, o corpo como esconderijo.

O conjunto dessas imagens converge de um modo regular para significações oníricas que se aparentam, significando que nós somos orientados por “um verdadeiro sentido de aprofundamento” (BACHELARD, 1992, p. 259), porquanto: “Nós somos seres profundos. Escondemo-nos sob as superfícies, sob as aparências, sob as máscaras, mas não nos escondemos somente aos outros, escondemo-nos a nós mesmos. E a profundidade é em nós, no estilo de Jean Wahl, uma trans-descendência” (BACHELARD, 1992, p. 260). Na verdade, penetrar no labirinto, descer por nós mesmos, meditação mergulhante não são já modos de descer no nosso próprio mistério?

DÉDALO E A CONSTRUÇÃO DO LABIRINTO

Na conferência *Permanences & Métamorphoses du Labyrinthe*, Gilbert Durand (1985) afirma que o labirinto não é um “mito”, mas um mitema (embora a nosso ver se trate antes de mitologema, isto é, de um tema mítico), que é fragmento significativo do mito (Claude Lévi-Strauss) e aparece nos mitos de Dédalo e do Minotauro. Segundo ele, o mitema, por contraposição ao mito, obedece a uma ordem estrita das suas sequências e denota uma flexibilidade semântica.

Assim, o labirinto de Creta, independentemente da sua forma circular, espiral, quadrada ou cruciforme, de ter sido inspirado por um túmulo real egípcio e de ter representado apenas um mero incidente na gesta de Dédalo, chamou a atenção do autor pelo facto de ele ter pressentido “que o Labirinto ultrapassa muito a astúcia lendária do arquiteto ateniense” (DURAND, 1985, p. 9).

Porém Durand (1985, p. 10) parte de uma pista segura, a



de que “o Labirinto aparece o mais frequentemente como um objecto ligado à reflexão urbanística. [...] o Labirinto está do lado da construção arquitectural, fortaleza-prisão do Minotauro como Biblioteca de Babel ou *megapolis* aterrorizadora”. Com o objetivo de circunscrever com mais precisão o sentido do objeto labiríntico, o autor vai efetuar, de acordo com o seu método conhecido pelo nome de estruturalismo figurativo, uma leitura diacrónica das lendas (mitemas), que, por sua vez, serão alinhadas sob uma sequência de séries sincrónicas (mitologemas): ao conjunto das sequências mitémicas organizadas sob uma série de mitologemas, denomina-o de lenda de Dédalo, mito de Dédalo (no sentido amplo: FRONTISI-DUCROUX, 2000) ou a gesta de Dédalo.

Por outras palavras, Gilbert Durand procura uma via média (o estruturalismo figurativo) que reconcilie a análise filológica exigente de Françoise Frontisi-Ducroux (2000) e o método de amplificação do devaneio poético e da psicologia de profundidades junguiana (JUNG, 2005), sem, contudo, descurar os estudos temáticos de Manuel Lima de Freitas (1975) e de Paolo Santarcangeli (1974).

Como dissemos, a leitura da lenda de Dédalo começa pela apresentação das suas sequências diacrónicas:

1.^a sequência: sob o signo do fogo (metais, fogo, cinzas incandescentes)

Dédalo é ateniense e a raiz do seu nome (*daidalon*) significa artefacto, fabricação hábil. Dédalo é o artesão ateniense astucioso e ágil. Ele é filho de Méton – o homem da *métis* (astúcia) – e de Métiadousa (aquela que agrada à *Métis*, mãe de Atenas). Manifesta-se como metalúrgico, fundidor e ourives, esculpindo, em Atenas, uma espécie de autómatos – os famosos *xoanon* – que imitam fielmente a vida. Inventa o tratamento do metal pelo fogo por meio da arte ou da técnica do *Sphyrelaton*, aprendida dos hititas e dos egípcios e ligada à estatuária de bronze da



Antiga Grécia, que consistia em revestir modelos de madeira, de pequenas dimensões, com lâminas, fossem elas de bronze, prata ou de ouro, marteladas. Tendo assassinado por inveja o seu sobrinho Talo, que era seu aprendiz, pelo facto deste, por excesso de *métis*, o ter ultrapassado, Dédalo teve de fugir para Creta.

2.^a sequência: sob o signo da terra (madeira, terra, pedras, peles e couros)

Em Creta, refugiando-se na corte do rei Minos, que o protege, fabricou uma série de *daidalon* (afirmando-se como engenheiro mecânico e arquiteto de talento): o *coro* (*choron*) para Ariadne (filha do rei Minos), que tanto podia ser um lugar arquitetonicamente belo afeto à dança (obra de arquiteto), como um baixo-relevo esculpido, em mármore branco, que representaria um coro de dança (obra de escultor), embora também pudesse ter sido um conjunto de danças e de cânticos idealizados por Dédalo para Ariadne; um autómato, que é a vaca de madeira e de couro que permitirá à rainha Pasífae (mulher do rei Minos) copular, e assim consumir a sua paixão culposa, com o belo touro branco que Posídon, deus do mar, tinha oferecido a Minos, e que este, em vez de o ter sacrificado em sua honra, guardou, por causa de sua beleza, no seu rebanho, tendo sacrificado outro touro em seu lugar; o labirinto, feito a pedido do rei traído, para aprisionar o Minotauro (touro de Minos) nascido do copulamento perverso, ou seja, dos amores zoófilos de Pasífae e do touro branco de Posídon.

Intermezzo: sob o signo da complacência

É o arquitecto ambíguo, pois é complacente e cúmplice com a traição de Pasífae; complacente e cúmplice do rei Minos e com a sua punição real que aprisionava o Minotauro, como se



de um “tesouro real” se tratasse na fortaleza-prisão enigmática; complacente e cúmplice de Teseu, futuro rei de Atenas, pois inventa para ele, como traçando o plano do labirinto, a Dança de Delos, em que os dançarinos estão ligados ao poste central por um fio que guia e organiza a dança, que anuncia o “fio de Ariadne” pelo qual a filha de Minos, apaixonada por Teseu, trai seus pais porque, graças à ajuda de Ariadne, o herói viola o segredo real e mata o Minotauro (o filho de Pasífae).

3.ª sequência: sob o signo do ar (asas e dança)

É com esta terceira complacência que, segundo Gilbert Durand, se inaugura a terceira sequência do mito: o rei Minos, dando-se conta da traição do seu protegido ateniense, aprisiona este e o seu filho Ícaro no labirinto. Dédalo acaba, na companhia de Ícaro, por fugir do labirinto graças a umas asas por si inventadas. Por essa invenção, Dédalo torna-se eólico e, por consequência, engenheiro aeronáutico.

4.ª sequência: sob o signo da água (as termas)

Fugiu para a Sicília, mais precisamente para Camico, onde reina o rei Cócalo. Aí, já na qualidade de engenheiro hidráulico, inventa as termas de Selinunte onde mata Minos, o seu antigo benfeitor, num banho de água fervente pela troca de canalizações, visto que este, perseguindo-o desde a sua fuga, se encontrava no reino de Cócalo para reclamar a sua morte, embora, noutras versões, o rei Minos terá sido fervido, a pedido de Dédalo, pelas filhas do rei Cócalo, que, pretextando um banho quente nas termas de Selinunte (Sicília), o matam num banho de água fervente, tal era o seu desejo de salvarem Dédalo devido às obras-primas com



que ele enriqueceu a Sicília.

Epílogo

Gilbert Durand diz que Dédalo aparece verdadeiramente como um politécnico “cuja *métis* rasga habilmente os segredos de todas as máquinas e utensílios mecânicos. O fogo, a terra, o ar e a água são dominados pelo hábil artesão. Mas é realmente na sequência ‘terra’ que se situa o objeto do nosso estudo: o Labirinto é o emblema da construção terrestre” (DURAND, 1985, p. 10).

A leitura diacrónica, acima explicitada, completa-se com o estudo sincrónico das sequências descritas. Esse estudo faz-se, de acordo com Gilbert Durand, sob o signo dos efeitos perversos que não estavam previstos, embora seja certo que o assassinio de Talos fosse já um prenúncio. Mas é no cenário cretense, em que os actos de Dédalo não merecem a proteção e a confiança que Minos lhe depositou, que esses efeitos se quadruplicam:

- Pela complacência mecânica de Dédalo, Pasífae copula com o Touro de Posídon, originando um monstro: o Minotauro (meio homem, meio touro);

- Pela complacência artesanal de Dédalo, Teseu domina o segredo de sair vivo da prisão/tesouro do rei Minos;

- Teseu, depois de ajudado por Ariadne, abandona-a à sua sorte;

- Graças à sua engenhosidade eólica, Dédalo escapa-se, com as asas por si criadas, do labirinto com o seu filho Ícaro, que acaba por morrer, devido ao derretimento da cera que ligava as suas asas, por ter voado muito perto do sol;

- Finalmente, a morte atroz de Minos, que acaba por morrer afogado na água fervente das termas de Selinonte devido à astúcia do seu protegido.

Diante desses efeitos perversos, Durand conclui que há como que uma espécie de desconfiança ante a *métis* de Dédalo



e acha que tal ambiguidade se reflete na figura do labirinto: simultaneamente tesouro, cofre-forte do poder político e prisão da qual se é obrigado a fugir, ao ponto do “arquiteto da prisão se torna o próprio prisioneiro do seu invento” (DURAND, 1985, p. 11). Afirma também que essa ambiguidade revela que a lenda dedaliana é dupla, senão mesmo contraditória: existe um “lado de Minos” e existe um “lado da *métis*” em que se coloca o par Teseu-Ariadne:

– Do “lado de Minos”: o labirinto, espaço tenebroso, sinuoso e temível, situa-se deste lado sob o signo da gravidade e dos constrangimentos terrestres: “Este labirinto é realmente este ‘primeiro sofrimento’ que assinala Bachelard e que está ligado à nossa penosa condição terrestre” (DURAND, 1985, p. 11). O arquiteto Dédalo é descendente da deusa Gaia (Terra), o touro é um animal de Posídon e de Afrodite, devido ao seu aspeto telúrico, sensorial e sensual. O Minotauro, que evoca o nome do marido traído e do amante teriomórfico, devora todos os nove anos 14 jovens atenienses. Por esse ato sacrificial, o Minotauro, simbolizando os apetites ctónicos e selvagens, devora “as subtilidades aéreas dos filhos de Métis-Atenas” (DURAND, 1985, p. 11);

– Do “lado de Métis”: é o lado do anti-labirinto. O ateniense Teseu veio concretizar a astúcia da evasão. Dédalo também é descendente do rei mítico de Atenas Erecteu (também Erictónio, de acordo com outra versão do mito), é inventor da dança, que anuncia a evasão, pelo fio astucioso que ela desenha, e inventor das asas artificiais que lhe permitem escapar-se verticalmente em direção ao sol:

Todas estas engenhosidades desmentem, reduzem a força telúrica do labirinto e do seu hóspede monstruoso. Aqui Dédalo é aliado do futuro rei de Atenas que mata o monstro ctoniano, aliado de Ariadne, que vence o



Labirinto, aliado em suma da *Métis* ateniense contra os constrangimentos da condição terrestre (DURAND, 1985, p. 11).

Do exposto, retém-se que o labirinto “do lado ctoniano de Minos” não é ordenado, triunfando a sua faceta aérea ou solar, que é representada por Teseu, Ariadne e por Dédalo. Numa palavra, eles “excluem-se do labirinto *stricto sensu*” (DURAND, 1985, p. 11). Desse modo, Gilbert Durand (1985, p. 11) conclui que “o sentido e o afeto do labirinto são diametralmente diferentes segundo a morfogenia se faça ‘do lado de Minos’ ou ‘do lado de Teseu’”. Finalmente, salienta que a história do labirinto deixa-se apreender por três “bacias semânticas” com orientações claramente divergentes, pois a imagem labiríntica é moldada pela natureza de cada “bacia semântica”:

– A “bacia semântica” triunfalista que caracteriza o ideal clássico e representa as certezas tecnológicas vitoriosas do Segundo Império (Napoleão III – 1851-1870): “mestre de si e do universo” (DURAND, 1985, p. 11). Corresponde à invenção da perspectiva e ao domínio da linha única e contínua em que o labirinto representa já um percurso dominado senão mesmo domesticado: é a cidade, com as suas ruas direcionadas, os seus palácios e as suas estações de caminho-de-ferro, por oposição ao campo, que é o lugar “confuso dos lobos, da fome e dos salteadores” (DURAND, 1985, p. 11);

– A “bacia semântica” ecologista, anti-urbanista, anti-social da *Naturphilosophie* e do romantismo em geral. Muito diferente da imagem labiríntica, corresponde à ineficácia da astúcia politécnica em já dominar as construções nas cidades e que se traduz, por consequência, numa explosão, que tem muito de irracional, ante os receios e medos causados pelo crescimento desordenado, poluído, caótico e “tentacular” da *megapolis* na sequência da 1.^a Revolução Industrial. Resulta daqui que os olhares se viram para a natureza, encarada no prolongamento do Primeiro Romantismo,



nomeadamente com Rousseau, e a sua nostalgia reativa-se face “ao desespero do labirinto e a caricatura monstruosa do sonho urbanístico” (DURAND, 1985, p. 12), assim como se desperta “no desencanto dos homens todo o poder temível do Minotauro” (DURAND, 1985, p. 12);

– A “bacia semântica” sisifiana ou situacionista da Modernidade, que aceita com uma felicidade desesperada a desordem labiríntica e a “deriva”. Esta corresponde à sedução pelo Minotauro, à recusa de um Dédalo feliz que se recusa fugir do labirinto, lembrando o tema da “prisão feliz” de Stendhal, de um Teseu tolerante que brinda com o Minotauro, e à sedução da “deriva”, dos imprevistos e das complicações, que a cidade suscita. A salvação advém de fissuras que se entreabrem, e o labirinto torna-se novamente objeto de charme “mesmo nas suas partes mais obscuras e subterrâneas” (DURAND, 1985, p. 12), como é o caso das “catacumbas” de Paris que exercem um fascínio enorme sobre a população.

Para terminar, não podemos deixar de constatar que a complexidade que o labirinto representa muda de afeto e de sentido de acordo com a “bacia semântica” sob a qual é perspectivado:

Nas épocas e períodos sociais em que triunfa a ordem urbana e a razão, o labirinto – rejeitado do lado da selva obscura – é ele mesmo domesticado e utilizado como um jogo de ar livre. Pelo contrário, quando a cidade se torna ameaçadora por um urbanismo que não controla mais, é ela que se torna prisão do Minotauro, desordem do artefacto, debandada do aprendiz de feiticeiro faustiano, oposta à ordem da natureza. Enfim, uma terceira solução intervém quando, numa cidade



irremediavelmente anárquica e uma natureza civilizadamente poluída, se trata de encontrar a felicidade nos crematórios (DURAND, 1985, p. 12).

São soluções que podem ser deslindadas, por quais “fios de Ariadne”, a partir das imagens de sentido e de afetividade condensadas no labirinto enquanto objeto polissêmico aberto à imaginação.

O LABIRINTO COMO EMBLEMA DA EDUCAÇÃO

Federico Castro encontra na figura mítico-simbólica do labirinto uma espécie de radiografia íntima daquilo que a educação representa nos seus meandros e desafios sempre complexos. Aliás, o autor intitula justamente o seu estudo com o sugestivo título “Navegar no labirinto”, salientando que para ele

[...] o labirinto é um emblema adequado para aqueles que têm assumido a tarefa de educar, e que o todo o professor pode cifrar as suas missões complexas no arquétipo de ajudar o educando a evitar ou a minimizar os riscos de caminhar pelo labirinto de labirintos que sempre, mas hoje mais, é a vida (CASTRO, 2002, p. 495).

O autor interroga-se sobre os ensinamentos do labirinto para o neófito, ou seja, para aquele que se está iniciando: o primeiro ensinamento para o iniciado “é a solidariedade. Alguém deve ajudá-lo a empreender a dura tarefa em que desde logo estará só. E alguém o aguardará à saída para aplaudir a sua façanha” (CASTRO, 2002, p. 495-496).



O mestre deve, então, ajudar o seu discípulo a vencer os perigos, a superar as dificuldades, de que a própria morte é o principal risco, de modo que o iniciado regresse são e salvo à saída do labirinto. Se o conseguir, tal façanha significa que o neófito é digno de aceder a um estatuto ontológico diferente e, por conseguinte, entrar heroicamente na sociedade adulta (cultura/civilização) por contraposição ao estágio de natureza que o labirinto/gruta/caverna simbolizava. Como escreve Lledó (1994, p. 35), “o homem volta ao nível da natureza e nessa semelhança recupera o sossego que a cultura lhe rouba”.

É precisamente este o espírito simbólico que caracteriza a entrada no labirinto: o confronto com o monstro e a sua saída vitoriosa. Do ponto de vista da psicologia profunda, aquele que mata o monstro significa que está destruindo/reprimindo os seus instintos mais básicos, assim como os seus desejos primitivos.

Simbolicamente tal façanha também significa que o herói assumiu o seu próprio destino, assim como o caminho do próprio conhecimento e dos valores da tradição da sociedade: “Em todos os casos o labirinto cretense é a encenação da inserção social” (CASTRO, 2002, p. 498). O neófito consegue, depois de atravessar grandes dificuldades, à semelhança de Teseu que é, à sua maneira, um protótipo ou paradigma que deve ser imitado: sair vitorioso e ser integrado finalmente na sociedade e nas tradições ético-culturais.

Do ponto de vista pedagógico, no seu sentido mais restrito, a significação do labirinto visa, entre outros aspetos, à iniciação ritual da passagem da infância para a adolescência e, de acordo com a especificidade dos rituais, para a idade adulta: “O jovem que atravessa a prova é já cidadão adulto que assume o poder da crítica social avaliado pela sua vitória” (CASTRO, 2002, p. 502). O labirinto oferece ao adolescente uma vivência, uma

aprendizagem empírica que provoca uma mudança e uma modificação nos conhecimentos,



critérios e habilidades do jovem que se adentra nele, fazendo da sua saída [...] um êxito pessoal, uma experiência que, certamente com a ajuda de Ariadne, o coloca no centro, no protagonismo do processo de aprendizagem, na matética [a ciência da aprendizagem por oposição à ciência do ensino, à didática], superadas as proposições didáticas expressas (CASTRO, 2002, p. 502).

Nessa perspectiva, a aprendizagem de Teseu no labirinto não resulta já da disponibilização de conhecimentos elaborados para sua recepção e acumulação, como é característica da pedagogia transmissiva, mas, sugerindo o “*learning by doing*” de John Dewey, deriva do seu intento e da sua descoberta. Assim sendo, “aí termina a infância e começa a fecunda colaboração com a sociedade adulta” e isso “não implica a adesão íntegra a uma normativa preexistente, mas o exercício do poder crítico que se desenvolve na capacidade de legislar e governar” (CASTRO, 2002, p. 502).

Por isso, o exemplo de Teseu é emblemático na medida em que o herói ateniense transforma-se em adulto graças à dramatização simbólica que a entrada no labirinto, a morte do Minotauro e a sua saída heroica do labirinto representam: o triunfo do *logos/cultura/espírito* apolíneo/patriarcal sobre o *mythos/natureza/espírito* dionisíaco/matriarcal.

O labirinto surge assim como aquele espaço iniciático privilegiado que nos convida à meditação sobre o nosso destino, a vida e o mundo. Enfim, convida-nos à peregrinação e não é já toda a peregrinação o caminho favorável à *trans-formação* do *Homo viator*? Peregrinar é caminhar e o caminho tende a *trans-formar* todo aquele que o enceta em ordem a atingir, ainda que inconscientemente, um centro ideal num algures situado: “Caminhando com perseverança e laboriosamente pela



via marcada chega-se necessariamente ao centro, prémio da fidelidade” (CASTRO, 2002, p. 507).

O percurso laborioso no labirinto corresponde a uma caminhada espiritual/psicológica nas veredas profundas daquele que peregrina (Jung diria processo de individuação – 1938, p. 105-251; 1967, p. 525-527; 2021) em ordem ao seu si-mesmo (*Selbst/Self* – JUNG, 1995a, p. 230-251, p. 319-338), que inclui já os inconscientes individual e coletivo: “O labirinto sempre esteve dentro do homem e só a ignorância o encobriu” (CASTRO, 2002, p. 511). Nesse sentido, vai o aforismo agostiniano, em *A verdadeira religião/De uera religione*, que convida o homem a entrar na sua própria interioridade: “*Noli foras ire, in teipsum redi. In interiore homine habitat ueritas!*” (AGOSTINHO DE HIPONA, 2012, XXXIX.72, p. 141)². Por isso, é importante recordar da importância da figura do mestre para iniciar (não será todo o mestre um mestre do próprio “labirinto”?), com a sua mestria e o seu fio de Ariadne, o discípulo na arte interior de percorrer os caminhos labirínticos e misteriosos da aventura espiritual da vida. Aqueles que aceitam esse desafio iniciático “terão que superar um laborioso caminho se querem chegar ao centro do labirinto, ali onde a iniciação atingirá o núcleo da existência e poder debruçar-se sobre si mesmo possuidor da harmonia do saber” (CASTRO, 2002, p. 510). Mas todo esse processo não se faz de costas voltadas para a memória e sua arte (YATES, 2007):

O labirinto é também um exercício de memória. À falta do fio de Ariadne, muitas vezes rompido, a memória é de grande ajuda nos labirintos atuais. [...] O trânsito pelos labirintos é um estímulo para fortalecer a memória. [...] A

² A tradução é a seguinte “não te dirijas para fora, regressa a ti mesmo; no homem interior habita a verdade”. Citamos a tradução portuguesa, no entanto daremos ao leitor o contexto da frase: “Reconhece, portanto, o que é a suprema conveniência: não te dirijas para fora, regressa a ti mesmo; no homem interior habita a verdade; e, se deparares com a tua natureza mutável, ultrapassa-te a ti próprio” (AGOSTINHO DE HIPONA, 2012, p. 141).



memória não é só feita de imagens, de palavras e de ruídos, também de odores e de tato, e inclusive de recordações e de sabores (CASTRO, 2002, p. 513).

Associada à memória encontram-se, e já a tradição grega nos recordava, a inteligência prática, a inteligência astuciosa, as habilidades mágicas, a astúcia (a chamada *Métis*: deusa grega da saúde, da proteção, da astúcia, da prudência ... e capacidade de prever todos os acontecimentos – DÉTIENNE, VERNANT, 2008): a *métis* mais do que estar associada a uma sabedoria (simbolizada pela deusa Atena), ou mesmo a um tipo de conhecimento (simbolizado por Prometeu), define-se por um tipo de inteligência prática, rápida, que prevê, que espera a ocasião propícia, feita da experiência adquirida, habilidade e inteligências artesanais (o exemplo de Dédalo que dominava a *métis*) etc.:

Em primeiro lugar, a capacidade inteligente que a *métis* designa exerce-se sobre os planos mais diversos, mas sempre onde o acento é posto sobre a eficácia prática, a procura do êxito num domínio da ação, múltiplas habilidades úteis à vida, domínio do artesão no seu ofício, habilidades mágicas, uso de filtros e de ervas, astúcias de guerra, enganos, fingimentos, desembaraços de todos os géneros (DÉTIENNE; VERNANT, 2008, p. 17, 18-54).

Da aprendizagem iniciática de Teseu podemos aprender que o tempo pedagógico, para ser realmente formativo (no sentido da *Bildung*), é necessariamente iniciático. E o que é que podemos entender por iniciação? A iniciação, enquanto experiência arquetipal típica de toda a existência humana autêntica, não é exclusiva do homem tradicional, pois está sempre ao alcance do homem de hoje reativar, em determinadas condições existenciais e



em determinadas etapas da vida, o seu esquema arcaico. Compete, assim, a uma pedagogia remitologizadora ensinar a reativar esse esquema arcaico da iniciação para que o sujeito possa ultrapassar as suas crises existenciais num esforço de recuperar novamente a confiança perdida na vida, a sua vocação, o seu destino, enfim, aprender a olhar a morte como um “novo nascimento”.

A iniciação visa, pois, realizar o desejo da transmutação espiritual sentida pelo ser humano de todos os tempos e de todas as culturas. Ele sente o apelo da mudança e da transformação, é habitado, diríamos, por uma nostalgia de uma renovação iniciática, para se tornar um homem mais realizado, logo, mais verdadeiro, o que significa mais espiritual: aquilo que se sonha e espera nesses momentos de crise total é de obter uma renovação definitiva e total, é de obter uma *renovatio* que possa transmutar a existência.

É numa tal *renovatio* que culmina toda a “conversão religiosa autêntica” (ELIADE, 1976, p. 282). A esse respeito, Mircea Eliade diz-nos que o homem moderno, independentemente da sua crença, experiência, em determinados momentos da sua existência, sente uma nostalgia por uma renovação de tipo iniciático.

Essa renovação possui como principal objetivo encontrar

um sentido positivo da morte, de aceitar a morte como um rito de passagem a um estágio de ser superior. [...] a iniciação confere à morte uma função positiva: a de preparar para um “novo nascimento”, puramente espiritual, o acesso a um modo de ser que escape à ação devastadora do Tempo (ELIADE, 1976, p. 282).

É precisamente a capacidade que a iniciação tem em eufemizar a morte e em ultrapassar as garras do tempo que leva Eliade, por um lado, a afirmar que valorização religiosa da morte ritual ajudou a superar o medo da morte física e a fortalecer a crença da imortalidade espiritual do ser humano e, por outro,



Gilbert Durand a afirmar que compete à função eufemizante da imaginação combater o tempo e doar um sentido à morte: “Longe de defender o tempo, a memória, como o imaginário ergue-se contra as figuras do tempo, e assegura ao ser, contra a dissolução do futuro, a continuidade da consciência e a possibilidade de voltar, de regressar, além das necessidades do destino” (DURAND, 1992, p. 468).

Desse modo, a caminhada heroica, que reveste os contornos de uma aventura arquetípica, de Teseu, com os ritos de iniciação que lhe estão associados, terá como último, ou mesmo primeiro, objetivo o “de domesticar o tempo e a morte e de assegurar ao longo da vida, aos indivíduos e à sociedade, a perenidade e a esperança” (DURAND, 1992, p. 471).

Todavia cabe a cada um de nós, tal como o fez Teseu, saber encontrar o seu centro de liberdade, de vocação e de destino, e a partir daí ser capaz de agir por si na linha de cada um, como nos diz Píndaro, “tornar-se naquilo que é” de acordo com o ideal de humanidade, com as imagens que a suportam, que cada sujeito transporta.

CONCLUSÃO

A figura do labirinto sugere uma concepção de educação enquanto viagem iniciática durante a qual se processa uma transmutação espiritual (ARAÚJO; ARAÚJO, 2010). O desiderato de toda a educação que se pretende iniciática deveria, seguindo os ensinamentos do labirinto, criar condições para que aprendamos a aprender e a melhor compreender a profundidade que somos.

Somente a compreensão do sentido de profundidade que a imagem matricial do labirinto comporta nos poderá ajudar a romper com as máscaras sob as quais nos escondemos aos outros e a nós mesmos. Torna-se, pois, tão importante como urgente romper esse muro que nos impede de aceder “à consciência do infra-eu, espécie de cogito subterrâneo, de um subsolo em nós, o fundo do sem fundo” (BACHELARD, 1992, p. 260).



E como a profundidade nos habita e permanece em nós, como um apelo constante e incontornável mediante o símbolo autêntico do labirinto, necessitamos, mais do que nunca, de uma educação que tenha como principal missão despertar e sensibilizar-nos, por meio da função eufemizante da imaginação, para os insondáveis caminhos da trans-descendência, na feliz expressão de Gaston Bachelard (1992, p. 260), e para a necessidade existencial, ética e estética de opormos o mito da Fénix renascida à degradação do tempo e da “podridão” da morte: “Luta contra a podridão, exorcismo da morte e da decomposição temporal, tal nos parece realmente, no seu conjunto, ser a função eufemizante da imaginação” (DURAND, 1992, p. 472). Nesse sentido, a educação para a imaginação contribui para fortalecer o poder que existe no homem de melhorar o mundo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO DE HIPONA. **A verdadeira religião/De vera religione**. Edição bilíngue português/latim. Tradução de Paula Oliveira e Silva e Manuel Ramos. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. Dédalo e o labirinto. A figura simbólica do labirinto como emblema da educação. **Itinerários de Filosofia da Educação**, n. 9, p. 5-20, 2010.

BACHELARD, Gaston. **La terre et les rêveries de la volonté**. 8^è réimp. Paris: Librairie José Corti, 1976.

BACHELARD, Gaston. **La terre et les rêveries du repos**. Essai sur



les images de l'intimité. 16^e réimp. Paris: José Corti, 1992.

CASTRO, Federico Gómez R. de Castro. Navegar en el labirinto. *In*: BENITO, Agustín Escolano; DÍAZ, José María Hernández (coord.). **La memoria y el deseo**. Cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002. p. 495-517.

DÉTIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. **Métis**. As astúcias da inteligência. Tradução de Filomena Hirata. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

DURAND, Gilbert. **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**. 11^e ed. Paris: Dunod, 1992.

DURAND, Gilbert. Perenidade, derivações e desgaste do mito. *In*: CHAUVIN, Danièle (org.). **Campos do imaginário**. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p. 91-118.

DURAND, Gilbert. Permanences & metamorphoses du labyrinthe. *In*: LAMBERT, Jean-Clarence (Sous la dir. de). **Le labyrinthe**. Forme. Métaphore. Paris-Lisbonne: Centre Culturel Portugais/Fondation Calouste Gulbenkian, 1985. p. 9-12. [Colóquio organizado, em maio de 1984, no quadro do Festival do Labirinto, em Paris, no Centro Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian].

DURAND, Gilbert; SUN, Chaoying. **Mythe, thèmes et variations**. Paris: Desclée de Brouwer, 2002.

ELIADE, Mircea. **Initiation, rites, sociétés secrètes**. Essai sur quelques types d'initiation. Paris: Gallimard, 1976.

FREITAS, Lima de. **O labirinto**. Lisboa: Arcádia, 1975.



FRONTISI-DUCROUX, Françoise. **Dédale**. Mythologie de l'artisan en Grèce ancienne. Paris: La Découverte & Syros, 2000.

JUNG, Carl G. Chegando ao inconsciente. In: JUNG, Carl G. (concepção e organização). **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 22. imp. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. p. 18-103.

JUNG, Carl G. **L'Âme et la vie**. Trad. par le Dr. Roland Cahen et Yves Le Lay. Paris: Buchet/Chastel, 1995a.

JUNG, Carl G. **L'Âme et le soi**. Renaissance et individuation. Trad. par Claude Maillard, Christine Pflieger-Maillard, Roland Bourneuf. Paris: Albin Michel, 2021.

JUNG, Carl G. **Le moi et l'inconscient**. Trad. par A. Adamov. Paris: Gallimard, 1938.

JUNG, Carl G. **Les racines de la conscience**. Études sur l'archétype. Trad. par Yves Le Lay. Paris: Le Livre de Poche/Buchet/Chastel, 1995b.

JUNG, Carl G. **Tipos psicológicos**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

LLEDÓ, Emilio. **Memoria de la ética**. Barcelona: Herder, 1994.

MOSCATO, Maria Teresa. **Il Sentiero nel labirinto**. Miti e metafore nel processo educativo. Brescia: Editrice la Scuola, 1998.

SANTARCANGELI, Paolo. **Le livre des labyrinthes**: histoire d'un mythe et d'un symbole. Trad. par Monique Lacau. Paris: Gallimard, 1974.



YATES, Frances Amelia. **A arte da memória**. Tradução de Flavia Bancher. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

UM OLHAR SOBRE A PÓS-MODERNIDADE: A POLÍTICA CONTEMPORÂNEA COMO SINTOMA DA PÓS-VERDADE

Douglas Borges Candido

Pontifícia Universidade Católica do Paraná –
PUCPR

*A tarefa do pensamento é a de pensar o
que permanece escondido na “cotidiana
apresentação” daquilo que sempre acontece
(VATTIMO, 2005).*

INTRODUÇÃO: O TIC-TAC DA BOMBA RELÓGIO

O tema da pós-verdade popularizou-se entre as comunidades acadêmicas e os estudiosos no campo das Humanidades nos últimos anos. De forma mais contundente, desde as eleições norte-americanas de 2016 vários pesquisadores têm se dedicado em compreender como o retorno dos movimentos antidemocráticos, que colocam em questão o Estado Democrático de Direito, está relacionado com o tema da pós-verdade.

Vivemos em um cenário de queda livre que, infelizmente, parece estar longe de acabar. Vemos, em meio a um contexto pandêmico, atitudes que deslegitimam a ciência quando nós



mais precisamos dela¹; vemos retrocessos epistemológicos e negacionismos de todos os tipos – o Terraplanismo –; de que inexistem os problemas do aquecimento global e do desmatamento e garimpo ilegal na Amazônia; de que não há mais preconceito racial nem discriminação de gênero etc. Vemos as consequências diretas das *fake news* na formação de opinião em um público desinformado e com senso crítico proporcional a essa desinformação. Infelizmente, a lista das barbáries contemporâneas poderia ser enorme. A tentativa de compreensão das premissas que transitam justamente por esse espaço passa necessariamente por um movimento de atenção à atmosfera na qual estamos mergulhados. Todos esses vetores somados podem nos ajudar a compreender o retorno e a potência de ícones *fake* e líderes pseudodemocráticos e de como isso se relaciona com o fenômeno da pós-verdade no campo político contemporâneo.

AS FACES DO POLÍTICO NA PÓS-MODERNIDADE

Da teatralização do mundo nada pode escapar, nem mesmo o campo político. Uma pragmática é desenvolvida cena a cena; tudo é planejado pelos bastidores, mas uma práxis do caos é o que se deixa prevalecer. Os espectadores, que acreditam no

¹ Segundo a entrevista concedida pelo filósofo senegalês Souleymane Bachir Diagne ao Instituto Ciência e Fé PUCPR, muito da “descrença” da população na ciência se deu por termos tido a oportunidade de conhecer a ciência por dentro, ou seja, por assisti-la funcionando e não como comumente estamos acostumados a ver – apenas com um produto pronto e finalizado para o uso. Vimos as tentativas, acertos e erros que se deram nos estudos para a formulação de uma vacina que combatesse o coronavírus. Tivemos a oportunidade de acompanhar os bastidores da ciência e isso, infelizmente, levou muitos a um ceticismo radical. A ciência é um empreendimento humano e como tal é suscetível a erros, acertos e desenvolvimentos. E que bom, pois é a primeira vez na história que uma vacina é desenvolvida em menos de um ano. Viva a ciência! Viva o progresso científico! Aos interessados na entrevista, ela pode ser acessada gratuitamente no *link*: https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file67159_pensar-o-impensavel-peter-burker-souleymane-giddens.pdf.



potencial dos protagonistas, surpreendem-se a cada cena que compõe o quadro geral da peça. Nessa teatralização, a figura de proa pós-moderna no universo do político pode ser a imagem do *homem sem qualidades*². Este que, ironicamente, mostrando-se *como um de nós*, possui a coragem e a ousadia para assumir suas ideias bestiais – atributos que faltam à grande maioria –, que são o reflexo dessa boa parcela da sociedade que se vê representada nessa personagem. Como bem recordava Martin Luther King, o problema do racismo residia em suas raízes invisíveis. Em outras palavras, o pior encontra-se nos “indecisos”; naqueles que não assumem publicamente seus sentimentos, porém, no fundo, celebram com as ações racistas (CANDIDO, 2019). É nesse mesmo sentido que, na pós-modernidade, devemos dispensar atenção ao sentimento subterrâneo que irriga o cenário político.

Do que nos resta do projeto moderno de emancipação política e autonomia temos conservado a perspectiva da representação política. Ela nos revela sua dupla face, pois, se por um lado a entendemos como um valor conquistado pela democracia, na atualidade personalidades pseudodemocráticas fazem uso desse mesmo mecanismo para ingressar de forma legítima no campo político. E depois fazem a festa! Dessa forma, se o “método” de ingressar na política é válido de uma maneira geral, o que deveria nos chamar a atenção é que a política – e os políticos – em nosso país reflete muito das características do nosso povo, lamentavelmente. No nosso caso poderíamos concluir por características como a mistura entre religião e política; o espírito belicoso; o “jeitinho brasileiro”; o racismo, o preconceito e o patriarcalismo etc. Em um cenário como esse não é difícil imaginar que figuras que representem o restabelecimento da “ordem” – em um suposto “caos” em que a sociedade se encontre – alcancem grandes ondas de repercussão e ecos no imaginário

² Como escreve Michel Maffesoli em *Être postmoderne*, falando a respeito das figuras políticas pós-modernas que participam das *selfies* demonstrando estar felizes, tristes, emocionados... tudo dependendo do contexto da situação (MAFFESOLI, 2018a).



social brasileiro. Pior ainda é quando a política se mistura com o espírito religioso e passa a reler o debate político como uma luta entre o “bem” e o “mal”, entre os “bandidos” e os “heróis”, entre o “nós” e o “eles”. Tudo isso vai transformando, a cada dia que passa, a vida em sociedade mais complexa e delicada.

A democracia, como qualquer outra forma de governo, possui suas aporias. Seu funcionamento gera um problema clássico, a saber: se ela permite que candidatos pseudodemocráticos cheguem ao poder, ela própria está se colocando em xeque. O filósofo da ciência Karl Popper já havia percebido isso em suas experiências com as duas guerras mundiais. Ele chamou de “o paradoxo da tolerância” e se questionava sobre o quanto de intolerância a tolerância seria capaz de aguentar sem sucumbir ao seu próprio método de atuar. Popper é claro em sua visão sobre a questão. A tolerância ilimitada deve levar ao desaparecimento da própria tolerância (POPPER, 2013). E a questão que se coloca é: o quanto de charlatanismo a democracia poderá aguentar? Apesar de suas aporias internas, a democracia ainda é, assim nos parece, uma forma de governar equilibrada quando se observam as suas regras.

Se, como sabemos, na modernidade o projeto político se pautava sobre um sujeito racional, que por conta de uma moral determinista e controladora era capaz de tomar decisões prescindindo às paixões do corpo em busca de um bem comum, na pós-modernidade esse projeto é implodido. Com as leituras fornecidas pelo sociólogo francês Michel Maffesoli, cada vez mais nossos estudos encontram pontos de contato entre as teorias desse autor e o que acontece em vários países, especialmente no Brasil. Com isso, se uma das faces históricas da política foi o *contrato social*, agora, na pós-modernidade, apresenta-se uma nova: a dos *pactos emocionais*. E isso se relaciona, ao nosso olhar, com o problema da pós-verdade na política contemporânea.



DA POLÍTICA DAS PAIXÕES ÀS PAIXÕES NA POLÍTICA

Segundo Michel Maffesoli, o retorno das emoções é um dos pilares destes novos tempos e se dá de forma acentuada já desde a segunda metade do século XX. Prescindir delas para qualquer análise é considerar um corpo sem *anima*. É muito comum, em um primeiro momento, quando falamos do retorno do emocional, pensarmos na importância que, por exemplo, as academias de ginástica e os centros de estéticas assumiram na atualidade. Eles estão aí, cada vez mais em alta, e nos dizem muito sobre esse fio vermelho que os perpassa. Mas esse mesmo fio passa por campos sociais mais complexos. Esse é o caso do universo político, na pós-modernidade. O espírito político moderno que vaga por aí não causa mais efeito nenhum. Nenhuma área, com bom senso, nega a veemência com que o emocional retornou na atualidade. Até mesmo as ciências mais duras sabem que as mais renomadas pesquisas não estão isentas de certos subjetivismos, impactos culturais e paixões por parte do cientista. É um mito pretender a neutralidade da ciência³. Maffesoli lembra das loucuras que os grandes investidores são capazes de fazer instigados por uma paixão arrebatadora. O que dizer então no campo político?! Lançando luz sobre nosso cenário atual, Maffesoli (2014) é quase profético ao nos apontar que, quando nossa animalidade não é reconhecida, ela pode se tornar bestialidade. Aí está uma conclusão que nos lembra da atualidade do emocional e que não pode mais ser esquecida na vida social pós-moderna sob pena de nos descolar a uma barbárie.

Se no contexto da modernidade, como uma continuação melhorada do poder pastoral, se estabeleciam um controle e uma política regulatória sobre as paixões e as emoções do homem, a pós-modernidade, com o espírito arqueológico,

³ Conferir, por exemplo, a obra de Hilton Japiassú *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.



as desenterra e as coloca no centro do *theatrum mundi*⁴. Desempenhamos papéis sociais e não mais funções; a mobilidade e a elasticidade no uso e na mudança das nossas “máscaras sociais” são visíveis. Em um único dia podemos ir do pai de família ao amante; do filósofo racionalista ao afetado pelas paixões; do tecnofóbico ao consumidor frenético das novidades tecnológicas. Há algum problema nisso? Nenhum, pois esse é o *baile de máscaras* que configura a dança do universo social pós-moderno. Um eterno jogo de máscaras que se conectam com as experiências cotidianas. Tudo isso representa, segundo Maffesoli, a nossa dívida histórica com a *parte do diabo*⁵.

É diante desse cenário que Michel Maffesoli compreende a transição de um cenário político demarcado pela ideia de *contrato social* a uma fase da política demarcada pelos *pactos emocionais* (MAFFESOLI, 2018c). Laços que se constroem pela emoção compartilhada, pela aventura, pelo sentimento que nos leva a vibrar em uníssono. Há, como lembramos antes, qualquer coisa de bestialidade nisso ou nesse movimento neotribal, que, irmanados, invocam seus próprios deuses pagãos. Imanência que gera transcendência, a exemplo das primeiras comunidades cristãs ou, como diz Maffesoli, da “comunhão dos santos” – esse sentimento de que mesmo ocupando espaços diferentes podemos compartilhar, com os créditos à globalização, gostos, jeitos, modos de ser, de se vestir, músicas, culinária, práticas sexuais etc. Um exemplo prático disso é o que a *web* nos proporcionou durante o período

⁴ Como curador, junto do professor Fabiano Incerti, pelo Instituto Ciência e Fé PUCPR, organizamos uma nova obra de Michel Maffesoli, que tem por título *O theatrum mundi pós-moderno: o jogo da vida, a vida como jogo*. O livro encontra-se disponível gratuitamente pela Amazon.

⁵ Refiro-me aqui ao título do livro de Michel Maffesoli, em que nos provoca sobre a atualidade do emocionalismo (MAFFESOLI, 2004).



da pandemia – *home office*⁶, os diversos “aperitivos Skype”⁷, *lives* com estrelas da música, relacionamentos virtuais, crescimento no setor de filmes e séries etc.

Tudo isso deve nos ajudar a compreender a hipótese de uma política territorializada no emocional mais do que no campo da razão. Nessa cultura de massa, o movimento de “irmanação” transcende as fronteiras e nos coloca em um panorama político global. Vemos a “exploração”, no sentido positivo do termo, do emocional no campo político, sem falar da influência das emoções como vetor de inclinações decisivas no espaço político. Os afetos, poderíamos dizer, estão no controle da organização social não apenas na base, mas desde o topo. Por que haveríamos de acreditar que um político deixar-se-ia influenciar menos pelos afetos e emoções do que um cidadão comum? Ao contrário, muitos deles fazem jus e salientam isso como expressão de que são cidadãos como quaisquer outros. Isso aproxima, torna familiar, interage com o cotidiano. Enraizamento dinâmico que gera pregnância.

Diante dessas novas linhas de força, por muito tempo reprimidas e que agora retornam como uma avalanche, atua-se por meio do imaginário coletivo e são exploradas pela psicologia das massas que é possível enxergar no cenário nacional. Populismo que tem suas bases pós-modernas. Insuflando o ódio, o racismo, o preconceito, a xenofobia, a cisão etc. (o tipo de atitude em que se apela normalmente para o lado emocional dos sujeitos – ou pelo

⁶ Para o sociólogo italiano Domenico De Masi, a concreticidade do *home office* não foi uma novidade trazida pela pandemia. Conheça mais sobre o ponto de vista do autor na entrevista que o Instituto Ciência e Fé e a PUCPRESS realizaram com ele no segundo semestre de 2020. Ela encontra-se disponível gratuitamente no *link*: https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file10050_pensar-o-impensavel-entrevista-icf-pucpr-com-domenico-de-masi.pdf.

⁷ Conferir, por exemplo, a entrevista que Michel Maffesoli concedeu ao ICF PUCPR, em 2020, logo nos movimentos iniciais do isolamento e distanciamento social ocasionados pela pandemia. Nela Maffesoli explora o elo da tecnologia na pós-modernidade como vetor de socialidade. Disponível em: https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file12917_pensar-o-impensavel--com-michel-maffesoli.pdf.



ventre das pessoas, como diria Platão), ao invés da tolerância, do respeito, da solidariedade etc. (ideias por demais abstratas, pois são normalmente fundamentadas pelo exercício racional), vemos o lado negativo da fertilidade desse novo campo para o político. Não podemos mais negar que, como nos diz Maffesoli (2014, p. 216), “a vida política, social, até econômica, é contaminada pelo emocional”.

Também não é incomum ouvirmos no pensamento da praça pública a repetição “mito...mito...mito...”. Maffesoli (2014, p. 6) escreve, em sua obra *Homo eroticus*, que na pós-modernidade “o mito volta a ser normal”. É nítido que não é mais só a razão que opera sobre o mundo, e sim vivências que se inspiram em um fascínio cego, ilimitado e intenso alimentadas pelas paixões. Maffesoli (2014, p. 16) tem razão em concluir que “fanatismos religiosos, histerias esportivas, êxtases musicais, extravagâncias políticas, toda e qualquer coisa é contaminada pela paixão”. E isso, por óbvio, “[...] não deixa de suscitar algum pânico numa sociedade regulada, desde o fim do século XVIII, pelo prudente e racional ‘contrato racional’”. Em síntese, na atualidade é inegável a conclusão a que Maffesoli (2014, p. 28) chega, isto é, de que “o racional cede ao emocional”.

Apesar de toda animalidade presente em nosso cotidiano, que é fruto do retorno com força do emocionalismo, vemos certos comportamentos pré-modernos, arcaicos – para usar um termo maffesoliano – retornando, porém de forma ressignificada. Esse é o caso do tribalismo pós-moderno tão bem caracterizado por Maffesoli em sua obra *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa* (2018b). Nela o autor demonstra como, ao contrário do que muitos acreditam, presenciamos o retorno dos comunitarismos e não a intensificação do individualismo. Comunitarismos que se estruturam a partir de compartilhamentos afetivos. Há uma retomada da valorização da experiência, do momento, do aqui e agora. Surge dessa postura o



que Maffesoli chamará de presenteísmo, ou seja, uma preocupação centrada no e com o presente. É o fim dos grandes projetos – típicos da modernidade – e o advento das utopias intersticiais.

Somente Platão para pensar um sistema político no qual o filósofo deveria ser o governante. Nós, pós-modernos, não queremos saber de intelectuais, professores, diplomatas ou sociólogos no poder. Queremos alguém comum; *gente como a gente*. E é diante de tal cenário, segundo Maffesoli (2014, p. 62), que “[...] a oposição entre natureza/cultura é cada vez menos admissível”. Logo, como coloca o autor, em sintonia com o tempo em que estamos vivendo: “É em termos de epidemiologia que é preciso compreender tal ambiência. A força do contágio sendo tal como é, como foi o caso nas epidemias antigas, o vírus dos afetos não deixa nada nem ninguém indene” (2014, p. 182). Quer dizer:

Porque é isso que é o coração pulsante da (r)evolução societal em curso: a passagem de um ideal democrático, em que a razão exercia um papel maior, a um outro, o comunitário, em que o *emocional* será a virtude cardeal. Deslizamento, como isso se observou muitas vezes nas histórias humanas, da sociedade para a comunidade (MAFFESOLI, 2014, p. 278).

Em resumo, teria a sabedoria popular pós-moderna percebido, antes da própria academia, a presença e a participação do emocional nesses campos quando se aventou o adágio “política, futebol e religião não se discutem”?



O ESPAÇO DAS FAKE NEWS E A RECRIMINAÇÃO DAS EMOÇÕES

Como nos apresentou o historiador britânico Peter Burke⁸, as mentiras sempre existiram – seja na política, na vida cotidiana, na economia etc. É inegável que elas encontraram um lastro maior e mais veloz com as tecnologias de informação e comunicação. Mas, tratando-se delas, é comum aventá-las como uma das filhas prediletas da pós-verdade. Em 2016, o Dicionário Oxford elegeu o termo “pós-verdade” como a palavra do ano pelo considerável emprego que a comunidade acadêmica fez dele. O mesmo dicionário reservou um espaço a ele, em que o neologismo descreve, justamente, que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que o apelo às emoções e às crenças pessoais⁹. Assim como as *fake news*, isso também não deveria ser uma novidade. Retorna-se a uma espécie de relativismo sofisticado em que o argumento racional irrigado de provas, evidências e demonstrações assume pouca ou nenhuma importância diante dos critérios subjetivos de convicção pessoal.

Todavia tudo isso pode nos levar a interpretações equivocadas e viciadas sobre o retorno das emoções na atualidade. O fato de a pós-verdade ser um alvo de críticas na atualidade não deve(ria) colocar em questão a importância e o valor que as emoções retomam na pós-modernidade. O debate se coloca aqui entre o apelo às emoções advindo de todos os mecanismos da sociedade e a barreira que elas enfrentaram para ressurgirem como um importante vetor de socialidade. Depois de quase três séculos de incidência de uma moral racional dos costumes, de um constructo universalista do *dever ser* (MAFFESOLI, 2018c), do controle e

⁸ Conferir a entrevista dada pelo historiador britânico Peter Burke ao Instituto Ciência e Fé PUCPR. Disponível gratuitamente no *link*: https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file67159_pensar-o-impensavel-peter-burker-souleymane-giddens.pdf.

⁹ O léxico pode ser encontrado no *link* <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth>.



regulação dos afetos, a pós-modernidade se torna o palco para o retorno do que Maffesoli denominou como a figura emblemática desse período: o retorno de Dionísio (MAFFESOLI, 2003). O regresso dessa *puer aeternus* nos relembra da integralidade do humano. Poderíamos dizer, de um verdadeiro humanismo que considere, com igual peso e medida de importância, o pensamento e o emocional; a abstração e o concreto. Não é justamente a presença marcante da dimensão emocional que estamos presenciando na atualidade? Podemos até enxergá-la como antagônica à razão, quando, na verdade, deveríamos tomá-la como complementar e conivente.

Eis a razão de não recairmos no vício histórico de recriminar a dimensão emocional constitutiva da natureza humana por seus usos, abusos e usurpações por todos os meios e canais da sociedade, inclusive pela política pós-moderna. O que isso reafirma para nós é que o retorno marcante das emoções se estabelece como uma das características do período em que vivemos, a pós-modernidade. Como nos diz Maffesoli (2018a, p. 120): “paixões, emoções, os diversos afetos não estão mais acantonados na dimensão da vida privada, mas contaminam a esfera pública em sua totalidade”¹⁰. É ela o fator determinante do vínculo social, da socialidade. Cumpre estarmos com os ouvidos atentos ao barulho da grama crescendo.

¹⁰ Tradução livre do original: “passions, émotions, affects divers n’étant plus cantonnés dans la privacy, mais contaminant la sphère publique en son entier”.



REFERÊNCIAS

CANDIDO, Douglas B. Um tributo a Martin Luther King. *In*: INSTITUTO CIÊNCIA E FÉ PUCPR. **Dossiê** – “As periferias geográficas e existenciais”, ano 2, n. 2, p. 57-58, abr. 2019. Disponível em: https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file12675_af-5990-18-dossie-icf-digital.pdf.

CANDIDO, Douglas B.; INCERTI, Fabiano (org.). **Fragmentos de uma pandemia**. Curitiba: PUCPRESS, 2020.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Tradução de Clóvis Marques. São Paulo: Record, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Être postmoderne**. Paris: Les éditions du Cerf, 2018a.

MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus**: comunhões emocionais. Tradução de Abner Chiquieri. Revisão técnica de Teresa Dias Carneiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018b.

MAFFESOLI, Michel. **O theatrum mundi pós-moderno**: o jogo da vida, a vida como jogo. Organização de Douglas Borges Candido e Fabiano Incerti. Tradução de Eduardo Portanova Barros. Curitiba: PUCPRESS, 2021.



MAFFESOLI, Michel. **Pactos emocionais:** reflexões em torno da moral, da ética e da deontologia. Tradução de Eduardo Portanova Barros. Curitiba: PUCPRESS, 2018c.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos.** Lisboa: Edições 70, 2013 (v. 1 e 2).

VATTIMO, Gianni. O fim da filosofia na idade da democracia. (posfácio). In: PECORARO, Rossano. **Nilismo e (pós)modernidade:** introdução ao “pensamento fraco” de Gianni Vattimo. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

CONTOS DE FADAS: LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL E EDUCAÇÃO DE SENSIBILIDADE

Fabiana de Pontes Rubira
Universidade de São Paulo – USP

Quando a antropóloga Frances Harwood perguntou a um ancião da tribo sioux por que as pessoas contavam histórias, ele respondeu: Para que se tornem seres humanos. Ela perguntou: “Mas nós já não somos todos seres humanos?”. Ele sorriu: “Nem todo mundo chega lá” (SIMMS, 2004, p. 60).

INTRODUÇÃO

Este texto surgiu de reflexões que fiz acerca de um ciclo de palestras para o qual fui convidada a ministrar em cursos de formação oferecidos, principalmente, pelo Sistema Municipal de Bibliotecas de São Paulo. Na primeira vez que fui chamada para falar sobre o tema *contos de fadas*, havia uma preocupação, por parte de quem me convidou, de que eu definisse para o público “o que é conto de fadas”. E, assim, vi-me incumbida de uma tarefa tão difícil e honrada quanto, por exemplo, a dos Cavaleiros da Távola Redonda da corte do Rei Arthur, em sua procura pelo Santo Graal, ou seja, uma busca de natureza mítica, portanto, essencial.



Tal investigação poética me levou não só a mergulhar no universo mítico das fadas, como me possibilitou estabelecer relações entre a literatura de tradição oral e a formação do ser humano, tema que me fascina e instiga desde minha pesquisa de mestrado. Então, depois de passar pela discussão sobre a definição do que é um conto de fadas e de sua função na contemporaneidade em alguns encontros com professores, bibliotecários e contadores de histórias, a questão da educação de sensibilidade veio à tona e passou a ditar o tom das minhas novas falas em palestras e cursos de formação. O objetivo deste artigo é retomar alguns dos tópicos principais discutidos nesses eventos, bem como citar experiências que tive como contadora de histórias, especialmente de contos de fadas, de modo a proporcionar um momento de reflexão e aprendizado sensível sobre um assunto que me é tão caro.

Reconhecendo nas perguntas poderosas armas que nos guiam na eterna busca humana pelo conhecimento, mas também sendo cautelosa por saber que contos de fadas são objetos diáfanos, delicados, que podem simplesmente desaparecer quando os expomos às intensas luzes de uma razão questionadora, esta reflexão é norteada por três perguntas: o que são os contos de fadas, de onde eles vêm e para que servem. No entanto direi algo sabendo que poderei desencorajar a leitura daqueles que estão à procura de respostas “certas” e únicas: não espero conseguir nem oferecer definições que deem conta de classificar com precisão se um conto é de fadas ou não. Espero apenas algo que não é pouco nem deve ser desprezado: que tais perguntas nos sirvam de reluzentes estrelas para nos guiar neste caminho investigativo, através de um bosque mítico, no qual muitos de nós já nos embrenhamos diversas vezes ao escutar um velho conto da tradição oral, cujas origens, embora se percam no tempo e espaço de um passado longínquo, no momento presente ainda nos têm muito a dizer sobre nós mesmos e a nossa natureza humana.



OS CONTOS DE FADAS E OS DESTINOS HUMANOS

Optando por começar a investigação mergulhando fundo nas significações e sentidos das palavras, busquei na etimologia de “contos de fadas” um pouco de suas origens e natureza. A palavra “fada” vem do latim *fatum* (HOUAISS, 2009), tendo, então, a mesma origem do termo “fato”, que se relaciona, por sua vez, com a palavra “destino”. De *Fatas* eram chamadas as *Parcas*, da mitologia grega, que correspondem às *Moiras* na mitologia romana. Essas três irmãs fiandeiras são as deusas responsáveis pelos destinos dos homens, dos semideuses e dos deuses. *Cloto* é quem fia esse fio da vida. *Láquesis* é quem o enrola e determina seu comprimento. E *Átropos* é quem corta o fio, pondo fim à existência daqueles cuja vida passa pelas mãos dessas fiandeiras mitológicas, filhas de *Nyx*, a Noite, que, por sua vez, é uma deusa primordial nascida do Caos (BRANDÃO, 2004).

Na mitologia escandinava as senhoras do destino são representadas pela figura das *Normas*, também três irmãs fiandeiras, sendo *Urd* o Passado, *Verdandi* o Presente e *Skuld* o Futuro. Elas vivem perto de uma das raízes da Árvore do Mundo, *Yggdrasil*, um freixo que com suas raízes une o Inferno à Terra e com seus galhos liga a Terra ao Céu. Cruzando o Atlântico, chegamos à América e descobrimos, entre os índios navajos, outra divindade fiandeira: *Na’ashjé’ii*, A Mulher Aranha, que tece o destino dos homens e dos animais, das plantas e das rochas (ESTÉS, 1994).

Na mitologia hindu essa figura é representada por *Maya*, considerada a mãe da criação, tecelã da teia da vida; seu nome em sânscrito e pali¹ quer dizer ilusão e encantamento. No Egito temos a deusa *Neith*, conhecida como a mãe original – criadora dos deuses e dos homens; deusa da caça, da guerra, protetora dos mortos e inventora do tecido.

¹ Dialeto indo-europeu que pode ser considerado uma espécie de sânscrito “simplificado”. Alguns pesquisadores defendem que o pali jamais chegou a ser uma língua realmente falada, sendo uma língua apenas literária, utilizada para registrar as escrituras budistas *theravada*.



Parece-nos, então, que o ato de fiar e tecer estão relacionados com o nascimento, a vida e a morte dos seres em muitas culturas. Retomando o mote das *Parcas*, não por acaso estas são filhas da Noite e netas do Caos. A atividade delas é fiar, ou seja, colocar ordem no caos, pois fiar nada mais é que pegar um monte amorfo de algodão ou lã e ordená-lo para extrair dali a forma de um fio, decidindo, pela sua experiência, qual é a melhor espessura e tamanho para ele. Logo, essas fiandeiras mostram uma capacidade de dialogar com suas próprias origens e com a origem de todo o universo – que também nasceu do Caos – e, talvez, por tal capacidade, se tornaram aptas para decidir sobre o destino dos viventes. Como sabedoras dos destinos humanos, conhecedoras de cada vida que passou, passa e passará pelo mundo, essas *Fatas*, bem como as fiandeiras com suas rocas, fusos e tesouras, ademais de fornecedoras dos fios que tecem a trama dos destinos da humanidade, passam a ser a personificação da força do destino que opera em nossa vida; estando esses elementos presentes em contos de fadas de diversos países.

CONTOS DE FADAS: OBRAS DE ARTE DE TEMPOS IMEMORIAIS

A herança das *Fatas* fiandeiras entrecruza a milenar arte de fiar com a também milenar arte de contar estórias. A própria narrativa como sendo um *texto*, termo pertencente ao mundo literário, compartilha da mesma raiz de palavras pertencentes ao mundo dos tecelões, como tecido, tecer e têxtil. O mesmo acontece com a palavra *trama*, que pode ser sinônimo de *enredo*, que revela no verbo *enredar* sua origem comum aos atos de fiar e tecer. A partir daí, podemos entender um pouco melhor ditos populares como “quem conta um conto aumenta um ponto” ou expressões como “o desenrolar da narrativa”.



Ainda que saibamos que há em algumas regiões da África um ser lendário chamado *Anansi*, metade homem e metade aranha, que é tecelão e guardião dos contos e lendas africanos, em geral o que encontramos como uma forma de *monomito* (CAMPBELL, 2007) referente à criação da vida e à arte de fiar e tecer são figuras femininas. A mulher é a que gera a vida, portanto, em diversas culturas ancestrais do mundo aparece relacionada à simbologia da Terra que gesta a semente e lhe permite nascer e crescer – sendo também para onde o ser, depois de concluída a sua existência terrena, costuma voltar. Quanto à tecelagem, salvo algumas poucas exceções, como a já citada, é atribuída a um fazer essencialmente feminino, estando entre as atribuições domésticas básicas, na antiguidade, da mulher que se casa e tem filhos.

Deixando-nos seduzir pelos mistérios engendrados na origem das palavras e suas tramas de significados, vamos aprendendo um pouco mais sobre as origens dos contos de fadas. Segundo Tolkien (1978), em seu texto “On fairy-stories”², perguntar-se sobre a origem dessas narrativas tradicionais é perguntar-se sobre a origem da linguagem e do pensamento humano. Para o autor, a história dos contos de fadas é provavelmente mais complexa que a do desenvolvimento físico da raça humana e tão complexa quanto a história da linguagem do humano (TOLKIEN, 1978). Vale enfatizar que em seu texto original Tolkien marca a diferença entre estórias/contos (*stories*) e história (*history*), considerando-se que em inglês o vocábulo *story* – original do anglo-saxão *estorie* – nos remete à ideia de narrativa em prosa ou verso, fictícia ou não, com o objetivo de divertir e/ou instruir o ouvinte ou o leitor. Também adoto tal diferenciação neste meu texto, ainda que saiba que em português os limites de compreensão entre ambas as palavras não estejam bem definidos; em alguns dicionários, elas até se equivalem. Mas, para o efeito investigativo de minhas pesquisas no

² Há uma tradução desse ensaio de Tolkien no livro *Árvore e folha*, publicado pela editora WMF Martins Fontes, em 2013. O título do ensaio em português é “Sobre histórias de fadas”.



campo da narração de estórias tradicionais, associar o termo *estória* às narrativas de cunho artístico-literário é fundamental. Por isso, utilizo essa grafia desde minha dissertação de mestrado, e quando optei por ela foi com a intenção de marcar o caráter atemporal que os contos, principalmente os da tradição oral, possuem. Ao me dedicar ao estudo da narração de estórias, naquele momento eu “abdiquei do ‘h’ das horas, do tempo cronológico linear que nos devora, em favor do ‘e’ da eternidade que nos imortaliza” (RUBIRA, 2006, p. 57).

Os contos de fadas fazem parte de um conjunto que é o dos contos de ensinamento da tradição oral. Tais contos são *guardiões* de uma sabedoria intocada (MACHADO, 2004) que chega até nós em forma de narrativas e são verdadeiras obras de arte do engenho humano. Elas têm em sua linguagem poética – portanto, criadora – a sua maior expressividade. Nessas narrativas há uma concentração de imagens nas quais ação/pensamento/sentimento estão condensados em forma de metáforas, num arranjo poético muito bem articulado (RUBIRA, 2006). Por meio das metáforas, o mundo tal qual o conhecemos – e tudo o mais que faz parte dele – é renomeado, ganhando vida nova. Pois, no universo dos contos de fada – e dos contos maravilhosos –, o mundo não é apenas o que é ou foi, mas também o que poderia e merecia ter sido graças à intervenção da imaginação, que, assim como o falar, nada mais é que outra forma de pensar (MERLEAU-PONTY, 1999).

Os contos de fadas, como obras de arte de tempos imemoriais, constituem uma forma poética de pensar o mundo e a vida, traduzindo a experiência humana em narrativas, nas quais valores essenciais e eternos de nossa humanidade lá estão, à espera de ouvintes e leitores que as acolham, como quem recebe uma herança sua legítima. Ouvintes e leitores imaginativos que lhes atribuam significados e sentidos, incorporando assim uma sabedoria ancestral contida nas imagens desses contos.



ELEMENTOS PRESENTES NOS CONTOS DE FADAS

Quem já ouviu alguns contos de fadas deve ter percebido que nem sempre as elementais fadas estão presentes nas narrativas. Isso porque “conto de fada” não é, exatamente, a mesma coisa que um “conto sobre fadas”. Então, como identificá-los?

Tolkien, em seu já citado ensaio “On fairy-stories”, deixa muito bem sublinhado o quanto as tarefas de classificação e delimitação dos contos de fada são perigosas, uma vez que, por mais bem-intencionados que sejamos, se trata de uma aventura ousada no país das fadas. Se, por um lado, ele afirma ser impossível descrever com precisão o que encontramos nesse maravilhoso mundo das fadas, porque este não pode ser pego numa rede de palavras explicativas, por outro, salienta que as qualidades ali presentes, apesar de indescritíveis, não são imperceptíveis (TOLKIEN, 1978).

Nesse mundo entre mundos, onde o Amor é o mais poderoso dos encantamentos e que Tolkien nomeia de *Faërie*,

[...] existem muitos outros seres e elementos além de elfos, fadas, anões, bruxas, *trolls*, gigantes e dragões, pois lá estão também o sol e a lua; os mares, o céu e a terra, bem como todas as coisas que eles contêm: árvores e pássaros, água e pedra, pão e vinho e nós mesmos, os seres humanos, quando estamos encantados (TOLKIEN, 1978, p. 38, tradução minha).

Por que mundo entre mundos? Nelly Novaes Coelho, em seus livros *O conto de fadas* (1998) e *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil* (1997), fala da provável origem celta atribuída às fadas e destaca algo consonante à afirmação de Tolkien, ao dizer que as fadas são seres que habitam a fronteira ambígua entre o real e o imaginário.



De fato, nos contos de fadas o real e o imaginário estão tão bem e cuidadosamente interligados que só mesmo seres do mundo real, que estejam encantados pelos poderes do mundo do imaginário, podem habitar esse lugar. A questão do encantamento é mesmo indispensável num conto de fadas, pois ele, ademais de ser o passaporte para nós, humanos, podermos adentrar tais domínios, também confere animação aos objetos e seres, geralmente inanimados aqui no nosso mundo dos desencantados. Animação que provém da ação de conferir *anima*, ou seja, alma a tudo que habita o mundo das fadas – um mundo onde razão e sensibilidade não se excluem, se complementam. Assim, retorno às metáforas, que são uma forma criativa de uso da linguagem, capazes de fazer essa mediação entre real e imaginário por meio da poesia que lhes é inerente.

Essa junção perfeita de mundos criando outro, que resulta na *Faërie*, mundo das fadas, para Tolkien pode ser também denominado como *magia* (TOLKIEN, 1978). Não magia num sentido vulgar, como sendo um truque ou ilusionismo feito para enganar ou iludir as pessoas; ele fala de uma magia cuja maior virtude está na satisfação de dois desejos humanos: sobreviver aos abismos do tempo e do espaço – ou seja, de conquistar nossa eternidade – e manter uma comunhão com os outros seres viventes (TOLKIEN, 1978). Além do conferir vida aos seres inanimados, como já foi mencionado, a magia é uma forma pela qual o ser humano experimenta a maravilha de ser criador ou um coautor de mundos. Uma criação que, no caso dos contos de fadas, se dá por intermédio das palavras, de palavras-imagens articuladas em uma narrativa que, uma vez escutadas ou lidas, têm o poder de nos encantar. Encantarmo-nos o suficiente, para que possamos habitar esse entre mundos, nem que seja por alguns poucos minutos, e termos, então, uma experiência estética de natureza altamente organizadora e integralizadora, ou ainda, um momento de aprendizado sensível e profundo.



CONTOS DE FADAS E EDUCAÇÃO DE SENSIBILIDADE

Os contos de fadas são criações artísticas do humano; portanto, podemos dizer que sua origem está no humano. Eles trazem no corpo de uma narrativa, muito bem estruturada, valores eternos de humanidade. Então, para que servem? O que aprendemos quando somos levados a habitar o mundo das fadas? No prólogo de seu maravilhoso livro *O herói de mil faces* (2007), o mitólogo Joseph Campbell escreve:

Quer escutemos, com desinteressado deleite, a arenga (semelhante a um sonho) de algum feiticeiro de olhos avermelhados do Congo, ou leiamos, com enlevo cultivado, sutis traduções dos sonetos do místico Lao-Tsé; quer decifremos o difícil sentido de um argumento de Santo Tomás de Aquino, quer ainda percebamos, num relance, o brilhante sentido de um bizarro conto de fadas esquimó, é sempre com a mesma história – que muda de forma e não obstante é prodigiosamente constante – que nos deparamos, aliada a uma desafiadora e persistente sugestão de que resta muito mais por ser experimentado do que será possível saber ou contar. [...] O prodígio reside no fato de a eficácia característica, no sentido de tocar e inspirar profundos centros criativos, estar manifestada no mais desprezioso conto de fadas narrado para fazer a criança dormir – da mesma forma como o sabor do oceano se manifesta numa gota ou todo o mistério da vida num ovo de pulga. Pois os símbolos da mitologia não são fabricados; não podem ser ordenados, inventados ou permanentemente suprimidos. Esses símbolos são produções espontâneas da



psique e cada um deles traz em si, intacto, o poder criador de sua fonte (CAMPBELL, 2007, p. 15-16).

As fadas nos encantam com seus contos, que, a meu ver, podem ser denominados como *contos dos destinos humanos*. São criações simples, por vezes vistas como espontâneas, quando recolhidas na boca do povo. Muitos pensam que se trata de meras “estorinhas” para crianças, servindo apenas para diverti-las, distraí-las, aquietá-las ou mesmo amedrontá-las, no entanto tais narrativas trazem em seu cerne uma sabedoria ancestral e podem servir a um papel bastante nobre na formação do ser humano. Mircea Eliade (2006, p. 173-174) salienta:

Embora, no Ocidente, o conto maravilhoso se tenha convertido há muito tempo em literatura de diversão (para crianças e os camponeses) ou de evasão (para os habitantes das cidades), ele ainda apresenta a estrutura de uma aventura infinitamente séria e responsável, pois se reduz, em suma, a um enredo iniciatório (lutas contra o monstro, obstáculos aparentemente insuperáveis, enigmas a serem solucionados, tarefas impossíveis, etc.), a descida ao Inferno ou a ascensão ao céu (ou – que vem a dar no mesmo – a morte e a ressurreição) e o casamento com a Princesa.

Ou seja, ademais de restabelecerem nossos vínculos com nossa ancestralidade, essas histórias de ensinamento da tradição oral podem propiciar um aprendizado imaginativo, no qual nossa humanidade ganha corpo, cores, sentidos e significados. Um aprendizado diretamente relacionado com uma educação de sensibilidade, que, como prática essencialmente humanizadora, nos leva à descoberta e à construção de nossas identidades



individual e coletiva, bem como nos leva à descoberta e à construção de nossa humanidade. Sobre educação de sensibilidade temos:

Trata-se de uma modalidade possível de se compreender e agir no âmbito dos processos educativos, sejam eles em termos de autoformação, seja no modelo escolar, a partir de uma razão sensível, do exercício da imaginação para lidar com a alteridade sem mecanismos etnocêntricos. Aqui se privilegia o refinamento da sensibilidade através de todos os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, cinestesia), com a preocupação de inter-relacionar ética e estética num contexto dialógico em que mestre e aprendiz troquem, incessantemente, de lugar, atualizando o arquétipo do mestre-aprendiz. Nesta concepção se compreende a educação como o processo pelo qual se constrói, pela própria pessoa, sua humanidade (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 69).

As estórias podem nos ajudar nessa construção, cumprindo elas mesmas uma função de mestria em nossa vida. Uma mestria interior, ancestral, que acontece, necessariamente, mediada pelos outros e pelo mundo, algo de fundamental importância nos processos autoformativos do ser. Contar e ouvir estórias é uma prática essencialmente educativa, em que o ato de narrar faz circular os bens simbólicos da cultura humana, numa troca dialógica e recursiva entre o ser e o mundo, o que nos leva ao conceito de trajeto antropológico, que permeia todo o processo de formação da pessoa, colocando em evidência o que Durand chama de *neotonia humana* (apud FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012), que é a condição básica do inacabamento humano, do



ser humano como constante *arte em obra* (FERREIRA-SANTOS, 2000), sempre aberto às possíveis transformações e a novos aprendizados, e da própria vida como obra de arte.

A vida como obra de arte inscreve-se como sua afirmação, como *amor fati*, ou seja, amor pelo destino, não como futuro preestabelecido, mas como sentido que dou à minha história, somatória das escolhas que faço com o fortuito da existência. Daí a necessidade de uma pedagogia da escolha, que restabeleça a faculdade criativa na própria inscrição da arte de viver (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 151).

Ao se constituírem elas próprias como um possível itinerário de formação humana do ser, as estórias da tradição oral se revelam como obras de arte conscientes de tempos imemoriais e, “como prática simbolizadora, as Artes são a mais perfeita tradução da construção humana. Significa e aponta um sentido, nos reclama um olhar e uma ação. O olho e a mão de uma corporeidade em processo” (FERREIRA-SANTOS, 1997, p. 37).

Escutei de Bruno de La Salle, contador de estórias francês, numa palestra feita em 2008, no Sesc Pompeia, que aconteceu durante o evento internacional de contadores de histórias Boca do Céu: “uma estória é uma ação, um movimento, um mundo”. Dar voz e corpo a uma estória, acolhê-la em nós é entrar em contato com esse mundo, que é como um ser que tem uma natureza semelhante à nossa, que nos enfrenta, confrontando-nos com nossa própria humanidade.

Num processo contínuo de afinar e desafinar, o ser humano e o ser da obra dialogam entre si, buscando sentidos para suas existências, interpenetrando-se, conhecendo-se e se



dando a conhecer. Diálogos essencialmente transformadores, nos quais criamos nossa própria experiência frente o objeto artístico e testemunhamos, no instante da observação deste, seu momento de criação, recriando-o (Dewey, 1974: 261), envolvendo-o e vestindo-o com as carnes de nosso próprio olhar (Merleau-Ponty, 1992: 128). Experimentamos, desse modo, um aprendizado estético que se realiza no ato de “fazer junto”, ação que pede de nós o olho e a mão de uma corporeidade, que resulta em um exercício de nossa sensibilidade como fator primordial no ato de conhecer o mundo, conhecendo-se (RUBIRA, 2006, p. 206).

Nesses diálogos vou me conhecendo e me reconhecendo. Vou me descobrindo autor de minha formação, ainda que a escola faça com que muitas vezes eu me sinta apenas uma vítima de um processo político-social que chamam de educação, mas que muito pouco ou quase nada tem que ver com o que de verdade esse processo é e pode significar.

Ora, se de um lado educação é vida e *para* a vida, e se viver é agir, e se agir é escolher, decidir, então a educação é o exercício *da* e a preparação *para* a escolha, a decisão, a opção – o que requer a cultura (regime interno vital). Eis aí. E se, por outro lado, a posse da humanidade só se opera no universo da cultura (ou da história), a atividade educativa (formal ou informal) é o preciosíssimo instrumento que o grupo humano (e só *ele* – até onde se saiba...) possui para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e da individualidade de seus homens (FÉTIZON, 2002, p. 178, grifos da autora).



A escola tem tentado se apropriar do contar e ouvir estórias formatando-o em preceitos escolares que visam à legitimação de um conteúdo, ainda muito fragmentado e cristalizado ao longo do tempo. Impõem-se morais da estória, expurgam e mutilam contos de fadas, mitos e lendas, com base em uma discutível moral-ética ocidental, branca, machista e cristã. Vejo muitas vezes o desespero e indignação de professoras do ensino infantil diante de um conto de fadas no qual uma personagem mente ou engana para conseguir o que quer, sendo recompensada no final.

Há uma estória que gosto muito de contar em meus cursos e palestras de formação. É um conto de fadas recolhido pelos Irmãos Grimm conhecido como *As três velhas fiandeiras*, *As fiandeiras*, *A moça preguiçosa* ou *A maldita fiação do linho* (GRIMM; GRIMM, 2012) e que tem muitas versões orais e escritas –em algumas delas as fiandeiras são substituídas por doceiras. Trata-se de um bom exemplo para ilustrar o que lhes acabo de dizer.

Mais de uma vez trabalhei com esse conto em cursos de formação para professores, mais de uma vez vi as professoras se divertindo ao me ouvirem narrar a estória; todavia, na sequência, ao serem questionadas se a contariam para suas crianças, muitas me dizem que não. Na estória, há uma moça, que nos é apresentada como muito preguiçosa, pois odeia fiar e não fia, o que deixa sua mãe bastante preocupada, porque naquele lugar fiar é a qualidade mais apreciada numa mulher. Desesperada, a mãe arma um estratagema, vai até a rainha e diz que sua filha é uma fiandeira incansável e incomparável, mas que ela é pobre e não tem como prover todo o material que a filha demanda em sua compulsiva fiação. A rainha, encantada com tal proeza, promete à mulher que, se sua filha for mesmo uma exímia fiandeira, ela se casará com o príncipe; mas, se ela estiver mentindo, as duas seriam punidas com rigor, sendo expulsas do reino, portando só a roupa do corpo. A menina é levada ao castelo para ser posta à prova. A rainha a leva para um galpão gigantesco, repleto de lã e linho para que ela fiasse. Na primeira noite, a moça passa o tempo todo



a chorar e não fia nem meio centímetro de nada. A rainha lhe dá uma última chance. A moça se põe a chorar na janela do galpão. Nesse momento, aparecem três velhas velhíssimas, cada uma delas com uma deformidade bastante proeminente. Uma delas tem o dedo indicador da mão direita grande como um gigantesco nabo, outra tem o lábio inferior enorme que lhe cai sobre a blusa feito um babado e a terceira delas, um pé, o direito, com mais de cinco palmos de comprimento. Elas são fiandeiras mágicas – uma clara referência às *Fatas*, fiandeiras dos destinos humanos – e propõem um trato à moça. Elas fiarão todo aquele material naquela noite, em troca a moça deverá fazer-lhes três promessas: convidá-las para o casamento, sentá-las à mesa ao lado dos noivos e chamá-las de tias por três vezes. A moça promete sem pestanejar. E, enquanto dorme o melhor dos sonos reparadores, as velhas fiam. Na manhã seguinte, a rainha vê aquela maravilha e resolve casar seu filho com aquela admirável moça, imediatamente. O casamento é realizado. No meio da festa, chegam as velhas, que são recebidas com alegria pela moça que cumpre fielmente suas promessas dizendo: “Sejam bem-vindas, minhas queridas tias! Que alegria vê-las, minhas queridas tias! Sentem-se aqui a meu lado, minhas queridas tias!”. Todos se mostram espantados com o fato daquela linda moça ser sobrinha de velhas tão horrendas e maltrapilhas. De todos, o mais incomodado é o príncipe, que ao ver as deformidades das tias de sua esposa começa a se preocupar disso se tratar de alguma característica familiar ou maldição que pode acometer sua linda mulher em algum momento no futuro. Sem conseguir se conter, ele pergunta às velhas sobre o porquê daquelas deformidades; elas lhe dizem que é por conta de tanto fiar: uma ficou com o dedo grande de tanto puxar o fio, a outra ficou com o lábio enorme de tanto molhar o fio e a terceira tinha o pé gigantesco de tanto pisar o pedal da roca de fiar. Diante disso,



o príncipe decreta que sua mulher já havia fiado o suficiente para uma vida toda e que nunca mais se aproximaria de uma roca de fiar novamente. E foram felizes para sempre...

Invariavelmente as pessoas riem muito do final da estória, mas, quando pergunto a professoras e professores se contariam a estória para suas crianças, a graça acaba e revelam seus medos e inseguranças com os contos de fadas. As justificativas para não contar são: a moça é preguiçosa, é mentirosa e é recompensada no final; as deformidades das velhas podem agredir as crianças e ensiná-las a caçoar de pessoas com deformidades corporais (a questão é tão delicada que muitos não conseguem nem pronunciar a palavra deformidade, pois não sabem se é politicamente correto ou não dizer isso). Então, proponho-lhes um estudo criativo do conto. Partimos de uma única palavra, que eles escrevem num papel, que complete a frase: Esse conto fala sobre... Cada um diz sua palavra em voz alta; algumas pessoas não conseguem encontrar uma palavra, não há problema, seguimos a atividade. Em pares ou pequenos grupos, peço-lhes que dividam a estória em oito partes e lhes confirmem títulos, que resumam o essencial que acontece naquele trecho. Compartilhamos tal divisão, o que já nos dá uma dimensão diferente sobre a estória e suas imagens essenciais, que sempre nos levam para além das questões puramente morais do mundo. Depois peço que reduzam os títulos dados a uma só palavra e que, por fim, completem novamente a frase: Esse conto fala sobre... Quase sempre todos mudam de palavra. Apresento a seguir alguns dos resultados, de uma das vezes que fiz essa atividade num curso de formação para educadores. Na primeira coluna está a palavra que revela a primeira impressão que aquela pessoa teve sobre o conto; na segunda coluna consta a palavra que passou a representar a essência da estória, após o exercício de divisão em oito partes:



| | | |
|--------------|---|--------------|
| Engraçado | – | Sorte |
| Roca de fiar | – | Roda da vida |
| Sorte | – | Sorte |
| () | – | Vida |
| Mentira | – | Destino |
| Sorte | – | Confiança |
| Preguiça | – | Propósito |
| Sorte | – | Fidelidade |
| Presente | – | Dádiva |
| Sorte | – | Destino |
| Divertimento | – | Esperança |
| Mãe | – | Vida |
| Fiar | – | Confiar |

Ainda numa tentativa de levar a uma reflexão mais aprofundada sobre esse conto, propus também a elaboração de quadros parados, atividade que as pessoas costumam adorar fazer. Tal atividade consiste em: após a audição ou a leitura de um conto de tradição oral, dividi-lo em oito partes e para cada parte atribuir um título. Depois em grupos os alunos decidem como vão representar corporalmente, em conjunto, cada uma dessas partes da estória. No momento da apresentação, cada grupo por vez vai até a frente da sala, eu conto de um até três e eles montam o primeiro quadro, depois volto a contar e eles desfazem o primeiro quadro e montam o segundo, assim consecutivamente até que os oito quadros sejam apresentados aos colegas. Nesse dia, os grupos já haviam trabalhado a divisão em oito partes, logo dei-lhes um tempo para pensarem e elaborarem os quadros parados que iriam apresentar. Em um dos quadros apresentados, a surpresa: ao representarem a cena em que as velhas fiam enquanto a moça dorme, um dos grupos reproduziu quase que fielmente a



imagem de uma tapeçaria do século XVI, intitulada *O triunfo da morte* ou *As três Fatas*, que faz parte do acervo do Victoria and Albert Museum, em Londres. Fizemos isso sem jamais terem visto essa obra antes – pelo menos foi o que me disseram, que não conheciam a tapeçaria. Ao mostrar-lhes a referida obra ao lado do quadro parado que eles criaram, pois sempre os fotografamos durante suas apresentações e depois lhes mostro como ficou a representação deles, para que percebam que as histórias não são feitas de palavras, mas de imagens articuladas em uma narrativa, a moça que se pôs dormindo aos pés das velhas ficou surpresa e emocionada. Eu mesma fiquei admirada com aquela cena, o que vem a corroborar a ideia de que as imagens arquetípicas estão inscritas em nossa corporeidade, à espera de um momento criativo que as ponha em movimento, uma palavra sonora que lhes permita se revelarem para nós.

Para iluminar um pouco essa percepção, trago a fala de Merleau-Ponty, o filósofo que nos atenta para o fato de que nós somos um corpo e não simplesmente temos um corpo, quando ele diz:

A quase-eternidade da arte confunde-se com a quase eternidade da existência corpórea, e temos no exercício do corpo e dos sentidos, enquanto nos inserem no mundo, material para compreender a gesticulação cultural enquanto nos insere na história (*apud* FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 99).

Como gesticulação cultural, toda obra de arte, seja ela material ou imaterial, é sempre um ato físico preñado de significados que se realiza dentro de uma determinada tradição cultural ou



no diálogo entre tradições distintas. Um ato físico que externa – por meio de nosso corpo, esse nó de significações vivas e vividas, portanto, o mais forte vestígio de nossa ancestralidade humana – esse nosso diálogo criativo com todas as existências anteriores à nossa e também com as que estão por vir. Portanto, temos que:

É a partir de *schémes* corporais que geramos nossas imagens arquetípicas (Durand, 1981). Nesse sentido é que podemos dizer que a imagem que se inscreve no corpo é sua própria escritura. [...] Esses esquemas corporais são a gesticulação cultural que engendra uma imagem profunda na psique humana que, por sua vez, se acopla ao inconsciente coletivo, por ser a atualização pessoal da memória humana (FERREIRA-SANTOS, 2004, p. 112-113).

Gosto de narrar esse conto das fiandeiras por conta da presença das Senhoras do Destino, mas, sobretudo, porque certa vez fui contra a recomendação de uma coordenadora de uma escola infantil, que levou suas crianças para uma apresentação. Antes de eu começar, ela me perguntou que estórias eu contaria e me disse, com um belo sorriso amável no rosto, que eu não deveria contar *“esses contos de fadas esquisitos que ensinam coisas erradas e pagãs para as crianças”*. Quase fiquei insegura, a amabilidade daquela senhora me desestruturou um pouco, porém respirei fundo e contei as estórias que havia planejado. No final da narração desse conto, perguntei o que aquelas crianças haviam mais gostado na estória. Choveram respostas, como sempre chove, quando você pergunta algo assim para os pequenos. No entanto o comentário que mais me impactou foi a de uma menina de quase 6 anos de idade: *“Amei sua estória! Porque eu sou que nem essa moça, quando eu não vejo sentido em fazer uma coisa eu não faço. Pode me bater ou me pôr de castigo, não faço”*. Aquela palavra “sentido”, usada daquele jeito,



por uma boca tão pequenina e tão decidida, ficou ressoando em mim por semanas, e eu só conseguia pensar: “Que bom que eu contei aquela estória naquele dia”. O olhar de reprovação que a coordenadora, aquela que me censurou, lançou em direção àquela menina logo me disse que eu acabara de encontrar ali uma autêntica representante da origem grega da palavra *prosopon*, a nos enfrentar com sua presença, no auge de seus gloriosos 5 anos e meio de idade, consciente, fazendo suas escolhas, respondendo por elas e existindo. Temos a tendência de pensar que as crianças não são pessoas, que vão se tornar pessoas graças a nós, quando na verdade muitas vezes elas o são apesar de nós e de toda nossa interferência.

Adoro esse conto, que para mim fala sobre fiar, não fiar, desafiar, mas especialmente sobre *confiar*. É na confiança, no fiar em conjunto, que a mágica do *felizes para sempre* se dá, um aprendizado incrível sobre amar o próprio destino e ser fiel a ele; minha pequenina grande pessoa entendeu isso de imediato. Por isso, acredito que precisamos narrar muitos contos de fadas para as crianças para que elas possam nos dizer e nos ensinar o que há de essencial nesses contos dos destinos humanos. Porque nós, deformados como estamos pelo mundo, já não conseguimos mais ver e ouvir o que de mais importante tais contos têm para nos dizer. Então, digo que brincar com as estórias pode nos ajudar muito nessa compreensão, pois

ouvir estórias com ouvidos de quem brinca é voltarmos a experimentar o ser ação/pensamento/sentimento tudo junto. É encontrar as nossas imagens-chave e brincar com elas até que portas se abram e segredos nos sejam revelados. É estarmos inteiros no momento presente, sermos presença no mundo, sermos *prosopon*: aquele que afronta com sua presença e não aquele que se dilui na multidão e desaparece. É exercitar nossa sensibilidade (RUBIRA, 2006, p. 81).



É exercitar nossa capacidade de escolher, fazendo existir nossos próprios itinerários de formação, numa educação que não se dá única e exclusivamente na escola, mas na vida. Não se resume aos conteúdos programáticos ensinados de uma determinada maneira, e sim na pluralidade das possibilidades de compreender a si mesmo e ao mundo, no mundo, numa “relação dinâmica, processual, feita de avanços e retrocessos, de dúvidas e retomadas, de conhecimentos que se revisitam” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 144). Caminhos labirínticos que se cruzam e entrecruzam, que nada se assemelham a uma linha reta evolutiva como nos faz crer os cientificismos e positivismos históricos. Revisitar-nos, perguntar-nos o que nos trouxe até aqui, refazer o trajeto, revivê-lo é dialogar com as potências que me formaram como sou, é descobrir que meu caminho sou eu, que cada existência humana é uma trajetória ou, como disse belamente Guimarães Rosa, no final de seu *Grande Sertão: veredas*, uma travessia, pois a vida é sempre meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que os contos de fadas nos falam sobre ensinamentos, saberes que têm por função maior colocar o outro em sua própria *sina*, ou seja, em seu próprio caminho, em seu próprio destino. É uma educação que proporciona a realização desse ser ou, em termos feéricos, possibilita que nos tornemos reis. Uma realização que recebe, costumeiramente, em muitos lugares, um selo de felicidade: ... e *viveram felizes para sempre*. Pois, uma vez que o ser cumpriu seu destino, descobrindo-se e tornando-se aquilo que ele é, não aquilo que queriam que ele fosse, é como uma promessa que se cumpre: o *príncipe*, princípio de tudo, se torna *rei*, ou seja, realiza-se, e o fio dessa estória pode em fim ser cortado com a inexorável tesoura de ouro de Átropos.



Muitas vezes fui interpelada sobre a enganação e as falsas promessas desse final feliz, que, segundo os desencantados fiscais dos sonhos alheios, ilude as crianças, criando falsas expectativas e uma legião de menininhas ingênuas e passivas à eterna espera de um príncipe encantado. Na verdade, o que tais pessoas, que julgam esse desfecho e as imagens contidas nessas narrativas ancestrais precipitadamente, baseadas na lógica mundana da dita vida real, desconsideram é: primeiro, os mitos e os contos de fadas são estórias que falam “nada acerca deste mundo externo em que nos movemos, mas, por outro lado, dizem muito desse mundo que mexe em nossas entranhas” (MUNDURUKU, 2016, p. 39); segundo, os contos de fadas dialogam com os mitos e nos põem em contato com imagens primordiais articuladas em uma narrativa. Isoladamente essas imagens significam nada ou muito pouco, o poder mobilizador delas se encontra em seu todo. Campbell, em sua obra *O herói de mil faces* (2007), sempre coloca em suas considerações sobre a trajetória do herói, seja ele masculino ou feminino, os mitos e os contos de fadas lado a lado, guardando sabiamente as devidas proporções, haja vista que ele deixa claro que os mitos, como narrativas primordiais, nos levam a entrar em contato com nossas potencialidades vitais, representam as fontes primárias de nossa vida e do pensamento humano, uma fonte inesgotável de onde renascemos sempre e que nada tem que ver com o mundo degradado no qual vivemos. De acordo com o autor, nos mitos recolhemos as sementes douradas de nossa infância, sementes que levaremos para nossa idade adulta, a meu ver, como uma eterna promessa de esperança na vida.



Sobre o final feliz, Campbell (2007, p. 34) escreve:

O final feliz do conto de fadas, do mito e da divina comédia do espírito deve ser lido, não como uma contradição, mas como transcendência da trajetória universal do homem. O mundo objetivo permanece o que era; mas, graças a uma mudança de ênfase que se processa no interior do sujeito é encarado como se tivesse sofrido uma transformação.

Logo, ele conclui que o sóbrio e moderno julgamento ocidental sobre essas narrativas tem como base uma total falta de compreensão das realidades descritas nos contos de fadas, assim como nos mitos – formas narrativas que eram consideradas superiores no mundo antigo, de natureza mais elevada que a tragédia, pois eram manifestações de uma verdade mais profunda, sagrada, exigindo de nós uma percepção muito mais cuidada e acurada.

Diferentemente de certos contos de ensinamento, como as fábulas, que apontam para um aprendizado moral específico, nunca sabemos ou saberemos com certeza o que um conto de fadas pode ensinar, algo que costuma incomodar alguns educadores que se agarram a uma dada moral da estória para justificar a presença de narrativas em sala de aula. Tais narrativas existem com o sublime propósito de nos encantar. Por isso, mais importante ou eficiente que analisá-las ou classificá-las, é sabê-las de cor, contá-las e ouvi-las muitas e muitas vezes. O mais importante é conviver – viver junto com elas, vivenciá-las, experimentá-las, senti-las soando e ressoando em nós, por meio de nós.

Portanto, sinto-me inclinada a acreditar que tais narrativas nasceram não exatamente de um desejo de nos ensinar algo, mas



que elas brotam de nós a partir de uma inevitável e incontrolável necessidade de interação nossa com o mundo, de um diálogo intenso entre o dentro e o fora. Dessa forma, como nos diz Estés (1998), as estórias conferem vida ao nosso interior, lubrificando as engrenagens, fazendo correr adrenalina, mostrando saídas, portas amplas em paredes anteriormente fechadas. Sendo assim, nunca se trata de falsas esperanças nem levam à estagnação do ser, pelo contrário, o ato de contar e ouvir essas estórias fornece esperanças legítimas que nos impulsionam a viver mais e melhor.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Junito. **Mitologia grega**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1997.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história**: uma fábula sobre o que é suficiente. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário**. São Paulo: Zouk, 2004.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Música & literatura: o sagrado vivenciado. In: FERREIRA-SANTOS, Marcos et al. (org.). **Tessituras do imaginário: cultura & educação**. São Paulo; Cuiabá: Edunic/Cice/Feusp, 2000.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O olho e a mão: alternativas mythodológicas na compreensão da sala de aula**. São Paulo: Instituto Butantan, 1997.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.

FÉTIZON, Beatriz. **Sombra e luz: o tempo habitado**. São Paulo: Zouk, 2002.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de narrar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 2006.



RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Contar e ouvir estórias:** um diálogo de coração para coração acordando imagens. 2006. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação – área de concentração: Linguagens e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Dançando com o Minotauro nas noites:** narração oral e formação humana. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Educação – área de concentração: Cultura, Organização e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SIMMS, Laura. Através do terror de história. *In:* GIRARDELLO, Gilka (org.). **Baús e chaves da narração de histórias.** Florianópolis: Sesc/SC, 2004.

TOLKIEN, John R. R. On fairy-stories. *In:* THE TOLKIEN reader. New York: Ballantine Books, 1978.



EIXO 2



SENSIBILIDADES NOS
TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO
E DA CULTURA

EIXO 2

Sensibilidades nos territórios da educação e da cultura

LEIA PARA UMA CRIANÇA: MÍDIA PUBLICITÁRIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Tatiana Telch Evalte

Analice Dutra Pillar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa¹ que procurou tematizar a importância da leitura visual e audiovisual na formação do/a professor/a utilizando como base teórica a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, e a semiótica discursiva, de Algirdas Julien Greimas. Analisar criticamente produções visuais e audiovisuais em um curso de formação de professores/as assume grande relevância, uma vez que nossos modos de interagir, de compartilhar o que estamos vivendo têm se dado, cada vez mais, por meio de imagens, de vídeos e filmes. Importa, como educadores/as, problematizar os efeitos de sentido propiciados por essas criações.

¹ O presente texto aborda um dos vídeos analisados na tese de doutorado *(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagem* (EVALTE, 2019), realizada com Bolsa de Doutorado Capes; e no projeto “Micronarrativas audiovisuais: fragmentos do cotidiano e seus efeitos de sentido para a educação” (PILLAR, 2021), que contou com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2018-2021) e teve a participação, em suas diferentes etapas, de orientandos de pós-doutorado, de doutorado, de mestrado e de bolsistas de iniciação científica BIC-Prae/UFRGS, Pibic/CNPq-UFRGS, BIC/UFRGS e Probic-FAPERGS-UFRGS.



O *corpus* de análise da pesquisa envolveu quatro objetos. Apresentaremos aqui leituras do filme “Astronauta”, da campanha do Itaú Leia para uma Criança. Num primeiro momento, analisaremos essa produção buscando compreender os efeitos de sentido que as relações entre seus elementos e linguagens possibilitam. Em seguida, traremos as leituras realizadas pelo grupo focal constituído por estudantes de licenciatura em Pedagogia. Finalizando, será efetuado o cruzamento da análise do filme realizada pelas pesquisadoras com as leituras feitas pelos/as estudantes do grupo focal.

Ao enfocarmos leituras de criações visuais e audiovisuais com professores/as em formação, possibilitamos que eles/as tanto produzam sentidos como propiciem leituras a seus/suas futuros/as estudantes, buscando contribuir para uma educação visual e audiovisual crítica. Maria Acaso (2006, p. 90) diz que ler envolve compreender o que e como a informação se mostra ao nosso olhar, “para que a informação que nos chega modifique nosso conhecimento de uma forma controlada e consciente”. No entanto, conforme a autora ressalta, “aprender a ler uma imagem não se desenvolve de forma inata. Para isto é necessário adquirir uma série de conhecimentos e colocar em funcionamento um sistema de análise” (ACASO, 2006, p. 90).

ABORDAGEM TRIANGULAR: LEITURAS VISUAL E AUDIOVISUAL

A abordagem triangular pode ser descrita como uma teoria em construção, em constante atualização. Ao longo dos anos, ela sofreu substanciais revisões, pois uma das marcantes características de sua autora é a capacidade de reelaborar seu modo de pensar e sua teoria (AZEVEDO, 2016). A respeito dos embasamentos de tal abordagem, Barbosa (1998) ressalta que ela é construtivista,



interacionista, dialogal, multiculturalista e é também pós-moderna, ao articular arte como expressão e como cultura na sala de aula.

Trata-se de uma concepção de ensino da arte que propõe um entrelaçamento entre o ler, o contextualizar e o fazer. Ana Mae Barbosa destaca que nessa concepção o importante é que as produções visuais e audiovisuais sejam analisadas, que a contextualização contribua para a leitura e que essas duas instâncias enriqueçam o fazer artístico. Em relação à leitura, a autora refere que diferentes aportes teóricos podem ser utilizados. Nesta pesquisa, optamos pelo enfoque da semiótica discursiva, que considera no processo de leitura as experiências do leitor, o modo como os elementos de uma criação visual ou audiovisual se relacionam e o contexto em que estão inseridos para produzir efeitos de sentido.

Nas leituras de produções visuais e audiovisuais da mídia, do cotidiano e da arte, interessa, então, refletir criticamente sobre o modo como elas se apresentam, o que e como elas mostram, entendendo que tanto o que é visto e ouvido quanto os modos de ver e ouvir são construções modeladas num contexto cultural. A respeito dessa reflexão, Bell Hooks (2020, p. 33) escreve que “o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas [...] e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante”. E a autora ressalta que “o pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes” (HOOKS, 2020, p. 34).

A visualidade nos envolve cada vez mais, e isso pode ser percebido no modo como nos expressamos, seja nas redes sociais por meio de memes², seja nas fotos que postamos em redes sociais, as quais, muitas vezes, são produzidas e retocadas por nós mesmos. Na atualidade, grande parte das pessoas que usam

² Memes são imagens, vídeos e publicações que se tornam bastante conhecidos, que “viralizam” nas redes sociais, na internet.



tablet, celular e computador possui algum tipo de conhecimento sobre produção visual e audiovisual³. Mesmo sabendo criar imagens e vídeos, cada um a seu modo, será que sabemos como lê-los? Como olhamos as imagens e os audiovisuais que nos cercam? Que caráter de importância essas produções ganham em nossa vida? O que nos dizem?

Ao falarmos de leitura visual e audiovisual, parece que falamos de um lugar comum, como se ler imagens e audiovisuais fosse algo aprendido espontaneamente, sem nenhum estudo ou mediação. Não são raras as vezes que escutamos que é muito mais fácil entender uma produção visual do que um texto verbal, mas será que realmente estamos fazendo a leitura dessa imagem?

Ao ler uma produção visual ou audiovisual estamos estabelecendo relações entre o que vemos, o que ouvimos e o que nossas vivências nos levam a perceber. Portanto, significar uma produção implica interação entre sujeito e imagem, a qual não considera somente os elementos formais, como também possibilita que o sensível, a época e o lugar estejam presentes. Isso faz com que cada pessoa tenha a sua própria análise, pois não existe apenas um modo de ler.

Ramalho (2014), no artigo “Leituras de imagens no ensino da arte”, considera importante falar de leituras e não leitura, uma vez que não há uma só maneira de fazer leitura, e podemos ter leituras diferentes de uma mesma imagem. Essa observação é muito relevante, ao mostrar que cada pessoa fará a sua leitura com foco na materialidade visual ou audiovisual e na sua interação com a produção. Desse modo, a significação não está posta na imagem, no audiovisual ou no leitor; ela é uma construção do leitor na sua interação com o objeto em um dado momento e contexto.

³ Não estamos querendo tirar o mérito do profissional que trabalha com arte, fotografia, publicidade, cinema, *design* visual, apenas estamos interessadas em mostrar que parte da população sabe manusear programas que podem produzir e alterar imagens. Essa compreensão é, de certa forma, nova e ainda sabemos pouco sobre como abordá-la.



Poderíamos, também, questionar por que utilizar leitura e não outro termo, já que leitura, em geral, se refere ao verbal escrito. A leitura, principalmente na atualidade, está ligada a uma série de ações que já não dizem respeito somente à leitura do verbal. Lucia Santaella (2012, p. 7-8), em seu livro *Leitura de imagens*, desmitifica a ideia segundo a qual o termo leitura não poderia ser empregado para outras “leituras” cotidianas que fazemos e observa:

[...] O ponto de partida a ser tomado é o de dilatar sobremaneira o que concebemos como sendo leitura. Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e, também, chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

Pensar a leitura visual e audiovisual nessa perspectiva nos ajuda a compreender o quanto necessitamos dela em nossa vida e a importância de inseri-la no cotidiano escolar. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que essa leitura esteja presente na formação do/a professor/a. O que pretendemos com a leitura de imagens e de audiovisuais é que tanto o/a professor/a como seus/suas estudantes possam construir suas próprias relações, visando àquilo que poderíamos chamar de uma alfabetização visual e audiovisual. Como somos alfabetizados para compreender o



código escrito, também entendemos ser de grande importância que pensemos nessa alfabetização para leitura visual e audiovisual.

Assim, propomos como exercício a leitura da campanha publicitária do Itaú Leia para uma Criança, assente na teoria semiótica discursiva. Apresentamos, primeiramente, uma análise descritiva do filme, trazendo, logo após, alguns conceitos da semiótica para a análise dessa peça publicitária.

LEITURA DA PROPAGANDA

A propaganda “Astronauta”⁴, da campanha publicitária do Itaú Social⁵, Banco Itaú, Leia para uma Criança, tem duração de 2 minutos e foi veiculada no ano 2017 nos canais de TV abertos e na internet. Ela conta a história de uma garotinha negra que ganha de aniversário um livro intitulado *A menina das estrelas*. A partir disso, vemos a menina deslumbrada pela história. As cenas se intercalam entre passado e presente, mostrando o encantamento da menina durante a leitura do livro por seus pais e sua posição atual, já adulta, como a primeira astronauta brasileira. A propaganda propõe que “imaginar é o primeiro passo para a criança ser o que ela quiser ser”, salientando a importância da fruição da leitura e desse entendimento pelos pais.

O programa Leia para uma Criança começou a disponibilizar livros de literatura infantil, gratuitamente, a partir de 2010. Por intermédio de um cadastro e preenchimento de uma pequena pesquisa, a pessoa, correntista ou não do banco, pode solicitar sua coleção, que no começo correspondia a três livros por ano,

⁴ O filme pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=QeGISXdVVD4>.

⁵ A trajetória do Itaú Social começou em 1993, quando o Banco Itaú criou o Programa de Ação Comunitária. Sete anos depois, em 2000, o projeto ganhou maior amplitude, passando a chamar-se Itaú Social, contribuindo para o desafio de garantir os direitos de crianças e adolescentes por meio da educação. Disponível em: <https://www.itau.com.br/crianca/>. Acesso em: 14 mar. 2022.



sendo reduzida para dois livros de alguns anos para cá. De acordo com o Itaú Social, são objetivos do programa:

[...] incentivar a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. Além disso, o programa busca ampliar o repertório cultural da criança, por meio da literatura de qualidade, para seu desenvolvimento integral. Para alcançar esses objetivos, o programa seleciona livros infantis por meio de edital. Os títulos selecionados são distribuídos para a sociedade e para espaços educativos como bibliotecas, escolas, organizações da sociedade civil e instituições de assistência social, além de oferecer formações sobre mediação de leitura⁶.

A campanha beneficia muitas pessoas, entre elas professores/as que fazem verdadeiras “campanhas” para arrecadarem exemplares para estudantes, os/as quais, muitas vezes, não têm condições de comprar livros de literatura infantil.

São perceptíveis tanto a ligação do banco com essa campanha quanto uma propaganda não explícita, a qual atrai pessoas a visitarem o *site*, dando visibilidade à marca. Ademais, a ação destaca de maneira positiva o trabalho do banco. Um *marketing* mais sutil, mas não menos agressivo se pensarmos no valor de investimento feito não só na distribuição de livros do programa, como também na “superprodução” da campanha publicitária, que contou com livros digitais, inclusive o que aparece no filme.

Para fazer dessa peça publicitária algo grandioso, diferente de outros comerciais já vistos, o banco não poupou esforços. Importa destacar a localidade onde foram gravadas as cenas do comercial:

⁶ Informações disponíveis em: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/leia-para-uma-crianca/>. Acesso em: 6 fev. 2022.



A produção foi gravada no Chile. Para alcançar realismo, as cenas da base espacial foram rodadas em um dos principais observatórios astronômicos do mundo: La Silla, localizado a 2.400 metros de altitude, no deserto do Atacama. As demais cenas do filme foram feitas em Santiago. Já a trilha foi produzida pela Satellite Audio e gravada em Los Angeles por um coral de crianças (ITAÚ..., 2017, n.p.).

Houve uma preocupação em criar um efeito de realidade que acaba por capturar a nossa atenção tanto para as imagens quanto para a trilha sonora e nos conduz para dentro do filme. A trilha sonora escolhida foi *Starman*⁷, de David Bowie, a qual foi adaptada para *Stargirl*, interpretada pela cantora Tassia Holsbach com um coral de crianças. A letra da música é dada em inglês, mesmo sendo uma propaganda voltada ao público brasileiro e a cantora tendo essa nacionalidade. A música confere grande emoção ao filme.

Para procedermos a análise, decompomos a propaganda em quadros. Estes foram extraídos por meio de um programa⁸, no qual produzimos um *frame* para cada segundo do filme. Dessa maneira, é possível perceber melhor as imagens do que quando estão em movimento, no audiovisual, pois, muitas vezes, não nos damos conta de certas características ou não conseguimos vê-las por causa da passagem rápida das imagens. Decidimos também separar os *frames* do filme em sequências, agrupando-os por semelhanças em sua significação e de maneira sequencial, a fim de não perdermos a ideia de movimento do audiovisual. É preciso mencionar que não utilizamos todos os *frames* que foram gerados. No total, geramos 120 imagens; aqui utilizamos apenas

⁷ A letra da música e a tradução estão disponíveis em: <https://www.letras.mus.br/david-bowie/5355/traducao.html>. Acesso em: 6 fev. 2022

⁸ O programa utilizado para fazer os quadros das produções audiovisuais foi o Free Studio.



51 imagens.

No início do filme, vemos o sol despontar no horizonte e iluminar aquilo que podemos identificar como um deserto; é possível notar construções retangulares e ovais nas cores prata e branco. Esse amanhecer pode nos remeter ao início, ao nascimento. As cenas passam rapidamente enquanto uma música alta e lenta instrumental começa a tocar. Ao fundo de um corredor escuro, vemos, na claridade de uma sala, uma mulher com um macacão cinza, sentada. Ela folheia um livro. A câmera capta as cenas de maneira subjetiva, como se o espectador estivesse caminhando pelo corredor até chegar ao lado da mulher e olhar o livro, convocando a participação daquele que assiste. A mulher alisa o livro, que é focado e enquadrado na sua totalidade. Podemos ler o que está escrito na página: “E então no meio do espaço cheio de estrelas surgiu a lua, grande e brilhante”. A ilustração do livro mostra um fundo escuro cheio de pontos brilhantes e um meio círculo amarelo, representando a lua. O livro utilizado na propaganda é o mesmo que foi disponibilizado digitalmente pelo site do programa Leia para uma Criança⁹, o *kidsbook*¹⁰ intitulado *A menina das estrelas*.

Logo aparece uma garotinha sentada no chão abrindo um presente, o que dá a sensação de ser sua festa de aniversário. O presente é o livro *A menina das estrelas*. A câmera foca no rosto da menina, que demonstra surpresa e alegria. A música fica mais alta e sons de pessoas falando são escutados, enquanto vemos a cena de um homem, que parece ser o pai da garota, contando a história do livro e mostrando a lua para ela, reproduzindo a forma de um telescópio com a mão. Os dois parecem se divertir muito.

A partir dessa sequência, vemos uma justaposição entre o passado e o presente, entre o tempo da menina que ganha um

⁹ Disponível em: <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/>. Acesso em: 6 fev. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/a-menina-das-estrelas/>. Acesso em: 6 fev. 2022.

livro e o tempo da mulher que, na vida adulta, folheia aquele mesmo livro. A todo momento, a mulher revisita seu passado, que a inspirou a ser o que ela é hoje. A característica marcante dessa sequência, além do paradoxo entre passado, presente e futuro, é a ideia de participação que o espectador tem, pela forma como foram registradas as cenas. A câmera parece estar sendo segurada por uma pessoa que transita em meio às cenas, podemos ver isso no posicionamento e também no balanço que se produz nas cenas, como se quem captou as cenas estivesse caminhando enquanto elas eram gravadas.

A propaganda vai se desdobrando, as vozes que estavam baixas ficam um pouco mais audíveis e podemos escutar: “Vanessa da Silva, a primeira brasileira a tornar-se astronauta [...] seguem os preparativos para o lançamento que ocorrerá daqui a dois dias na Base Internacional”. Tal mensagem é dada pela voz de um jornalista, enquanto ouvimos, ao mesmo tempo, a música, mais instrumental nesse momento. Também ouvimos a voz do jornalista, e as imagens que seguem são de notícias veiculadas sobre o acontecimento. O jornalista e as imagens buscam dar credibilidade à narrativa, ao acontecimento. As muitas telas que aparecem nesse momento mostram a dimensão da importância do acontecimento, que foi noticiado em revista e jornais impressos, na televisão, em notícias do celular (representando a internet em geral) e também em um *outdoor*. O que podemos ver é a busca pela representatividade feminina em um lugar que normalmente é ocupado por homens e, além disso, o entrecruzamento com a questão racial, o que torna ainda mais densa a discussão. Há um cruzamento dessas duas perspectivas na figura da mulher negra.

A respeito do cruzamento das categorias de gênero e raça, Grada Kilomba (2019) e Djamila Ribeiro (2020) referem que mulheres negras, por serem nem brancas nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca. Ribeiro



(2020, p. 40) menciona que, “segundo pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, 39,6% das mulheres negras estão inseridas em relações precárias de trabalho”. Assim, uma mulher negra assumir o papel de primeira astronauta brasileira é colocá-la num outro lugar.

Surgem, assim, duas ideias principais nessa sequência: (1) a importância de uma mulher negra, brasileira, tornar-se astronauta; (2) e as muitas abordagens dos meios de comunicação, principalmente por meio de telas, já que são elas que nos dão subsídios, todos os dias, para construirmos nossas opiniões sobre aquilo que nos rodeia.

O foco dessa sequência está nos olhares, pois os vemos de diversos ângulos nas imagens selecionadas, o que pode ser conferido tanto na infância quanto na vida adulta da personagem principal. O olhar focado nesse trecho poderia ser entendido como de contentamento, que se perde em meio aos sonhos, como se apenas o corpo estivesse presente naquele momento e o olhar estivesse percorrendo outros lugares. Poderíamos acrescentar que esses pensamentos se entrecruzam: o da garotinha parece estar no futuro, naquilo que ela gostaria de se tornar, e o da mulher estaria no seu passado, na infância, nos sonhos que ela construiu a partir das leituras que seus pais fizeram do livro que ela havia ganhado.

A locação do filme foi feita no Chile, sobretudo por causa do grande número de observatórios, como o La Silla, no deserto do Atacama, lugar de um dos maiores projetos astronômicos do mundo e que deu vida àquilo que seria uma estação espacial, uma vez que no Brasil não temos um programa espacial forte. Apesar disso, a locação poderia ter sido realizada em uma das duas bases de lançamento de foguetes que temos no Brasil: o Centro de Lançamento da Barreira do Inferno (CLBI), no Rio Grande do Norte, e o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), no Maranhão.

Em várias cenas, os enquadramentos, os ângulos de câmera ora utilizam *plongées*, ora *contra-plongées*. *Plongée* caracteriza uma visão de cima para baixo; já a visão de baixo para cima é chamada de *contra-plongée*. As cenas gravadas em *plongée* fazem o espectador sentir-se como se estivesse observando tudo de cima para baixo; esse ângulo também confere um ar de inferioridade àquilo que se está filmando. O *contra-plongée* dá uma sensação de superioridade para aquilo que está sendo filmado, pois o espectador enxerga de um ângulo inferior, como se ele estivesse abaixo, o que o deixa em desvantagem e enaltece a personagem filmada.

A personagem central da propaganda é uma mulher, num universo marcado, em sua maioria, pela presença masculina. Ainda, é destacado o fato de ser negra e ser brasileira. A tarja com o sobrenome DA SILVA bordado no macacão da astronauta nos sugere que ela é brasileira, pois se trata de um sobrenome bastante comum no Brasil.

No decorrer da propaganda, a música continua em um tom melódico baixo, com a voz forte da cantora, que vai cantando vagorosamente, de modo diferente da música original, que tem um ritmo mais frenético e na qual a letra é cantada mais rapidamente. A construção desse novo arranjo para a música, menos acelerado e mais delicado, remete ao cenário de volta ao passado, de busca pelo sonho.

Após mostrar as cenas da personagem como uma astronauta, o filme volta para a garotinha bastante animada indo pedir à sua mãe que conte a história do livro, mas a mãe está ao telefone e balança a cabeça negativamente, então, a menina sai triste do quarto. A cena é cortada, e vemos o foguete que a mulher está a olhar se desfazer como se fosse um amontoado de pó, figurativizando um sonho desfeito. Em outro corte de cena, vemos a menina triste (na infância) deitada em sua cama. Logo, sua mãe aparece na porta e a menina fica surpresa. A mãe senta-se ao lado da garotinha



para lhe contar a história. Na cena seguinte, vemos o foguete, da cena anterior, se materializar novamente, como se nada tivesse acontecido, e foca-se o rosto de felicidade da mulher astronauta.

Essa sequência é o ponto central da narrativa, pois mostra o que acontece quando a leitura está presente na vida da criança e o que acontece quando não está. A utilização da metáfora do desaparecimento do foguete associa a falta de incentivo à leitura, por parte dos pais, à destruição dos sonhos. Assim, vemos nas cenas seguintes a realização do sonho da mulher (antes garotinha): a sua ida à lua como a primeira astronauta brasileira. Os planos dão ênfase à concretização desse sonho, mostrando os últimos preparativos para a decolagem do foguete em direção ao espaço. São enfocados o rosto da astronauta, o das pessoas envolvidas no processo de decolagem, o lugar (o deserto) onde tudo está acontecendo, os fotógrafos e os repórteres que registram aquele momento e o foguete decolando.

É nessa parte também que o refrão da música, que cria a paisagem sonora da propaganda, se torna mais intenso. O refrão é enfático e forte, marcado pelo som instrumental e pela entrada de um coral de crianças cantando junto com a intérprete da canção. A música, que antes era lenta e tranquila, torna-se forte, e seu ritmo se acelera. É importante notar que aquilo que a música diz no refrão, juntamente com a entrada do coral e as cenas que são mostradas, forma uma estrutura que na semiótica é chamada de sincretismo por sobreposição.

Com a entrada do refrão, precisamente na cena em que a mulher está prendendo o seu cinto de segurança, dentro do foguete, e os botões estão sendo acionados para dar início à partida, na letra da música cantada pelo coral junto com a cantora ouvimos:

Há uma menina das estrelas esperando no céu
/ Ela gostaria de vir e nos encontrar / Mas ela
pensa que nos assustaria / Há uma menina das
estrelas esperando no céu / Ela disse para não



nos assustarmos / Porque ela sabe que tudo vale a pena / Ela me disse: / Deixem as crianças perderem o controle / Deixem as crianças aproveitarem / Deixem todas as crianças dançarem.

A letra reitera a história que foi contada para a menina, no livro *A menina das estrelas*, que ela ganhara em seu aniversário. Duas características se homologam: a linguagem sonora e a visual. Ademais, o refrão enfatiza a criança e é marcado pela entrada do canto do coral infantil. Podemos perceber aí a emoção da astronauta, retratada em uma lágrima, por ela alcançar o sonho nutrido desde criança, a partir da leitura que seus pais faziam do livro.

Pensar nessa cena nos faz perceber também o desfecho dado à narrativa, que foi a conquista do sonho por parte da garotinha, agora já adulta, e as suas constantes revisitações ao passado, dando importância a tudo aquilo que lhe foi ensinado e incentivado na infância.

A sequência final traz uma mensagem: “Imaginar é o primeiro passo para uma criança ser o que ela quiser”. Muito além de um desfecho para aquela história que nos foi mostrada na campanha publicitária, ela traz um conselho ou mesmo uma ordem, pois logo após a mensagem está escrito “Leia para uma criança”, no imperativo, no sentido de ordem, de ordenar algo para o outro executar. Além de a linguagem visual mostrar a mensagem escrita, em primeiro plano na cor branca, um pouco apagada, no segundo plano vemos imagens de crianças olhando o acontecimento, a decolagem do foguete. Também vemos imagens da astronauta com capacete dentro do foguete, que aparece ora como a garotinha, do passado, ora como a mulher, astronauta. A cena marcante nessa sequência é a lágrima no rosto da astronauta, que é fechada em um plano *zoom in*, e nos remete à alegria da conquista.



A cena final é o espaço, cena panorâmica em que podemos avistar o foguete bem pequeno, evidenciando a imensidão do espaço e focando essa saída da Terra. Na sequência, entram o logo do banco Itaú e a *hashtag* da campanha Leia para uma Criança, *#issomudaomundo*.

Poderíamos dizer que se trata de uma propaganda velada, já que não temos a venda direta de um produto, mas um pouco mais do que isso: temos uma forma de pensar que caracteriza e evidencia seu enunciatário a partir do logo – o banco Itaú. As campanhas publicitárias têm mudado a forma de capturar seus clientes e de incentivar vendas. Hoje as marcas têm apostado muito mais em *life style* (venda de um estilo de vida) do que na venda explícita de seu produto.

A SEMIÓTICA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Com base nessa leitura do filme, é possível estabelecer algumas relações tendo como fundamento os pressupostos da teoria semiótica, que nos indicam pistas para construir um percurso gerativo de sentido¹¹. Com a análise, conseguimos colocar em evidência alguns dos conteúdos apresentados pela peça publicitária, que construíram nossa leitura sobre tal objeto de estudo. Sendo assim, vamos trazer algumas análises que nos foram de grande importância para essa construção.

A primeira delas tem a ver com a oposição fundamental, um dos três níveis do percurso gerativo de sentido, dentro do plano do conteúdo. Com a nossa leitura da peça publicitária, identificamos

¹¹ Para a semiótica discursiva, os efeitos de sentido se constituem por meio das relações entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, nas quais podemos identificar três níveis que formam um percurso gerativo de sentido: o fundamental, o narrativo e o discursivo. No nível fundamental encontramos as oposições que estruturam todo o trabalho. O nível narrativo é aquele em que se dá a transformação das ações ou situações. E o nível discursivo dá concretude às marcas relativas à constituição de pessoa, espaço e tempo.



como oposição fundamental, na qual está alicerçada a construção da narrativa da propaganda, a dupla acreditar vs desacreditar.

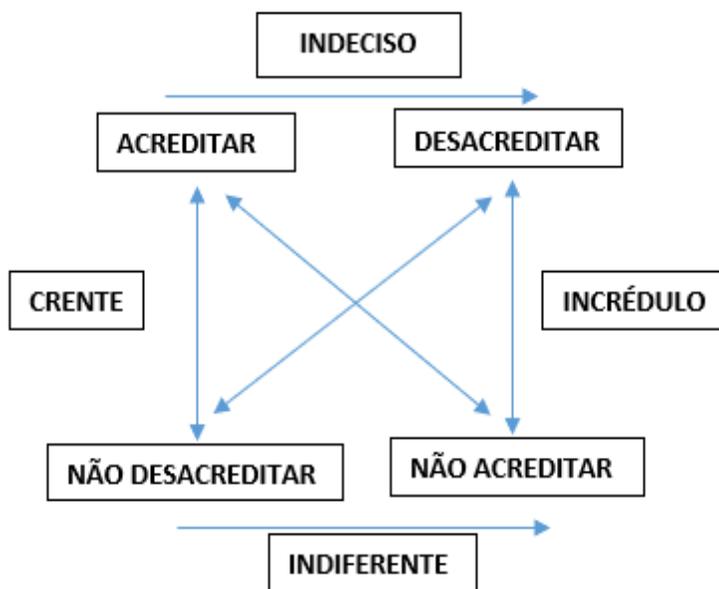
Chegamos a tal construção porque primeiro temos uma garotinha que ganha um livro e, a partir desse momento, sonha em ser astronauta, ela acredita nesse sonho. Seus pais passam a contar a história do livro da astronauta para a filha, o que a motiva mais ainda a acreditar no seu sonho, e os pais incentivam essa conduta. Quando a mãe se nega a contar a história para a garota, ela passa a desacreditar, e o sonho construído se desfaz, já que ela não acredita nem sua mãe dá o incentivo que antes dava. Logo que a mãe passa novamente a contar a história, a garotinha volta a acreditar no sonho, junto com o incentivo de seus pais. A partir desse momento, por apostar no sonho, a garotinha, que já é uma mulher, realiza seu desejo de tornar-se astronauta.

Essa relação poderia ser colocada no quadrado semiótico¹² (figura 1) e teríamos as seguintes correspondências:

¹² O quadrado semiótico é modelo lógico de representação da estrutura elementar das oposições do nível fundamental, estabelecendo uma rede relacional. Tendo termos opostos que mantêm entre si uma relação de contrariedade ou de oposição, são gerados dois subcontrários; se aplicarmos uma relação de negação nos termos contrários, obteremos dois contraditórios; e, a partir daí, relações de contradição e de complementaridade.



Figura 1 – Quadrado semiótico



Fonte: Primária (2019)

Tais relações não são estanques, elas podem ser mais ou menos intensas e não ficam tão polarizadas. Então, para a constituição do quadrado semiótico, encontramos na análise da propaganda, no nível fundamental, o par de oposições acreditar vs desacreditar, pensando na metáfora do foguete, apresentada na propaganda, quando a mãe deixa de ler para a filha e isso se reflete no desaparecimento do foguete na vida adulta da menina. Com base nesse par, geramos o par de subcontrários não acreditar vs não desacreditar. Dessa relação, entre a oposição e subcontrários, temos o par de contrários representados por acreditar vs não desacreditar e desacreditar vs não acreditar. Da relação entre cada par de contrários, obtivemos os termos complementares “crente” (acreditar vs não desacreditar) e “incrédulo” (desacreditar vs não acreditar). Ao final do quadrado semiótico, atingimos as



relações dos termos complexo e neutro, que foram lidos por nós, respectivamente, como “indeciso” (acreditar vs desacreditar) e “indiferente” (não desacreditar vs não acreditar).

Outra análise que a semiótica possibilita diz respeito aos aspectos das articulações entre as linguagens visual e sonora por meio da montagem. As relações entre as diversas linguagens (música, imagem, gestual, escrita, entre outras) em um audiovisual para produzir um significado são caracterizadas como sincretismo. No audiovisual, é a montagem que vincula as diversas linguagens. Na letra da música, podemos perceber esse entrelaçamento com o que é mostrado no vídeo.

De acordo com Fechine (2009), o ritmo é a chave perceptiva do efeito audiovisual. Segundo a autora, a determinação do ritmo no audiovisual pode ser identificada tanto no vídeo como no áudio por intermédio de três elementos: duração, frequência e combinação. Cada um desses elementos apresenta pares de características distintas. A duração está relacionada às categorias de extensidade (planos longos e demorados; menor pulsação e intervalos maiores) e intensidade (planos curtos e movimentados; maior pulsação e intervalos menores). A frequência do ritmo pode ser percebida nas categorias de continuidade (planos longos, parte de enquadramentos mais abertos aos mais fechados; maior regularidade sonora) e descontinuidade (planos fragmentados; mudanças bruscas). E a combinação dos elementos visuais e sonoros no tempo pode ser identificada nas categorias de segmentação (planos sucessivos e sons em sequência sem muita variedade de elementos) e acumulação (multiplicidade de elementos simultâneos tanto no áudio quanto no vídeo). O quadro 1, que segue, sintetiza essas categorias.

**Quadro 1** – Pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual

| Ritmo | Duração | Frequência | Combinação |
|--------------------------------|-------------|-----------------|-------------|
| Categorias audiovisuais | Extensidade | Continuidade | Segmentação |
| | Intensidade | Descontinuidade | Acumulação |

Fonte: Fechine (2009, p. 349)

Assim, apresentamos, de acordo com essa categorização, uma análise do audiovisual “Astronauta”, foco deste estudo. Em relação ao ritmo, verificamos que, na primeira parte¹³ do audiovisual, tanto no vídeo quanto no áudio na frequência, há descontinuidade. No vídeo, pode-se constatar a descontinuidade nas quebras de planos, nas decomposições das cenas, na falta de linearidade na sequencialidade das imagens; ora aparecem cenas do passado, ora cenas do futuro. E no áudio há irregularidades no discurso sonoro. Na combinação, há segmentação no áudio e no vídeo. No áudio, há pouca variedade de elementos sonoros, o que favorece a construção de planos sonoros hierarquizados. No vídeo, há segmentação das ações em planos distintos. E a duração é o único elemento em que há discrepância entre o ritmo no áudio, com extensidade, e no vídeo, como intensidade. No vídeo, a intensidade se dá no grande número de cortes com menor duração dos planos, o que gera o efeito de “quebra”. No ritmo do áudio, a extensidade pode ser observada nos intervalos maiores e em menor quantidade, com andamentos mais lentos e extensos. O quadro 2, a seguir, sintetiza tais relações.

¹³ Analisamos o audiovisual em duas partes, considerando a música e a composição das imagens. Dividimos em antes e depois do refrão, o vídeo tem 2 minutos e o refrão começa em 1 minuto e 20 segundos. Assim, a primeira parte tem 40 segundos e a segunda, 1 minuto e 20 segundos. O refrão diz: “Há uma menina das estrelas esperando no céu / Ela gostaria de vir e nos encontrar / Mas ela pensa que nos assustaria / Há uma menina das estrelas esperando no céu / Ela disse para não nos assustarmos / Porque ela sabe que tudo vale a pena / Ela me disse: / Deixem as crianças perderem o controle / Deixem as crianças aproveitarem / Deixem todas as crianças dançarem”.



Quadro 2 – Pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual (vídeo e áudio) *Leia para uma criança: Astronauta antes do refrão*

| RITMO | VÍDEO | ÁUDIO |
|------------------------|--|---|
| DURAÇÃO | | |
| Extensidade | | Atonia, menor pulsação. Batidas mais esparsas (pouca acentuação), aliadas a andamentos mais lentos e extensos. |
| Intensidade | Planos curtos e movimentados. Não observamos planos longos, para dar sequencialidade às cenas, mas sim uma justaposição de quadros. | |
| FREQUÊNCIA | | |
| Descontinuidade | Planos fragmentados, é possível perceber os cortes que são feitos no decorrer do vídeo, criando uma dinamicidade ou até mesmo um ritmo mais acelerado nas imagens. | Mudanças bruscas, pouca regularidade, seja no andamento, seja no padrão de duração dos compassos. Apelo maior às descontinuidades e aos “saltos”. Vemos isso no audiovisual quando, repentinamente, começa uma música para dar ênfase ao que está acontecendo; não há uma regularidade – como começa, também repentinamente para. |

Continua...



Continuação do quadro 2

| RITMO | VÍDEO | ÁUDIO |
|--------------------|--|--|
| COMBINAÇÃO | | |
| Segmentação | Planos sucessivos, no vídeo não há mais de uma ação ocorrendo no plano, há cortes para mostrar a mesma situação, mas tudo ocorre de maneira linear. Os planos normalmente são mais focados naquilo que está sendo realizado. | Sons em sequência com pouca variedade de elementos. Há uma segmentação no som, pois, quando há falas, não há música e vice-versa. As músicas e os sons aparecem com pouca variedade de instrumentos. |

Fonte: Adaptado do quadro de Fachine (2009, p. 350-355)

Na segunda parte, podemos perceber que o ritmo no áudio e no vídeo, na categoria da duração, foi percebido como intensidade. No vídeo, pelo grande número de cortes com menor duração dos planos, provocando um efeito de “quebra”. No áudio, a intensidade se deu por intervalos menores e em maior quantidade, com andamentos mais rápidos. Na frequência, foi percebido que os ritmos do vídeo e do áudio têm uma continuidade. No vídeo, a continuidade pode ser percebida nos planos mais longos e demorados. No áudio, a continuidade evidencia-se pela regularidade do discurso sonoro, associada à sensação de progressividade musical.

A categoria em que houve diferenciação em relação ao ritmo no vídeo e no áudio foi na combinação, na qual observamos a acumulação, no áudio, e a segmentação, no vídeo. No vídeo, há segmentação das ações em planos distintos, subsequentes e complementares para criar uma sequencialidade. No áudio, há acumulação com diferentes tipos de som do filme, desenho de



som, locução, som direto e trilha sonora, apresentando-se em camadas simultâneas. O quadro 3 ilustra o que foi exposto.

Quadro 3 – Pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual (vídeo e áudio) *Leia para uma criança: Astronauta* depois do refrão

| RITMO | VÍDEO | ÁUDIO |
|---------------------|---|---|
| DURAÇÃO | | |
| Intensidade | Planos curtos e movimentados. Não observamos planos longos, para dar sequencialidade às cenas, mas sim uma justaposição de quadros. | Maior pulsação e intervalos menores. Temos mudanças repentinas nos sons, que vão das falas a ruídos e músicas inesperadas. Pouquíssimos momentos em que não há nenhum tipo de som. |
| FREQUÊNCIA | | |
| Continuidade | Categoria construída a partir da “gramática” de planos da decupagem clássica, orientada pela decomposição linear e gradual das cenas dos planos mais abertos aos mais fechados e vice-versa, com vistas sempre à produção de um efeito de continuidade da representação (cena). | Discursos musicais dotados de maior regularidade, seja no andamento, seja no padrão de duração dos compassos. Frequentemente associadas às sensações de progressividade e expansão musical. |

Continua...



Continuação do quadro 3

| RITMO | VÍDEO | ÁUDIO |
|--------------------|--|--|
| COMBINAÇÃO | | |
| Segmentação | Planos sucessivos, no vídeo não há mais de uma ação ocorrendo no plano, há cortes para mostrar a mesma situação, mas tudo ocorre de maneira linear. Os planos, normalmente, são mais focados naquilo que está sendo feito. | |
| Acumulação | | Caracterizada pela multiplicidade de elementos sonoros. Quanto maior a quantidade de sons simultâneos, maior o efeito de acumulação. O efeito de acumulação é muito frequentemente produzido pela incorporação cumulativa de elementos sonoros, dando a sensação de "crescimento" da música. |

Fonte: Adaptado do quadro de Fechine (2009, p. 350-355)

No quadro 4 consta uma síntese das características dessas categorias em relação aos ritmos visual e sonoro em *Leia para uma criança: Astronauta*.



Quadro 4 – Categorias dos ritmos visual e sonoro em *Leia para uma criança: Astronauta*

| FILME PUBLICITÁRIO | RITMO NO VÍDEO | RITMO NO ÁUDIO |
|--|---|---|
| <i>Leia para uma criança: Astronauta</i> (1. ^a parte) | Duração: intensidade Frequência: descontinuidade Combinação: segmentação | Duração: extensidade Frequência: descontinuidade Combinação: segmentação |
| <i>Leia para uma criança: Astronauta</i> (2. ^a parte) | Duração: intensidade Frequência: continuidade Combinação: segmentação | Duração: intensidade Frequência: continuidade Combinação: acumulação |

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa

No filme *Leia para uma criança: Astronauta*, em relação ao ritmo no vídeo e no áudio, verificamos que, na primeira parte do audiovisual, tanto no áudio como no vídeo na categoria da frequência há descontinuidade. Na categoria combinação, tanto no áudio quanto no vídeo há segmentação. E na categoria da duração no ritmo, no áudio há extensidade; no vídeo, intensidade. Assim, há consonância nas categorias da frequência e da combinação, provocando um efeito audiovisual de agradabilidade e de euforia. A duração no vídeo, com grande quebra de planos, e no áudio,



com intervalos maiores e mais lentos, cria uma dissonância e um efeito audiovisual de desagradabilidade e disforia.

Na segunda parte do filme, podemos notar que o ritmo no áudio e no vídeo, na categoria da duração, foi percebido como intensidade. Na frequência, notou-se que os ritmos do vídeo e do áudio apresentam uma continuidade. Há, então, consonância nas categorias da duração e da frequência que provocam um efeito audiovisual de agradabilidade e de euforia. E, na combinação, houve uma diferenciação em relação ao ritmo no vídeo, como segmentação, e no áudio, como acumulação. Desse modo, a combinação no vídeo, com planos sucessivos, e no áudio, com acumulação simultânea de vários sons, cria uma dissonância e um efeito audiovisual de desagradabilidade e disforia.

LEITURAS DOS ESTUDANTES

Como parte da pesquisa, foi constituído um estudo focal com 23 estudantes universitários/as de um curso de formação de professores/as de uma universidade pública, da cidade de Porto Alegre (RS), para conhecer suas leituras acerca desse filme publicitário. Para constituir o grupo focal, foi feito um convite aos estudantes, e os/as interessados/as em participar foram informados acerca do enfoque da investigação e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a execução da pesquisa, a utilização dos materiais e dos dados coletados, exclusivamente, para os fins previstos no projeto.

A metodologia do grupo focal consistiu em apresentar o filme para os/as participantes e depois propor uma discussão acerca do que foi visto, promovendo a troca de ideias, a fundamentação de tais ideias, as contra-argumentações e as discordâncias em relação à análise. Traremos, agora, as leituras dos/as estudantes.

Após assistirem ao filme, os/as estudantes observaram que não há uma sequência linear, pois mostra a personagem criança, adulta e vai mesclando lembranças de infância com o momento atual. Os/as estudantes comentaram: *“Eu conhecia o projeto Leia para uma Criança, mas nunca tinha visto esta propaganda”*; *“Eu fui atingida pela propaganda, na escola da minha filha. Ela era criança e todas as mães pediram os livros. Eu fui atingida indiretamente. São muito legais os livros”*. O projeto Leia para uma Criança iniciou-se em 2010, mas a propaganda é de 2017, e o primeiro lugar de sua transmissão foi no horário nobre da Rede Globo, em rede nacional. Hoje está na rede, no YouTube.

A respeito da narrativa do vídeo, os/as estudantes disseram: *“Para mim, o vídeo deixou claro que uma carreira de sucesso começa na infância, para a menina obter o sucesso na vida adulta, começa na leitura em casa, dela imaginar, dela criar”*; *“Começa pelo estímulo. Tudo desaba quando a criança não é estimulada”*; *“E não é algo solitário, é algo em família, a família tem que participar”*; *“A relação da mãe com a filha é uma relação mais sensível do que com o pai”*; *“A narrativa é feita por imagens, mas tem algo verbal nos textos que aparecem nas imagens, como o jornal”*.

Sobre as relações entre o ritmo das imagens no vídeo e o ritmo do áudio, os/as estudantes mencionaram: *“O som ia acompanhando as imagens, os dois andaram juntos”*; *“Foi uma música muito bem escolhida, com as imagens bem focadas”*; *“Eu achei bem compassado o ritmo das imagens e do som. Até pelas falas da própria música e pelo fato de terem colocado criança para interpretar”*; *“O ápice da música é também o ápice do vídeo. No momento do ápice da música foi a conquista da moça”*. Uma estudante disse: *“Eu achei o início rápido, quando está na rua as pessoas pegando o jornal é mais rápido, mais acelerado, depois quando vem para casa, para a criança, dá uma acalmada. Esta foi a sensação que eu tive”*. Nas falas, podemos perceber que, em geral, os/as estudantes consideraram que há uma consonância



entre os ritmos no vídeo e no áudio. E foi notado um ritmo mais rápido no início e depois algo mais calmo.

Ao discutirem sobre o final da propaganda, em que há a assinatura do banco Itaú, os/as estudantes constataram: *“É o banco tentando mostrar o lado bom dele”; “Associa o sucesso das pessoas ao trabalho social que o banco faz. Que o banco tem este importante papel na sociedade de ajudar as pessoas e cria esta ilusão”; “É uma propaganda institucional. O Itaú remete a um banco para pessoas. Tem o Projeto Itaú Cultural que seleciona projetos todo ano. Tem campanhas virtuais com pessoas normais, que são super bonitas, com histórias de vida das pessoas. Então, mais do que a leitura é o movimento da imagem institucional do Itaú, que é um banco para pessoas. Se para isso vai usar cultura, arte. A arte é construção, afetividade. Poderia ser qualquer outra coisa, mas escolheram o viés da cultura. É o banco da cultura. Para mim, todo banco é igual”; “O banco está querendo vender a si mesmo”.*

Os/as estudantes observaram também o quanto as estratégias de marketing funcionam: *“E como fica marcado. Se me perguntar o banco que é marcado com a cultura, para mim é o Santander. Porque tem o Farol Santander”.* Outros/as estudantes objetaram: *“Ainda acho mais o Itaú. Aqui em Porto Alegre, é o Santander por causa do Farol Santander. Mas o Itaú é que tem vários projetos na área cultural”; “Outra estratégia é que o livro é direcionado para a criança, vem no nome da criança. Para as crianças era fantástico receber os livros pelo correio. Era fantástico, se sentiam gente grande. E as crianças perguntavam: mamãe, você tem conta neste banco? Por que você não faz?”; “Os livros vêm com o logo do banco”; “Mandar pelo correio os livros e receber em nome da criança, pelo correio. É muito mais potente do que ir ao banco pegar os livros. É muito mais potente na relação do afeto, de afetar e de ser afetado”.*

Acerca das memórias afetivas, uma estudante contou que *“os livros sempre foram os meus amigos de pátio. Eu recebia*

as caixas de livros. E eu tinha paixão pelos Postos Ipiranga que, quem abastecia, ganhava livros do Erico Verissimo. Os livros eram os melhores livros da vida. Postos Ipiranga é memória linda da minha infância. É uma boa estratégia”. Comentaram o quanto fica no inconsciente a ideia do banco, do Posto Ipiranga etc. O que mostra que a campanha atingiu o seu objetivo. “A propaganda institucional é de um tempo muito maior, não é imediata. Mudar a imagem de lugar pode durar três anos de campanha e mais 40 anos no imaginário de alguém”; “Nenhuma empresa é boazinha”.

CONCLUSÕES

Muito do que apresentamos é bastante conhecido pelos/as professores/as que têm formação na área de artes, mas nem sempre são eles/as que acompanharão os/as estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Os/as professores/as de outras áreas e o/a pedagogo/a carecem desse tipo de conhecimento, que se mostra cada vez mais emergente em vista do mundo em que vivemos. Ao expandir o repertório de imagens e audiovisuais que utilizamos na escola e possibilitar a realização de leituras críticas dessas produções, propiciamos um entendimento ampliado para outras manifestações.

As leituras são encontros sensíveis entre o sujeito leitor e o objeto visual ou audiovisual, nos quais nossas vivências transbordam por meio dos sentidos; por isso, elas são tão singulares. Com isso, é possível dizer que, quando estamos fazendo a leitura, não há erros nem acertos, pois cada um/a significa de uma forma aquilo que percebe.

No exercício que propusemos com a propaganda, foi preciso olhar muitas vezes e sair desse ato de desconstruir o filme para encontrar, com base na pesquisa, fatos de que não tínhamos conhecimento sobre o contexto de construção desse audiovisual.



Ler foi muito além daquilo que estava colocado no filme, foi perceber como significamos o que vemos.

Tendo isso como fundamento, entendemos que possibilitar leituras de audiovisuais, tanto no contexto de formação de professores/as como na escola, permite que professores/as e estudantes tenham uma formação integral, interessada em entender o mundo que os/as cerca. Essa educação busca contribuir para a elaboração de uma postura crítica ante as imagens que recebemos todos os dias, seja nas redes sociais, seja na mídia televisiva, nos serviços de *streaming*, além de repositórios de audiovisuais, como o YouTube.

Sabemos que, em média, o/a brasileiro/a fica de 2 a 3 horas diárias envolvido/a com essas mídias e que, durante a pandemia do coronavírus, esses números podem ter subido significativamente. Como lidar com as imagens recebidas diariamente? Como significamos tais imagens e como as crianças as significam? Ao depararmos com essas questões, entendemos que uma educação que se preocupe com o visual e o audiovisual se faz necessária quando pensamos na sociedade em que vivemos atualmente.

REFERÊNCIAS

ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas**: como apprehender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Jabotão dos Guararapes: Sesc, 2016.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.



EVALTE, Tatiana Telch. **(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo**: estratégias para a leitura de imagem. Orientadora: Analice Dutra Pillar. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXERA, Lúcia. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimento de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

ITAÚ transforma “Starman” de Bowie em “Stargirl” e manda brasileira ao espaço. **Administradores**, 3 out. 2017. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/noticias/marketing/itau-transforma-starman-de-bowie-em-stargirl-e-manda-brasileira-ao-espaco/121615/>. Acesso em: 20 nov. 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PILLAR, Analice Dutra. **Micronarrativas audiovisuais**: fragmentos do cotidiano e seus efeitos de sentido para educação. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 2021. Relatório de pesquisa.

RAMALHO, Sandra Regina. Leituras de imagem no ensino da arte. **Revista Ciclos**, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/3941/3001>. Acesso em: 1.º ago. 2018.



RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro / Editora Jandaíra, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

GERMINAR NOVOS AMANHÃS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES

Daniel Bruno Momoli

Universidade Estadual do Paraná – Unespar/
FAP

IMAGINAR O AMANHÃ

Imaginar outro amanhã é um desafio que tem se instituído a todas e todos nós que atuamos na área da educação em uma perspectiva de afirmação de um direito humano inalienável. No Brasil, a educação pública ofertada na escola pública é uma via de afirmação dos princípios da dignidade humana, na medida em que suas ações oferecem proteção social enquanto tentam “amenizar danos ou prejuízos que crianças, adolescentes e jovens podem ter sofrido pela sua condição de pobreza e violência” (TRAVERSINI, 2012, p. 176). Ao abarcar experiências educacionais com arte, esporte, cultura e lazer, as escolas possibilitam que crianças, jovens e pessoas adultas tenham a oportunidade de conhecer diferentes jeitos de ser e estar no mundo.

Formar professoras e professores também tem sido um desafio para nós. Os fazeres educacionais da atualidade tornam-se cada vez mais complexos, e a constituição das docências exige um gesto de atenção e cuidado com o outro (o outro de si mesmo, a outra pessoa, o mundo). Luciana Loponte (2005, p. 183), ao pesquisar as relações entre ética, estética e formação docente, tem sinalizado há algum tempo que “a partir do olhar



do outro posso produzir a diferença em mim mesmo, e com isso me multiplico, me transformo”. Assim como afirma Terezinha Rios (2018, p. 23), “o olhar do outro alarga o meu. Portanto, é preciso criar espaço para pensar diferente, para olhar de um jeito novo as coisas já conhecidas”.

Baseado nas questões trazidas por essas autoras, tenho insistido em um exercício de alargar as fronteiras disciplinares dos saberes no âmbito da formação inicial de docentes. O convite para imaginarmos outros amanhã vem de uma experimentação que articulou as noções de currículo, arte e território em uma turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais (LAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* II de Curitiba¹, no ano de 2021². A prática foi realizada em uma disciplina denominada de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte.

De meu ponto de vista, tal componente curricular pode ser considerado uma inovação pedagógica – socialmente referenciada – que o curso produziu no âmbito da pedagogia universitária. A disciplina permite aproximar a formação inicial de docentes de artes visuais de dois temas centrais para compreender os cotidianos docentes – currículo e avaliação – e articula-os com a noção de cultura. Isso permite a construção de um lastro teórico e filosófico para problematizar a educação em artes visuais e a escola contemporânea. Essa disciplina foi instituída em 2017, após

¹ O *campus* de Curitiba II da Unespar é a atual denominação da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). A criação da Unespar envolveu o agrupamento de oito faculdades públicas do estado do Paraná, incluindo a FAP, em um processo iniciado em 2001 e finalizado em 2013. Informação disponível em https://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao. Acesso em: 13 fev. 2022.

² A disciplina de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte é ofertada na 4.ª série do curso em conjunto com o Estágio Supervisionado II. Esse arranjo curricular permite que estudantes e docentes tenham uma carga horária em sala que possibilite diálogos e reflexões sobre a docência em arte a partir dos conhecimentos das Artes Visuais. Em 2021, a disciplina foi realizada entre maio de 2021 e março de 2022 e todas as atividades ocorreram de forma *online*, tendo em vista o modelo de ensino remoto assumido pela Unespar durante o período de emergência sanitária que estávamos enfrentando. As aulas ocorriam por meio da plataforma Google Meet, e o tempo de duração dos encontros era de 75 minutos. A extensão das aulas e aprofundamentos ocorriam por meio de atividades orientadas pelo Google Classroom.



uma reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para adequar-se às mudanças que tinham sido propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica (Resolução n. 02, de 1.º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação). Em 2021 a disciplina foi ofertada pela primeira vez, e escrever sobre ela é um exercício de compreender as suas contribuições para a constituição da identidade docente das/dos estudantes do curso. Ao compartilhar uma parte do percurso que fizemos, proponho também um conjunto de questões para problematizar as relações que tenho feito sobre as relações entre arte, educação e formação docente.

O CURRÍCULO, SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS E A DOCÊNCIA EM ARTE

O estudo da noção de currículo em um curso de licenciatura em Artes Visuais não é tão habitual quanto pode parecer. Em uma pesquisa finalizada em 2019, apontei que os saberes pedagógicos nos cursos de licenciatura em Artes Visuais ficam restritos a componentes curriculares como didática, história da educação, filosofia da educação, didática, fundamentos metodológicos do ensino de arte e os estágios³. Talvez algumas das fragilidades de nossa área sejam decorrentes da ausência desses debates durante a formação inicial, do estudo sobre currículo, avaliação, política educacional e gestão escolar, apenas para citar alguns exemplos.

Ao fazer esse debate sobre currículo com futuras/os professoras/es de arte, propus um percurso que buscou perscrutar analiticamente os contornos de algumas expressões como hegemonia, ideologia, poder, currículo oculto, currículo praticado

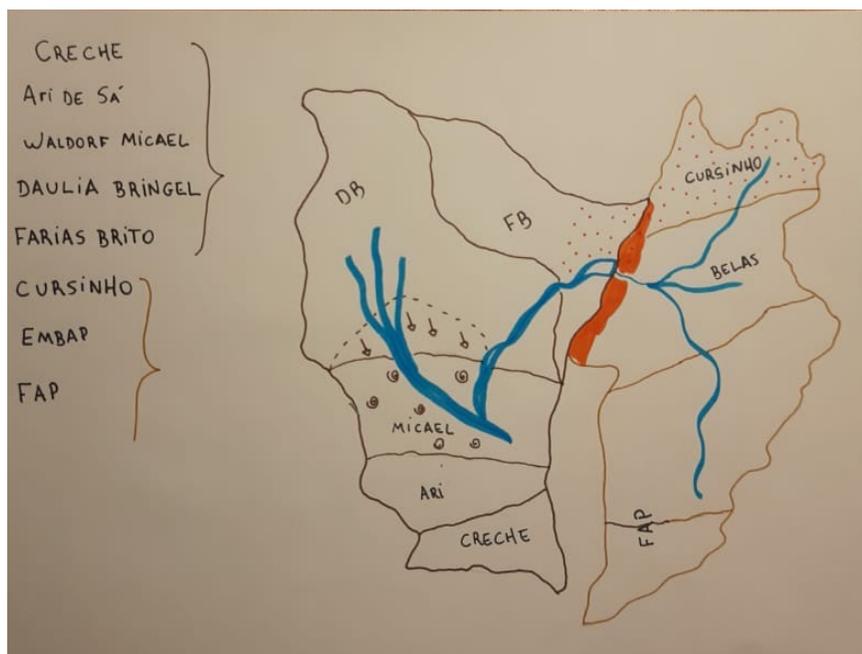
³ Para saber mais, ver Momoli (2019).



até chegarmos a formulações que entendem o currículo como um texto, uma prática de significação, criação ou enunciação de sentidos. O estudo dessas expressões não pretendia dar conta da complexidade das teorizações sobre currículo, mas nos permitiria a dissolução de entendimentos generalistas que associam o currículo às grades curriculares ou ao currículo como algo pronto e imposto por meio de diretrizes e parâmetros indicados por políticas curriculares. Interessava-me construir com a turma um entendimento sobre as brechas existentes entre os espaços macro e micro e de que meios dispomos para ocupá-las com ideias que soprem ventos de mudanças e transformações nas práticas pedagógicas. Na rota que fizemos para a construção desses entendimentos, também foi previsto o estudo de dois documentos curriculares que orientam os fazeres educacionais da atualidade: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Paranaense (CREP).

O ponto de partida foi buscar vestígios sobre quem éramos nós a partir da construção de um mapa (figura 1) sobre os territórios que haviam nos constituído até aquele momento em que estávamos iniciando um percurso formativo comum. Perguntar-se sobre si mesmo é uma questão que está diretamente vinculada às discussões sobre o currículo. Tomaz Tadeu Silva (2019, p. 15) afirma que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. O autor também aponta que a pergunta sobre o que deve ser ensinado é acompanhada, sempre, de outra pergunta tão importante quanto: “qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. As escolhas curriculares produzem efeitos na experiência do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Fazer escolhas – de saberes, práticas e conteúdos – é escolher caminhos possíveis que podem ser percorridos por crianças, estudantes, juventudes e pessoas adultas ao longo de suas trajetórias de escolarização.

Figura 1 – Imagem produzida por estudante durante o exercício “Territórios de si mesmo” nas atividades de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte (2021)



Fonte: Acervo do autor – com autorização de uso de imagem

Nessa “conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35), com base no estudo da experiência educacional como uma prática cultural de produção de sentidos para a vida e do papel da escola pública de acesso gratuito, democrático, com gestão pública de qualidade socialmente referenciada em um país como o Brasil, fomos alargando as definições que já eram conhecidas pelas/os estudantes sobre “o currículo”. Para evitar as distinções entre o currículo formal e o vivido ou o currículo oficial e o currículo praticado ou ainda para não nos prendermos no tão falado currículo oculto, lançava à turma questões como: o que nos escapa diante das escolhas que realizamos na construção de processos



educativos para o ensino das Artes Visuais no contexto escolar? Ou quais as frestas existentes entre orientações e prescrições que parecem tão bem desenhadas nos documentos que estavam sendo estudados como a BNCC e o CREP?

Quando iniciamos o estudo da BNCC e do CREP, eu tinha uma preocupação com certo risco iminente, o de encantar-se pelas sonoridades de textos construídos para nos fazerem acreditar que os modelos de educação que neles estão propostos atendem às lutas que temos travado há mais de um século pela afirmação do direito à educação. Para enfrentar a sedução das palavras, entrávamos em ambos os documentos, desafiados a problematizar duas questões: a) que jeitos de ser e estar na escola estavam descritos em cada um dos documentos?; b) que formas de docência e que metodologias estavam sendo acionadas entre uma página e outra?

Nossa leitura era acompanhada de um exercício de buscar palavras e expressões que nos oferecessem pistas sobre como aqueles textos curriculares direcionavam o nosso imaginário docente ou de que maneira acionavam formas de visualidades ou ainda de que modos aquelas sonoridades continham uma intenção prescritiva. Encontramos, nesse exercício, materialidades como, por exemplo, a palavra “sentimento”, que se multiplicava em uma variedade de outras expressões como: sensação, sensibilidade, emoção, intuição, natureza vivencial, possibilidades expressivas, reflexão sensível, fenômeno sensível e expressividade. A busca pelas expressões instigou-nos a pensar sobre uma certa estética da forma e da vida escolar⁴ que vão sendo modeladas por um modo de agir conduzido por orientações reducionistas como aquelas que constam na BNCC e que se referem, por exemplo, aos saberes e às práticas artísticas não como área de conhecimento, mas como

⁴ Refiro-me a um conjunto de práticas estetizantes que diminui a potencialidade dos saberes à medida que tenta produzir efeitos de conhecimento a partir das práticas artísticas como justificativa de uma aprendizagem mais sensível, mais criativa, mais significativa, pois se aprende com a arte. Para saber mais, ver Loponte (2017) e Frigério (2007).



uma unidade temática. Ou ainda em uma noção de infância (que foi encontrada em ambos os documentos), que deslegitima a criança como um sujeito que produz experiências de mundo, pois o importante é a experiência gerada a partir dos conhecimentos legitimados pelas atuais diretrizes.

À medida que encontrávamos tais materialidades, questionava a turma sobre “o que pode um currículo?” com o interesse em provocar novos giros no pensamento das/dos estudantes para observarem o que ainda não tinham sido capazes de perceber em relação à docência e à escola diante daquele contato que estavam tendo tanto com a BNCC quanto com o CREP. Ao longo do percurso, em diferentes momentos, eram as/os próprias/os estudantes que escreviam novas perguntas, algumas eram feitas durante exercícios, outras vezes eram formuladas durante as conversas e, assim, onde antes só havia certezas agora havia dúvidas e curiosidades: *Como criar um currículo, construindo sentidos em conjunto com a comunidade escolar? Como implementarmos o cotidiano e a escuta na construção curricular? Que ações cabe à escola para uma guinada à dissolução das amarras sobre o currículo?*

Para acompanhar o percurso que fazíamos e não nos enredarmos nas palavras-armadilha que encontrávamos em nossa trajetória, começamos a contrastar o texto com o projeto Novas Maurílias, do artista paranaense Tom Lisboa⁵, cuja ideia central está relacionada à Maurília, cidade apresentada por Ítalo Calvino (em seu livro *Cidades invisíveis*), em que o viajante é convidado a visitá-la ao mesmo tempo em que observa antigos cartões-postais que lhe mostram como aquela cidade havia sido. Tom afirma que a cidade de Calvino poderia ser hoje uma metrópole como Curitiba, ou talvez como São Paulo, ou Londres, ou então Paris, que são cidades que habitam nosso imaginário e são sonhadas por outras pessoas. Ao fazer essa aproximação entre a arte, o currículo e os

⁵ Os resultados produzidos com o Projeto Novas Maurílias e os registros estão disponíveis em: <https://tomlisboa.wixsite.com/novasmaurilias>.



territórios, desafiamo-nos a pensar se seríamos capazes de sonhar com outras possibilidades para a educação, em uma tentativa de imaginar novos amanhã.

ARTE, TERRITÓRIOS E CURRÍCULO

Há algum tempo, tenho me interessado em seguir pistas que permitem ampliar as possibilidades de nosso imaginário pedagógico. Comecei a pensar em formas de produzir novos amanhã para a educação, depois de perceber que o nosso pensamento tem sido povoado por palavras e sonoridades como medo, desespero, dor, ódio, desesperança, apenas para citar algumas das expressões que tenho colecionado de discursos acadêmicos, jornalísticos e governamentais sobre a educação na/da atualidade.

Em 2019, ao finalizar um estudo sobre as relações entre arte, educação e formação docente, perguntava-me se não deveríamos pensar na formação como uma esperança equilibrista. Um tipo de atitude que seria capaz de gerar desassossegos em vez de nos deixar levar pelo ímpeto de querer ensinar certa verdade às/aos docentes em formação sobre os fazeres educacionais. Uma esperança equilibrista seria um tipo de gesto que nos permitiria expandir as fronteiras daquilo que se sabe sobre as noções de escola, docência e arte para acolher a multiplicidade dos saberes produzidos nos espaços educativos, a coletividade nas/das práticas pedagógicas, a solidariedade entre os sujeitos que estão nos contextos escolares e formativos. Não se trata de uma negação dos conhecimentos, das referências e dos saberes necessários para a docência em arte. Trata-se de acionar “outros fluxos, outras operações para que os saberes circulem em regimes distintos, diferentemente daqueles já conhecidos a fim de abrirem-se para a complexidade de pensar a escola na atualidade” (MOMOLI, 2019, p. 168).

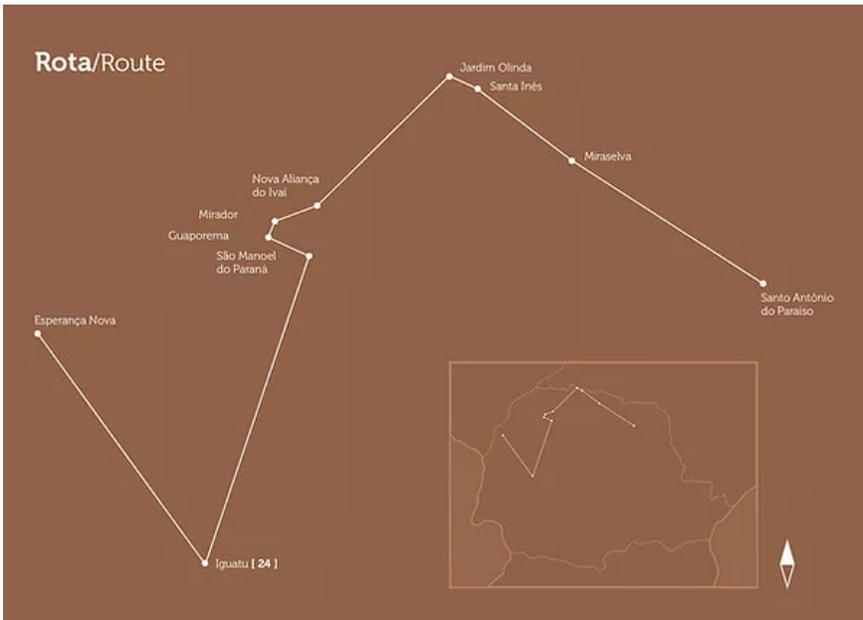
No intuito de vivenciar essas possibilidades durante a formação inicial de docentes, tenho feito da aula um espaço de experimentações poético-pedagógicas dos saberes da arte e da educação. No percurso que fizemos na disciplina Cultura, Currículo e Avaliação em Artes, optei pelo estudo dos documentos curriculares que têm orientado nossos fazeres sem a motivação de querer mostrar a verdadeira realidade educacional, menos ainda pelo desejo de instrumentalização das/dos estudantes para suas atuações na educação básica. Interessava-me uma vivência do currículo como “processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro” (MACEDO, 2006, p. 288) em que as diferenças são negociadas o tempo todo.

Assim, ao estudarmos a BNCC e o CREP, propus um exercício de olhar, com base na arte, o que nos diziam os documentos curriculares como uma possibilidade de renovar “as formas de perguntar, traduzir e trabalhar com o incompreensível e o surpreendente” (CANCLINI, 2012, p. 50). Ao cotejar ambos os documentos na companhia do artista Tom Lisboa, interessávamos pensar então que amanhã poderiam ser germinados ao problematizarmos as orientações e diretrizes da atual política curricular brasileira e paranaense.

A escolha pelo projeto do artista paranaense não foi ao acaso. Em seu projeto, Tom percorreu mais de três mil quilômetros para visitar Iguatu, Esperança Nova, Nova Aliança do Ivaí, Guaporema, Mirador, Santa Inês, São Manoel do Paraná, Miraselva, Jardim Olinda e Santo Antônio do Paraíso, que estão entre os menores municípios do estado do Paraná (figura 2). Todos eles foram fundados entre as décadas de 1960 e 1990 e o número de habitantes, em cada um dos municípios, varia de 1.400 a 2.500 pessoas. São lugares que não fazem parte das rotas turísticas do estado e também não ocupam a lista de destinos desejados pelas pessoas e pouco ou quase nada se ouve falar deles. São lugares que não habitavam nosso imaginário, até então.



Figura 2 – Mapa com a rota feita por Tom Lisboa no Projeto Novas Maurílias



Fonte: <https://tomlisboa.wixsite.com/novasmaurilias/cidades-cities-1>

Em suas andarilhagens, o artista buscava conhecer cada uma das cidades a partir de uma visita à residência de alguma pessoa que tinha vivenciado as histórias daqueles lugares e que era conhecida pelos demais habitantes daquele local como uma/um pioneiro/a. Cada conversa desdobrava-se em outra, que era continuada de casa em casa, porque sempre havia alguém que conhecia melhor as histórias do lugar. Colhendo fragmentos dispersos em vários endereços, o artista foi acessando aos poucos a memória coletiva de cada uma das cidades visitadas, tendo juntado ao final do percurso mais de seis mil fotografias e, aproximadamente, 50 horas de gravação. Com o projeto, o artista buscava produzir imagens para serem lembradas no futuro por aquelas pessoas que habitavam tais territórios.

Para isso, o artista reuniu grupos de moradoras e moradores em cada uma dessas cidades onde as imagens foram produzidas. Uma a uma, as fotografias foram olhadas e, de cada uma delas, brotavam novas histórias que transformavam cada pessoa em uma inventiva narradora. Depois de definida uma imagem para cada um daqueles lugares, foi feita uma tiragem de três mil cartões-postais que foram entregues aos municípios para serem distribuídos às pessoas (figura 3). Com o projeto, aquelas cidades antes pouco ou quase nada conhecidas passaram a pertencer, assim como outras cidades, a um emaranhado de fantasias acionadas pelos cartões que são enviados de um lugar para o outro com um selo postal.

Figura 3 – Imagem de divulgação do Projeto Novas Maurílias



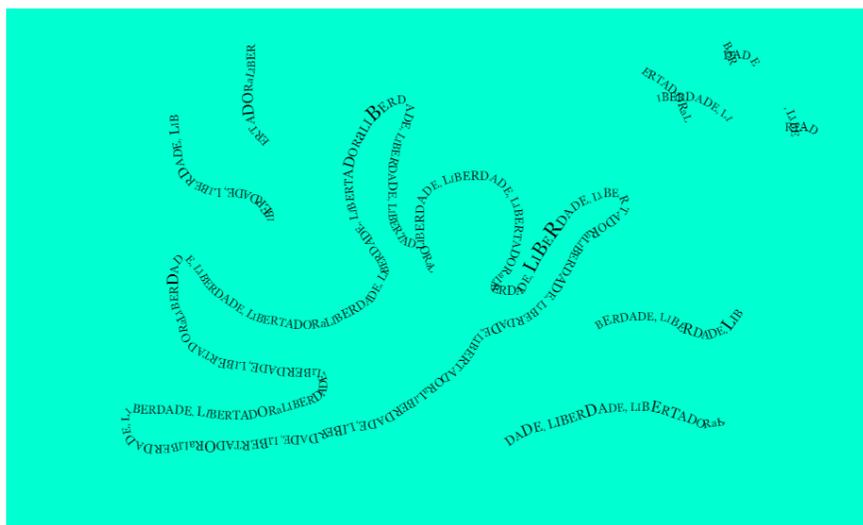
Fonte: <https://www.facebook.com/Novas-Maur%C3%ADlias-108731481484209/photos/108753211482036>



O que nos levou a fazer esse contraste foi o interesse em produzir ferramentas que nos permitissem desmontar as escolhas de conhecimentos determinadas por aqueles documentos curriculares que são denominados como “conhecimentos essenciais”. Ao fazer isso, observávamos os encaixes e desencaixes que estruturam noções e concepções que buscam incidir sobre nossas subjetividades como professores, professoras e estudantes. Dessa experimentação, foi possível questionar, por exemplo, o que torna determinados conhecimentos essenciais e não outros como educação patrimonial, memória, patrimônio imaterial e material e que não aparecem na BNCC nem no CREP. Desses nossos achados, foram emergindo questões mais amplas, como, por exemplo, “há quem interessaria restringir os debates que podem nos levar a problematizar as visualidades que compõem os territórios por meio de símbolos que rendem homenagens a torturadores, genocidas, racistas e machistas?”.

À medida que estudávamos o que as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento diziam sobre os processos educativos em arte, debatíamos se os modelos educacionais previstos em ambos os documentos permitiam que as escolas localizadas nas cidades que fizeram parte do projeto Novas Maurílias fossem sonhadas ou imaginadas por outras/outros estudantes, que moravam distantes daqueles lugares. Nossas discussões eram entremeadas por exercícios visuais, em que buscávamos falar tanto sobre as formas escolares que tínhamos como referência a partir de nossas experiências educacionais, como também na relação que estabelecíamos com os territórios que habitávamos (com o ensino remoto *online*, nem todas as pessoas estavam em Curitiba – PR). Decidimos a partir daí produzir nossos próprios cartões-postais (figura 4) para lembrar, no futuro, quais eram os nossos sonhos para a educação, para a escola e para a docência no mundo em que vivemos atualmente.

Figura 4 – “Liberdade, liberdade, libertadora”: cartão-postal produzido por estudante nas atividades de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte (2021)



Fonte: Acervo do autor – com autorização de uso de imagem

A criação do cartão-postal é uma poesia visual pensada como um espaço imaginativo, que foi construído a partir de minhas experiências e também como uma forma de esperar a educação. É uma referência à pedagogia libertadora, que acredito já ter alcançado muitas pessoas, assim como me alcançou. Durante minha trajetória de entender o mundo e suas especificidades, entendi que a educação é mais do que apenas o conteúdo, ela deve alcançar uma atitude libertadora. Para podermos ser sempre mais. Liberdade, liberdade, libertadora (fragmento de uma escrita produzida por estudante durante as atividades de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte no ano letivo de 2021).



A proposição de produzir um cartão-postal foi pensada como uma estratégia para acionar “circuitos de afetos” (SAFATLE, 2016) que fossem capazes de produzir o desejo de querer estar em outro lugar⁶. “Lidar com a diversidade demanda o questionamento do currículo, da escola, de suas lógicas, de sua organização espacial e temporal” (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 46). O exercício convocou-nos a pensar se os espaços-tempos dos currículos não deveriam ser um convite para ativar afetos e imaginação sobre outros mundos possíveis, para acionar a vontade de querer estar em outros lugares que não estes em que estamos. Em um país marcado por desigualdades estruturais – em virtude do genocídio dos povos originários, de três séculos de escravização das pessoas negras, de uma ditadura civil-militar e, mais recentemente, da interrupção democrática – é pelo acesso à escola que podemos favorecer experiências formativas que buscam ampliar os horizontes culturais de crianças, estudantes, juventudes e pessoas adultas.

Ao tensionar a teoria curricular por meio de cartões-postais ou de visualidades produzidas por nós sobre os territórios que nos constituíram, estávamos pensando nas pessoas que nos tornamos. Nos diferentes conhecimentos a que tivemos acessos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. Nos saberes a que tivemos acesso durante a nossa vida, nas escolas, nas universidades, nas cidades e na natureza e que nos permitiram “ser mais”, como assinala Freire (2002, p. 11). Ao contrário da BNCC e do CREP, que se fecham para dentro, ao produzir cartões-postais, ao imaginar outras paisagens e outros cenários para a escola, movimentamos as relações entre saber e poder, que são elementos centrais que constituem os campos curriculares que organizam as experiências educacionais, sem deixar de pensar

⁶ Ao referir-me à possibilidade de pensar em outro lugar ou outro mundo, não se intenta pensar a noção de que em outro lugar teremos uma vida melhor, mas que podemos construir neste e para este mundo em que vivemos outras formas de viver em sociedade por meio de processos participativos, democráticos e plurais que buscam a autonomia dos povos.



que outros mundos ainda podemos pensar e imaginar, para nós mesmos e para as outras pessoas.

Enfrentamos, no atual momento da educação brasileira, uma forte tendência de homogeneização curricular, com uma suposta universalização do acesso ao conhecimento, que tem nos levado a uma lógica de monocultura do pensamento. A igualdade não pode ser reduzida à uniformização e padronização curricular, como é pretendido tanto pela BNCC quanto pelo CREP. Ao contrário, a igualdade constrói-se pelo reconhecimento das diferenças por meio de processos educativos abertos, fluidos e vivos, em que as aprendizagens são orientadas “a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que a justiça social, justiça cognitiva e justiça cultural se entrelacem” (CANDAU, 2014, p. 39).

Estudar os documentos que orientam a organização e o planejamento da educação por meio de estratégias elaboradas com os conhecimentos que são do campo artístico permitiu-nos pensar de um lugar “outro” (GROS, 2011)⁷. Abordamos os estudos sobre currículo sem acionar todo um conjunto de leituras e teorias que já nos são bastante conhecidas. Ao mesmo tempo atualizamos o pensamento de autoras como Julia Varela e autores como Michel Foucault sobre os saberes amorfos, os saberes das pessoas, os conhecimentos ordinários e as práticas insurgentes que ficam sem um lugar, porque não foram considerados essenciais para compor os documentos curriculares. Em seu curso de 1975, intitulado “Em defesa da sociedade”, o filósofo francês abordou as “reviravoltas do saber” em uma análise que estava vinculada ao início de seu projeto sobre o estudo das formas de governamentalidade. Foucault (2010, p. 8) afirma:

⁷ O lugar outro é um entendimento formulado por Frédéric Gros com base nas problematizações feitas pelo filósofo francês Michel Foucault sobre a *parresia*. A vida outra/o mundo outro não pressupõe a vida prometida, a forma pura, o lugar luminoso da salvação. A expressão refere-se à transgressão e à ruptura do sujeito para sua própria forma de viver. A noção é ancorada em uma filosofia da alteridade, que está diretamente ligada ao conceito do dizer verdadeiro que faz vibrar, por meio da própria vida e da palavra, o brilho da alteridade, da coragem da verdade. Para saber mais, ver Gros (2011).



Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns.

Ao aproximar-nos da BNCC e do CREP, encontramos pistas sobre que formas de vida e modos de existência busca-se constituir atualmente nas escolas públicas. Na BNCC, por exemplo, identificamos uma noção de infância que não reconhece a criança como sujeito do direito à educação. Ao chegar ao primeiro ano do ensino fundamental, a criança já possui uma dívida consigo mesma, porque, na educação infantil, de acordo com os documentos, “ela só brincou”, ou seja, não se reconhecem os saberes que a criança produz, nem mesmo as formas de relação que ela estabelece com o conhecimento e com o mundo. De igual maneira, o documento legitima o saber institucionalizado, pois interessa apenas o saber escolar organizado a partir dos conteúdos chamados de essenciais por tais documentos.

Interrogar-se sobre essas questões foi uma forma de liberar espaços em nossos pensamentos, tão acostumados com as teorias que tentam explicar-nos o que e como fazer. Na contramão das certezas que predominam nas teorias educacionais, optamos por fazer o que nos propõe Favaretto (2010, p. 9), que é acionar “outro modo de experiência e de saber” com base em práticas artísticas que, em vez de nos oferecerem respostas prontas e acabadas, nos possibilitam elaborar perguntas sem precisar recorrer às discursividades de sempre. Ao contrário da BNCC e do CREP, cuja orientação se assenta sobre concepções de aprendizagens progressivas e lineares que se restringem aos saberes escolares considerados essenciais por eles mesmos. Ao imaginar outras paisagens e outros cenários no âmbito da formação inicial de



docentes de Artes Visuais, movimentamos as relações entre sujeitos, saberes e noções de territórios que são elementos centrais na constituição dos campos curriculares, que organizam as experiências educacionais, ampliando o debate sobre a dimensão educativa de nossas práticas, sem deixar de pensar que outros mundos ainda podemos inventar.

FAZER GERMINAR NOVOS AMANHÃS NA/PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

As questões produzidas em aula têm me possibilitado gerar, na universidade, um espaço onde é possível fazer com que as novas gerações de docentes de Artes Visuais possam sonhar outros amanhãs que não estes com os quais temos deparado diariamente. A tarefa não é simples e, muitas vezes, pode ser entendida como algo impossível de ser feito, pois “a realidade é outra”. No entanto tenho apostado em um horizonte que descobri ao ler o texto de Paulo Endo no prefácio ao livro organizado por Abrahão Slavutzky e Edson Luiz André de Souza: “houve muitos, antes deles, que pensaram o amanhã apenas porque souberam suportar o hoje” (ENDO, 2021, p. 12).

Cabe-nos, na universidade, na formação de docentes, nas escolas, nos projetos educativos que são desenvolvidos em contextos não escolares, a reinvenção de nossas práticas para questionar que saberes são estes que temos de aceitar sobre nós mesmos, sobre as outras pessoas e sobre o mundo. Hoje nosso principal desafio é afirmar a educação como um direito garantidor de uma arranjo ético-político que assegure o princípio da dignidade humana por meio da garantia aos direitos sociais fundamentais, como o direito à justiça, o direito à saúde, o direito à cultura, o



direito ao lazer, o direito à cidade e, acima de tudo, o direito à vida. É para isso que nos dedicamos a pensar constantemente a formação de docentes de um modo que seja possível reconhecer a escola não apenas como o lugar das aprendizagens, mas como um lugar de iniciação à vida pública, à prática da convivência plural, democrática e cidadã.

Para fazer esses novos amanhã chegarem, são necessários muitos esforços. No desafio, sigo fazendo a semeadura de novos horizontes para a educação a partir da formação inicial de docentes. Para isso, tenho investido no estudo daqueles que concretizaram outros futuros para a educação pública em nosso país, como os ginásios vocacionais criados por Maria Nilde Mascellani, as escolas parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) de Darcy Ribeiro. Para fazer o amanhã nascer, é preciso sonhar com a possibilidade de um mundo que caminha na direção de um horizonte cada vez mais plural e democrático.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato**: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Edusp, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41.

ENDO, Paulo. As políticas da amizade ou a imaginação no poder. In: SLAVUTZKI, Abrahão; SOUZA, Edson Luiz André. **Imaginar o amanhã**: ensaios e crônicas. Porto Alegre: Diadorim, 2021. p. 10-14.



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

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGÉRIO, Graciela. Grölp. *In*: FRIGÉRIO, Graciela; DIKER, G. (comps.). **Educar: (sobre) impressões estéticas**. Buenos Aires: Del Estante, 2007. p. 25-43.

GROS, Frédéric. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 301-316.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 429-452, 2017.



MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Regimes de circulação dos saberes: arte, educação e formação docente**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio; CARVALHO, Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 42-76.

RIOS, Terezinha A. “E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo – ou à moda – da filosofia. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel (org.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 16-25.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. *In*: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Editora da Ulbra, 2012. p. 173-186.



VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis Vozes, 2011. p. 87-96.

DESENHAR-SE DE NUVEM – DAS INTENSIDADES POSSÍVEIS COM MATERIAIS E MATERIALIDADES E ARTES VISUAIS E INFÂNCIAS E...

Angélica D'Avila Tasquetto

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Talvez escrever sobre infância não seja outra coisa que estar submerso nela e com ela, em nossa própria infância e, portanto, o resultado é uma escrita fragmentária, estilhaçada, restos, farrapos, restos esfarrapados, sensações e pensamentos interrompidos pela presença do outro – outro conhecido ou não – pela presença de um tempo entrecortado de uma escrita entrecortada. Balbuciando, quem sabe, parte da experiência que o rosto da infância nos mostra (LEITE, 2011, p. 23).

ESTILHAÇOS DE UMA ESCRITA COM INFÂNCIA

Falar de infância. Falar com a infância. Falar com infância e arte. Podemos correr o risco de recair em clichês comumente utilizados. Corremos o risco de recair sobre uma fala que exalta um purismo da infância. Corremos o risco de pensar em uma arte na infância que seja pautada por um espectro de ludicidade que esse espaço/tempo de vida tanto requer. Mas como falar em infância pensando com a própria infância? Como falar com infância e com arte e...? Talvez um caminho seja, justamente, aquele colocado



por Leite (2011), quando argumenta que, para falar ou escrever sobre infância, é essencial estar imerso nela e, sobretudo, imergir com ela. Talvez falar ou escrever sobre infância seja um escrever com ela própria, compreendendo suas forças e inebriando-se com seus movimentos fragmentados. Fragmentos de uma vida acontecimento. De uma infância acontecimento.

Para tanto, arrisco uma breve apresentação, sem com isso buscar muitas identidades, apenas me localizar um pouco nesses espaços entre arte-infância. No entanto faço-o com algumas perguntas pululantes: Professora de Artes Visuais de educação infantil? Como isso funciona? O que acontece? Que trabalhos e proposições você desenvolve com crianças tão pequenas? Sempre tantas perguntas. Sempre a necessidade de materialização de práticas em algo efetivamente palpável e dominável diante do entendimento comum daquilo que significam arte, infância e ensino.

A infância, a partir deste ponto de vista, não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda (LARROSA, 2013, p. 184).

Tão facilmente somos capturados e capturamos a infância por supostos determinismos. “Tão facilmente vamos moldando o corpo. Tão facilmente somos organismos. Difícil mesmo é mover-se” (TASQUETTO, 2018, p. 13). Tornar-se corpo-sem-órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2011), nômades do deserto e desterritorializar-se. Gaguejar na própria fala. E é com essa espécie de gagueira que venho propondo movimentos dissimétricos em arte e com infâncias da educação infantil. É com essa espécie de



gagueira que venho, aos tropeços, buscando algumas brechas, aberturas e fissuras para aquilo que, aparentemente, se encontra cercado, bem definido e delimitado sobre artes visuais e educação infantil. Por isso refaço as perguntas que constantemente me são feitas. Professora de Artes Visuais de educação infantil? Como isso funciona? O que acontece? Que trabalhos e proposições você desenvolve com crianças tão pequenas?

Retorno com outras perguntas. Como dominar o indomável? Como agarrar e moldar aquilo que se apresenta muito mais em um tempo não cronológico e que se abre às intensidades? Como determinar e cobrir de certezas aquilo que todos os dias se movimenta lenta e infinitamente, enchendo e penetrando os espaços como bruma ou névoa? Que forças são essas que emanam da infância e que não são determináveis? Como se brinca de nuvem? Como se é a própria nuvem que se faz e desfaz lentamente ao sabor da própria sorte?

O “como” dessas perguntas também já não nos serve, pois ele tenta a captura e o enquadramento. E não nos serve porque talvez a infância se faça enquanto nuvem, cheia de partículas de intensidades. José Gil (2001) trata de pensar acerca de uma espécie de trilha que se insurge do encontro de corpos em uma experiência com dança, desde onde se movimentam as pequenas percepções que ele assinala como efeito nuvem. Um efeito que se dá muito mais pela intensidade das experiências que se situam além daquilo aceito como código ou norma. O efeito nuvem se detém naquilo que é ilocalizável e não visível, mas que é um transbordamento de intensidades, já que uma nuvem pode ser uma espécie de poeira passageira e que se organiza apenas por instantes, se faz, se desfaz e se desloca infinitamente.

Então, como dominar uma infância que brinca de ser nuvem, que se desenha enquanto nuvem? Possivelmente não tenhamos essa resposta, porque se trata de uma infância que, em algum momento, sempre nos escapa. Escapa do considerável. Escapa



daquilo que é aceitável dentro dos limites de uma normalidade estabelecida moral e socialmente. Então,

[...] se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2013, p. 185).

Com isso, não falo daquela pureza infantil que se coloca como clichê em vertentes que abordam uma infância ainda não tocada. O que quero dizer está muito mais na ordem de um pensamento com infância e que mensura a instabilidade do tempo e da ordem não cronológica da vida. Talvez a infância esteja muito mais na ordem daquilo que menciona Deleuze (1997, p. 78), quando diz que “a arte [...] atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças”. E nesse estado celestial a arte presta-se a brincar de nuvem, presta-se a um movimento do qual a própria infância não se cansa de experimentar.

Então, como falar em arte e com infâncias deixando um pouco de lado alguns academicismos e nossa própria vontade de verdade? Talvez existam um falar com arte e infâncias por meio do deleitamento de uma escrita ensaística, que deseja antes experimentar aquilo que não está pronto e entender-se como



processo do que definir procedimentos, métodos e resultados finais que estejam em concordância com a ordem vigente. Quem sabe falar com arte e infâncias se localize em uma temporalidade distinta, sem *eira* nem *beira*, que deseje antes o trajeto do que o ponto-final. Quem sabe falar com infância se dê na ordem daquela escrita fragmentária, despedaçada, estilhaçada e intensiva que deseja *estar* nuvem.

MATERIAIS E MATERIALIDADES E ARTES E INFÂNCIAS E...

Gosto de pensar acerca de alguns trajetos que percorro com arte e infâncias, junto com Yves Klein e sua fotografia intitulada *Salto para o vazio*, de 1960:

Figura 1 – *Salto para o vazio*, de Yves Klein (1960)



Fonte: Obviousmag

Na proposição, Klein se aproxima de uma experiência intensiva do presente absoluto na possibilidade da espera pelo novo, pelo que ainda não se sabe, pelo que ainda não se conhece. Ele se faz de nuvem, desenha-se de nuvem para experimentar o vazio, do qual vertem algumas interrogações. Como nos abrimos para esse movimento contínuo de transbordamento? O que me dá continuidade? Como posso continuar com infância e arte e materiais e materialidades e...?

As perguntas são como fagulhas na palha seca. Provocam incêndios e movimentos de abalo. Com elas, saio também da razoabilidade que envolve os materiais da arte. E sair da razoabilidade significa criar uma zona de vizinhança, uma zona que se faça pelo meio das coisas. Assim, pensar nos materiais e nas materialidades em propostas em arte e com infâncias pode delinear algumas linhas de conexão e abertura que se expandem em um sistema rizomático sem início ou fim, apenas o meio.

Ao operar com tais conceitos, não me interesso pelo fim das coisas, apenas por suas formas intensivas de viver e experimentar a arte e a própria vida. Ao tratar de propostas em artes e com infâncias, tenho percebido que há sempre uma espécie de condicionamento impositivo (oriundo das mais diversas esferas) para um produto final e bem acabado. No entanto o que me interessa aqui são as conexões de estratégias que se multiplicam com os materiais e as materialidades da arte, sem um fim em si, de modo que possamos, com isso, ter a chance de criar sentidos, isto é, microconexões que se difundem, se diluem e se confundem.

O que se desenha junto desta escrita, então, é um pensamento que tem sido construído com propostas e experiências em artes e com infâncias, potencializadas pela ampliação das experimentações com diferentes materiais. Todavia não se trata de evidenciar algo que supostamente deu certo, mas sim de construir um ambiente de partilha desses movimentos que vão sendo constituídos sem o desejo de um ponto-final. O que eu



procuro trazer aqui se trata de um pensamento com imagens de artistas e de propostas e experiências desenvolvidas em arte e com infâncias.

E para me aproximar desse processo, muito mais como percurso do que como porto de chegada, pretendo traçar aproximações com as potências de cada material movimentado em minhas práticas pedagógicas. Logo, buscar essas aproximações não significa desvelar o material com um objetivo identitário, e sim pensá-lo como potência de um pensamento criador, que nos atravessa e refaz os instantes de subjetividade.

Então, o material da arte se encarna como matéria, como algo vivo para dar consistência àquilo que se deseja. E esse desejo é o que nos permite transformar, modificar, combinar, agrupar e suprimir todo e qualquer material dentro de uma prática ou experimentação em artes. Daí uma criação que resulta em uma espécie de agrupamento simbólico, pois os procedimentos materiais, os suportes e as ferramentas, incluindo o próprio desejo, estão envolvidos de forma indiscernível com a matéria.

A produção simbólica, resultante desse agrupamento de forças, não permite a estratificação ou separação em formas evidentes. Por isso, as experimentações de materiais em arte, por parte das crianças, são feitas como um espaço liso onde não é possível se agarrar. Essas produções com os materiais, ou invenções simbólicas, não se alojam em um objetivo de decifração ou interpretação de signos, mas em um desejo de traçar trajetórias pontilhadas, de criar mundos, e não representá-los, e circunstanciar a diferença da matéria e sua força expressiva com arte e infâncias.

Isso porque as produções das crianças sempre nos escapam. Os diferentes usos e combinações inventadas dos materiais conferem às suas produções uma materialidade distinta, pois esta não é somente algo físico ou tátil, mas uma conjunção dos elementos simbólicos e subjetivos que a (de)formam. Portanto, quando a criança explora e cria seus próprios fluxos com o material, também (re)constrói e (re)configura o próprio material.



Em um movimento infinito, surgem pontos de contágio e, com isso, combinações possíveis, criações possíveis, materialidades possíveis. Com as crianças, o material está sempre em vias de tornar-se outro, já que “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2013, p. 183), se inventam a si mesmas e ao mundo. Inventam sua própria relação com os materiais da arte e seus possíveis e infinitos usos. Esgotam e transbordam o material de tanto relacionar-se com ele, tomam para si suas forças. Evocam potências distintas por meio de uma insistência persuasiva. Desejam o material. Desejam tudo o que ele pode. Tornam-se o próprio desejo e inventam-se como materialidade, mediante uma conjunção com materiais e afetos e...

O material para as experiências em artes e com infâncias se faz como potência de continuidade, como ocorre em *Salto para o vazio*, de Yves Klein. E com ele, a criança age em trajetos dinâmicos, traça um mapa de percurso não linear, não correspondente, não evolutivo. Ela vaza, extravasa, transborda o mundo dos objetos e das coisas conhecidas. Ela escorrega por entre as formas e, de modo experimental, acessa intensidades, potências e acontecimentos.

UMA DOCÊNCIA ESTRANGEIRADA E UM DEVIR-CRIANÇA E AS TEMPORALIDADES INFINITAS

Mas que crianças são essas que se movimentam em meio a esses materiais, tornando-os materialidades expressivas? O que significa um devir-criança nesse sentido de relação profunda com os materiais? É preciso pensar que o devir não é histórico ou linear, que não significa o que está por vir dentro de uma lógica evolutiva. O devir se instaura em outra temporalidade das coisas enquanto a criança está em permanente estado de devir. Ela, quando abre os braços para voar, não é para imitar um pássaro,



e sim para se tornar um propriamente, mesmo que por um breve momento de infinita duração, pois:

[...] a infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. É assim que a infância aparece e parece ser para nós, como esse tempo curto e intenso, mas também como tempo presente que nos deixa abertura e espera (LEITE, 2011, p. 16).

Essa abertura e espera permitem conexões infindáveis, como em *Salto para o vazio*. Uma espera que se dá no vazio absoluto do tempo. Não o tempo *Chronos*, que é tempo evolutivo e sucessivo do ontem, do hoje e do amanhã, mas o tempo *Aión*, que é o tempo de duração das intensidades das coisas vividas, um tempo que se faz agora. O *Aión* é o tempo da infância e ocorre muito mais nas intensidades do que nas formas experimentadas. Intensidades de uma infância que habita outra temporalidade (KOHAN, 2004).

Então, o devir-criança se encontra nessa ruptura das temporalidades, ocupando as brechas que persistem e resistem nas formas já existentes. O devir-criança é a afirmação desse tempo presente da infância que torna possível o reconhecimento da criança como alguém que escapa de toda espécie de regularização processual para ela traçado; uma espécie de resistência ininterrupta a toda organização modular para o depois, fundada em nome de um saber e de um fazer supostamente estáveis. O devir-criança não exclui o futuro nem o passado, mas os congrega em um momento único, de experiência que extravasa e transborda o agora. O devir-criança se faz como uma continuidade infinita.

Então, arrisco-me a perguntar: o que pode a infância com arte e materiais e materialidades e...? Com base nessa pergunta



criam-se encontros possíveis entre uma docência que se veste de *inacabamentos* com o devir-criança e seus trânsitos abertos e intensos. Quem sabe aí possa residir um encontro entre uma criança e uma professora, uma criança e outra criança ou uma professora e outra professora, fazendo com que a escola se abra ao que ainda não é e que transborde como um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mas, sobretudo, de um tempo *Aión* (KOHAN, 2004). Daí a possibilidade de movimentar forças e intensidades que podem desdobrar potências inesperadas. E é com esse mesmo desejo pelo risco das perguntas que intento uma escrita-ensaio-fragmento e que me arrisco a serpentear entre os estilhaços de alguns movimentos em artes e com infâncias.

Trato agora de falar de alguns acontecimentos intensivos que se iniciam pelo meio, sem uma ordem cronológica, sem conexões preestabelecidas ou a tentativa de chegada a um destino final. Tampouco há o intuito de uma análise formal dos resultados, pois há antes o desejo pelo espaço-tempo do acontecimento e uma relação que se dá pelas intensidades das forças. Com isso me vem a pergunta: como captar essas forças no movimento de atuação docente naquilo que se refere à escolha de materiais e obras e propostas e...?

Tenho alguns indícios de resposta. Não uma resposta única, fechada e bem acabada, e sim uma que expõe movimentos que tenho elaborado e que têm me permitido uma espécie de processo sensível que orienta os atos de criação, e que é possível trazer às opções que fazemos como docentes. Tais movimentos dizem respeito ao processo de escolha e investigação dos materiais, ao processo de relação entre materiais e técnica, ao processo de organização dos materiais e ao processo de sua oferta às crianças. Tudo isso se dá como um processo inventivo da própria docência em arte que cria e inventa brechas e outras possibilidades para o uso diversificado dos materiais, dos suportes e das ferramentas, desenrolando, assim, um movimento de fluxo com todas as



linguagens (artísticas, da criança etc.) e a possibilidade de experimentar as coisas de diferentes maneiras.

Entretanto, para que tudo isso aconteça, há uma necessidade de estrangeirar-se na docência. Criar esgotamentos, furos, deslizamentos e produzir manchas. Manchar a docência em arte e com infâncias para criar estampas borradas, mediante uma espécie de alojamento de vidas e de forças que se desprendem para aprender. A propósito disso, inventa-se um deserto de *artistagens* com corpos que desejam transviar o mundo, *descomparar* lugares, com arte e infâncias e...

FORMAS E CORES QUE DANÇAM

Sala parcialmente escura. A animação começa a rodar na tela grande. Os sons onomatopéicos começam a invadir o ambiente. Atentamente nos interessamos pelas distintas formas que surgem de todos os cantos da tela projetada, formando diversos seres e personagens. É um Miró animado que faz com que apontemos os dedos e nos chacoalhem para todos os lados.

Aos poucos, aquela espécie de dança cadenciada torna-se mais intensa e alguns gritinhos são ouvidos pela sala. Logo em seguida, as luzes da tela se apagam e a sala volta a ficar escura e sem som. Quase que imediatamente luzes quadradas surgem no chão preto revelando uma infinidade de cores e formas distintas. Era um Miró um tanto quanto disforme e recortado que agora se organizava em uma espécie de composição sobre mesas de luz. Prontamente engatinhamos e nos deslocamos até as luzes que se destacavam em meio à escuridão. As mesas de luz sob as formas recortadas formam uma espécie de espectro luminoso e inebriante, uma magia, um rito. Uma música com castanholas começa a tocar ao fundo. Enquanto isso, brincamos, nos movemos, amassamos e, muitas vezes, até despedaçamos aqueles papéis coloridos e transparentes que invadiam o espaço e a nós mesmos.

Figura 2 – Experiências com crianças com base na obra *O jardim*, de Joan Miró (1925)



Fonte: Fundación Joan Miró e acervo da autora – com autorização de uso de imagem

UMA TIARA DE FLORES PARA FAZER DE CONTA

Esperava-os escondida atrás de uma porta com uma pequena janela de vidro para que não me vissem. Quando todos entraram pela sala da frente, esperei mais alguns segundos e caminhei devagar até onde estavam. Bati vigorosamente na porta e, assim que ouvi vozes dizendo que minha entrada era permitida, fui avançando para o interior da sala. Quando me viram, alguns não entoaram nenhuma palavra, enquanto outros queriam tocar minhas mãos e roupas.

Outros, no entanto, disseram prontamente: “Frida Kahlo, que bom que você veio!”. Por um momento me transmutei na



artista para brincar de ser, em uma espécie de faz de conta que a arte se presta e que a infância já tem costume de fazer. Fazer de conta não era ser, e nós entendíamos muito bem isso. Mas não importava. Estávamos imersos naquele momento. Era quase como que se estivéssemos em um tempo próprio, em um tempo único. Brincamos de ser e de ver inúmeras coisas. Imagens, filmes, falas e conversas que se perdiam. Ao final, nos abraçamos porque gostávamos daqueles instantes infinitos. Em outro dia, desejamos também fazer alguns desenhos de como nos víamos, tal qual Frida Kahlo. Desenhamos, recortamos, colamos e voltamos a desenhar em um constante estado de impermanência.

Figura 3 – Experiências com crianças com base na obra *Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor*, de Frida Kahlo (1940)



Fonte: Artrianon e acervo da autora – com autorização de uso de imagem



AGRUPA – REAGRUPA – ORGANIZA – REORGANIZA

As quatro caixas estavam preparadas e dispostas no chão. Enquanto duas continham múltiplas divisões que guardavam diferentes elementos da natureza coletados anteriormente por nós em um passeio, as demais, sem divisórias, continham areia, uma com grossa e outra com fina. Tratei tudo mediante um tom de surpresa e convidei para que fôssemos até a parte externa onde as caixas estavam colocadas. Do lado de fora, uma música tocava levemente, convidando todos à experimentação dos elementos. Tantas coisas surgiram. As cascas de coco viravam carros que rodavam pelos montes de areia. Também viraram baldes, panelas e toda a sorte de utensílios que eu, particularmente, desconhecia. As conchas do mar foram um atrativo à parte. Serviam como pás ou colheres e para quebrar e fazer ruído. A areia das caixas começava a se misturar. A ordenação das formas se desfazia aos poucos, tomando vias de outra composição. Brincamos de compor e recompor espaços. Brincamos de movimentar os elementos e agrupá-los de outras formas. Separamos por cores. Voltamos a misturar. Nem vimos o tempo passar porque estávamos em outro tempo. Um tempo não mensurável. Um tempo que rasura toda ordem. Um tempo que se move como a areia das caixas. Um tempo de que se faz no acontecimento das coisas.



Figura 4 – Experiência com materiais naturais



Fonte: Acervo da autora – com autorização de uso de imagem

CASA-DESENHO-ANIMAL-SERES IMAGINÁRIOS- DINOSSAURO-ROBÔ-OVO

Com apenas alguns movimentos de mão, mexíamos as formas para lá e para cá e criávamos personagens diferentes. Ríamos muito dos seres que se formavam. Quando perguntei o nome da artista que fazia alguns seres imaginários como aqueles, ninguém conseguiu falar. Não lembrávamos ou o nome era difícil demais. Mas, quando mostrei uma imagem de uma produção da artista, prontamente alguém falou: “É um dinossauro!”. Pensei: “Perfeito! Um dinossauro! O que mais poderia ser? Ah! Tantas outras coisas: galinha, passarinho e até robô”. Sim! A Arte se presta

também a ser todas essas coisas. Quem sabe a artista Eli Heil até estivesse pensando nisso quando produziu algumas de suas obras. Depois desse dia, escolhemos as cores que queríamos para pintar as formas que, aleatoriamente dispostas, montavam nossos seres imaginários. Depois de secas, pensamos que poderíamos montar com elas uma casa para que pudéssemos colocá-las. Montamos a casa e depois colamos todas as formas. Vimos também imagens da casa de Eli Heil, onde certamente habitavam muitos seres. Depois de colar as formas, pintamos um pouco mais a casa com tantos materiais que fizemos uma mistura sem fim. Colocamos também uma cortina de fiapos de tecido porque gostávamos de brincar de esconder dentro da casa. E, além disso, desejávamos dar um nome para a casa, que passou, então, a se chamar “casa-desenho-animal-seres imaginários-dinossauro-robô-ovo”.

Figura 5 – Experiência com crianças com base na obra *A ave dentro da ave*, de Eli Heil (s.d.), e imagens do Museu O Mundo Ovo



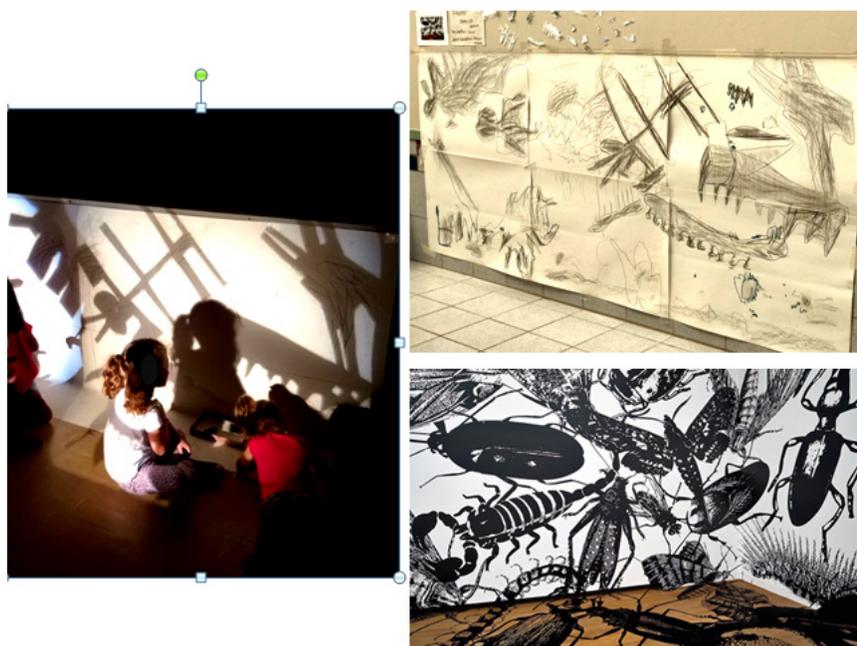
Fonte: eliheil.org.br. e acervo da autora – com autorização de uso de imagem



BARATINHAS, GAFANHOTOS E BORBOLETAS

Em um dado momento, nos demos conta de que gostávamos muito de animais. Constantemente passeávamos carregando animais de borracha de um lado a outro. Perguntei se não gostariam de conhecer alguns tipos de insetos diferentes. Vimos algumas imagens da obra da artista Regina Silveira. De início, achamos estranho porque *“não tem cor”* e *“porque nunca vimos quadro de inseto”*. Mas também gostamos porque era algo diferente. A partir daí, começamos a falar sobre nossos insetos favoritos. Buscamos em nossas bolsas e mochilas toda sorte de insetos de borracha. Optamos também por desenhar e dar nova vida a esses insetos. Desenhamos e depois recortamos. Fizemos do nosso jeito e com as adaptações necessárias. Saíram tantos tipos de insetos e até umas mutações de uns com os outros. Depois os colocamos sobre uma luz e os projetamos em um papel grande. Escolhemos a melhor composição e os ampliamos. Desenhamos seus contornos em um papel gigante. Brincamos com as sombras que eram projetadas. Montamos e remontamos nossa composição de diferentes maneiras, reinventando-nos a cada instante.

Figura 6 – Experiências com crianças com base na obra *Mundus admirabilis*, de Regina Silveira (2017)



Fonte: reginasilveira.com. e acervo da autora – com autorização de uso de imagem

DESENHAR-SE DE NUVEM

Todas essas experiências são narradas como fragmentos que se fazem sem o desejo de um início, um meio e um fim. Elas se dão como um encadeamento de acontecimentos intensivos que foram sendo realizados em diferentes espaços (ateliê de artes, biblioteca, solário, pátio, auditório etc.). Saliento isso porque tenho pensado em formas de movimentar todo o espaço da escola como se fossem ambientes amplos de potencialidades. Dessa maneira, gosto de pensar que qualquer espaço é passível de experimentações em artes visuais. Mas isso só é possível quando há intencionalidade e quando as coisas pulsam e vibram



mediante uma cadência que desacomoda os ritmos já instaurados. E isso acontece quando há um desejo de uma docência pirata que busca estrangeirar-se, que se faz nômade e foge das estabilidades da vida, pois “a vida nômade é *intermezzo*. Até os elementos de hábitat estão concebidos em função do trajeto que não para de mobilizá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 53). A docência nômade se faz pelo meio, na linha, não nos pontos.

E nesse entre sopro dos ventos que desacomodam as coisas há uma docência com responsabilidade pedagógica e que coloca, todos os dias, algo na mesa como uma possibilidade de se experimentar algo novo. Esse colocar algo na mesa provém de uma relação de amor e de afeto, de uma educação que se faz como um ato de amor. Hannah Arendt diz que, quando o professor coloca algo sobre a mesa e o oferece aos estudantes, disso emergem sua autoridade e sua responsabilidade (*apud* MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Autoridade não como um exercício de poder, mas no sentido de cuidado e de responsabilidade pedagógica. Ao assumirmos isso, colocamos algo do mundo sobre a mesa e convidamos as crianças a certa dose de responsabilidade com aquilo que lhes é oferecido como objeto de estudo; neste caso, os materiais da arte.

Ao refletir sobre a escrita desses fragmentos nesta composição arranjada, volto a pensar sobre os movimentos que venho desenhando em arte e com infâncias. Talvez tal mobilização em arte “seja feita da matéria de uma experiência e linguagem que dançam e sobrevoam os sentidos das coisas, sem se preocupar se há mesmo uma verdade a que se deva bater continência” (LOPONTE, 2008, p. 119).

Essas oscilações em arte e com infâncias se fazem justamente como um ensaio. Um permanente ensaio daquilo que pode vir a ser. Um ensaio como permanência, um ensaio como resultado e que, por ser ensaístico, já não é um resultado. Um ensaiar-se com arte, com infância, com docência. Um permanente estado de



experimentação das coisas e da própria vida. Por isso, a presente escrita ensaia-se, e o faz porque se permite ser fragmentária, estilhaçada, porque trai a linguagem. Ensaia-se porque, com ela, podem-se experimentar a cadência e o ritmo das invenções (TASQUETTO, 2018).

Então, sem premeditar resultados ou conclusões nesta escrita ensaística, ousou dizer que a relação entre todos os fragmentos que a constituem, que falam com arte e com infâncias se localiza como ato de afirmação e de reinvenção de práticas, metodologias e sistemas. A relação entre os fragmentos encontra-se justamente em algo não visível e não mensurável, mas que se coloca na experiência dos movimentos dos corpos, nas intensidades e nas afetações que foram e estão sendo produzidas.

É interessante pensar que, durante todos os processos em arte e com materiais e materialidades, as crianças “exercitam possibilidades e espaços de montagens, espaços possíveis de produção de novos sentidos, de criação e recriação do já dado” (LEITE, 2011 p. 8). Por isso, talvez a relação entre os fragmentos que se arranjam nesta escrita ser parte desse projeto em Artes Visuais com a educação infantil, que se dá antes pelo trajeto e percurso do que pela chegada a um destino final.

Ainda que muitos resultados aconteçam – e estes são inevitáveis –, o que se deseja, em uma ordem primeira, é o tracejado da experiência significativa ou, então, pensá-la como “espaço-tempo das incertezas” (LEITE, 2011, p. 156). É, acima de tudo, um processo no qual os riscos são sempre iminentes e no qual se entende que o risco faz parte desse acontecimento em que a arte e a infância se envolvem, se incorporam, se afetam e se desenham de nuvem.



REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. *In*: DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 73-79.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011.

GIL, José. **O movimento total** – corpo e a dança. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. São Paulo: Autêntica, 2013.

LEITE, César Donizete Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LOPONTE, Luciana. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 112-188, jan./abr. 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TASQUETTO, Angélica D'Avila. **Vermelhar-se em mar** – uma viagem resistência com arte e ciência e... 2018. 286 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ESCOLARES NOS MUSEUS: ENSAIO DO NOVO PÚBLICO COMO ATO POLÍTICO DE EDUCADORES INTELLECTUAIS¹

Luciano Parreira Buchmann

Universidade Estadual do Paraná – Unespar/FAP

INTRODUÇÃO

É notória a transformação do campo da museologia e museus no Brasil nos últimos tempos. Surgiram novos cursos, pós-graduações na área, publicações, diversas instituições, houve até mesmo a criação do Instituto Brasileiro dos Museus (Ibram) pelo Ministério da Cultura, com editais e insumos. Apesar dos avanços positivos, a relação da educação formal com o museu, por diversos fatores, ainda é frágil e não pode ser comparada à realidade de países desenvolvidos. Estratégias que facilitem, promovam, vinculem a escola ao museu são pontuais e presentes em determinadas instituições das grandes cidades.

No tocante à educação nos museus, o cenário brasileiro contraria quase que completamente as ideias contidas no artigo “Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus”, de Silva (2007). Os setores educativos, na maioria, são desconsiderados. Parece haver compreensão das administrações

¹ A fonte original deste artigo encontra-se na revista *Midas*, n. 3, 2014. ISSN: 2182-9543. DOI: <https://doi.org/10.4000/midas.463>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/midas/463>.



públicas e das direções das instituições de que as exposições são o suficiente. É como se o público fosse de especialistas. O número de museólogos é pequeno, os profissionais que atuam na educação nos museus são, frequentemente, professores de história ou de arte, sem uma posição teórica a fundamentar a prática.

Nessas instituições das cidades de pequeno e médio porte, a experiência do educando de baixo capital cultural, com pouco poder para partilhar no museu, de marcante não tem muito. Apesar dessa perspectiva que parece contradizer o parágrafo inicial, é preciso compreender tratar-se de um país continental e de contrastes. Hoje surge uma política cultural federal com alguma atenção aos museus e às escolas, com mecanismos de trânsito entre a área cultural e a educação. Então, o futuro é promissor. Nesse panorama de transformação do país, na cidade de Curitiba (Paraná, Brasil) as visitas de grupos escolares carecem de forte desejo dos professores ou professoras.

Segundo Valdez (*apud* JUANOLA; COLOMER, 2005), os museus têm possibilidades educativas nos âmbitos formal, não formal e informal do ensino que dependem do uso que deles se faça, do público que os utilize, das condições da visita, dos conhecimentos prévios, dos interesses e dos objetivos, podendo o museu ser tomado como instrumento de aprendizagem. Juanola e Colomer (2005, p. 35) compreendem que:

el museo debe ofrecer experiencias de aprendizaje informal que deben inserirse em el tejido escolar de una forma transversal, proporcionando al profesor los instrumentos necesarios para que puedan aprovechar los recursos que ofrece el museo y adaptarlos a su trabajo diario en el aula.



A perspectiva da educação com o museu que defendo tem na professora ou professor um papel fundamental: mediar o conhecimento apresentado na escola com a experiência no museu. Coisa que não é simples. Para os outros visitantes, a presença de grupos escolares desperta empatia, mas poucos atribuem o evento aos docentes. Evidentemente que os estudantes não chegaram lá sozinhos, foram levados. Quem os levou? O que houve para que isso acontecesse? Poucos imaginam que o simpático encontro de crianças com a arte seja uma conquista de guerra travada pela professora ou professor dentro da escola.

Martins e Picosque (2008) referem-se à visita ao museu como “expedição instigante” e estão certas, pois, que com ela muitas coisas podem ser descobertas. Essa viagem começa na escola e pode continuar com muitos desdobramentos. Por outro lado, no caso do docente, a expedição é digna de Indiana Jones.

Uma saga que se inicia no convencimento de diretoras, pedagogas e colegas de que com a expedição os estudantes aprenderão algo; que é fundamental ver arte e, ainda, que o sucesso dessa ação depende da companhia dos colegas e das suas aulas². Além disso, existe na escola certa disputa de recurso raro e fundamental: o transporte. A suposição de insucesso da expedição faz a escola analisar se ações mais populares como uma ida ao parque, ao jardim zoológico não seriam mais adequadas ao investimento.

Vencidos os preliminares é hora das aulas preparatórias, fundamentais para o desenvolvimento da visita ao museu e nem sempre, infelizmente, são consideradas importantes pelos profissionais. Em vez de conceitos e experiências que aproximem o estudante do que verá na visita, muitos consideram suficientes simples recomendações quanto ao comportamento naquele local, visão que, segundo Freire (1992, p. 96), impõe uma situação de

² Professoras e professores de arte não estão todo o tempo com os estudantes; a professora regente como acompanhante é o ideal.



distanciamento do aluno-visitante/objeto; são “recomendações disciplinares e definem, para o estudante, as regras de uso do espaço museu, a partir de proibições, como não tocar, não falar alto, não pisar forte”.

No museu, o mar de rosas não acontece; pelo contrário, os profissionais vivem momentos de tensão. Em minha perspectiva, a questão relacionada com a educação e com o museu brasileiro é pouco analisada. Esse estado, que considero tenso, pode ser justificado por três motivos: o significado do museu para os estudantes, a falta de autonomia e autoridade das professoras e professores e, por fim, a sensação de julgamento que oprime tais profissionais. Para esclarecer a questão, analiso cada um dos motivos.

A questão do significado do museu para os estudantes está ligada ao imaginário construído por via do cinema e dos desenhos animados: cenário composto de armaduras, globos terrestres, bibliotecas com passagens secretas, animais empalhados, pó, teias de aranha, retratos que vigiam os visitantes e sábios reclusos, colecionadores estranhos ou cientistas loucos e os tão esperados esqueletos de dinossauros. Todos esses ingredientes apontam curiosidade, conhecimento e mistério, e pode-se supor que a matriz dessa imagem sejam os antigos museus de história natural. É certo que não se pode generalizar, muitos estudantes já visitaram museus contrapondo tal descrição.

Ainda é importante pensarmos que, para a imensa maioria dos estudantes, a aula externa é um evento inesquecível; uma absoluta exceção na sua vida escolar. A excecionalidade transforma a experiência numa festa para quem amarga metade dos 200 dias do ano sentado, em sala fechada, preso ao seu bairro. E, assim, tudo é novidade, contrariando a contenção escolar que aprendeu a atribuir às aulas. A excecionalidade traz consigo a novidade e a descoberta, o que, no entendimento de Silva (2007), tem dois lados e um duplo efeito: motiva a aprendizagem podendo também provocar a dispersão. Comum, são crianças.



No museu, o comportamento exigido é para os estudantes um contrassenso, afinal, não estão na escola: tomaram o ônibus para um lugar diferente e, no lugar da professora, quem agora conversa com eles é outra pessoa. Como exigir que diferenciem a aula externa de um passeio e, ainda, de que modo não compreender que estejam tão excitados? Há barulho, empurra-empurra, cutucões, delações, risadas, às vezes choro. O silêncio e a ordem não cabem na equação.

Além dos fatores citados, faltam para o estudante os significados sobre o que verão na maioria dos museus. Não estamos tratando, no momento, dos museus de história natural. A ausência de significados, em minha opinião, dá-se pela falta de conhecimento sobre o que será visto, o que faz a educação no museu depender da ação previamente desenvolvida na escola.

O segundo motivo, da tensão do professor, é a falta de sua autonomia em relação ao museu e sua autoridade no que se refere à arte. Ainda não temos professores que se apoderem da instituição como instrumento educacional e que se coloquem como sujeitos ativos na visita³, seguros nos seus objetivos e na relação destes com os objetos expostos⁴. Por tal razão delegam a orientação do grupo aos monitores ou mediadores, que normalmente são acadêmicos, não estão ainda formados, são jovens, desconhecem a realidade da escola, nunca viram os estudantes e os levam para lá e para cá, mostrando o museu. A falta de autonomia impede os professores de mostrar este gênero de arte ou aquele, estas salas e não aquelas, estes assuntos e não outros, escolher em relação ao currículo e sua abordagem, o que atingiria, enfim, o objetivo da visita.

³ Freire (1996, p. 20) diz: “Quando um professor se apropria, ainda que parcialmente, dos recursos que o museu oferece e cria com eles diferentes composições, associando a visita a outras estratégias de ensino, ele está sendo sujeito de uma prática que o museu aceita com dificuldade”.

⁴ A questão da autoridade nos conhecimentos específicos da linguagem artística visual é um tema que mais à frente aprofundo tomando as ideias de Arendt (2005).



A sensação de julgamento que vivem os professores no museu é o terceiro motivo, que se apresenta para o estado da educação em museu para escolas. Decorre de vários fatores: um deles é o acima exposto, que se soma à ausência de autoridade sobre os conteúdos e que os fragilizam. São ainda os julgamentos que partem de pessoas que criticam o comportamento dos estudantes, ou ainda do necessário movimento do professor ao interceder no burburinho e chamar a atenção do grupo, coisa do cotidiano de sala de aula e da liderança disciplinar. Esse olhar negativo toma dois posicionamentos para julgar: ou o/a professor/professora está cerceando os processos criativos dos estudantes, ou eles são arruaceiros por descuido dele/a. Não são analisados os conhecimentos que esses profissionais ajudaram a construir em sala de aula, o seu esforço para promover a visita, a sua frustração ante o modo como tudo se encaminhou, muito contrário ao que desejavam.

Não é raro que, ao fim da expedição, os professores retornem à escola sem voz e exaustos. O corpo parece ter lutado. Nesse sentido, Freire (2005, p. 92) tem uma reflexão interessante: “Meu corpo consciente está sendo por que faço coisas, por que atuo, por que penso” e o corpo “deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo”, apesar de cansado.

Infelizmente, o investimento e o desgaste na epopeia fazem os professores pensarem: “Nunca mais!”. Passada essa primeira sangria, na escola surgem comentários dos estudantes de outras turmas e que não foram ao museu: já sabem o que lá foi visto, perguntam e interessam-se; a produção plástica do grupo que participou da expedição teve um sobressalto resultante do impacto frente a frente com a obra e existe uma estranha diferença na relação entre os estudantes e a/o professora/professor. Certa cumplicidade. É como se juntos tivessem pulado o muro da escola para nadar num rio. Algo aconteceu, e o grupo não sabe externar em palavras.



Da parte dos museus existe certa ideologia de que os estudantes e as/os professoras/professores são bem-vindos e até aquelas instituições que cobram o ingresso liberam para as escolas públicas. Mas essa ideologia boa moça é falaciosa, as coisas não são bem assim. Como dizem Bourdieu e Darbel (2003, p. 71):

Cada indivíduo possui uma capacidade definida e limitada de apreensão da “informação” proposta pela obra, capacidade que depende de seu conhecimento global (por sua vez, dependente de sua educação e de seu meio) em relação ao código genérico do tipo mensagem considerado, seja a pintura em seu conjunto, seja a pintura de tal época, escola ou autor. Quando a mensagem excede as possibilidades de apreensão do espectador, este não apreende sua “intenção” e desinteressa-se do que lhe parece ser uma confusão sem o menor sentido, ou um jogo de manchas de cores sem qualquer utilidade.

A estrutura social faz com que sejam bem-vindos os que sabem o que lá dentro está. Quem traz estudantes sem o privilégio de herdar de seus pais a disposição culta (BOURDIEU; DARBEL, 2003) para ver arte; por isso, não percebem sentido nenhum naquilo tudo e badernam no templo, o que é de certa forma um incômodo.

Tanta adversidade à/ao professora/professor e essa prática servindo de máscara a uma ideologia, por que defendê-la? Não deveríamos concluir que, se o museu é para quem já tem conhecimento, para que insistir? Não seria mais fácil deixar a visita ao museu de lado, aceitar a ordem das coisas e levar os estudantes aonde se sintam bem e possam desfrutar de um



passeio? Não seria preferível esperar que as políticas públicas sejam estipuladas favorecendo a conquista do patrimônio e consequente sentimento de pertença pela população, em vez de darmos um murro em ponta de faca?

Por que então vale a pena contrariar tudo o que dissemos antes? Qual a justificativa para incentivar que professores/professoras visitem museus com os seus estudantes e nessa expedição mantenham-se como verdadeiros mediadores que são? Apesar de essa prática educacional ser infimamente pequena em relação às outras, em virtude do fato de a maioria dos museus estar localizada nos grandes centros urbanos e das dificuldades já apontadas, há professoras/professores que nela insistem, contribuindo na transformação do cenário.

Houve sensível diferença entre os campos escola e museu. É inegável que no Brasil o número de museus e os cursos de museologia vêm crescendo; as licenciaturas estão mais atentas à parceria escola/museu; diversas publicações no campo do ensino da arte relativa ao tema tornaram-se mais frequentes, o que gera positiva pressão para que as aulas externas se tornem habituais. Entretanto essa movimentação ainda não alterou a situação dos professores/professoras. É possível imaginar certa penalização imposta a eles, caso a obrigatoriedade da educação no museu viesse a ocorrer, se não forem pensados aspectos como diversidade, padrões socioeconômicos, diferentes realidades interior/capital e formação profissional. Além dos importantes complicadores mencionados, a obrigatoriedade removeria da estratégia educativa alguns ingredientes oriundos da subjetividade.

A pretensão deste artigo é contribuir para que aconteçam mudanças na relação, tão complexa, de educar/mediar para a arte; uma tentativa de alterar o que vem sendo mantido e provocar a reação de professores/professoras para colocarmos o bonde do mundo em outros trilhos, como disse Freire (2005),



convencer professores e professoras do seu papel intelectual e político, para agirmos contra a privação do que é público e promovermos o sentimento de pertença do patrimônio.

É POSSÍVEL FAZER DIFERENTE

Para defender tal posição, as ideias de Arendt (2005), Brandão (2002) e Giroux (1997) e alguns dados recolhidos, com famílias de estudantes de escolas públicas a respeito de seu consumo cultural, contribuem para o fortalecimento do argumento e para pensarmos nas razões da inclusão de visitas aos museus no planejamento das aulas.

Arendt (2005) não foi professora nem tampouco museóloga, era filósofa política. O seu pensamento trouxe críticas que são pertinentes e servem para refletirmos sobre o que nos fez ser o que somos: de onde viemos, o que de lá trouxemos, como a vida coletiva nos moldou, o que recebemos como legado e de que forma o legamos; enfim, a responsabilidade do nosso papel na educação, sempre tenso entre o ontem e o amanhã.

Para a autora, a essência da educação é a natividade. É por meio dela que viemos ao mundo, ou seja, recebemos todas as coisas que nos constituíram pela tradição. E dessa forma saímos da esfera do mundo privado do lar, o mundo quentinho em que estamos protegidos da tirania do grupo, para sermos introduzidos em um mundo velho, preexistente: o mundo público, mundo do clarão, da celebridade, das disputas e que requer o posicionamento político para fazermos mudanças.



Não cabe estender-me com a razão da crise na educação, que a filósofa tão bem apresenta⁵, tomo apenas o segundo dos pressupostos da sua análise: a perda da autoridade dos professores e das professoras nas suas próprias matérias, causada pela negligência na formação docente em decorrência do problema político relativo à cultura americana, da pedagogia influenciada pela psicologia moderna e pelos princípios pragmáticos. A frase da filósofa é esta:

[...] o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece dele encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz (ARENDDT, 2005, p. 231).

⁵ Para Arendt (2005), o mundo é “velho, pré-existente e construído pelos vivos e mortos”, um mundo novo apenas ao imigrante e ao recém-nascido, os indivíduos que terão de entrar neste mundo público. Pensando nos Estados Unidos e na sua ideologia igualitária, é que Arendt falará sobre a crise. Segundo ela, nessa ideologia crianças e adultos precisam ser tratados da mesma forma. No caso do imigrante, ele teria de assumir a cultura da nova nacionalidade para nela ser introduzido; no caso da criança, ela teve de ser igualada ao adulto, e para isso teria sido inventado o mundo da criança. A causa da crise viria dessa emancipação prematura e pela importação de um modelo novo de educação, ainda em teste na Europa naquele momento, instituído indiscriminadamente na América. A educação moderna teria trocado a transmissão de conhecimentos pelo ensino por atividades, acreditando que somente se pode aprender o que se faz, tornando-se inculcação de habilidades e pondo de lado o ensinamento dos saberes da tradição, do mundo velho. Essa emancipação prematura teria posto a crise, a perda do papel de autoridade do adulto/professor sobre o mundo público e a transmissão da tradição.



O segundo motivo da tensão vivida no museu pelos docentes, apresentado anteriormente, é que na exposição as obras de arte não são compreendidas como continente da dimensão humana e de conteúdos específicos da linguagem visual.

A ideia de Arendt (2005) é que a instituição entre o mundo privado e o público seria a escola, na qual o estudante poderia ensaiar a vida pública protegida pelo adulto/professor e a sua autoridade nos conhecimentos do mundo velho. Essa autoridade e a cautela sobre o ensaio de quem chega ao mundo público é a dimensão política do trabalho do educador. É isso que podemos trazer para pensar na relação professor/escola/museu. Nas palavras da autora:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo em comum (ARENDR, 2005, p. 247).

DIMENSÃO POLÍTICA

Essa renovação do mundo não é uma das coisas mais nobres a fazermos? Não se trata de ação comprometida com o social e, assim, ação política para a mudança? O sujeito que



compreende essa dimensão da educação, e a vive na prática, como poderia ser visto?

A dimensão política da educação é um dos temas de Giroux (1997); o pedagogo crítico americano discute isso em seus textos. O autor defende a posição do professor/professora em ocupar o papel de intelectual.

É interessante, antes de expor as suas ideias, determo-nos sobre as implicações dessa definição: o trabalho do intelectual é da ordem do simbólico e são muitas as suas expressões, a filosofia, a literatura, a arte. O acesso aos bens simbólicos dá-se também pelo museu. Nesse contexto, podemos compreender o trabalho intelectual do professor/professora, o uso da memória social presente nos artefatos, atualizando-a como dispositivo para novas criações/interpretações.

As nossas memórias contam experiências individuais, que pelas artes e pelos artefatos preservados nos museus nos ligam à humanidade quando os significamos/ressignificamos. Ao pensarmos tal operação na estrutura do estudante, percebemos a necessidade da mediação do educador. Um trabalho intelectual que une o conhecimento apresentado na sala de aula de arte ao que é visto no museu; para Ortiz (2003), seria a sutura entre o que as pessoas vivem nas suas experiências individuais e o universal. Nesse caso, trata-se da construção de uma ponte entre a subjetividade e o universo simbólico, um trabalho sensível e intelectual.

Voltando à ideia de Giroux (1997, p. 186), os educadores são compreendidos como intelectuais por serem mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais e também por cumprirem “uma função de natureza eminentemente política”. No seu papel transformador lhes caberia “desenvolver e trabalhar com movimentos fora dos contornos limitantes das disciplinas”, tomando “a sociedade como uma grande escola” (GIROUX, 1997, p. 188).



O autor defende a aquisição de linguagem, a da arte ou qualquer outra⁶, “como uma forma de aprendizagem que não apenas instrui os estudantes quanto às formas de ‘nomear’ o mundo, mas também lhes introduz em relações sociais particulares”, e é nesse sentido que podemos pensar nas ferramentas de leitura como instrumento de acesso aos bens simbólicos para a inclusão no direito de conhecer o campo cultural. Ou seja:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Nessa perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta de superar injustiças políticas e sociais, humanizarem-se ainda mais como parte da luta... reconhecer a necessidade e aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as pré-condições necessárias para lutar por ela (GIROUX, 1997, p. 163).

Enfim, tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico faz dos professores/professoras intelectuais transformadores na batalha contra o monopólio sobre o que é público e a privação do uso do museu pela maioria.

⁶ O autor utiliza o termo linguagem de forma genérica, no sentido de conjunto de ideias pertinentes a um campo e grupo que estrutura limites de poder, não se refere à arte como linguagem, enumera nessa categoria: “o inglês, a matemática, a física, o teatro ou qualquer outra”.



PARA ENTENDER AS RELAÇÕES ENTRE O MUSEU E A ESCOLA: PESQUISANDO O CONTEXTO

A perspectiva que defendo da transformação de compreensão dos professores e professoras como agentes políticos na relação escola/museu pode ser fortalecida com a experiência que vivi com o projeto “Ampliando horizontes”, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), desenvolvido ainda na atualidade. No projeto, educadoras/educadores, professoras/professores e pedagogas da educação infantil e ensino fundamental têm a oportunidade de receber informações sobre o patrimônio cultural, os museus e temas relacionados. Como parte da metodologia adotada, no fim do curso os inscritos devem propor ações educativas junto do patrimônio, seja levar os estudantes a museus, ver monumentos na cidade, apresentar relações do saber/fazer.

No curso que lecionei no projeto “Passeio, oba! Mas que passeio é esse?”, propus uma pequena pesquisa de campo por considerar insuficientes as informações da teoria social ou a apresentação de metodologias para a prática docente nas exposições dos museus, sem expor dados da realidade dos estudantes e das suas famílias a respeito do seu tempo livre e do seu consumo cultural.

Para isso, a SME encaminhou os profissionais que se inscreveram no curso para um questionário por mim desenvolvido, que buscava revelar esses hábitos, bem como as sugestões para aulas externas que consideravam mais importantes. As questões foram: Quais as atividades que vocês costumam fazer no final de semana e com qual frequência? Caso as instituições planejassem atividades externas com os estudantes, o que os senhores nos sugeririam? Enumere, da lista abaixo, quatro ações que você consideraria mais importantes a serem desenvolvidas, em ordem de importância.

No ano de 2010 recebemos a tempo, para a tabulação dos dados, 110 questionários, dos quais 103 traziam todas as respostas⁷. Das 110 famílias, 63 consideraram como ação mais importante a ser desenvolvida pela escola a prática desportiva, em contraste com quatro famílias que sugeriram o museu como uma opção importante. Na análise dos hábitos no tempo livre das quatro famílias que indicaram o museu, todas assistem televisão (dois filmes em DVD), limpam a casa, frequentam a igreja, visitam a família; de vez em quando vão ao parque. Essas famílias disseram que eventualmente passeiam no centro da cidade ou nos *shopping centers* e que nunca, nunca vão ao cinema, ao teatro e ao museu.

Vale a pena transcrever o que disse uma mãe de 27 anos, com o segundo grau incompleto, que além de assinalar as alternativas fez o seguinte comentário ao responder às suas atividades de fim de semana: “Na Igreja é bom ir, mas não dá para esquecer que teatro e museu eles iriam gostar e principalmente aprender”. E nas sugestões ela complementou as alternativas: “Difícilmente, as crianças praticam esportes, e é preciso, com certeza. O Lucas nunca foi a um museu nem em um teatro e ele iria aprender muito mais”.

É interessante pensar na questão. Eles não possuem esse hábito, mas reconhecem-no como prática importante para a escola, o que é um diferencial entre os 99 demais. Eles nunca vão e indicam que a escola leve seus filhos, mas isso seria eficaz? São diversos os depoimentos de estudantes relatando que levaram suas famílias ao museu após conhecê-lo com a escola, porém essa excursão modificaria alguma coisa no consumo cultural das classes sociais?

Seria romantismo acreditar num impacto tão positivo nos hábitos familiares. Esbarramos sempre na barreira cultural, que divide os estratos sociais no país. A mudança da situação ocorreria num futuro distante, caso a esses estudantes fossem propiciadas visitas frequentes às instituições, o que modificaria a herança cultural de seus descendentes: legado que molda o herdeiro, comparável à

⁷ Os questionários encontram-se em poder do autor.



osmose nas células, como disse Bourdieu (1998), no que se refere ao domínio da língua e da cultura livre. Para o sociólogo, é a herança cultural ao lado da inculcação escolar que garantiria a construção da disposição culta para a frequência de museus.

Bourdieu e Darbel (2003, p. 110) dizem que o “controle do código” sobre as obras expostas nos museus “pressupõe um treino metódico, organizado por uma instituição especialmente preparada para tal fim”, quer dizer, “o treino recebido na escola”, eis a diferença na questão da construção desigual do capital cultural, ou seja, nas palavras da educadora Schlichta (2009, p. 33): “A qualificação do olhar, ampliando os requisitos mínimos requeridos à apropriação da realidade humano-social”, relevante tarefa que a educação para a arte desempenha.

CONEXÕES ENTRE ESTUDANTES, O MUSEU E A ESCOLA

O que é preciso ser feito para essa qualificação na escola? De que modo proceder? São as aulas preparatórias e os conceitos nela apresentados que dão estrutura para a experiência estética e maior voz para a troca e a partilha no museu. Sem eles o olhar para a obra perde o tônus do significado. Faltam os instrumentos de análise ao iniciante, mesmo que rudimentares. Portanto, os aparatos conceituais precisam ser adequados à compreensão do estudante para que ele vá além do que vê. Esse elenco de conteúdos faz com que seja estabelecido o trânsito do estudante entre a arte, o museu e a escola; entretanto como tais mecanismos podem operar? De acordo com Schlichta (2009, p. 11):

[...] devemos aliar o conhecimento dos códigos com a apreciação de obras; afinal, o aluno terá, assim, maiores possibilidades de apropriação das representações artísticas *in loco*. Por último,



paralelo ao conhecimento técnico-artístico, ao contato direto com as obras ou com os livros de arte, catálogos de museus e exposições, parece-nos particularmente necessário o conhecimento e o contato, também, com a arte contemporânea, os novos procedimentos técnicos estilísticos, materiais e suportes alternativos etc.

O conteúdo deve relacionar-se com o currículo e pode ser pensado na forma de projeto. Uma das implicações dessa abordagem do ensino é o envolvimento de outros membros da escola além do professor/professora, o que pode ser um facilitador para enfrentarmos os desafios que apresentei no início do artigo, como o convencimento dos colegas ou dirigentes da escola. Nesse sentido, Hernández (1998, p. 29) lembra-nos de que

[...] o docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende.

A abordagem a empregar-se nesse projeto consiste em desconstruir o objeto da exposição: a poética do artista, o contexto histórico, as obras, técnicas ou o foco que conflui ao objetivo do projeto, e tratá-los como conteúdos, organizando-os na sequência que o calendário escolar permitir. A cada aula, as questões específicas a respeito daquilo que será encontrado frente a frente na exposição do museu são apresentadas; se a exposição é de pintura, as escolhas do professor/professora precisam girar em torno dos conceitos e ações dessa modalidade: a cor,



os instrumentos e materiais, o artista e os seus modos de criar/pintar, as obras inseridas na história da arte naquele contexto. Isso seria um ensino pautado no fazer, no uso de técnicas baseadas apenas no estilo da obra a ser visitada na exposição? A reflexão de Schlichta (2009, p. 33) mostra-nos que,

no Ensino Fundamental, o exercício com as técnicas, se entendido como estilos inventados durante a produção artística, tem esta razão de ser: meio de experimentação e distinção dos estilos e da diferença entre trabalho criador e imitativo, por exemplo. O aluno, em contato com os diferentes estilos, tem visibilidade da dose de invenção por trás dos estilos criados.

O desencadeamento desse projeto em aulas precisa contemplar um encontro no qual o museu seja o tema. Afinal, ele é conteúdo e nem todos o veem assim. Se o museu é de arte, de ciências ou de história, inseri-lo como um saber faz com que o olhar dos estudantes se altere, passando do lugar de velharia, casa de fantasmas para uma instituição pública e cultural da nossa história e que cumpre um papel importante na sociedade. O que demonstra o quanto a instituição teve sucesso na tutela dos objetos que lhe foram confiados, permitindo que possamos conhecer coisas que atravessaram guerras e cataclismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, diria que o conhecimento construído pelo projeto de ensino são armas que precisam de prática para o uso nos museus, que, como sugere Darras (2004, p. 13), estudiosos da mediação, são campos de batalha entre o visitante que não possui

o conhecimento sobre o que está exposto e a posição de saber que a instituição ocupa. Para o autor, a mediação pode evitar essa guerra. E para praticar o uso desse arsenal, a visita precisa mostrar aqueles saberes que não são ensinados em lugar nenhum senão na prática da visita ou na aprendizagem tácita do exemplo dos pais: a etiqueta.

Se compararmos ao uso dos modos à mesa estaríamos contornando o saber que consideramos não ter, que nos é invisível, incorporado ao longo da experiência como quem frui da arte. Tal aprendizagem vai desde a postura corporal, do silêncio contemplativo ou do sussurrar cúmplice, dos esquemas de observação desta ou daquela modalidade artística ou objeto exposto, que são respeitados pelos visitantes frequentes de espaços culturais. Trata-se, assim, de etiqueta que qualifica e distingue quem a tem como pertencente ao grupo. A cobrança da obediência a esses padrões é uma coerção que pune com a exclusão aquele que não a emprega, ou melhor, faz com que o sujeito se exclua.

Exemplo do uso dessa etiqueta é o que vemos na plateia da música erudita. Os frequentadores dos concertos sinfônicos sabem o momento em que a orquestra será aplaudida sem tal informação no programa e, quando um desavisado bate palmas entre os movimentos da peça em execução, a hostilidade da plateia ao despreparo que estaria desrespeitando a concentração dos músicos é constrangedora. Isso é usar os garfos correspondentes aos pratos do banquete. Fazendo uma analogia, seria isto: a visita ao museu é um ensaio do público para ver arte com autonomia no futuro. Esse ensaio conta com a proteção do/a professor/ professora e nele o estudante sabe o que verá e como. Já está avisado do que vai ocorrer e dos porquês de portar-se conforme recomendado; pode praticar o uso dos códigos/etiqueta do grupo frequentador da instituição: afastar-se para ver a pintura ou as grandes dimensões, aproximar-se para perceber detalhes



ou as modalidades que exigem os modos de precisão (gravura ou desenho); mover-se calmamente e deter-se no que chama a atenção; falar baixo com o parceiro de visita; ler os textos na exposição como integrantes dela e as informações anexas às obras; saber que o museu não é o edifício, mas que guarda e expõe um acervo público, não somente público como também universal e, por isso, pertencente a todos e merecedor de respeito.

Infelizmente alguns professores/professoras esquecem ou desconhecem que entender o museu como extensão da escola é uma “opção teórica e, portanto, política”, como bem nos faz pensar Ramos (2004, p. 15) quando usa as palavras de Freire: “É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Na mesma direção, Brandão (2002, p. 169) entende que a educação, como prática que toma as relações entre as pessoas e a cultura, possui duas dimensões políticas: a primeira “no sentido de que todo saber emana de polos de poder e corresponde a seus interesses, ou, então, afirma-se como a possibilidade de transgredi-los”; a segunda de que “o saber é, em si mesmo, uma dimensão do poder”.

A proposição de aulas em museus ou nas expressões do patrimônio constitui ação política, interfere e transforma a realidade. O simples fato de quem nunca visitaria o museu por si próprio tê-lo feito pela escola, mesmo que não venha a tornar-se um consumidor cultural, implicou o uso do instrumento cultural, caríssimo, que indiretamente ajuda a manter. Essa visita pode ser a oportunidade de, quem sabe, escolher o museu como mais uma forma de entretenimento.

Retornando um pouco ao início do artigo, referi que a visita ao museu altera a relação entre estudantes e a/o professora/professor me baseando em diversos relatos: uma professora que tive a honra de orientar em projeto de ensino contou-me que depois de visita a um museu os estudantes aguardavam-na no portão da escola para saber o que haveria na programação da semana. Nas minhas



memórias de professor, lembro-me dos meus alunos descreverem coisas do museu aos colegas de outras turmas, adiantando o que estes veriam e, orgulhosos como assistentes, pediam-me que confirmasse os seus relatos: “Né, Luciano?!”.

No que acredito é que a aproximação estudante/professor encerra um significado: os estudantes formulam uma expressão mista de gratidão e de reconhecimento profissional, coisa cifrada que diz: “Obrigado por ter feito isso por nós e desculpe a canseira!”. É possível que, mais maduros, formulassem outro discurso, diriam que o evento teve importância na história da sua vida: “Eu estive aqui com a escola, na aula de arte”.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catânio. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: Editora da USP, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

DARRAS, Bernard. Entretiens Avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. *In*: THONON, Marie (coord.). **Mediation e mediateurs**. Paris: Éditions de l’Harmattan, 2004.



FREIRE, Beatriz Muniz. Museu/escola: etnografia de um encontro. *In*: FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE – FUNARTE. **O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro, 1996. p. 9-22. (Encontros e estudos, 2).

FREIRE, Beatriz Muniz. **O encontro museu/escola**: o que se diz e o que se faz. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JUANOLA, Roser; COLOMER, Anna. Museus y educadores: perspectivas y retos de futuro. *In*: HUERTA, Ricard; LA CALLE, Romà de (ed.). **La mirada inquieta**: educación artística y museos. València: Universitat de València, 2005. p. 21-40.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.



RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto:** o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação, há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba: Aymarará, 2009.

SILVA, Susana Gomes da. Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. *In:* BARRIGA, Sara; SILVA, Susana Gomes da (ed.). **Serviços educativos na cultura.** Porto: Setepés, 2007. p. 57-66. (Públicos, 2).

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E AÇÃO MEDIADORA NOS ESPAÇOS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE UM MUSEU CASA

Karinna Alves Cargnin

Daniela Cristina Viana

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa realizada em um Programa de Pós-graduação (Mestrado em Educação) cujos percursos refletiram sobre a relevância das experiências estéticas nas infâncias, seja no âmbito de uma unidade escolar com o perfil de Centro de Educação Infantil (CEI), seja em um Museu Casa, ambas instituições públicas no município de Joinville (SC).

A pesquisa foi feita em coautoria com 30 crianças, entre 4 e 5 anos, professoras e gestores das duas instituições. Com relação ao espaço cultural, a nossa escolha centrou-se em um Museu Casa, pois preserva o acervo do artista local Fritz Alt (Lich/Alemanha, 1902 – Joinville/SC, 1968) e que, além de manter as obras de arte do referido artista, em sua maioria esculturas, também possui objetos, utensílios e/ou ferramentas que ele usava para a produção em sua oficina. É um lugar acolhedor e lúdico, localizado no alto de um morro de onde se avista grande parte do centro da cidade, e que, não intencionalmente, nos ofereceu indícios sobre a história de Fritz Alt no contexto da cidade.

Como problemática destacamos a insuficiência de práticas mediadoras que privilegiem as linguagens/expressões das artes nos espaços do CEI e do Museu, especialmente para crianças da educação infantil. Portanto, a questão principal que direcionou a investigação centrou-se em saber: *De quais maneiras as experiências estéticas nas infâncias, nos espaços de um CEI e de um Museu Casa, permeadas por ações mediadoras, mobilizam os processos de criação e as sensibilidades?*

Pensando nessa problemática, consideramos a possibilidade de mobilizar novas práticas e sentidos quando ultrapassamos os muros da educação infantil, trazendo os conteúdos dos espaços culturais para dentro dela e vice-versa, de maneira que, ao articular as descobertas apreciadas nesses lugares, pudéssemos proporcionar experiências estéticas, permitindo seu intercâmbio, reconhecidamente imprescindíveis para a educação.

À vista disso, a mediação nos espaços culturais e sobretudo nos museus vem sendo pensada de outras maneiras, pois, de acordo com Martins e Picosque (2012, p. 13), eles integram “encontros que exigem atitudes pedagógicas que podem reforçar e instigar a construção de significações”. Para que isso ocorra, a atuação do mediador precisa avivar o interesse de seu público, de modo que lhe permita o acesso, o reconhecimento e a identificação com os objetos, artefatos, obras e espaços culturais.

Assim, a mediação com as crianças buscou relacionar as artes e as experiências estéticas aos seus saberes, integrando o conhecimento sensível com o inteligível. Com base nessa ação, lembramos de Duarte Júnior (2010), que fala da “educação dos sentidos” num saborear que envolve a percepção e a apreensão da realidade. Isso porque mobilizar sentidos auxilia também em seu refinamento e, “[...] seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos que a arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade,



constitui uma missão fundamental para o educador [...]” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 221).

Logo, é na perspectiva de construção de saberes e de inventividade com as infâncias que esta pesquisa se assenta, destacando que incentivar os processos de criação e as sensibilidades compõe a essência da experiência estética, principalmente pela capacidade de deixar fluir modos únicos de ser e de inventar o mundo, tal qual o olhar singular das crianças em relação à realidade.

APORTE METODOLÓGICO

Para que as narrativas e reflexões deste trabalho ocorressem de forma significativa, optamos pelo método da cartografia de Passos, Kastrup e Escóssia (2014). Tal metodologia expõe, dentre seus pressupostos, o modo de intervenção na pesquisa, com pistas que puderam direcionar a atividade investigativa e que se apresentam “[...] como referências que concorrem para uma manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 13).

O método da cartografia como atitude de pesquisa é fundamentado nas ideias de Deleuze e Guattari (2011), compartilhadas com o público por meio da obra *Mil platôs* (volumes de 1 a 5). Destacamos que o desafio, ao abordar a referida metodologia, se concentra em “acompanhar processos” nos quais as “pistas” apontam para as práticas de produção entrelaçada e contínua formando um mapa de conhecimento, e isso significa habitar territórios de forma singular e alcançar direções rizomáticas no plano investigativo. Dito isso, o mapa está “[...] inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. [Tal] mapa

não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

Assim, por meio destas linhas, apresentaremos algumas reflexões em quatro movimentos, a saber: “Primeiro movimento: olhar, indagar e modelar”; “Segundo movimento: musicalizar, dançar e devanear”; “Terceiro movimento: expedição ao Museu Casa”; “Quarto movimento: pistas e efeitos nas processualidades”.

PRIMEIRO MOVIMENTO: OLHAR, INDAGAR E MODELAR

Após nossos primeiros contatos com a gestão do CEI e do Museu Casa e com a aprovação de nossas propostas de mediação, organizamos duas mostras artísticas: uma no CEI, a fim de apresentar às crianças imagens/fotos relacionadas ao acervo do respectivo Museu; e outra no Museu Casa, formando um percurso de idas e vindas entre o imaginário e o sensível, por meio das linguagens/expressões das artes visuais, da musicalização e da dança/movimento.

Nossa expedição começa assim... Ao som de uma flauta doce, guiamos as crianças da sala de aula até o local da mostra artística. Tratava-se de um corredor que no dia anterior servia apenas como um “lugar de passagem” e, naquele momento, era ressignificado como um “lugar de expedição”, de “experimentação”.

Nessa mostra, fotos/imagens do acervo do Museu Casa foram dispostas na altura dos olhos e das mãos das crianças. Estas circulavam entre as fotos/imagens num misto de curiosidade e agitação. Como estavam livres para tocar nas imagens, dançar com elas, as crianças faziam indagações¹: “*Quem é esse?*” – para uma foto/imagem de Beethoven; “*Quem é essa?*” e “*Por que ela*

¹ Por se tratar de diálogos coletivos, optou-se por manter as falas das crianças sem a designação direta de nomes nas narrativas.



está sem cabelo?” – referindo-se à foto/imagem que retratava a escultura do busto da princesa do Brasil e de Joinville, Dona Francisca Carolina de Bragança (1824-1898); *“É uma caveira?”* – a respeito da foto/imagem da obra *A vida e a morte*. Observando a bicicleta de Fritz Alt, uma das crianças comentou que já havia visitado o Museu da Bicicleta com os familiares. E, ao lado, outra criança exclama ao ver a foto do Museu Casa: *“Como essa casa é velha!”*.

Nessa primeira expedição, encorajamos as crianças a fazer mais perguntas; nós não respondemos prontamente, mas motivamos novas questões, dando espaço para múltiplas interpretações e percepções. Nosso intuito foi possibilitar um diálogo, na tentativa de capturar as conexões/relações que seriam provocadas pelas crianças com a mostra.

Assim, durante a apreciação da mostra, as crianças expressavam-se das mais variadas formas: pelo corpo, pela sonoridade e pela visão. Essa foi a criança que encontramos, cheia de entusiasmo, participante, construtora de identidades e atuante como sujeito de seu aprendizado, visto que as crianças carregam em si a potencialidade para a criação e são abertas para o novo; o mundo ressurge por meio delas em todo o seu devir.

As experiências com as infâncias salientam os modos de ser criança com suas múltiplas linguagens, fazeres e construção de saberes. Revelam-se como sujeitos abertos à experiência e ao mundo sensível. Esse mundo, formado por espaços diferenciados e com a contribuição de campos de conhecimento como a sociologia, a filosofia, a antropologia, a arte etc., promove novos encontros com as crianças, possibilitando a nós, adultos, ver e escutar seu jeito singular de ser (OSTETTO, 2007).

Após a apreciação da mostra, convidamos as crianças para outra experiência – a modelagem –, pois elas ficaram muito curiosas em observar pelas fotos/imagens as esculturas de Fritz Alt em bronze, gesso e muitas delas também em argila.



Preparamos então, no ambiente externo das salas de aula do CEI, mesas, bancos e materiais necessários para o fazer artístico das crianças com argila. Ao ocuparem os lugares – todos eles, até mesmo lugares que não pensamos –, as crianças logo iniciaram um processo de reconhecimento cheirando, amassando e cortando a argila, bem como usando os acessórios disponíveis: fios de náilon, copinhos de plásticos, palitos etc. Após esse contato orgânico com a argila, as crianças perguntavam o que fazer e como deveriam fazer suas produções. Devolvíamos a pergunta, questionando-as sobre o que desejavam fazer.

Percebemos que a argila, para as crianças, possuía uma textura muito mais compacta e maciça do que as massinhas de modelar comerciais com as quais já haviam tido contato: “*É dura!*” – dizia uma das crianças. Brevemente, ao acrescentarem água na argila, notavam que a sua viscosidade era conhecida e comentavam: “*Parece lama, profe!*”. Os sentidos e as sensações ficavam cada vez mais fortes e, então, formas começavam a se distinguir.

As crianças realizavam suas produções sozinhas, em dupla, ou mesmo em grupos, conversando e dando opiniões, ou ainda colaborando umas com as outras. Algumas delas, com o olhar distante, davam a impressão de que estavam a imaginar o que modelar. Em seguida testavam a argila, distribuindo-a em partes, separando-a e juntando novamente, comentando sobre a sua consistência: dura, mole, molhada, lisa, escorregadia.

E assim, a primeira etapa de exploração findava sem findar... De massas disformes a obras feitas em argila: altas, baixas, compactas ou volumosas. Por meio destas, surgiam personagens nomeadas e animais enredados por contos ali revelados. Cada narrativa aparentava remeter às experiências das crianças com o que já era conhecido (familiares, amigos, CEI, desenhos animados), bem como a um mundo fantástico, imaginado, desejado.



Cabe observar que o manejo sobre o tridimensional possibilitaria às crianças a apropriação da organização espacial, do volume, do peso, da textura... As possibilidades da tridimensionalidade promovem também a relação do corpo com o espaço, desenvolvendo a coordenação motora ampla, a abstração, a expressividade e a interação social (STAMM, 2007).

SEGUNDO MOVIMENTO: MUSICALIZAR, DANÇAR E DEVANEAR

Como um segundo movimento, movemo-nos em sons, musicalizando um ambiente não distante das mesas com argilas. Para isso, organizamos uma nova disposição com sinos coloridos, copinhos de plásticos, triângulos, reco-recos, entre outros.

Ao tomarem posse dos instrumentos que mais as encantavam, seja pela textura, pela cor, pela forma e pela sonoridade, as crianças formavam uma divertida orquestra. Havia também, ao som de um teclado, a música *Bão Ba La Lão, senhor capitão, espada na cinta e ginete na mão!* Destarte, as crianças descobriam os sons de seus instrumentos e, por intermédio da percepção sonoro-visual, buscavam se harmonizar ao som do teclado.

Sem oposição, a música convidava os corpos a "mexeção"... Logo, ainda com uma das pesquisadoras ao teclado, entra em cena a mediação em dança/movimento. As crianças, com movimentos lentos e rápidos sobre um papel disposto ao chão, formavam um bailado esvoaçante, risonho e divertido.

E se destacássemos o percurso do movimento? Ou melhor, que tal permitir às crianças que inventassem um caminho por meio da dança/movimento? Então tratamos de distribuir canetinhas e canetões para que, ao som do teclado e ao ritmo dos seus corpos, as crianças pudessem deixar suas impressões sobre um papel (uma montagem de aproximadamente 4 metros quadrados). Os

corpos vibravam em movimentos, ora lentos, ora rápidos e, por vezes, enroscados naquele papel estranho. Surgiram danças/movimentos outros, não sabíamos mais onde se iniciava o rabisco e terminava o movimento, visto que com os olhos ou dedinhos as crianças percorriam brevemente cada linha, cada passo ao lado e cada tentativa. Após muitos movimentos, com o corpo já cansado, as crianças deitaram-se languidamente sobre o mesmo papel que agora as acolhia.

Figura 1 – Movimentos/danças/desenhos no papel



Fonte: Acervo das autoras (2016) – com autorização de uso de imagem

Sobre os movimentos percebidos, questionamo-nos: Será que conseguimos fazer desse nosso encontro um momento instigante e repleto de sensibilidades? A mediação cultural proposta procurava estabelecer um diálogo entre o produzir do fazer, a produção mesma e os espaços agora ressignificados. Será que alcançamos o “mediar” ou a “essência da mediação”, ao captar e potencializar as descobertas, as sensações, a imaginação,



a memória, a percepção, entre outros aspectos? Como identificar seus efeitos?

Assim, quando as crianças achavam que tudo havia terminado, foram convidadas a percorrer a mostra artística novamente. Porém, dessa vez, a ação foi muito diferente... Elas seguiram cantando e, ao revisitar a mostra, percebemos que olhavam detalhes que antes haviam passado despercebidos.

Agora discorriam sobre situações cotidianas em vez de questionar, fazendo suas próprias relações e criações. Ora! Quantas narrativas de vida estavam ali presentes pela voz daquelas crianças. Tornava-se difícil mensurar o quanto aprendíamos também com elas! (Entre)laçávamos o ensinar e o aprender: “[...] tampouco causaria surpresa dizermos que, no processo de conhecer, há um percurso que passa pela curiosidade, pelo mistério e pela magia do mundo, alcançados pela experiência” (OSTETTO, 2007, p. 36).

Cada etapa de percurso nos oportunizou pensar sobre nossas ações, de maneira que no plano da experiência os objetivos e a problemática procuram aproximar conhecimento e criação, configurando-se como política cognitiva, enquanto tratam da complexidade ética/estética/política da ação do pesquisador. Essas práticas de produção de conhecimento e intervenção sobre a realidade constituem uma caminhada de pesquisa, que leva em consideração a produção coletiva de conhecimento, o deslocamento de pontos de vista, a ocupação de territórios, os movimentos e a apuração da atenção, entre outros percursos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014).

TERCEIRO MOVIMENTO: EXPEDIÇÃO AO MUSEU CASA

Organizamos com a gestão do CEI e do Museu Casa uma expedição das crianças ao espaço museológico. Elas chegaram ao

museu pela manhã, em um ônibus que ressoava em gritinhos, risos e muita curiosidade! Para as crianças, visitar a casa do artista sobre a qual haviam tanto escutado e falado, em experiências anteriores no CEI, era quase um conto de histórias.

Na chegada ao museu saborearam um delicioso lanche ao som dos passarinhos e sob o aroma de uma horta cultivada nos fundos das instalações do Museu Casa. Em seguida, as crianças foram convidadas a explorar os demais espaços externos, e apresentamos para elas a música *A chuvinha cai*, cantada e tocada por nós e, na sequência, acompanhada pelas crianças.

Depois desse momento, sugerimos que se dirigissem a outro espaço, que havia sido preparado por nós. Nesse espaço encontravam-se troncos de árvores com instrumentos já conhecidos e utilizados pelas crianças na ocasião de nossas experiências no CEI. Foi uma correria geral com o soar dos diversos instrumentos, tocados todos de uma vez só. Então, a partir do som da flauta doce, tocada por uma das pesquisadoras, organizamos uma diminuta orquestra; e em um pequeno intervalo, as crianças tocaram e cantaram conosco. Em seguida nos dirigimos até a porta do Museu Casa e, durante esse trajeto, ainda ao som da flauta doce, as crianças correram ladeira abaixo agitando os instrumentos que ainda estavam em suas mãos.

Atravessamos um curto caminho até chegarmos à porta da sala de exposições do Museu Casa. Na entrada deixamos um baú, destinado a guardar os instrumentos musicais que estavam ainda com as crianças. Aos poucos, mas ainda resistentes em largar os instrumentos, as crianças foram colocando-os um a um no baú, o qual chamaram de baú da música.

Após uma breve explicação sobre o que encontrariam naquele espaço – obras, objetos, utensílios e artefatos do artista –, fomos surpreendidas com o comentário de uma das crianças ao olhar uma das obras expostas: “São estátuas de barro!”. E dentre as diversas obras, uma delas chamou bastante a atenção das



crianças: a *Pietà*. Algumas crianças reconheceram imediatamente a escultura, pois foi uma das fotos/imagens expostas na mostra organizada anteriormente no CEI. Algumas crianças a reconheceram e a compararam com as fotos/imagens, impressionando-se com o tamanho da escultura, visto que a “*Pietà obra*” era muito maior do que parecia na “*Pietà foto/imagem*” exposta anteriormente.

Foram inúmeros comentários: “*Jesus está no colo da mãe, né?*” – disse uma das crianças; na sequência outra se manifestou: “*Ele está dormindo?*”. E outra acrescentou: “*Vê... Ele está pelado!*”. Risos. E logo alguém complementou: “*Não, está enrolado num pano!*”. Outra finalizou: “*Acho que ele morreu...*”. Aproveitamos as questões levantadas e iniciamos um diálogo destacando o corpo, as relações de mãe e filho, o amor, construindo diálogos com as crianças. As linguagens/expressões das artes configuram também a materialidade de potencialidades da nossa imaginação, dos elementos, das formas e meios, bem como da realidade, “[...] pois na forma a ser dada configura-se todo um relacionamento nosso com os meios e conosco mesmo” (OSTROWER, 2002, p. 34). À vista disso, percebíamos que as práticas mediadoras dependiam, sobretudo, da forma como nós incentivávamos as crianças a apreender o mundo do qual fazem parte.

Quando a atenção delas começou a se dispersar, saímos da sala de exposições e voltamos ao espaço externo, onde a paisagem nos envolvia completamente. Avistávamos a cidade de cima do morro e tudo ficava minúsculo. De repente, um som invadiu aquele espaço e ali, bem à nossa frente, surge um quarteto de sopro. Era o Quarteto de Sopro do Conservatório Belas Artes de Joinville (CBAJ), que gentilmente aceitou o nosso convite de mediação e nos esperava na varanda do Museu Casa, ao som da música *Ode à alegria*, de Beethoven. Cabe observar que essa música também era ouvida pelo artista Fritz Alt quando criava suas obras, por isso foi escolhida propositalmente em relação ao contexto. Não apenas Beethoven foi apresentado ou lembrado



às crianças e a todos que ali se encontravam, também fomos embalados por músicas populares e outras tantas conhecidas pelas crianças; músicas ouvidas e cantadas na mediação ocorrida no CEI. Destarte, as crianças ficaram surpresas com a presença do quarteto e interagiam acompanhando o ritmo com o corpo e, por vezes, com a voz, mesmo sem saber as letras.

Após acompanharmos o quarteto, dirigimo-nos a outro espaço do Museu Casa, a oficina do artista, lugar onde Fritz Alt guardava alguns objetos pessoais e suas ferramentas de trabalho, bem como onde permaneciam algumas obras. De pronto as crianças questionavam: *"Ele usava isso?"* – sobre as ferramentas do artista; *"Que coisa estranha..."* – sobre os moldes em gesso utilizados para construir suas peças em argila e bronze. Tais questões surgiam, provavelmente, pelo não reconhecimento das crianças em relação às ferramentas, visto que muitas delas foram desenvolvidas pelo próprio artista, então eram incomuns e, assim, singulares.

Depois de apreciarmos as obras, os utensílios e/ou as ferramentas, as crianças sentaram-se num círculo de pedra disposto num espaço aberto do Museu Casa, uma espécie de jardim de onde avistávamos toda a cidade. Sem demora, uma das pesquisadoras iniciou uma "instigante" história acompanhada de sons, imagens e movimentos corporais. As crianças eram provocadas pelo percurso narrativo a ouvir os sons da natureza: pássaros, folhas balançando, latidos de cães, água correndo, sons ao longe da cidade, buzinas, motor de carros... E também do Museu Casa: porta abrindo e fechando, passos, burburinhos de conversas distantes, o ranger das janelas, entre outros.



Figura 2 – História contada/dançada no círculo de pedras



Fonte: Acervo das autoras (2016) – com autorização de uso de imagem

Por certo, em nossa memória estava a fala de Ostrower (2002), quando declara que a imaginação se materializa com as formas/linguagens que temos mais afinidade em nosso fazer e, por meio delas, nos comunicamos e atribuímos sentidos às nossas percepções. Ostrower (2002) anuncia, assim, a relevância de proporcionarmos para as crianças o contato com as mais diversas formas de linguagens/expressões das artes. Após a contação de história – visual, corporal e sonora – fizemos um percurso por uma trilha em torno do Museu Casa, explorando os sons e as texturas daquele lugar, que ainda exalava o orvalho da noite anterior.

Para os próximos desdobramentos das experiências, preparamos outro local com mesas e bancadas para que as crianças pudessem imprimir suas percepções em pequenos cartões, utilizando giz de cera e canetões. Ao som das músicas ouvidas naquela manhã e das experiências corporais e visuais vividas, as crianças iniciaram, então, outro fazer – o desenho. As produções eram em sua maioria garatujas com um breve início,



“despreocupado”, de uma figuração. Surgiram produções que remetiam ao quarteto de sopro, às obras de Fritz Alt (em especial a *Pietá*), aos objetos, aos utensílios, aos artefatos, à natureza... Por meio dos desenhos, narrativas simplesmente surgiam dando visibilidade às experiências vividas. Assim, algumas crianças ensaiavam a escrita de seus nomes, geralmente de forma espelhada, apresentando-se e permanecendo à vontade com suas produções.

Pudemos constatar que, como expõe Ostrower (2002), a identificação com os materiais expressivos nasce do contato e do exercício com eles, com conseqüente aprofundamento despertado pela empatia. A imaginação criativa nasce da curiosidade e do interesse, ganhando contornos que perpassam pela realidade e pelo imaginário. E como aponta a autora, “[...] essa afetividade implica uma amplitude de visão que permite muitas coisas se elaborarem e se interligarem, implica uma visão globalizante dos processos de vida” (OSTROWER, 2002, p. 39). E, com base nesse apontamento, consideramos fundamentais para as crianças as experiências intercambiadas dentro e fora do CEI, com a inclusão das artes e da proximidade com a cultura para mobilizar processos de criação e sensibilidades.

Conforme as crianças terminavam seus desenhos, nós já os fixávamos em um espaço anexo do Museu Casa. Por conseguinte, ao entrarem nesse espaço, as crianças eram convidadas a adentrar a sua própria mostra artística, ao som de flautas doce (ainda com a participação do quarteto de sopro), ficando impressionadas em ver que suas produções também estavam expostas em um museu.

Ao explorar a mostra, elas andavam pelo espaço, reconhecendo suas produções e contemplando novamente as fotos/imagens que estiveram também no CEI. Ao mesmo tempo em que olhavam, podiam tocar nas fotos/imagens (que estavam à sua altura), rodopiando e dançando! Conversavam entre elas e se movimentavam com ritmos diversos ouvindo o quarteto de



flautas, criando sons paralelos. Ao transitar entre as fotos/imagens, observando as suas próprias produções, apontando as suas e as dos colegas, percebemos que é no contato com os outros, com os objetos artísticos e em seu fazer que a criança pode ser provocada em suas construções de conhecimento.

Mas havia chegado o momento da despedida... Após algum tempo na mostra, saímos com as crianças para o espaço externo do Museu Casa para aguardar a chegada do ônibus que as levaria de volta ao CEI. Já com as crianças acomodadas no ônibus, fizemos uma roda de conversa informal com as professoras que acompanharam as crianças e com o gestor do Museu Casa, a fim de que também pudessem expressar o que haviam percebido naquela manhã e durante as demais etapas das mediações.

Destacaram-se as práticas mediadoras com as linguagens/expressões das artes, vivenciadas de forma lúdica e contextualizada, o que possibilitou às crianças se expressarem de modos diversos, como é característico das infâncias. Nesse sentido, Cunha (2014, p. 16) argumenta que é “[...] na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui”. As professoras salientaram ainda que são momentos como esses que viabilizam aos professores e gestores o contato com a pesquisa, o que pode contribuir com novas propostas e ideias, expandindo as oportunidades de formação com os professores.

Com base nessa perspectiva, podemos argumentar que as infâncias são incluídas no período escolar como um momento intenso e latente para apropriação de saberes que prosseguirão ao longo da vida. Portanto, cabe também aos mediadores nesse período buscar condições que mobilizem práticas experimentais, aliadas a ambientes férteis, que proporcionem processos significativos e cada vez mais complexos, já que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda [...]”.



Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Portanto, as práticas mediadoras permeadas pelas experiências com as linguagens/expressões das artes concederam às crianças e a nós, pesquisadoras, momentos de novas apropriações sobre a realidade, de exploração dos sentidos e significados, ou, ainda, novas tentativas de habitar poeticamente o mundo.

QUARTO MOVIMENTO: PISTAS E EFEITOS NAS PROCESSUALIDADES

Ao nos apropriarmos dos referenciais cartográficos em Passos, Kastrup e Escóssia (2014), os quais guiaram nossos processos de investigação na construção de argumentações a respeito das experiências com as crianças no âmbito do CEI e do Museu Casa, nos encontramos a aguçar as sensibilidades para as experimentações artísticas, para a curiosidade, para o olhar atento e para o diálogo.

Igualmente, ao habitarmos o lugar da investigação e, destarte, ao argumentarmos sobre a complexidade do que estávamos tecendo, presenciemos alguns dos processos carregados de sentidos que se instauraram na experiência. Nessa perspectiva, as mediações propiciaram encontros interativos, estímulos outros e redescobertas.

Portanto, para que a educação pelo sensível se efetive conjuntamente com os aspectos da criação, as possibilidades de ampliação de repertório demandam estar disponíveis para as infâncias, de forma lúdica, ampla e convidativa. Consideramos que é por intermédio da disponibilidade, da interlocução e da reflexão que os repertórios artísticos e culturais são constantemente apresentados e construídos. Logo, avistamos que o acesso aos bens



culturais constitui um importante mobilizador de aprendizagens, haja vista que “os estudantes não aprendem parcelas de conhecimento desconectadas e fragmentadas, mas conectam esses saberes com seus próprios interesses e experiências de vida” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 107).

Dessa maneira, a relação de proximidade das artes com as instituições educacionais e culturais e, conseqüentemente, com a produção cultural é um diferencial voltado a uma educação pelo sensível. Considera-se que tal relação necessita, no mais das vezes, ser constantemente renovada, ampliada e explorada na contemporaneidade. Ferraz e Fusari (2009) corroboram com a compreensão de que a presença frequente de crianças para apreciar e participar das mais diversas expressões artísticas e culturais contribui para gerar novos hábitos e aprendizados, essenciais para a participação ativa na fruição e no reconhecimento do valor do patrimônio cultural.

Assim, a experiência estética torna-se fundamental na relação entre os CÉIs e os espaços de cultura, pois são lugares, entre outros, que manifestam as produções e expressões humanas de forma dinâmica e suscitam a formulação de novas propostas para a apropriação, ampliação e relações dos conhecimentos em artes e dos saberes plurais acumulados pela sociedade.

Ao tomarmos por base um método de pesquisa/intervenção como a cartografia, consideramos que o acesso às experiências, tanto pelas pesquisadoras quanto pelos interlocutores e observadores, se caracteriza como um conjunto de múltiplas relações, evidenciando assim a multiplicidade de sentidos. Como afirmam Barros e Silva (2014), a intervenção é vista como comprometimento, implicada na realidade como aspecto processual, caminhando na direção da pesquisa, que ultrapassa a interpretação de uma realidade para provocar outros modos de ação e deslocamentos de pontos de vista, fazendo-se também como criação.



Deixamo-nos afetar pelo campo investigado, e a prática na investigação por meio da abordagem da cartografia, igualmente, de acordo com Barros e Silva (2014), demanda o confronto constante de diversos estímulos provocados principalmente entre as tarefas predefinidas e a dinâmica do encontro. A produção de conhecimento apresenta-se na configuração de um mapa móvel que de forma construtiva examina e sistematiza os caminhos no acompanhamento dos processos da pesquisa (BARROS; SILVA, 2014).

Vivenciamos uma espécie de deslocamento entre a teoria e a prática no curso das intervenções, conferindo ao processo investigativo características de criação e recriação do plano coletivo de trabalho, o qual requisitou sempre relações com um outro. Para tanto, foram criadas algumas estratégias (roteiros), como princípios, para que se tornasse possível investigar o movimento gerado pelas ações de mediação e sensibilização com as crianças, entremeadas pelas linguagens/expressões artísticas. Esses planos buscaram previamente avaliar se as nossas ações estariam adequadas e/ou seriam suficientes para os questionamentos e curiosidades das crianças e, sobretudo, permitir que o inesperado viesse ao nosso encontro.

BREVES DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos neste segmento algumas impressões sobre as marcas que ficaram da pesquisa e nossas percepções sobre a relevância da articulação entre um CEI e um espaço cultural, o Museu Casa.

Sobre a produção em desenho, as crianças tomaram posse das narrativas visuais e imagéticas, expondo o que lhes deu sentido e o que as conectou com o mundo. Para Leite (2001), faz-se necessário que estejamos atentos ao que é produzido visualmente



pelas crianças após momentos de apreciação/interação de objetos e espaços artísticos. A autora destaca também sobre observarmos de que forma os objetos artísticos e os espaços culturais são vistos pelas crianças e como suas produções acontecem e se relacionam com sua apreciação. Dito isso, percebemos que o desenho pôde desvelar a percepção das crianças sobre o que foi apreciado e experienciado. Ao “observar crianças desenhando, especialmente as de pouca idade, nos faz deparar com meninos e meninas que se mexem, falam, gesticulam, cantam, locomovem-se, colorem, rabiscam... Enquanto desenhavam” (LEITE, 2001, p. 105).

Tal argumentação nos indica que as expressões artísticas para as crianças acontecem integradas e de corpo inteiro. Ou seja, “a criança está mais atenta ao processo do que ao produto. Seu desenho é pleno de incompletude, de transitoriedade, de movimento, de idas e vindas – como a tessitura de uma narrativa, no caso, visual” (LEITE, 2001, p. 27).

Na modelagem percebemos as crianças exteriorizando histórias e memórias, narrando sobre suas produções, criando personagens, cantando e se movimentando incessantemente durante a produção. Verificamos no decorrer do processo que a representação simbólica delas está permeada por diversas linguagens expressivas, bem como pela investigação, apropriação e articulação de saberes. Ao explorar a modelagem com as crianças, procuramos enfatizar a relação com o espaço e a apropriação do volume, encorajando-as a manusear a argila, atribuindo altura e largura em suas formas. Sobre a modelagem, argumentamos que a linguagem tridimensional possibilita “resolver problemas de peso e equilíbrio, de quantidade, de força e gravidade, assim como vivenciar situações de organização espacial [...]” (STAMM, 2007, p. 132). Ainda, de acordo com a autora, a criação tridimensional auxilia no desenvolvimento de habilidades que conduzem à aquisição de percepção espacial.



Constatamos que, para as crianças, as linguagens/expressões das artes são vistas em sua totalidade e complexidade, conectadas umas às outras. Essas conexões e/ou atravessamentos proporcionados pelas ações mediadoras produziram propostas renovadas e nos fizeram pensar em ações originais. Ressaltamos que o campo de pesquisa pode constituir um lugar onde as experimentações funcionam como dispositivos de formação e, dessa maneira, as práticas de pesquisa e de formação operam mutuamente (POZZANA, 2014). Logo, as experiências em campo conectaram percepções aos métodos, num caminho que foi marcado pelos afetos.

A pesquisa interventiva com as crianças nos espaços do CEI e do Museu Casa mobilizou o encontro delas com obras, objetos e espaços e bens histórico-culturais. Podemos dizer que estabelecemos conexões entre as infâncias, as ações de mediação cultural, os espaços culturais/educativos e as artes, oportunizando às crianças situações que permitissem a ampliação de seu potencial criativo e sensível. Dessa forma, a presente pesquisa aponta, sobretudo, para o sentimento de pertencimento das crianças em relação a espaços educativos e culturais, bem como para a importância da apreciação estética e da expressividade artística, que não surgem completas, precisam ser afetadas e experimentadas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Fabio Hebert da. Pista da atividade – o trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2, p. 128-152.



CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CUNHA, Susana R. V. da (org.). **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1 (Coleção TRANS).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte:** fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Maria Isabel F. P. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. 2001. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251487>. Acesso em: 31 out. 2016.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, Marly R.; PILLOTTO, Silvia S. D. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.



OSTETTO, Luciana E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. *In*: PILLOTTO, Silvia S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Editora Univille, 2007. p. 30-45.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 1.

POZZANA, Laura. Pista da formação – formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2, p. 42-65.

STAMM, Eliana. O tridimensional no desenvolvimento infantil. *In*: PILLOTTO, Silvia S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Editora Univille, 2007. p. 129-139.

PAISAGEM SONORA: UMA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E CULTURA

Mirtes Antunes Locatelli Strapazon
Universidade da Região de Joinville – Univille

*“Eis a nova orquestra: o universo sônico!
E os novos músicos: qualquer um e qualquer
coisa que soe!”*
(SCHAFER, 2011b, p. 108).

INTRODUÇÃO

Nos anos 1990 ouvi falar do termo “paisagem sonora” pela primeira vez, sem saber, no entanto, que o conceito abordado por Murray Schafer (1933-1921) já estava sendo estudado por mais de 30 anos.

A origem desse conceito em termos de conteúdo e valores filosóficos/pedagógicos está pautada na autoria de Schafer. Tais princípios podem ser instrumentos para a conscientização das pessoas no que se refere à ecologia e ao meio ambiente em que vivem, ampliando conhecimentos sobre sonoridades, silêncios e acuidade auditiva, mesmo sem tocar um instrumento musical, mas percebendo a musicalidade em seu entorno.

Para Schafer (2011b, p. 92), “o mundo é cheio de sons que podem ser ouvidos em toda parte. As espécies mais óbvias de sons são também menos ouvidas”, razão essa para realizar a “limpeza de ouvidos”, como dizia ele.

O objetivo do presente artigo é trazer o conceito e refletir sobre a paisagem sonora numa concepção pedagógica schaferiana para a educação nas infâncias, abordando aspectos de meio ambiente e cultura. A inspiração desta pesquisa se deu pelo ingresso no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação e pela participação como pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae)¹, em que se viabilizou a paisagem sonora, num Museu, como potência nas atividades de mediação cultural na visita com crianças de 4 e 5 anos de idade pertencentes a um Centro de Educação Infantil (CEI).

O recorte para este artigo é a experiência ocorrida numa visita ao Museu Casa Fritz Alt², que integra o espaço para exposições, oficinas, contemplação da natureza, como árvores, flores, jardins, pássaros, macacos, tucanos, entre outros, trazendos uma paisagem sonora pastoril em meio à paisagem urbana.

Durante o processo da mediação, os caminhos da abordagem cartográfica se (entre)laçaram com crianças, professores, mediadores do Museu, meio ambiente, arte e paisagem sonora; podemos dizer que o rizoma esteve conectado entre pessoas e objetos tanto quanto se encontra em sua origem, no transversal, no que se imbrica como a grama daquele jardim, naqueles dias...

¹ O Nupae – criado e legitimado pela Universidade da Região de Joinville (Univille) em 2003 e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no mesmo ano – tem como objetivo desenvolver ações no contexto interno e externo da instituição, com parceiros nacionais e internacionais. O Núcleo é formado por bolsistas, professores e coordenadores das redes públicas e particulares da educação básica, acadêmicos e egressos do ensino superior e dos programas de pós-graduação (mestrados e doutorados), artistas, promotores culturais e profissionais das diversas áreas.

² O Museu Casa Fritz Alt foi inaugurado em 1975, na cidade de Joinville, após a aquisição da antiga residência do artista Fritz Alt, construída na década de 1940. Museu Casa Fritz Alt – SECULT.UPM.MFA é uma unidade da Secretaria de Cultura e Turismo (Secult), do município de Joinville (SC), responsável por abrigar exposição permanente de obras de arte em diversos materiais, móveis e objetos de uso pessoal do escultor alemão Fritz Alt, além de receber oficinas de artes (MUSEU CASA FRITZ ALT, 2022).



Como dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 33), o transversal perpassa também pelo rizoma, que

[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o ver ser.

Nesse sentido, do entre, do inter, do inter/meio, o rizoma nesta escrita é interpelado não somente nas conjunções, como também nos aspectos que a cartografia propõe, visto que

a intervenção ocorre em todo o trajeto de pesquisa num plano de experiência, com acompanhamento dos efeitos, relacionados ao objeto, ao pesquisador e à produção de conhecimento. Pode-se dizer que a análise se faz sem o distanciamento do campo, do objeto ou dos sujeitos, ocorrendo um “mergulho” na experiência em que todos e tudo se encontram. A intervenção no campo ocorre de forma rizomática, ou seja, em vários sentidos e de forma não linear (STRAPAZZON, 2016b, p. 79).

Nesse aspecto, a narrativa da presente pesquisa aborda a intervenção no e com o espaço museológico, com as pessoas envolvidas e com elementos simples que Schafer discute sobre ambiente, paisagens, sonoridades e vida.

SCHAFFER E A PAISAGEM SONORA

Raymond Murray Schafer foi compositor, escritor, educador musical e ambientalista canadense. O autor publicou em 1960 a obra *The British composer interview*, um trabalho pioneiro sobre a pesquisa sonora, a qual desenvolveu no The World Soundscape Project, na Simon Fraser University. Tal investigação originou apontamentos para novos caminhos referentes ao meio ambiente e sonoros (SCHAFFER, 2011b). Além disso, seus interesses perpassaram pela filosofia, didática, teatro, artes visuais, música, composição, licenciatura, entre outros. Possui uma valiosa produção artística e literária.

A abordagem intelectual e a visão de mundo de Schafer se concentraram em três concepções: a relação som/ambiente; a convergência das artes (música, teatro e artes visuais) e a conexão/relação da arte com o sagrado. É criador do termo *soundscape*, que se traduz como paisagem sonora, numa relação entre o som e o meio ambiente em que vivemos. E nesse contexto, a paisagem sonora pode se encontrar em qualquer campo de estudo acústico. “Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras” (SCHAFFER, 2011a, p. 23).

Assim, estudamos as características de uma paisagem sonora da mesma forma como de uma paisagem visual, entretanto

não existe nada em sonografia que corresponda à impressão instantânea que a fotografia consegue criar. Com uma câmera, é possível detectar os fatos relevantes de um panorama visual e criar uma impressão imediatamente evidente. O microfone [...] faz uma amostragem de pormenores e nos fornece uma impressão semelhante à de um close, mas de nada que



corresponda a uma fotografia aérea (SCHAFER, 2011a, p. 23).

A paisagem sonora em primeiro plano necessita da escuta atenta, observando sons que por vezes nem sempre escutamos, apenas ouvimos, ou nos acostumamos com esse som em nosso meio.

Assim, para ouvir basta estarmos sujeitos ao meio ambiente com os ouvidos em pleno funcionamento. Entretanto, a escuta nos invade com o interesse, a atenção e a motivação e, dessa maneira, selecionamos o mundo sonoro que nos toca com uma atitude a mais do que a exposição de ouvir os sons musicais ou outros (STRAPAZZON, 2016b, p. 22).

Schafer (2011a) entende que as situações em que os eventos sonoros se desenvolvem no tempo e no espaço – como, por exemplo, o som produzido na natureza (ventos, chuvas, raios, sons dos pássaros, latidos de cães), o som nas cidades (buzinas, freadas, vozes, batidas de portas, passos nas calçadas, sons de carros em movimento), sons da vida, do homem – são sons vocais. E ainda, quando se encontram numa composição musical são motivados por pessoas, animais, natureza e, de todo modo, constituídos de cenas ou paisagens sonoras.

Outro fator importante é o evento sonoro, que está relacionado a algo que ocorre em certo lugar durante um determinado intervalo de tempo/espaço. Isso sugere que o evento não pode ser abstraído do *continuum* espaço temporal que está em definição. Já o objeto sonoro pode ser encontrado dentro ou fora de uma composição musical, pode ser encontrado na rua, em casa, na loja ou simplesmente na nossa imaginação. Assim, podemos dizer que os objetos sonoros têm vida social, nascem, crescem, vivem e morrem. Na verdade, “o som



consiste em vibrações mecânicas sem vida. É uma preferência antropomórfica que nos inclina a falar da música em tão grandes metáforas como o ato de trazer sons à vida e dar-lhes existência social” (SCHAFER, 2011b, p. 166).

O evento sonoro, assim como o objeto sonoro, é definido pelo ouvido humano como a menor partícula, independentemente de qual seja a paisagem sonora. Difere do objeto sonoro na medida em que este é objeto acústico abstrato para estudo, enquanto o evento sonoro é um ponto de referência não abstrato relacionado com um todo de maior magnitude do que ele próprio (SCHAFER, 2011b).

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SCHAFER

Um método particularmente não é o que Schafer nos leva a encontrar em sua obra. Sua maneira de escrever é descritiva e não prescritiva. Seu trabalho não é linear. Em suas palavras: “Eu não digo faça assim! Digo: EU fiz assim!” (SCHAFER, 1991 [1986] *apud* FONTERRADA, 2012, p. 291). Além disso, em sua proposta se encontram os valores de vida, criatividade, sensíveis e que contribuem para a sustentabilidade e qualidade de vida do planeta.

Schafer está desprovido de um currículo, mostra sua atitude com o fenômeno encontrado em cada escola, sala de aula e postura do professor diante de seus alunos. Nessa perspectiva, o autor nos traz alguns aspectos importantes para nossa reflexão e prática docente em seus escritos no capítulo “O rinoceronte em sala de aula”, do livro *O ouvido pensante* (SCHAFER, 2011b), entre os quais destacamos alguns aqui.

Schafer (2011b, p. 265) afirma que “o primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo”. O autor quer dizer que podemos realizar a prática com as crianças antes de explorar o conceito. Essa relação traz uma demanda de trabalho e



uma posição mais aberta, portanto, fazemos música praticando e não apenas discursando a respeito de fazer música!

“Na educação, fracassos são mais importantes do que os sucessos. Nada é mais triste do que uma história de sucessos” (SCHAFER, 2011b, p. 265). Ele acredita que o fracasso é um bom professor e que o orgulho não deve ter espaço, e sim a reflexão e a melhoria.

A proposta de deixar acontecer a aula com a resposta das crianças e reorganizar a situação que ficou, por hora, “fora do controle” se torna uma aventura de ensinar e aprender. Schafer (2011b, p. 265) é categórico: trata de “ensinar no limite do risco”. E parafraseando Deleuze e Parnet, (1998), digo que “(um) devir; (sem) imitar; (sem) ajustar... (Devir) de Justiça, de Verdade. De onde se parte? Ir? Onde deseja chegar? Vir? Meio...Apenas ... (Do/no) meio... (Um) devir” (STRAPAZZON, 2016a, p. 23).

Outra reflexão... “Não há mais professores, mas uma comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 2011b, p. 265). Nesse conceito, professores e crianças interagem como se fossem uma comunidade e ensinam e aprendem em circunstâncias diversas, com histórias e experiências distintas, entre outros aspectos. E nesse momento, lembro-me de como já fui uma professora ensinante apenas e, passado algum tempo, tornei-me professora aprendiz. Nesse sentido, é importante estar aberto às práticas educacionais sensíveis, pois “quando um professor está aberto a vida e receptivo às novas experiências, quando é capaz de diferenciar-se e reintegrar-se, de amadurecer e crescer, terá condições para criar e amar, possibilitando esses mesmos sentimentos aos estudantes” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 29).

Schafer (2011b) aponta-nos uma proposta de autonomia para o professor com responsabilidade de cumprir as regulações autoimpostas. Ao prepararmos nossas aulas temos a possibilidade de moldá-las de acordo com nossos valores e repertório cultural de nossas crianças. Tal ideia se concretiza num aspecto de trazer



significado para si e para aqueles que compartilham da educação. Schafer (2011b, p. 265) diz: “não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns podem desejar compartilhá-la com você”.

“Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma” (SCHAFER, 2011b, p. 265). Portanto, o trabalho com arte na primeira infância deveria ser pensado de forma integrada e jamais isoladamente; “[...] a arte nessa etapa de vida engloba elementos, como: a motricidade, o sentir, o ver, o ouvir [...]”, ou seja, a arte pode mobilizar os sentidos da criança (HOLM, 2007, p. 12).

Respeitar esse processo colabora com a criança em seu fazer/aprender/saber, pois como Cunha (2014, p. 59-60) bem escreve:

Ao mesmo tempo em que a criança descobre o mundo exterior e nele exerce ações, sua imaginação se desenvolve. Pelo imaginário, encontra possibilidades de vinculações e conexões com o mundo, balizando o itinerário interior. [...] Imaginar, brincar, construir e expressar-se [...] e desconstruir, de forma a permitir novas organizações, torna-se o cerne da ação infantil nessa idade.

Poderíamos dizer que as ações da criança nas suas infâncias acontecem em rizomas, uma vez que não está separada de uma expressão, uma fala, um pensamento na sua ludicidade.

Como professores das infâncias, não nos cabe a preposição antiga em que o professor é um repassador de informações.

A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. O objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da



cabeça vazia do aluno. Observações: no início o professor é um bobo; no final o aluno também. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro (SCHAFER, 2011b, p. 265-266).

E para que essa preposição ocorra, aspectos como sensibilidade, escuta, interatividade e criatividade são essenciais nas aulas propostas. Entretanto Schafer (2011b, p. 266) questiona: “Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?”. E afiança: “[...] ensinar sempre provisoriamente. Só Deus sabe com certeza”. O autor acaba expressando sua filosofia de vida – uma convicção de que todos fazem parte de uma unidade e que um equilíbrio depende dessa união entre as partes.

O autor propõe o aceite para o professor, que é falho, que certamente errou, erra e errará. Os conceitos podem ser refletidos, alterados, e a criticidade deve ser exercida com equilíbrio.

UMA EXPERIÊNCIA SONORA NO MUSEU

Antes da expedição com as crianças ao Museu, articulamos imagens do acervo que foram expostas no CEI para um primeiro contato das obras do artista Fritz Alt num dos processos de mediação cultural.

Nesta narrativa, tomo a liberdade de escrever acontecimentos que se desenvolveram nos processos de mediação e seus atravessamentos, refletidos na voz de Schafer em consonância com a minha própria voz e outros teóricos.

Chegou aquele dia tão esperado por mim e pelas crianças – a expedição ao Museu. Num dia de céu límpido e azul celeste,

quase inexistente em nossa cidade, conhecida pelas nuvens cinzentas e chuvas constantes. As crianças chegaram com suas professoras ao som de vozes infantis, passos pequenos em pedras britas espalhadas na entrada do Museu e ao som do motor do carro que as trouxe.

Figura 1 – Recepção das crianças e professoras no Museu



Fonte: Acervo da autora (2016) – com autorização de uso de imagem

Após a recepção, fomos para a varanda do espaço administrativo do Museu para que as crianças pudessem lanchar antes das mediações.

Colocamos alguns instrumentos musicais percussivos, postos ao entorno da varanda sob pequenos bancos feitos de toras de árvores. No pano de fundo, a horta do Museu abrigava alguns pássaros beliscando as folhas verdes; os sinais da paisagem sonora estavam por perto!



Ao terminarem o lanche, as crianças tomaram posse dos instrumentos e em movimentos múltiplos andaram, correram e percutiram naquele espaço aberto. A calma retomou o Museu quando compartilhamos a canção folclórica colombiana *A chuvinha cai*. E como Schafer (2011b) diria: elementos simples numa melodia de três notas para intervir, escutar e cantar.

E o acontecimento estava por vir...

As crianças sonorizavam o Museu com os instrumentos percussivos, com suas vozes na pequena melodia e com passos cravejantes nas pedrinhas. E quem sabe algo a mais? Os sons e o silêncio talvez pudessem se envolver nas harmonias ali compostas atravessadas em ritmos outros.

Figura 2 – Mediação cultural



Fonte: Acervo da autora (2016) – com autorização de uso de imagem

As sonoridades se atravessaram com o ambiente, com as crianças e seus instrumentos e com a natureza. Aconteceu! Para Deleuze (1969, p. 79), o acontecimento é “[...] sempre qualquer



coisa que acabou de passar ou que vai se passar, simultaneamente, jamais qualquer coisa que se passa”.

Assim, tal pensamento sobre acontecimento nos traz a relação entre espaço/tempo. Conforme Derrida (2001, p. 36), “não há acontecimento sem experiência (e isso é o que, no fundo, ‘experiência’ quer dizer), sem experiência consciente ou inconsciente, humana ou não, do que acontece ao vivente”. O autor refere-se ao acontecimento como um processo de inventividade, criação e múltiplas aprendizagens.

Pensar a criança como protagonista de sua própria história é ouvi-la no mais estranho dos silêncios, é compreendê-la no seu momento e no seu movimento ritmado de vida. Talvez devêssemos pensar nos saberes da criança não como algo dado, limitado e acabado, mas como processos que estão sempre iniciando em movimentos contínuos e infinitos (STRAPAZZON *et al.*, 2015, p. 2.892).

E nesses movimentos contínuos, as crianças não paravam!

Encontraram um baú na porta de entrada do Museu, depositaram os instrumentos nele após muitos pedidos das professoras e dos mediadores do Museu. Adentraram ao espaço interno do Museu, e em um toque de silêncio as vozes pararam de soar naquela paisagem! Todavia sabemos que o silêncio absoluto é inexistente. Schafer (2011b, p. 118) nos conta:

Quando se entra numa câmara anecoica – isto é, uma sala completamente à prova de som – [...] fala-se e o som parece despencar dos lábios para o chão. Os ouvidos se apuram para colher evidências de que há vida no mundo. Quando



John Cage entrou numa sala assim, entretanto, ele ouviu dois sons, um grave e um agudo.

E ao sair da câmara, Cage descreveu a sua escuta ao engenheiro que analisava a sonoridade dela; este lhe disse que o som agudo é o próprio sistema nervoso de Cage em funcionamento e o som grave, o seu sangue circulando no corpo. Nessa experiência Cage chegou à conclusão de que o silêncio não existe e de que em todo o tempo está ocorrendo alguma coisa ou paisagem sonora (SCHAFER, 2011b). E, “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2015, p. 32).

E nessa abordagem de múltiplas escutas, o silêncio invade meu ser e a memória ativa com as pistas da cartografia entrelaçadas às experiências com as crianças no decorrer de toda a pesquisa, especialmente a expedição ao Museu.

Fui marcada pela presença daquelas crianças e da experiência vivível. Meu ouvido pensante, atento e pulsante descobriu sonoridades que, gravadas em minha mente e coração, brotam em imagens e palavras musicadas num encontro com Larrosa:

Um Sujeito, uma experiência, um território de passagem... Uma paixão... Captura experiências. Sujeito passional. Reflexão (com)sigo. Acontecimentos, conceitos e atravessamentos, musicados, poéticos, melódicos e rítmicos. No grande (com)passo da vida... Na grande paisagem sonora do mundo! (STRAPAZZON, 2016a, p. 9).

E depois de todo o acontecimento envolvido naquela experiência – a do silêncio das vozes infantis no interior do

Museu –, retornamos ao exterior para uma caminhada escutante pelos jardins.

Saímos pela porta em que se encontrava o baú dos instrumentos musicais, passamos pelo jardim em que havia bancos de pedra e um gramado verde, bem cuidado e com cheiro de terra fresca. Ali pedimos às crianças e aos adultos que as acompanhavam o silêncio das vozes e a abertura dos ouvidos... Quisemos escutar todos os sons desse lugar!

Passamos adiante para uma pequena trilha e, quase num formato de fila indiana, fomos contemplando a natureza, fazendo sons com nossos passos, ouvindo os sons dos pássaros, dos latidos dos cachorros, conversas de pessoas que estavam trabalhando no Museu; até o vento que batia em nosso rosto era possível escutar.

Figura 3 – A trilha da paisagem sonora



Fonte: Acervo da autora (2016) – com autorização de uso de imagem

Assim, “as sonoridades vocais das crianças atravessavam as sonoridades dos sons dos pássaros, [...] que se (entre)laçavam



ao vento e nas múltiplas sonoridades daquele espaço/tempo, formando outra paisagem sonora” (STRAPAZZON, 2016b, p. 60).

Schafer (2011a, p. 66) nos diz que “o espaço ao qual nos referimos está vazio, exceto para os sons que o estão atravessando. Não há ‘terra’ numa paisagem sonora”.

E atravessando sonoridades, paisagens e sendo atravessados naquela terra do Museu com cenário visual lembrando natureza, a vida urbana vem aos nossos ouvidos – uma buzina de alta intensidade despertou-nos para outra paisagem sonora: estamos na cidade! Há poluição sonora, buzinas e carros em movimento, ronco de motocicletas, entre outros ruídos que também atravessavam a paisagem quase silenciosa do Museu. A fábrica logo na descida do morro em que se encontra o Museu também produzia sons, de máquinas constantes e de uma sirene; ao mesmo tempo ouvimos a sirene de ambulância ou de carro da polícia que passou na rua, nunca soubemos na verdade, só escutamos esses eventos.

A paisagem sonora, talvez ruidosa para algumas das crianças, seja para outras como uma música, como bem salienta Schafer (2011b, p. 277): “Se ficarmos surdos, simplesmente não haverá mais música. [...] O primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma sinfonia de Mozart”.

Nesse movimento de escuta e paisagens sonoras múltiplas, as mediações criaram interesses de preferências para as crianças, e então fizemos a primeira adequação naquela manhã, pois a criança se desenvolve brincando, experimentando sonoridades e movimentos com o corpo e outros elementos, usufruindo o máximo do mundo mágico e imagético.

E entre interlúdios e ritornelos, nos despedimos das crianças buscando mais uma paisagem sonora, o das vozes infantis gritando tchau! Também tivemos as vozes adultas das professoras agradecendo por tantos saberes diferenciados experimentados; o som do motor da van que atravessava o som do rádio que o



motorista mexia para sintonizar a estação enquanto as crianças escolhiam seus assentos no carro. E quanto a nós, mediadores e pesquisadoras? As palmas num aplauso festivo aconteciam por mais uma etapa da pesquisa realizada, nossos sorrisos cansados e felizes enquanto recolhíamos os materiais das mediações nos levavam à produção de novas sonoridades, enquanto a van que levava as crianças para a escola novamente finalizava a nossa paisagem sonora no Museu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas de Schafer (2011a; 2011b) têm contribuído e desenvolvido trabalhos que atualmente o levam para a ecologia acústica. Por ser músico, tinha interesse por ruídos, sons e pelas relações que estes demonstravam com o homem em seu hábitat atual – moderno e pós-moderno. Podemos usufruir tais conceitos para nossa prática educativa mais flexível.

O autor propõe em sua pedagogia um direcionamento para crianças e adultos de maneira popular, independentemente de serem músicos talentosos ou dotados e de classes sociais diversas. Sua preocupação pedagógica e de pesquisa relaciona-se a elementos do cotidiano, como por exemplo: produzir sonoridades a partir de objetos, caminhando, desenhando, escutar sonoridades que já fazem parte do ambiente que não mais eram perceptíveis, gravar sons e descrevê-los, entre outros aspectos.

Schafer (2011a) também avaliou as legislações que tratam do som ambiental, das relações com as pessoas, animais e percebeu que seu caráter é restritivo, punitivo e não qualitativo. Sua pesquisa sobre paisagem sonora revela que os sons com o implemento das máquinas no cotidiano do homem mudaram, e continuam mudando, porém sem nossa observação auditiva sensorial, mental e cognitiva.



Dessa forma, não somente os sons, como também todo o universo ecológico está em mudança: aquecimento global, envenenamento de rios, desmatamentos geraram o desequilíbrio com efeitos nas futuras gerações. Todos esses aspectos fazem parte do conceito da paisagem sonora ou da ecologia acústica, como aborda Schafer (FONTERRADA, 2012).

A criança precisa de novos espaços, novos objetos, imagens e sons para aprender novas formas e ampliar seus olhares. Também é importante abordagens lúdicas em que o brincar se mistura com o apropriar, aprender e se relacionar com o outro e com o meio ambiente. Nas interações da criança com seus pares, com os adultos e com variados espaços culturais é que ela entra em contato com os saberes do mundo e, num processo constante de vivências, vai construindo identidades.

Buscamos a concepção pedagógica de Schafer para as realizações das mediações durante a expedição das crianças no Museu e pudemos verificar que as crianças participantes da pesquisa ampliaram suas ações e percepções sensoriais, sobretudo as sonoras, estando abertas às mediações e escutas naquele lugar museológico com distintas paisagens sonoras.

Além disso, aspectos de meio ambiente e cultura se fizeram presentes em todas as mediações durante a expedição, e numa singela expressão encontrando Schafer (2011a; 2001b) como autor muito presente nos diálogos com a pesquisa, com as ações de mediação cultural e com as infâncias deixo minha expressão...

Atente-se, faça silêncio.

Feche as suas janelas oculares.

Ative seus microfones internos... Escute.

Sinta a presença do ar.

Inspire o aroma do seu jardim interior!

Expire lentamente, sem apagar a luz da vela vital.

Deguste sua saliva temperando suas pregas vocais...

Nesse momento sinta-se completo por um som precioso.



*Acalme-se na sonoridade de sua própria voz...
Não diga nada. Mas fale tudo.
As suas palavras podem ser dispensadas.
Revele-se na paisagem sonora...
Viva!*

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana R. V. da (org.). **As artes no universo infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Logique du sens**. Paris: Minuit, 1969.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. v. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Campo das Letras, 2001.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 275-304.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.



LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: experiência e sentido).

MEIRA, Marly R.; PILLOTTO, Silvia S. D. **Arte, afeto e educação:** sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MUSEU CASA FRITZ ALT. **SECULT.UPM.MFA.** Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/institucional/secult/upm/mfa/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NUPAE – NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.nupae.com.br/p/nupae.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SCHAFER, Raymond M. **A afinação do mundo** – uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de Marisa T. de O. Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

SCHAFER, Raymond M. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa T. de O. Fonterrada, Magda R. G. da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

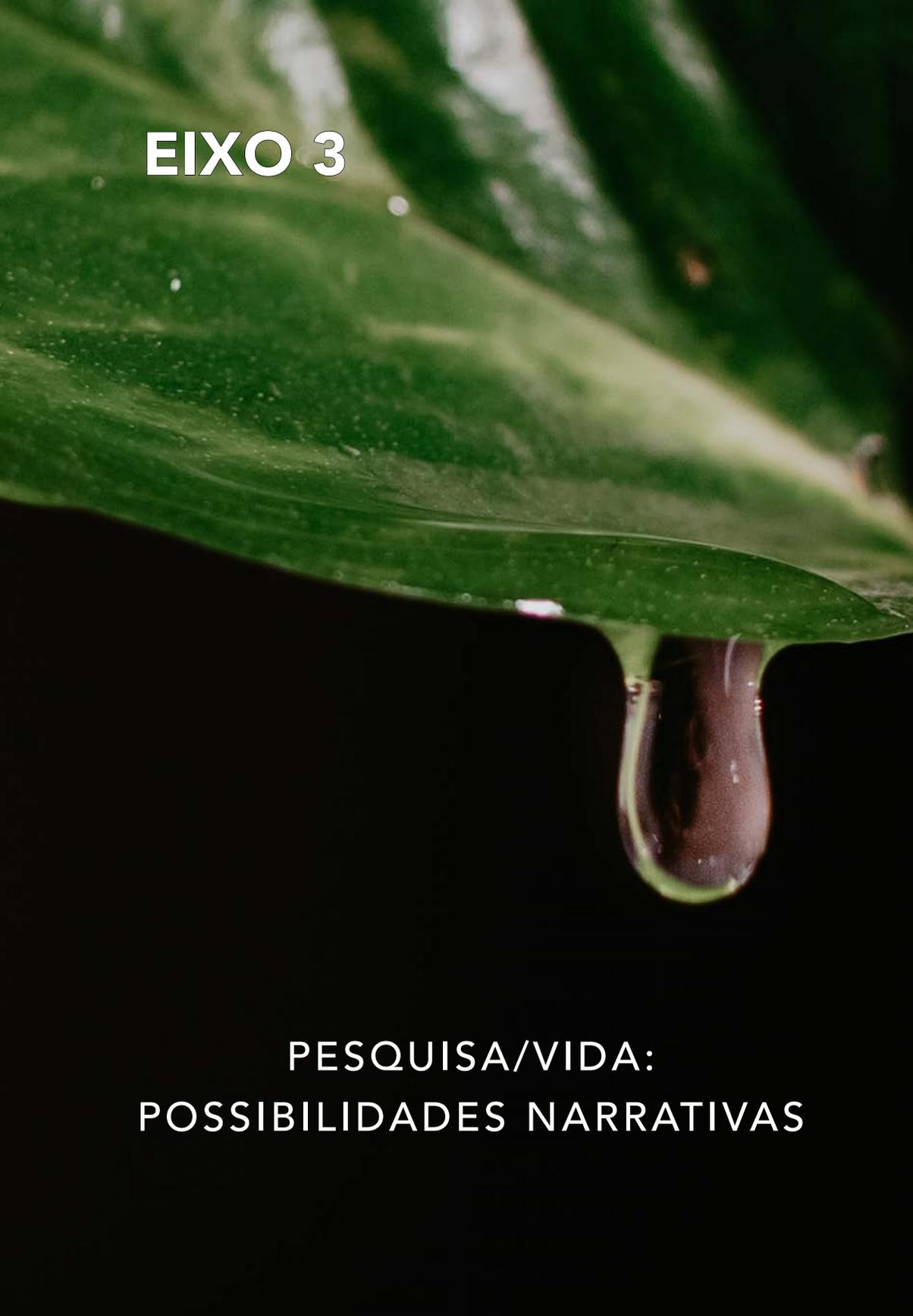
STRAPAZZON, Mirtes A. L. Encarte. *In:* STRAPAZZON, Mirtes A. L. **Uma cartografia com a infância:** experiências e múltiplas sonoridades. Orientadora: Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016a.



STRAPAZZON, Mirtes A. L. **Uma cartografia com a infância:** experiências e múltiplas sonoridades. Orientadora: Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016b.

STRAPAZZON, Mirtes A. L. *et al.* A musicalização na mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância em espaços não formais. *In:* CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 25., Fortaleza, 2015. **Anais...** Disponível em: <https://faeb.com.br/site/anais-confaebs/>><https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510192850.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.





EIXO 3

PESQUISA/VIDA:
POSSIBILIDADES NARRATIVAS

EIXO 3

**Pesquisa/Vida: possibilidades
narrativas**

WAYS OF ATTENDING: ART AND POETRY¹

Carl Leggo

Rita L. Irwin

University of British Columbia

INTRODUCTION

In collaborating with Rita, I Carl Leggo, remember the remark of Richard Miller (2005, p. 49) that “sustaining a self and sustaining a culture are incessant activities”.

In collaborating with Rita, I am reminded of Richard Miller’s (2005, p. 49) observation that “sustaining a self and sustaining a culture are ceaseless activities. Both projects are always under construction and always under repair”. As a poet and researcher and educator (a/r/tographer), I am always eager to journey with visual artists in the ways of creative exploration, incisive interrogation, and pedagogic playfulness. Like Wendell Berry (1990, p. 89) understands, “any poem worth the name is the product of a convocation. It exists, literally, by recalling past voices into presence”. So, with Rita I call out, hoping to invoke and evoke and provoke our shared enthusiasm for the arts and learning to live well in the world. Like Barbara Kingsolver (2002, p. 233), “my way of finding a place in this world is to write one”. For many

¹ A fonte original deste artigo encontra-se no periódico *Canadian Review of Art Education*, v. 45, n. 1, p. 50-76, 2018. ISSN: 2563-6383. DOI: <https://doi.org/10.26443/crae.v45i1.48>. Disponível em: <https://crae.mcgill.ca/article/view/48/108>.



years I have enjoyed the privilege of journeying with Rita in writing and art making, in finding a place where I can linger in being and becoming, always sustained with creative hope and conviction.

I was recently enjoying brunch with a colleague at the Steveston Hotel Café when my colleague noted some birds outside the window. She asked, “Are those seagulls?” Here is the poem I wrote after our brunch. I wrote the poem as a rumination on a pedagogical encounter that I want to continue to learn from.

SNOW GEESE

at the Steveston Hotel Café
Laura and I discuss poetry
loss trauma blessings

Laura asks, are those seagulls?
silver birds with dark wing tips
hover outside the expansive window

(perhaps ducks, I wonder how many
birds live near the Gulf of Georgia)
Laura notes, they’re snow geese

just the day before I had walked
to Garry Point, everywhere snow geese
I didn’t see, or at least didn’t look

even though I grew up with
Dick’s reminding Sally

Look, look.

Look up.

Look up, up, up.



gap of poetic awareness
caught up in whirling busyness
saturated inattentive senseless

knowing how little I know,
will ever know, I will heed
Dick's wisdom and look, look

RITA'S NOTES TO CARL

In collaborating with Carl, I am reminded of Pauline Sameshima (2008, p. 49) who states, "Teaching and learning occur everywhere, not only in the classroom. Learning occurs in the in-between spaces of liminality, between the lines of the poem [...] between fiction and non-fiction". To live well in the world, Carl and I embrace the potentials we experience in-between our visual and poetic practices. I too am always eager to journey with poets and have enjoyed many years of collaboration with Carl. Both of us have explored a/r/tography and other forms of artistic research. For us, a/r/tography is an ontological positioning that embraces both questioning and questing (IRWIN; RICKETTS, 2013). Through artistic and pedagogical encounters, those in-between spaces where we can linger in the unexpected, embracing the liminality of what may unfold through ambiguous, embodied, and intuitive invitations to material and conceptual practices (TRIGGS; IRWIN, in press).

When a/r/tography was first conceptualized, renderings were presented as a way to understand concepts as methods: a way of disrupting taken for granted social science methods. Sylvia Kind (2006, p. 49) describes them as "an entangling of art and text". She suggests that when they are woven throughout the process, practice and text of inquiry, they become "the substance,

shape and process of inquiry [...] constitutive encounters and interconnections that speak in conversation with, in, and through art and text” (p. 49, italics in the original). In this way, a/r/tography is at once a material and conceptual practice always in a state of movement that exceeds any perceived products, protocols, or practices, in order to embrace emergence, always in movement, always becoming. As such a/r/tography is also committed to reciprocity. To work alongside others opens ourselves up to the unknown and to becoming co-creators of knowledge, codesigners of pedagogy, and co-participants in communities of practice. It is through this reciprocity with others that we become attuned to the potential for inquiry. After all, becoming requires the presence of the other: it is through our dialogue that encounters, invitations, and conversations inspire opportunities to learn anew. In this conceptual back and forth of art and poetry, theorizing and practicing, we engage in material and conceptual practices exploring our ways of attending. In giving attention to this evocative and provocative rumination, we explore the multiple ways we attend to many creative potentials of living our lives with artful engagement and poetic delight, and we hope our ways of attending find resonance with others who engage with artistic and poetic ways of attending.

The photographs shared here are entitled as propositions to attending. Propositions draw our attention to potentials and through these photographs we linger in the potential for attending, to attunement, for insights somewhere between actualities and potentialities (WHITEHEAD, 1978, p. 185-186). The images were taken during forest walks as I attended to the proposition of movement beyond my own. The blurring of images, a result of moving the camera, evokes a liminality that calls us to think again, to search again, to create again. In relationship with the world around me, I moved and was moved, to reimagine my everyday



walks and meanderings. Carl accompanied me (from afar) through his poetry and together we ruminated on pedagogy.

RUMINATING ON PHOTOGRAPHY AND POETRY

In *What photography is* James Elkins (2011, p. viii) notes that “seeing is essentially solitary, and photography is one of the emblems of that solitude”. We, on the other hand, find that our ways of seeing are challenged, enhanced, and complemented when we learn to see together. We have been making art and writing poetry together for many years. As colleagues in arts-based education research, we have journeyed together with many colleagues and students, in many research projects, in dreaming possibilities for teacher education, in promoting the value of a/r/tography as a way of understanding our intricate and composite identities as artists, researchers, and teachers. For us, seeing is not “essentially solitary.” Instead, seeing is a creative practice of living well with one another in relationship to the world. So, in this article, Rita’s photography and Carl’s poetry come alongside, in order to meet metonymically, in order to perform ways of attending. According to Elkins (2011, p. 38), “we all use photographs to help us think of ourselves and our world”, but Elkins is especially concerned about all we “scrupulously ignore” (p. 38). So, Elkins demonstrates how to attend to photographs so the viewer pays attention to more than what is clearly and readily present. Elkins critiques Roland Barthes’ *Camera lucida* because he wants “to find another sense of photography” (p. ix) that extends beyond “one of photography’s indispensable theoretical concepts” (p. ix) – the punctum – the “little point of pressure or pain, hidden in every photograph, waiting to prick the viewer” (p. ix). In particular, Elkins complains that the punctum is “a tourism of the overlooked, spiced



with little surprises and ‘shocks’” (p. 38). Instead, he wants viewers to attend to photographs “where the world is fractured, folded, faint, undependable, invisible, more or less ruined” (p. 34). Elkins promotes looking carefully (with consummate care) at photographs. Rita’s photographs in this article represent a fragment of many photographs made during a/r/tographic walks in Pacific Spirit Park on the edges of the University of British Columbia (TRIGGS; IRWIN; LEGGO, 2014). Carl has been responding to these photographs for over ten years, and he is still learning new ways of attending. In turn, Carl’s poetry invites Rita to see her art differently, to see with prepositional possibilities – in, through, with, under, over, between.... Like Elkins we are concerned about “what counts as normal seeing” (p. 68), and like Elkins, we know that the more we look the less we see (p. 72). Elkins calls for photographs that “re-enchant the world” (p. 86).

In this article Carl has written poems in ekphrastic response to Rita’s art as he continues to learn to acknowledge the ways that Rita enchants in her art making and as he seeks to “re-enchant the world”. In turn, Carl and Rita ruminate together as a/r/tographers on themes and questions of attending to the world and words, art and art making, teaching and learning. In the article we also perform artfully and a/r/tographically as we meander meaningfully amidst the words of others.



RUMINATING ON RESONANCE

Figure 1 – Proposition for Attending #1



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph

PHOTOSYNTHESIS

when I write
a poem I begin
by laying down
letters and words
even though I
seldom know
where the words
will take me



I am always on
a Winnie the Pooh
meandering explore
that might lead
somewhere but
probably will not

I must be patient:
how many colors
 of green are there?
can the colors
 of green be counted?

Rita's photo does not
call my attention
to a punctum

instead I am lost
in the maze maelstrom
chaos except I am not
really lost I feel
a sense of belonging
here a sense I cannot
make simple sense
of this image composed
of shadow lines colors

I see the sunlight
in the gaps I gasp
because I also see
the light in the leaves



I can almost see
photosynthesis at work
the leaves convert
light energy into
chemical energy
and oxygen for
sustaining life
on Earth I want
to attend to light
I want to know
synthesis I want
to acknowledge
how the parts are
put together made
wonder full
like art and poetry

I will learn to breathe
with the tree like
pulmonary veins
carry oxygen
from lungs to heart

I will linger
with Rita's art
so I can see with
the heart how all
of life is created
connected sustained
by intricate networks
of communication
steeped in love



While we contend that photographic art and ekphrastic poetry invite careful and close attending to the world around us, we are not suggesting that the world is simply grasped in the ways of presentation and representation. In *Rarity and the poetic: the gesture of small flowers* Harold Schweizer (2016, p. 6) claims that “a poem gestures rather than means or represents; it does not produce knowledge”. What we seek to know in our artistic collaboration is how to be more attentive to the rare gesture of poetry and art. Instead of seeking meaning or interpretation, we seek connections, we seek to linger with texts in order to know their textures, the complex interrelationships of parts that connect and do not connect. Schweizer writes about how a poem “‘gives off’ something that, although we assign it the solidity of concepts and meaning, more often than not consists merely of intimations as airy as the dust of the flower’s stamen” (p. 4). For Schweizer, the poem is “endlessly opening to further readings” (p. 5). This is our experience of collaborating in responding to one another through art and poetry. As Schweizer knows, the kind of creative language we are always seeking “is not language as representation but language as experience, embodied language, not language to produce knowledge but a fluttering, an intimation of that which speaks in us when we speak” (p. 16). We seek to live in art and poetry that “convey resonance, timbre, silence, intimation, tone” (p. 11). The word resonance is etymologically derived from the Latin *resonare* – “resound” or “echo”. In our art and poetry, we are seeking to call out, to resound, to echo what we hear when we walk in the forest, when we linger with words, when we look with the camera, when we imagine possibilities, when we call out to one another.



RUMINATING ON SURPRISE

Figure 2 – Proposition for Attending #2



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph

RUMINATING ON SURPRISE

scholars like to analyze
methodically, meticulously
incrementally, iteratively
comprehensively, cohesively

scholars engage in
examination, investigation
inspection, survey
study, scrutiny



probe, research
review, evaluation
interpretation, dissection

the kind of language
we mimic in the social sciences
 but
not the kind of language
we hear in the arts

from the Greek analysis,
unloose or loosen up,
to analyze is to unravel

but to ravel is also to unravel
instead of separating something
into its constituent parts, let's
acknowledge the myriad elements
flowing like untethered hair in the wind

may we revel in ravelling
 may we ravel in revelling
may we travel in rebelling
 may we rebel in travelling

analysis is divergent
unravelling, not a convergence
on a theme, moral, point

poetry is not seeking
to make a point
poetry is the point



poetry is a making,
an opening up,
a playful engagement
with abundance

like art

may we dance in the light
of merriment, revelling in
the ravelling creation
ancient, always in process

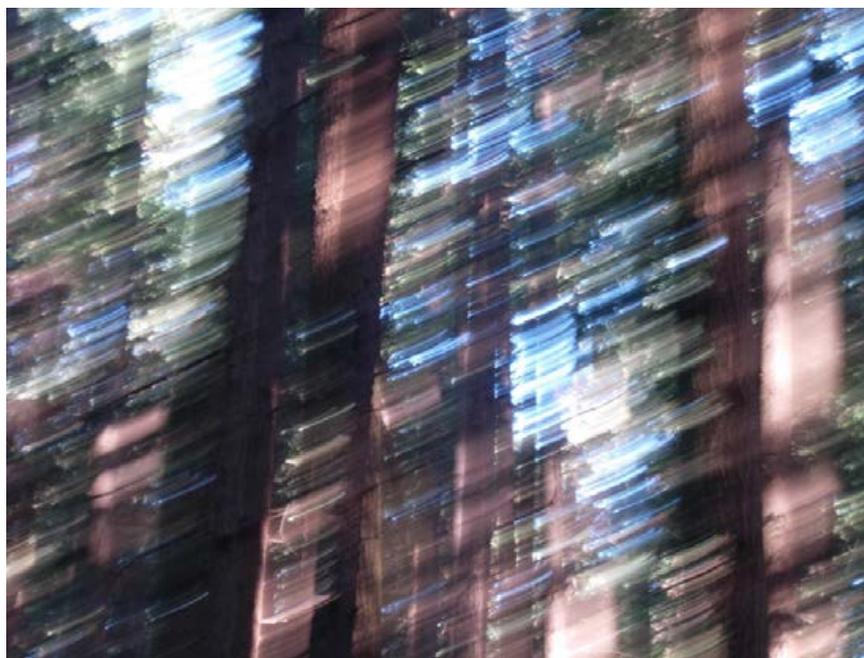
instead of disentangling
let us tango like Rita and I
dance in a choreographed celebration
of playful purposeful walking
in the midst of creative possibilities

Though we have titled our article “Ways of Attending,” any such title can only gesture toward our intention. We could have titled the article “Ways of Seeing”, or “Ways of Hearing”, or “Ways of Knowing”, or “Ways of Being”. What we seek to know is a sense of sensual and embodied experience that is intangible, intuitive, and imaginative. We seek to be attuned to tone and timbre, to listen to the vivacious voice of creation that is both definable and indefinable. We agree with Schweizer (2016, p. 31) that “a poem’s intricate rhetoric, its puzzling formalities, its difficult words, its fragile reticence, require of us no less than to become listeners”. In a similar way, we are learning together to attend to sounds, silences, and resonances in each other’s art, in poetry and photography. And we are learning how to linger with indeterminacy, mystery, and surprise. We are always open to being surprised by one another. In the experience of surprise we know there is always more to be

known. There is always the shimmering, shade-filled, light-ludic wonder of seeing what is while knowing there is always more to see. About poetry, Schweizer (2016, p. 90) invites us “to hear a speaking that extends beyond the conceptual, visible, and audible evidence of the words on the page”. And we seek also to hear “a speaking that extends beyond the conceptual, visible, and audible evidence of” the pixels on the screen. We need to learn to hear with acute attention.

RUMINATING ON AMBIGUITY

Figure 3 – Proposition for Attending #3



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph



HIGH SCHOOL CHEMISTRY

I saw in a dream a table
where all elements fell
into place as required.
Awakening, I immediately
wrote it down...
– Dmitri Ivanovich Mendeleev

in grade eleven
I remember the clock
ticking inexorably
with the rhythms
of Mr. Howell's voice
like a metronome
more logically precise
than the elements
of the periodic table
where chemistry
was laid out in tidy rows
 messiness belied
 mystery disguised

a tabular arrangement
 atomic numbers
electronic configurations
 chemical properties
periodic trends

I always wanted
more chemistry
in the chemistry class



I wanted to know
what I know now

how the Russian chemist
Dmitri Ivanovich Mendeleev
formulated the periodic table
after a dream, always ready

how on April 27, 1862
he married Feozva Nikitichna Leshcheva
became a professor
a doctor of science
an international scholar of chemistry
almost a Nobel Laureate

and in 1876 fell in love
with Anna Ivanova Popova
courted her proposed
threatened suicide if she said no
divorced his first wife married

his beloved in 1882 a scandal
in the Russian Orthodox Church

at sixteen I memorized
the Periodic Table
but I wanted chemistry
full of blood breath longing

in old age I am still looking
for the Mendeleev crater
on the far side of the moon
remembering the dreamer



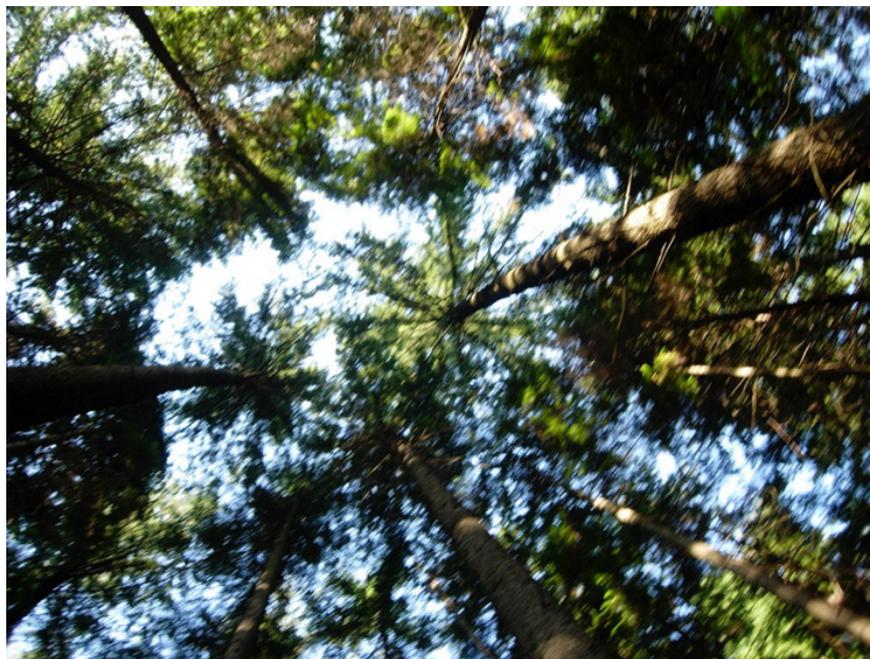
In *Why art photography?* Lucy Soutter (2013) promotes a contemporary perspective on viewer response akin to reader response where the reader or viewer responds to a text by connecting personally, by acknowledging the personal and political and pedagogical positions that contain and even constrain the experiences of reading and viewing. Soutter (2013, p. 4) recognizes that photography is “a perfect medium for enacting postmodern critiques of representation”. Postmodernism promotes the constitutive dynamic of language, rejects totalizing narratives, understands how the subject is a construct in process, resists closure, and celebrates knowledge as partial and fragmented (LEGGO, 2006). Rita’s photography is art, and like Soutter (2013, p. 7) claims, “to its detractors, art photography is elitist, pretentious, irrelevant, self-indulgent and even misleading – a kind of distortion of photography’s proper function as a democratic medium for depicting the world we inhabit”. Rita’s photography deliberately and creatively refuses to depict “the world we inhabit” or at least the world that we typically see represented in so much photography. Instead, Rita’s art invites the kind of heartfelt engagement that sustains our contemplation and curiosity. Rita’s photography does not invite a literal response or interpretation. Instead, Rita’s photography invites multiple responses that are steeped in imaginative possibilities and ambiguous meaning-making. Hence, Carl’s poetic responses to Rita’s art are intended to open up even further possibilities for interpretation. Regarding contemporary art photography, Soutter promotes “an ambiguity of meaning in which different interpretations – even mutually contradictory ones – may be held at the same time” (p. 28). According to Soutter, “such interpretive conflict” is “regarded as a sign of desirable openness, reflecting the layered reality of experience in our time” (p. 28). Soutter recommends that precedence be given “to viewers’ direct experience” of the art work (p. 87) because “contemporary art photography can be read as offering openings onto the real, not merely representations of events taking place in another time and



place but also sensory encounters that are present in themselves” (p. 88). In our art and poetry we offer “sensory encounters” that we hope will engage, provoke, incite, and enthuse others.

RUMINATING ON JUXTAPOSITION

Figure 4 – Proposition for Attending #4



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph

HIGH SCHOOL CHEMISTRY

once upon a time
for a long long time
I longed to belong
with cool cachet
like a Billabong shirt



doing ding
 dong ding
doing dong
 ding dong

no longer at home
 in the academy
no longer at home
 in the church
no longer at home
 in my mother's house
no longer at home
 in the world

all circles are cracked
 with wholeness
 only a pretence
the hole is home

Our art and poetry invite new ways of looking, seeing, and attending. There is a juxtaposition between the familiar and the unfamiliar. This process of defamiliarization invites a response that is riddled with dizziness, with asymmetry, like a whirling maelstrom. Our art and poetry invite viewers to extend beyond their customary ways of viewing photography and art to consider the limits and limitations that characteristically compose our ways of seeing by rendering invisible so much of experience that is chaos, complexity, and conundrum. Elkins does not want closure or consumption. He wants photographs that “fail to reward me with a story or a subject that can help my eye escape” (pp. 86-87). He wants to be reminded about “the distracting matrix in which we are all ... embedded” (p. 91). He is interested in inquiring about “what actually happens in photography, when we stop thinking

in optimistic metaphors of light, representation, and realism” (pp. 29-30). He calls for photography that is “hypnotic, riveting, compulsive” (p. 63). Elkins claims that photography teaches us “how hard is it to see the world” (p. 76), and he recommends that “sometimes the best strategy for changing a way of thinking is to just spend time looking differently” (p. 152). This is what we do in our creative and scholarly collaborations.

RUMINATING ON RHYTHM

Figure 5 – Proposition for Attending #5



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph



SPELLBOUND

like Dick and Jane
(and James Elkins too)

the more I look, the more I see
the more I see, the more I look

I am spellbound as I spell the light in words
like a school of purposeful porpoises

full of playful propositions
for opening up poetic possibilities

in motivated and momentous movement
where the end is now, already present

I will surrender to the swirling flourish once upon a time
like the unseen breath that animates the alphabet

In Poetry David Constantine (2013, p. 3) claims that “poetry is at one and the same time plumb in the midst of social living and at an angle to it, odd, slant, strange”. It is poetry’s commitment to signifying and calling attention to strangeness that “requires our keen attention” (p. 13). Poetry transmutes the personal into the paradigmatic, the idiosyncratic into the universal, the familiar into the figurative, the example into the evocative. Constantine explains how “many poets understand the composition of the poem as a process by which an already existent thing is uncovered, brought to light” (p. 24). This is, of course, integrally connected to the photographer’s art as well. While poets write in words, and photographers write in light, poets and photographers are all seeking languages for expression, communication, understanding,



interpretation, responding, and translation. This creative work is akin to embodiment, incarnation, inspiration, and enthusiasm. Poetry and photography seek truth by seeking pleasure. When we engage collaboratively in seeking to apprehend living possibilities, opportunities for being and becoming, we understand how experience is sensuous, how language is sensuous, how walking is sensuous, how thinking is sensuous, how making art is sensuous. Our bodies and all our senses and all our physical and emotional and mental and spiritual faculties are called together to play with rhythm, imagery, and form to keep the heart alive and supple, especially in the midst of the countless dynamics that are aimed at constraining and containing wildness and wilderness. The artist's vocation is to call the haunted and haunting wilderness into the world, to infuse us with enthusiasm for living hopefully in the creation. Art and poetry teach us to attend to rhythm, to the measure of each heart beat, all resonating with the heart that pulses in creation.



RUMINATING ON MYSTERY

Figure 6 – Proposition for Attending #6



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph

WAITING

in the season of Lent each day is
jam-packed and I wait restlessly

while astronomers recently found
evidence for a theoretical perspective

Einstein proposed a century ago
regarding gravitational waves

that emerged after two black holes
touched 1.3 billion years ago



what is a moment, a day, a week,
a century, even 1.3 billion years?

what are forty 40 days
in the mystery of creation?

I live like an impatient patient
in the emergency ward of a hospital

with little hospitality when I want
to learn to wait and lean into

the moment, both now and new,
ancient and iterative, always

In *Multiple arts: the muses* // Jean-Luc Nancy (2006, p. 4) notes that “poetry is at ease with the difficult, the absolutely difficult”. Indeed, according to Nancy “poetry [...] is not the slightest bit interested in problems: making things difficult is what it does” (p. 4). Nancy understands that “poetry refuses to be confined to a single mode of discourse” (p. 5). Instead, poetry is devoted to “the discourse of the dialectic” (p. 4) and the course of “another path” (p. 5). Poetry is devoted to plurality and polyphony (pp. 19, 43). Therefore, Nancy insists that “poetry must be taken into account in everything we do and everything we think we must do, in our arguments, our thinking, our prose, and our ‘art’ in general” (p. 15). By promoting the significance of difficulty in the arts, Nancy reminds us that our collaboration in art and poetry is deliberately focused on transcending the familiar by translating experience in diverse ways that honour complexity, mystery, and conversation. We are not trying to present a clear, coherent, cogent, comprehensive version or vision of the world and experience. Instead, we are seeking ways to open up difficult questions about how we know what we know,



how we know who we are, how we know our relationships with one another. In our collaboration we are seeking ways to honour difficulty and difference, to swim in the swirl of images, colours, and rhythms that refuse binary oppositions, linear progression, predictable rhetoric. Instead, we are engaging together in the kind of discourse that defies formulae as we seek other paths, other forms, other possibilities. Our collaboration is not guided by rule books or GPS or measured, even magisterial, research methods. We want to be mesmerized in the maelstrom that whirls and twirls. We are motivated by the marvellous messiness of the world to meander in meaning-making by writing in light and language, always hopeful that collaboration and conversation will prove efficacious for learning to live well together as we learn to attend, to experience the mystery that is often hidden by a rush to name mediocrity.

RUMINATING ON MEMORY

Figure 7 – Proposition for Attending #7



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph

DANDELION

from French dent-de-lion
tooth of the lion

how dandy a pesky weed
with numerous nutrients

everywhere dark and light
like a newspaper or zebra



rendering visible the invisible
surrendering to wonder

knowing almost everything is missed
still refusing to miss the mystery

learning with every careful decision
about brush colour stroke

how all artful knowledge is only
enough to trust intuition and hope

the yellow flowers of dandelion
become a sphere of white seeds

blown by the wind parachutes
for carrying the seeds faraway

throughout the earth on voyages
where wishes come true

In Contemporary poetry Nerys Williams (2011) illustrates “how a plurality of approaches to poetic form and linguistic textuality enables innovative modes of thought” (p. 2). Poetry is both practical, a practice, as well as theoretical, as it analyzes language and uses language to inquire. We are devoted to making art as well as to inquiring about the poetics and aesthetics of art making, as well as the countless questions and themes that emerge from arts practices regarding pedagogy and curriculum. As we consider ways of seeing, and hence ways of seeking, we are reminded by Williams that “a key role of writing and painting is to activate memory” (p. 42). In our collaboration we are engaging ekphrastically, as we render “visual art into poetry”



(p. 41), but in addition to the ekphrastic focus of our inquiries, we are also engaging periphrastically by “refuting direct statement through digressive techniques” (p. 40). So, as we collaborate and respond to one another, as we learn to breathe with one another, simultaneously breathing on our own and breathing in rhythm with each other, as we learn to see, we learn to see with love, we learn to lean into love. We are engaged in creative processes of remembering even while we acknowledge the many challenges of memory including amnesia, nostalgia, idealizing, romanticizing, and fictionalizing. And as we engage in these creative processes, we are reminded of what Williams (2011) calls the “viscosity of language” (p. 44). Williams sees “language as a painter’s palette” (p. 44). We are artists, researchers, and teachers who work with many languages, and in collaborating we encourage one another to explore creatively the possibilities of our scholarly engagements. We are deeply connected to one another and to ways of being in the world. We understand how all the arts are inextricably related to the construction of identity, to the nurturing of interrelationships between the past, present, and future, and to honouring the mystery that is human being and becoming. In our work together we raise questions about language, representation, syntax, and epistemology by performing artistically in ways that recognize play, playing, and playfulness in a performative dynamic that is always open to surprise.



RUMINATING ON MEMORY

Figure 8 – Proposition for Attending #8



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph

DAPPLED

we old men wander
amidst the dew-dappled alders
on ancient trails almost lost
where other stories haunt
us with sensual memories
like plastic can't decompose

we continue to be composed
in the decomposition or



decomposing or that
which can't decompose

on all these trails the stories
live on like a nuclear residue
or fallout
remembering loss while
ruminating on the lost

living in the midst
of loss and sadness,
full and happy,
daily dancing
a tango with paradox

in busyness how
do we sustain rhythm,
even the heart's beat?

I am embracing
mortality and finitude
and limits with almost
enthusiastic gusto

so much of life (past and present)
is beginning to make sense
in ways I have never known

after days of winter rain,
the sky is blue
on this lovely Saturday

I will embrace the possibilities
or perhaps the possibilities will embrace me



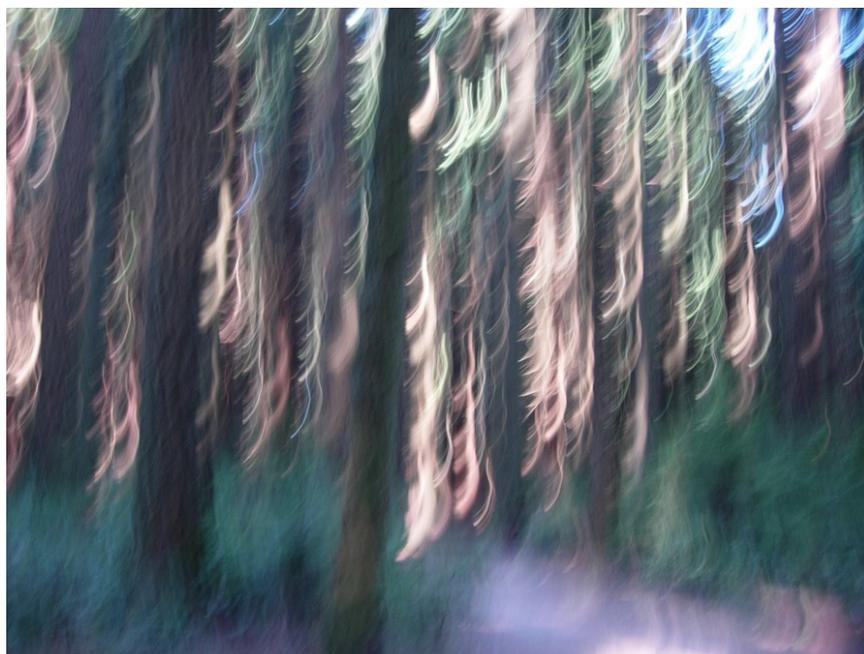
the stories continue always:
while much has changed
everything has changed
inevitably, still looking
over my shoulder
see(k)ing the blind spot

In *Nine gates: entering the mind of poetry* Jane Hirshfield (1997, p. 5) calls for “new stories, new aesthetics” that create “new truths”. Hirshfield notes insightfully that the central energies of poetry are “the concentrations of music, rhetoric, image, emotion, story, and voice” (p. 7). In our collaborations we understand how both poetry and visual art call together the same concentrations. For all the differences between visual art and poetry, both depend on “the concentrations of music, rhetoric, image, emotion, story, and voice”, but it is not sufficient to claim that knowing these concentrations means that we can make art and poetry. Certainly knowledge and experience are integral to successful creative explorations. We know how much we need to train ourselves to attend, to build on what we know, to learn all we can, but our collaborations depend on another energy, too. Hirshfield notes that “chance is fundamental to the workings of the creative mind” (p. 45). In our creative collaborations we are seeking to give chance a chance. Therefore, we are not eager to present this article as a typically academic logical and linear exposition. Instead, we are performing our creative inquiries, and we are trusting the dynamic of chance in our creative collaborations. Like Hirshfield we are “learning to trust the possible and to accept what arises, to welcome surprise” (p. 50). Above all, we are continuing to learn to trust one another because like Hirshfield we know that “truth and beauty live most happily amid complexity and paradox” (p. 102). Our artful collaborations and conversations are offered as performances of seeing and listening, remembering and imagining because “art springs from a heightening, widening, and deepening

of attention” (p. 111). Hirshfield reminds us that the word idea is derived from the Greek verb *idein*, meaning to see (p. 128). How and why have so many scholars usurped the concept of idea in order to promote a fundamentalist focus on exposition, debate, argument, and persuasion? Hirshfield understands how art works by “seeming obliqueness and riddling meanderings” that “are not arbitrary” (p. 111). Instead “the circuitousness of artistic form” allows “the deeper grain to be revealed” (p. 111).

RUMINATING ON APPREHENSION

Figure 9 – Proposition for Attending #9



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph



TURNING TOO

the earth turns
with patience,
waits still
with hope

poets too
will learn
earth's rhythms

where are the shadows?
what are the limits of imagination?

winter casts a spell
I am spellbound
confused, caught in
movement, whirlwind

the body's senses are
woefully inadequate
to embrace the sensuality
of a winter's day

the sky might be falling
the sky might be reaching
low to hold hands with earth

instead of flowing
I am transfixed
I cannot move
I can only remember
I cannot forget
the creation is wild



by writing poems
I do not tame the wildness
only recognize it again

even as the earth tilts
on the keen edge of weariness
infused with more wonder
than any poem will hold

David Constantine (2013, p. 93) understands the motivation of so much of our collaborative research when he writes about how artists are “wholly engaged in the apprehension of a moment, a glance, of life – knowing it for the living part of the living whole”. Therefore, artists “quicken us to the condition of being human” (p. 99). In a like-minded way, Mary Oliver (1994, p. 122) claims that “poetry is a life-cherishing force. And it requires a vision – a faith, to use an old-fashioned term”. She spells out her understanding of vision by focusing on how “luck, diligence, spontaneity, and inspiration are all needed” (p. 114). In our collaborations we engage with language as “a vibrant, malleable, living material” (OLIVER, 2013, p. 91), and we engage with our creative practices as life-affirming, hopeful encounters with lively and lovely possibilities. We are encouraged by Oliver’s claim that all the arts began “within the original wilderness of the earth” (p. 106). She adds that the arts “began through the process of seeing, and feeling, and hearing, and smelling, and touching, and then remembering” (p. 106). In our artistic collaborations we are learning to look, to attend sensually to the particulars of the creation so we can acknowledge the wonder of the creation.



RUMINATING ON LOVE

Figure 10 – Proposition for Attending #10



Source: Rita L. Irwin (2010). Digital photograph

WILD WORDS

remembering and forgetting
are light and shadow

we ask,
what does the alphabet reveal?
we ought to ask,
what does the alphabet conceal?

the alphabet is a synecdoche
a part suggests the (w)hole



but have we forgotten
to see the (w)hole,
fooled by the part disguised
as the (w)hole?

we need to return to the place
at least in imagination
before language divided the creation
to defamiliarize the familiar
a kaleidoscope of possibilities

as an educator I want
mystery not mastery
I want imagination
that is holy and whole

we are too pragmatic
too literal when we need
to linger in the littoral
too serious when we need
to revel in the ludic

instead of seeking to please
we need to seek pleasure

disenchantment enchantment

we grow up in another's image
when we really need imagination

we wander as if lost
when we need to attend to wonder



we are the object of others' verbs
when we need to be the subject

a ray of sunshine hints
at spring's promise,
no fire, a candle flame,
flickering hungry hopeful

learning to let go
to lean into words
with faithfulness
to hope they can sustain
the poet and the poetry

words are not wild animals
to be domesticated, contained
words are wild animals
to be ascertained
in playful ludic wildness

In *Place, being, resonance: a critical ecohermeneutic approach to education* Michael W. Derby (2015, p. 2) calls for "an ecohermeneutic attention" that "is humbly drawn towards the earth". He regards the "application of the full attention" as "a gesture of love" (p. 2), and he considers "education as home-coming, as home making (literally *ecopoiesis*), as finding ourselves already home in a world thrumming with resonant meaning" (p. 9). This is the heart of our collaborative journeys. In our a/r/tographic explorations we are seeking to acknowledge the experience of home-coming "in a world thrumming with resonant meaning." We live in a world that is "thrumming with resonant meaning," but we are not sure we are able to attend to the thrumming and meaning. Too often we are distracted and alienated. We agree with Maggie



Berg and Barbara K. Seeber (2016, p 90) that “distractedness and fragmentation characterize contemporary academic life”. They claim that “slowing down is about asserting the importance of contemplation, connectedness, fruition, and complexity” (p. 57). We need sensual attunement and creative imagination to know the creation as a manifestation of ancient and ineffable glory. Like Derby (2015, p. 32), we ask, “What might we learn if we listened to the thrum beneath us?”, and like Derby, we know that “attentiveness is an active, conscious and intentional discipline” (p. 38). We have come to a new proposition: Learn together how to attend. By engaging in collaboration and conversation, we teach one another, and we learn from one another, what it means to attend as artists and researchers and teachers.

REFERENCES

BERG, Maggie; SEEBER, Barbara K. **The slow professor:** challenging the culture of speed in the academy. Toronto: University of Toronto Press, 2016.

BERRY, Wendell. **What are people for?** New York: North Point Press, 1990.

CONSTANTINE, David. **Poetry.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

DERBY, Michael W. **Place, being, resonance:** a critical ecohermeneutic approach to education. New York: Peter Lang, 2015.

ELKINS, James. **What photography is.** New York: Routledge, 2011.



HIRSHFIELD, Jane. **Nine gates**: entering the mind of poetry. New York: Harper Perennial, 1997.

IRWIN, Rita L.; RICKETTS, Kathryn. Living inquiry: an evolution of questioning and questing. *In*: STOUT, C. (ed.). **Teaching and learning emergent research methodologies in art education**. Reston: National Art Education Association, 2013. pp. 65-76.

KIND, Sylvia. **Of stones and silences**: storying the trace of the other in the autobiographical and textile text of art/teaching. Unpublished dissertation. Vancouver: University of British Columbia, 2006.

KINGSOLVER, Barbara. **Small wonder**. New York: Harper Collins Publishers, 2002.

LEGGO, Carl. End of the line: a poet's postmodern musings on writing. **English Teaching: Practice and Critique**, 5(2), pp. 69-92, 2006.

MILLER, Richard E. **Writing at the end of the world**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2005.

NANCY, Jean-Luc. **Multiple arts**: the muses II. S. Sparks (Ed.). Stanford: Stanford University Press, 2006.

OLIVER, Mary. **A poetry handbook**. Boston: Mariner Books, 1994.

SAMESHIMA, Pauline. Autoethnographic relationally. *In*: SPRINGGAY, S. et al. (eds.). **Being with a/r/tography**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. pp. xix-xxxiii.



SCHWEIZER, Harold. **Rarity and the poetic**: the gesture of small flowers. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016.

SOUTTER, Lucy. **Why art photography?** New York: Routledge, 2013.

TRIGGS, Valerie; IRWIN, Rita L. A/r/tography and the pedagogic invitation. In: HICKMAN, Richard (ed.). **The international encyclopedia of art and design education**. Wiley-Blackwell. (in press).

TRIGGS, Valerie; IRWIN, Rita L.; LEGGO, Carl. Walking art: sustaining ourselves as arts educators. **Visual Inquiry: Learning and Teaching Art**, 3(1), 21-34, 2014.

WHITEHEAD, Alfred N. **Process and reality**. New York: Free Press, 1978.

WILLIAMS, Nerys. **Contemporary poetry**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

FORMAS DE OBSERVAR: ARTE E POESIA¹

Carl Leggo

Rita L. Irwin

Universidade da Colúmbia Britânica (EUA)

INTRODUÇÃO

Colaborando com Rita, eu me lembrei de Richard Miller (2005, p. 49), ao observar que “sustentar o indivíduo e a cultura são atividades incessantes. Os dois projetos estão sempre em construção e sempre em reforma”.

Como um poeta, pesquisador e educador (a/r/tógrafo), estou sempre ansioso para partir em jornada com artistas visuais em caminhos de exploração criativa, interrogações incisivas e pedagogias lúdicas. Como Wendell Berry (1990, p. 89) entende, “qualquer poema que vale seu nome é um produto de uma convocação. Ele existe para, literalmente, retomar vozes do passado para o presente”.

Então, eu chamei Rita na esperança de invocar, evocar e provocar nosso entusiasmo compartilhado para as artes e o aprendizado de viver bem no mundo. Como Barbara Kingsolver (2002, p. 233) diz: “o caminho para descobrir meu lugar no mundo é escrevendo um”. Por muitos anos eu desfrutei do privilégio de

¹ A fonte original deste artigo encontra-se no periódico *Canadian Review of Art Education*, v. 45, n. 1, p. 50-76, 2018. ISSN: 2563-6383. DOI: <https://doi.org/10.26443/crae.v45i1.48>. Disponível em: <https://crae.mcgill.ca/article/view/48/108>. A tradução da língua inglesa para a língua portuguesa foi realizada pelas tradutoras Jaqueline de Almeida Camargo e Karinna Alves Cargnin.



caminhar com Rita na escrita e no fazer arte, em encontrar um lugar onde eu podia me demorar em ser e tornar-me sempre sustentado pela criatividade, esperança e convicção.

Eu estava recentemente aproveitando de um *brunch* com uma colega na cafeteria do Hotel Steveston quando minha colega notou alguns pássaros fora da janela. Ela perguntou: “São gaivotas?”. Aqui está o poema que escrevi após o nosso *brunch*, refletindo sobre um encontro pedagógico que continuaria estudando.

GANSO-DAS-NEVES

Na cafeteria do hotel Steveston
Eu e Laura discutimos poesia
Trauma e dádivas

Laura pergunta, são gaivotas?
Pássaros prateados com pontas escuras nas asas
Pairando lá fora na janela que se expande

(Talvez patos. Eu me pergunto quantos
Pássaros moram perto do Golfo da Geórgia)
Laura nota, eles são gansos-das-neves

No dia anterior eu estava caminhando
Para o parque Garry Point, em toda parte ganso-das-neves
Eu não tinha visto, ou ao menos, não tinha olhado

Mesmo embora eu crescendo com
O Dick lembrando da Sally

Olhe, olhe

Olhe para cima

Olhe para cima, para cima, para cima



Lacuna de sensibilização poética
Capturado em um rodopio frenético
Saturado da desatenção sem sentido

Sabendo o quão pouco eu sei,
jamais saberá, eu vou considerar
A sabedoria do Dick e olhar, olhar

NOTAS DE RITA PARA CARL

Colaborando com Carl. Lembro-me de Pauline Sameshima (2008, p. 49), que escreve: “Ensinar e aprender ocorre em todo lugar, não somente na sala de aula. Aprender ocorre entre espaços prévios, entre as linhas do poema [...] Entre ficção e não-ficção”. Para viver bem no mundo, eu e Carl abraçamos as potencialidades que experienciamos no atravessamento das nossas práticas visuais e poéticas.

Eu também estou sempre ansiosa para caminhar com poetas e aproveitar muitos anos de colaboração com Carl. Nós dois exploramos a/r/tografia e outras formas de pesquisa artística. Para nós, a/r/tografia é um posicionamento ontológico que envolve o questionar (IRWIN; RICKETTS, 2013).

Por meio dos encontros pedagógicos e artísticos, que se entrelaçam nos espaços onde podemos nos demorar no inesperado e abraçando o limiar do que pode desdobrar-se mediante uma ambiciosa incorporação, fluem convites intuitivos para materiais e práticas conceituais.

Quando a/r/tografia foi inicialmente conceitualizada, interpretações foram apresentadas de maneira a entender conceitos como métodos: é uma forma de ruptura, tomada como garantia de um método das ciências sociais. Sylvia Kind (2006, p. 49) descreve-a como “um emaranhado de arte e texto”. Ela

sugere que as práticas e os textos de investigação sejam tecidos a partir dos processos que se tornam “substâncias, formatos e processos de busca [...] por encontros constitutivos e interconexões que conversam com, em e sobre arte e texto” (KIND, 2006, p. 49).

Dessa forma, a/r/tografia é um material e uma prática conceitual que está sempre em movimento excedendo qualquer produto identificado, protocolos ou práticas em ordem de abraçar qualquer manifestação; sempre em movimento, sempre tornando-se. Tal como a a/r/tografia, a reciprocidade também é desenvolvida. Trabalhar com outros nos abre para o desconhecido e nos torna coautores do conhecimento, cocriadores da pedagogia e coparticipantes nas comunidades de práticas.

É na reciprocidade com os outros que nos tornamos atentos para o potencial de investigação. Afinal, necessita-se da presença do outro: é no diálogo que se revelam propostas e conversas que despertam para oportunidades de aprender novamente. É nesse vai e vem conceitual da arte e da poesia, na teoria e na prática, que nos engajamos em práticas materiais e conceituais ao explorar nossas formas de envolvimento.

Ao dar atenção nesta provocativa reflexão, exploramos múltiplas formas de atender a potenciais criativos de viver nossa vida com engajamento artístico e deleites poéticos; esperamos que nossos meios de percepção encontrem ressonâncias em outros engajamentos com meios artísticos e poéticos de participação.

As fotografias compartilhadas aqui são intituladas *Proposições de participação*, atraindo nossa atenção para potenciais, e por meio dessas fotografias nos demoramos nas potencialidades para participação, sintonização e percepção de algo entre as atualidades e as potencialidades (WHITEHEAD, 1978).

As imagens usadas foram fotografadas durante as caminhadas na floresta enquanto eu me atentava às proposições de movimento além de mim. O desfoque das imagens, como resultado de movimentação da câmera, evoca liminaridade, que



nos faz pensar novamente para procurar de novo e criar mais uma vez. Em relação ao mundo à minha volta, eu me movia e era movida para reimaginar minhas caminhadas diárias e meandros. Carl me acompanhava (de longe) por meio de sua poesia, e juntos refletíamos sobre pedagogia.

REFLEXÃO SOBRE FOTOGRAFIA E POESIA

James Elkins (2011, p. viii) entende a fotografia como “enxergar é essencialmente solitário e a fotografia é um dos emblemas dessa solidão”. Nós, por outro lado, achamos que nossos meios de enxergar são desafiados, aprimorados e complementados quando aprendemos a ver juntos.

Nós estivemos fazendo arte e escrevendo poesia juntos por muitos anos. Como colaboradores baseando-nos na pesquisa em arte, aproveitamos juntos com muitos colegas e estudantes em muitos projetos de pesquisa, sonhando possibilidades no ensino em educação e promovendo valores da a/r/tografia, como caminhos de compreender nossas identidades intrínsecas e compostas como artistas, pesquisadores e professores.

Para nós, enxergar não é “essencialmente solitário”. Pelo contrário, enxergar é pôr em prática a criatividade de viver bem com os outros e nas relações com o mundo. Então, neste artigo, as fotografias de Rita e os poemas de Carl caminham juntos, em ordem de se encontrarem metonimicamente, a fim de performar meios de percepção.

Dessa forma, Elkins (2011) corrobora como contemplar as fotografias de maneira que o observador preste mais atenção no que está claramente presente. Elkins (2011, p. ix) critica a *Camera lucida*, de Roland Barthes, porque ele quer “encontrar outro sentido da fotografia”. Em particular, Elkins (2011, p. 38) se queixa

que o ponto está “no turismo da negligência, apimentado com pequenas surpresas e ‘choques’”.

Em vez disso, ele quer visualizadores que observem as fotografias “onde o mundo é fracionado, dobrado, sem sentido, independente, invisível, mais ou menos arruinado” (ELKINS, 2011, p. 34). Elkins (2011) promove o olhar com (cuidado consumado) nas fotografias. As fotografias de Rita neste artigo representam um fragmento de muitas fotos feitas durante as caminhadas da a/r/tografia no pacífico Parque Espírito, nas margens da Universidade da Colúmbia Britânica (TRIGGS; IRWIN; LEGGO, 2014).

Carl tem se apropriado dessas fotografias por mais de dez anos, e ainda aprende novos meios de contemplar. Em contrapartida, os poemas de Carl convidam Rita a ver sua arte de forma diferente, de enxergar possibilidades proposicionais – dentro, através, com, por baixo, em cima, entre... Como Elkins (2011, p. 68), estamos preocupados sobre “o que conta como um olhar normal” e, como esse autor, sabemos que, quanto mais se olha, menos se enxerga. Elkins (2011, p. 86) chama por fotografia aquilo que “reencanta o mundo”.

Neste artigo, Carl escreveu poemas de forma literal às artes da Rita enquanto continuava aprendendo a reconhecer os meios de Rita encantar na sua forma de fazer arte e enquanto ele procurava “reencantar o mundo”.

Por outro lado, Carl e Rita refletiam juntos como a/r/tografia, assimilavam temas e questões do mundo em palavras, arte e o fazer arte, ensinar e aprender. Este texto também é performático trazendo o artístico a/r/tograficamente, o que serpenteia de forma significativa por meio da palavra dos outros.



REFLETINDO SOBRE RESSONÂNCIA

Figura 1 – *Proposições de participação 1*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital

FOTOSSÍNTESE

Quando eu escrevo
Um poema eu começo
Deitando-me no chão
Letras e palavras
Mesmo que eu
Mal saiba
Onde as palavras
Me levarão

Eu estou sempre
Serpenteando ao explorar
As histórias do Ursinho Pooh
Que podem me guiar



Em algum lugar mas
Provavelmente não

Eu preciso ser paciente:
Quantas cores
Existem no verde?
Podem as cores
Do verde serem contadas?

A foto da Rita não
Me chama a atenção
Em um único ponto

Em vez disso, estou perdido
Em um labirinto emaranhado
De caos, exceto que não estou
Muito perdido, eu sinto
Uma noção de pertencer
Aqui uma noção que não
Faz o menor sentido
Desta imagem composta
De sombras, linhas e cores

Eu vejo raios de sol
No suspiro eu ofego
Porque eu vejo também
A luz nas folhas

Eu quase posso ver
O trabalho da fotossíntese
As folhas convertem
Energia luminosa em
Energia química



E oxigênio para
Sustentar a vida
Na terra, eu quero
Dar apreender a luz
Eu quero saber
Em síntese eu quero
Reconhecer
Como as partes são
Colocadas juntas feitas
Maravilhosa mente
Como arte e poesia

Eu vou aprender a respirar
Como as árvores
Com veias pulmonares
Que carregam oxigênio
Dos pulmões para o coração

Eu vou me demorar
Na arte da Rita
Assim posso ver com
O coração como tudo
Na vida é criado
Conexão sustentada
Por redes intrínsecas
De comunicação
Cheias de amor

Enquanto lutamos com a arte fotográfica e a poesia ecrástica, convidamos cuidadosamente a nos fechar para a percepção com o mundo à nossa volta; nós não estamos sugerindo que o mundo simplesmente seja compreendido em formas de apresentação e representação.



Harold Schweizer (2016, p. 6) afirma: “um gesto poético é melhor do que o significado representa, não produz conhecimento”. O que procuramos saber nas nossas colaborações artísticas é como ser mais atencioso nos raros gestos poéticos e artísticos. Em vez de procurar por significados ou interpretações, procuramos conexões, procuramos nos demorar nos textos com o intuito de saber suas texturas; os complexos relacionamentos interpessoais e partes que conectam e não conectam.

Schwiezer (2016, p. 4) escreve sobre como o poema “‘se desprende’ de algo, apesar de compartilharmos com a solidez dos conceitos e significados mais vezes do que não consistir em apenas intimidações tão quanto aéreas são a poeira e as linhas das flores”. Para Schweizer (2016, p. 5), o poema é “eternamente aberto para mais leituras”. Essa é nossa experiência ao colaborar um com o outro, ao nos comunicarmos por meio das artes e dos poemas. Como Schweizer (2016, p. 16) sabe, o tipo de linguagem criativa que estamos sempre à procura “não é a linguagem como representação, mas linguagem como experiência, linguagem incorporada, não linguagem para reproduzir conhecimento, mas para agitar uma insinuação do que é dito quando falamos”.

Procuramos por viver na arte e na poesia, o que “propaga repercussão, timbre, silêncio, intimidação, tom” (SCHWEIZER, 2016, p. 11). A palavra repercussão é etimologicamente derivada do latim *resonare* – “ressoar” ou “eco”. Na nossa arte e poesia, procuramos por chamar, ressoar, ecoar o que escutamos quando andamos na floresta, quando nos demoramos nas palavras, quando olhamos com a câmera, quando imaginamos possibilidades, ou quando nos chamam.



REFLETINDO SOBRE SURPRESA

Figura 2 – *Proposições de participação 2*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital

REFLETINDO SOBRE SURPRESA

Acadêmicos gostam de analisar
Metodicamente, meticulosamente
Progressivamente, repetidamente
Compreensivelmente, coerentemente

Acadêmicos se empenham em
Examinar, investigar
Inspecionar, observar
Estudar, conferir



Sondar, pesquisar
Revisar, avaliar
Interpretar, dissecar

O tipo de linguagem
Que imitamos nas ciências sociais
Mas
Não é o tipo de linguagem
Que escutamos nas artes

Desde os estudos gregos
Desatado ou desatar
Analisar é desvendar

Mas desvendar é também não desvendar
Em vez de separar algo
Na sua parte constituinte, vamos
Conhecer os elementos da miríade
Correndo livre como cabelos no vento

Deixemos nos revelar no desfiar
Deixemos nos desfiar no revelar
Viajemos na rebelião
Rebelemo-nos na viagem

Analisar é divergente
Não desfiar, não uma convergência
Em um tema, moral, ponto

Poesia não é procurar
Para tomar um ponto
Poesia é o ponto
Poesia é fazer,



É uma abertura
Um engajamento lúdico
Com abundância

Como arte

Dancemos na luz
Na alegria, revelando
Os fios da criação
Antigos, sempre em processo

Em vez de desembaraçar
Vamos dançar tango como eu e Rita
Dançar em uma celebração coreografada
Em uma caminhada propositadamente lúdica
No meio de nossas possibilidades criativas

Apesar de termos intitulado nosso artigo de “Formas de observar”, qualquer título do gênero poderia sinalizar nossa intenção. Poderia ser intitulado “Caminhos de enxergar”, ou “Caminhos de escutar”, ou “Caminhos de saber”, ou “Caminhos de ser”. O que nós procuramos saber é o sentido do sensível e incorporado na experiência que é intangível, intuitivo e imaginativo.

Procuramos por sintonizar o tom e o timbre, escutar as vozes vivazes da criação, que são igualmente definíveis e indefiníveis. Concordamos com Schweizer (2016, p. 31), quando escreve: “a retórica intrínseca de um poema é intrigar as formalidades, com suas palavras difíceis, suas reticências complicadas, requer de nós nada mais do que nos tornar ouvintes”.

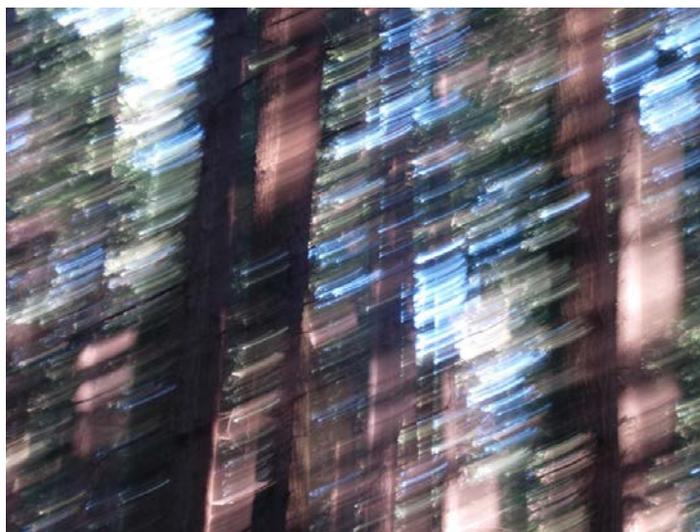
De uma forma similar, aprendemos juntos a participar dos sons, dos silêncios e das ressonâncias nas artes, nos poemas e nas fotografias uns dos outros. Estamos aprendendo como nos demorar de forma indeterminada, misteriosa e surpresa; abertos a ser

surpreendidos pelo outro. Na experiência das surpresas, sabemos que sempre há algo a mais a ser aprendido. Há sempre o cintilante, a sombra preenchida, a luz lúdica, a maravilha de enxergar o que é enquanto aprendemos que sempre há mais para ver.

Sobre poesia, Schweizer (2016, p. 90) nos convida “a escutar a fala que se estende para além do conceitual, visível e a evidência audível das palavras que estão na página”. E procuramos também escutar “uma fala que se entende além do conceitual, visível e evidência audível” (SCHWEIZER, 2016, p. 90) dos *pixels* na tela. Nós precisamos aprender a escutar com atenção plena.

REFLETINDO SOBRE AMBIGUIDADE

Figura 3 – *Proposições de participação 3*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital



QUÍMICA DE ENSINO MÉDIO

Eu vi em um sonho uma mesa
Onde todos os elementos caíram
No lugar como foi pedido
Acordando, eu imediatamente
Escrevi
– Dimitri Ivanvovich Mendeleev

No segundo ano
Eu lembro do relógio
Inexoravelmente marcando
Com os ritmos
Da voz do Sr. Howell
Como um metrônomo
Mais logicamente preciso
Do que os elementos
Da tabela periódica
Onde a química
Foi estabelecida em linhas organizadas
 Bagunça desmentida
 Mistério disfarçado

Arranjos de tabela
 Números atômicos
Configurações elétricas
 Propriedades químicas
Evoluções periódicas

Eu sempre quis
Mais química
Na aula de química



Eu queria saber
O que eu sei hoje

Como o químico russo
Dmitri Ivanovich Mendeleev
Formulava a tabela periódica
Depois de um sonho, sempre pronto

Como em 27 de abril de 1862
Ele se casou com Feozva Nikitichna Leshcheva
Virou professor
Doutor em ciência
Pesquisador internacional de química
Quase ganhou um prêmio Nobel

E se apaixonou em 1876
Por Anna Ivanova Popova
A cortejou com uma proposta
Ameaçou se suicidar se ela respondesse não
Divorciou-se de sua primeira esposa

Sua amada em 1882 um escândalo
Na Igreja Ortodoxa Russa

Aos dezesseis anos eu memorizei
A tabela periódica
Mas eu queria química
Cheio de sangue, suspiros e anseios

Quando mais velho continuei procurando
A cratera do Mendeleev
No lado longínquo da lua
Relembrando do sonhador



Em *O que é fotografia artística?*, Lucy Soutter (2013) promove uma perspectiva contemporânea na resposta do espectador semelhante à resposta do leitor, em que o leitor ou o espectador responde um texto ao se conectarem pessoalmente, ao reconhecerem as posições pessoais, políticas e pedagógicas, que contêm e até restringem as experiências de leitura e visualização. Soutter (2013, p. 4) reconhece que fotografia é “uma perfeita mediação para promulgar as representações críticas da pós-modernidade”. A pós-modernidade promove uma dinâmica constitutiva da linguagem que rejeita narrativas totalitárias; entende o sujeito como é construção em processo, resiste a encerramentos e comemora o conhecimento como um fragmento parcial (LEGGO, 2006).

A fotografia de Rita é uma arte, e como Soutter (2013, p. 7) diz, “[...] para os difamadores, fotografia artística é elitista, pretenciosa, irrelevante, egocêntrica e até mesmo falaciosa – um tipo de distorção do propósito da fotografia como meio democrático para retratar o mundo onde habitamos”.

A fotografia de Rita se recusa deliberada e criativamente a retratar “o mundo que habitamos” (SOUTTER, 2013, p. 7) ou ao menos o mundo que normalmente vemos ser representado em tantas fotografias. Ao contrário, a arte de Rita nos convida para um tipo de envolvimento acolhedor que se sustenta na nossa contemplação e curiosidade. Sobre a fotografia contemporânea, Soutter (2013, p. 18) afiança:

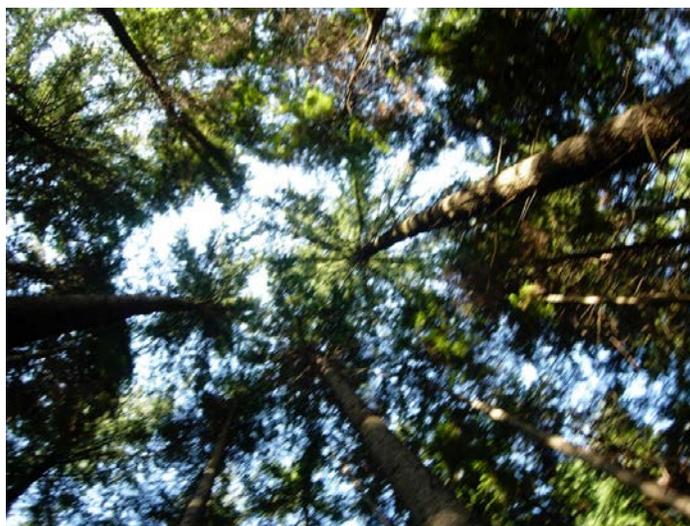
Uma ambiguidade de significados da qual se podem ter diferentes interpretações – mesmo que mutuamente contraditórias – e podem ser mantidas ao mesmo tempo [...] E é [...] considerado como um símbolo de abertura para desejos, refletindo sobre as reais camadas de experiências do nosso tempo

Soutter (2013, p. 87-88) recomenda que a precedência das experiências da obra de arte seja dada “diretamente aos espectadores”. Isso porque “fotografia artística contemporânea pode ser lida como uma oferta para a abertura do real, não somente representações dos eventos que estavam no lugar em algum outro tempo e espaço, mas também encontros sensitivos que estão presentes neles mesmos”.

Na nossa arte e poesia, oferecemos “encontros sensitivos” que esperamos cativar, provocar, incitar e entusiasmar os outros.

REFLETINDO SOBRE JUSTAPOSIÇÃO

Figura 4 – *Proposições de participação 4*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital



QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

Teve uma vez
Por muito e muito tempo
Eu ansiava por pertencer
A um grupo legal
Como àquele da blusa da Billabong

Fazendo ding
 Dong ding
Fazendo dong
 Ding dong

Não mais em casa
 Na academia
Não mais em casa
 Na igreja
Não mais em casa
 Na casa da minha mãe
Não mais em casa
 No mundo

Todos os círculos estão rachados
 Com imensidões
 Apenas com a pretensão
Que o inteiro é casa

Nossa arte e poesia convidam a enxergar novas formas, vendo e tendo percepção. Têm uma justaposição entre o familiar e o não familiar. Esse processo de desfamiliarização convida para respostas cheias de vertigens, com assimetria, como um turbilhão de redemoinhos.



Nossa arte e poesia convidam os espectadores a estenderem para além das suas maneiras de enxergar a fotografia e a arte, para considerarem os limites e as limitações que caracteristicamente compõem nossas formas de enxergar por renderizar o invisível, com tanta experiência que se transforma em caos, complexidade e enigma. Elkins (2011, p. 86-87) quer fotografias que “falhem em me recompensar com histórias ou sujeitos que podem ajudar os meus olhos a escaparem”. Ele quer ser lembrado pela “distração da matriz na qual estamos todos inseridos” (ELKINS, 2011, p. 91). Ele tem interesse em perguntas como “o que exatamente acontece na fotografia, quando paramos de pensar nas metáforas otimistas de luz, representação e realismo?” (p. 29-30). Ele entende que fotografia é “hipnotizante, instigante, compulsiva” (p. 63). Elkins acredita que fotografia nos ensina o “quão difícil é enxergar o mundo” (p. 76) e recomenda que “às vezes a melhor estratégia para mudar uma forma de pensar é somente passar um tempo olhando de forma diferente” (p. 152). É o que fazemos em nossas colaborações criativas e acadêmicas.



REFLETINDO SOBRE RITMO

Figura 5 – *Proposições de participação 5*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital

ENFEITIÇADO

Como Dick e Jane
(e James Elkins também)

Quanto mais eu olho, mais eu enxergo
Quanto mais eu enxergo, mais eu olho

Eu estou enfeitado enquanto enfeitiço a luz nas palavras
Como uma escola de botos bem-intencionados



Cheios de proposições lúdicas
Para nos abrir de possibilidades poéticas

Em movimentos motivados e momentâneos
Onde o fim é agora, já está presente

Eu vou me entregar ao florescer que circula de vez em quando
Como o hálito não visto que anima o alfabeto

David Constantine (2013, p. 3) fala que a poesia é “única e ao mesmo tempo elegante no meio de uma convivência social em um ângulo que lhe é excêntrico, oblíquo, estranho”. É o compromisso da poesia que, significando e chamando atenção para o estranhamento, “requer nossa total atenção” (CONSTANTINE, 2013, p. 13).

Poesia transmuta o pessoal em paradigmático, a idiosincrasia no universal, o familiar em figurativo, o exemplo em evocativo. Constantine (2013, p. 24) explica que “poetas compreendem a composição de um poema como um processo do qual uma coisa já existente é descoberta e traz à luz”. Isso, obviamente, está integralmente conectado com a arte do fotógrafo também.

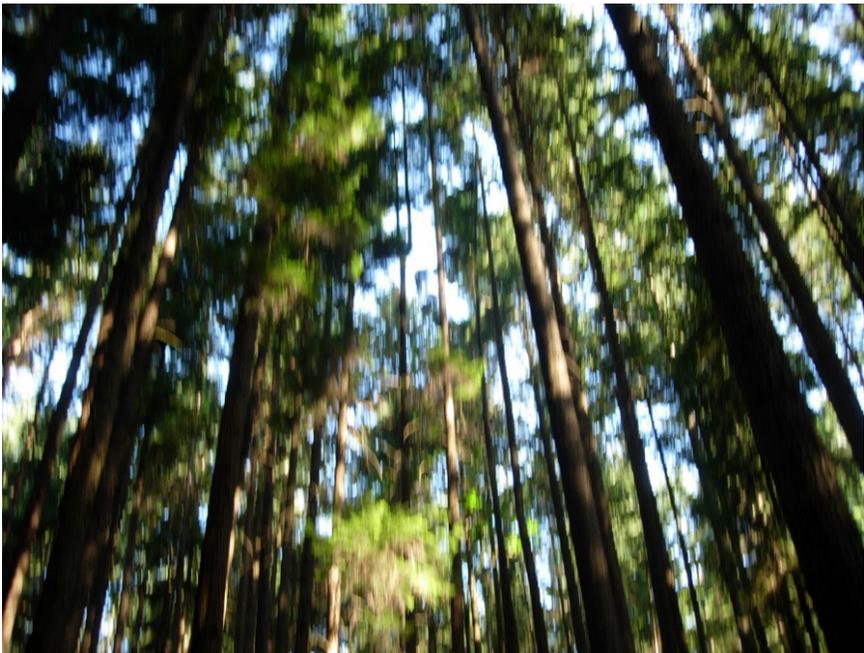
Enquanto os poetas escrevem em palavras e os fotógrafos escrevem com luz, poetas e fotógrafos estão procurando por linguagens de expressão, comunicação, compreensão, interpretação, respostas e traduções. Esse trabalho criativo está próximo da personificação, encarnação, inspiração e entusiasmo. Poesia e fotografia procuram pela verdade ao procurar o prazer. Quando nos engajamos de forma colaborativa ao procurar apreender vivendo por possibilidades em ser e tornar-se, entendemos o quanto a experiência é sensível, o quanto a linguagem é sensível, como caminhar é sensível, como pensar é sensível, como fazer arte é sensível.



Nossos corpos, todos os nossos sentidos e todas as nossas faculdades físicas, emocionais, mentais e espirituais são chamados para brincar com o ritmo, o imaginário e se formam para manter o coração vivo e flexível, especialmente no meio de incontáveis dinâmicas que são destinadas a contrastar e conter a ferocidade e o selvagem. A vocação de um artista é procurar o selvagem do mundo e nos inundar com o entusiasmo de viver na esperança e na criação. Arte e poesia nos ensinam a perceber o ritmo, as medidas de cada batida de coração, todos ressoando com o coração que pulsa na criação.

REFLETINDO SOBRE MISTÉRIO

Figura 6 – *Proposições de participação 6*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital



ESPERANDO

Durante a quaresma cada dia é
Superlotado e eu espero impacientemente

Enquanto os astrônomos encontraram recentemente
Evidências para uma perspectiva teórica

Einstein propôs um século atrás
A respeito das ondas gravitacionais

Que emergiram depois de dois buracos negros
Tocados 1,3 bilhão de anos atrás

O que é um momento, um dia, uma semana
Um século, até mesmo 1,3 bilhão de anos?

Eu vivo como um paciente impaciente
Na área de emergência de um hospital

Com uma pequena hospitalidade quando eu quero
Aprender a esperar e inclinar para

O momento, ao mesmo tempo agora e novo
Antigo e interativo, sempre

Em *Múltiplas artes: as musas II*, Jean-Luc Nancy (2006, p. 4) nota que “poesia é o que alivia a dificuldade, a dificuldade absoluta”. Realmente, de acordo com o autor, “poesia [...] não está nem um pouco interessada nos problemas: coisas difíceis é o que ela faz” (p. 4). Nancy entende que a “poesia se recusa em estar confinada em uma única forma de discurso” (p. 5). Ao contrário, a poesia é devota no “discurso da dialética” (p. 4) e obviamente em



“outro caminho” (p. 19-43). Portanto, Nancy (2006, p. 15) insiste que “poesia deve tomar conta de tudo que fazemos e tudo que pensamos que devemos fazer, nos nossos argumentos, nos nossos pensamentos, nas nossas prosas e na nossa ‘arte’ de forma geral”.

Ao promover o significado de dificuldade nas artes, Nancy nos lembra que nossa colaboração nas artes e na poesia é deliberadamente focada na transcendência do familiar ao traduzir experiência em diversas formas que honram a complexidade, o mistério e a fala. Não estamos tentando apresentar um verão do mundo e das experiências de forma clara, coerente, convincente ou compreensiva; estamos procurando formas de expandir perguntas difíceis sobre como sabemos o que sabemos, como sabemos quem somos, como sabemos sobre nossos relacionamentos com os outros.

Em nossa colaboração, estamos procurando meios de honrar a dificuldade e a diferença, nadar no emaranhado de imagens, cores e ritmos que se recusam a se pôr em oposições binárias, progressões lineares, retóricas previsíveis. Ao contrário, estamos comprometidos no tipo de discurso que desafia as fórmulas que procuramos em outros caminhos, outras formas, outras possibilidades. Nossa colaboração não é sobre sermos guiados pelas regras de um livro, pelo GPS ou por medidas, nem mesmo nos métodos de pesquisa do magistério.

Queremos ser lembrados nos redemoinhos que giram e giram. Somos motivados pela maravilhosa desordem do mundo, pelos meandros no significar-fazer, por escrever na luz e na linguagem, sempre na esperança de que a colaboração e as conversas vão provar formas eficazes de aprendizado e de convivência, enquanto aprendermos a perceber, a experienciar o mistério que muitas vezes está escondido pela pressa em nome da mediocridade.

REFLETINDO SOBRE MEMÓRIA

Figura 7 – *Proposições de participação 7*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital

DENTE-DE-LEÃO

Do francês dent-de-lion

Dente do leão

O quão elegante é uma semente desagradável
Com numerosos ingredientes

Torna o visível em invisível
Se entregando às perguntas



Sabendo que quase tudo está faltando
Ainda se recusando a perder o mistério

Aprendendo com cada decisão cuidadosa
Sobre cada pincelada colorida

Como todo conhecimento de arte é somente
O suficiente para acreditar na intuição e na esperança

As flores amarelas do dente-de-leão
Se tornam a esfera das sementes brancas

Levadas pelos paraquedas do vento
Que carregam as sementes para longe

Através da terra em viagens
Onde os sonhos se tornam realidade

Nerys Williams (2011, p. 2) mostra como “[..] uma pluralidade de aproximações de formas poéticas e textos linguísticos são capazes de inovar formas de pensar”. Poesia é tão prática quanto teórica, pois analisa a linguagem e usa a linguagem para indagar. Dedicamo-nos a fazer arte, bem como a indagar sobre a poética e a estética do fazer artístico, as inúmeras questões e temas que emergem das práticas artísticas no que diz respeito à pedagogia e ao currículo. Enquanto consideramos maneiras de enxergar, ou seja, maneiras de procurar, nos lembramos de Williams (2011, p. 42) quando declara: “o papel principal da escrita e de pintar é de ativar a memória”.

Em nossa colaboração estávamos envolvidos de forma ecrástica, assim como tornávamos “o visual em poesia” (WILLIAMS, 2011, p. 40). Mas, somando com o foco da écfrase das nossas perguntas, estamos também envolvidos perifrasticamente, por “refutar diretamente com o discurso por meio de técnicas



divergentes” (WILLIAMS, 2011, p. 40). Enquanto colaborávamos e nos correspondíamos, aprendemos a respirar juntos, simultaneamente respirando por nós mesmos e respirando no mesmo ritmo; como aprendíamos a ver e a nos levar pelo amor.

Estávamos comprometidos nos processos criativos, lembrando e reconhecendo os muitos desafios de memória, incluindo amnesia, nostalgia, idealização, romantização e ficcionalização. E enquanto nos comprometíamos nesses processos criativos, éramos lembrados do que Williams (2011, p. 44) chama de “viscosidade da linguagem”.

Williams (2011, p. 44) enxerga a “linguagem como uma paleta de cores de um pintor”. Nós somos artistas, pesquisadores e professores que trabalham com muitas linguagens e, em colaboração, nos encorajamos a explorar de forma criativa as possibilidades dos nossos engajamentos acadêmicos.

Estamos profundamente conectados uns com os outros e nas formas de ser no mundo. Entendemos que todas as artes estão intrinsecamente relacionadas com as construções das identidades, na manutenção dos relacionamentos interpessoais entre o passado, presente e futuro, e para honrar o mistério que é o ser humano e o seu tornar-se.

Em nosso trabalho conjunto (fotografia e poesia) questionamos sobre linguagem, representação, síntese epistemológica e artisticamente, de modo a reconhecer o brincar, a brincadeira e a jovialidade na dinâmica performática que está sempre aberta a surpresas.



REFLETINDO SOBRE MEMÓRIA

Figura 8 – *Proposições de participação 8*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital

SARAPINTADO

Nós senhores nos indagamos
Entre os amieiros salpicados de orvalho
Nos traços antigos quase perdidos
Onde outras histórias nos assombram
Com memórias sensitivas
Como plástico que não se decompõe

Continuamos por estar compostos
No meio da decomposição ou



Se decompondo ou aquilo
Que não pode se decompor

Em todos aqueles traços de histórias
Vivem como um resíduo nuclear
Ou caem
Lembrando do que foi perdido enquanto
Refletem sobre a perda

Vivendo no meio
Da perda e tristeza
Diariamente dançando
Um tango com o paradoxo

Nos negócios como
Nos sustentamos no ritmo,
Mesmo com os batimentos cardíacos?

Estou abraçando
A mortalidade e a finitude
Com limites e quase
Com gosto entusiasmado

Tanto da vida (presente e passado)
Está começando a fazer sentido
De formas que eu nunca soube

Depois de dias de inverno chuvoso
O céu está azul
Nesta sexta-feira agradável

Eu vou abraçar as possibilidades
Ou talvez as possibilidades me abracem



As histórias sempre continuam:
Enquanto tudo estiver mudando
Tudo mudou
Inevitavelmente, ainda procurando
Sobre o meu ombro
Procur(ando) o ponto cego

Em *Nove portões: entrando na mente da poesia*, Jane Hirshfield (1997, p. 5) fala sobre “novas histórias, novas estéticas” que criam verdades. Hirshfield (1997, p. 7) percebe que o centro das energias da poesia são “as concentrações da música, retórica, imagem, emoção, história e voz”. Nas nossas colaborações, entendíamos como a poesia e as artes visuais são chamadas a serem colocadas nas mesmas incorporações.

Nas diferenças entre arte e poesia, as duas dependem da “incorporação da música, retórica, imagem, emoção, história e voz”, mas isso não é o suficiente para aclamar que saber dessas incorporações signifique que podemos fazer arte e poesia. Certamente, conhecimento e experiência são incondicionais à qualidade das explorações criativas.

Sabemos o quanto precisamos nos treinar para perceber, construir o que sabemos, aprendendo tudo o que podemos, mas nossas colaborações dependem de outra energia também. Hirshfield (1997, p. 45) observa que “força é fundamental para os trabalhos de uma mente criativa”. Nas nossas colaborações criativas, procuramos por dar a potência à potência.

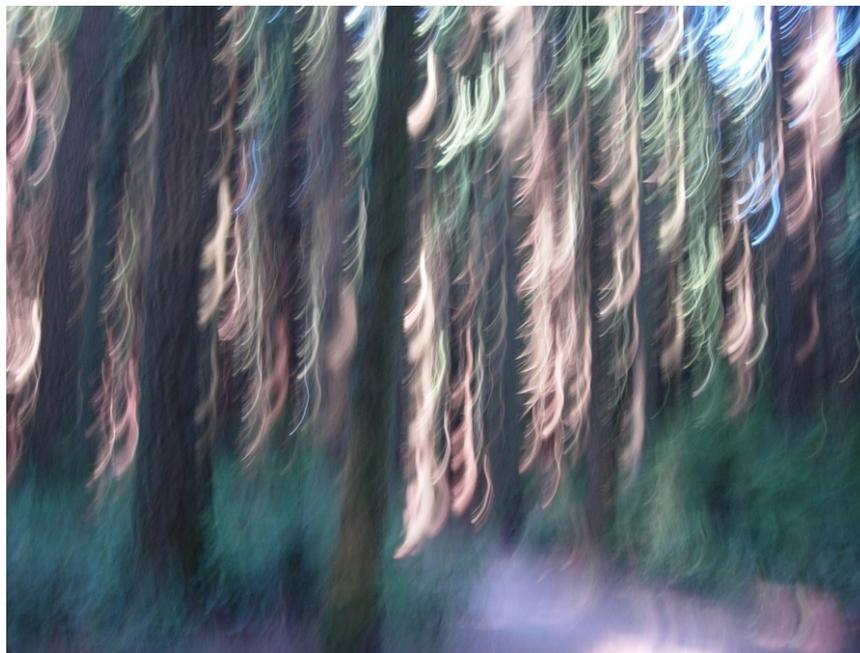
Portanto, não estamos ansiosos para apresentar este artigo como uma típica exposição acadêmica, lógica e linear. De outra forma, estamos desempenhando nossas investigações criativas e acreditamos na dinâmica da força nas nossas colaborações criativas. Como Hirshfield (1997, p. 102), estamos “aprendendo a acreditar na possibilidade e na aceitação que chega, nos recebe e nos surpreende”.

Nossas colaborações artísticas e conversas são oferecidas como *performances* para enxergar e escutar, lembrar e imaginar, porque “a arte se espalha, aumenta, se expende e se aprofunda

na atenção” (HIRSHFIELD, 1997, p. 111). A autora nos lembra que a palavra “ideia” é derivada do verbo grego *idein*, que significa enxergar. Como e por que tantos acadêmicos usurpam do conceito de ideia no intuito de promover foco fundamentalista em suas exposições, debates, argumentos, persuasões? Hirshfield entende como a arte funciona “ao perceber os meandros oblíquos e enigmáticos” que “não são arbitrários” (p. 111). Por sua vez, “as formas sinuosas de arte” permitem “traços mais profundos a serem revelados” (p. 111).

REFLETINDO SOBRE APREENSÃO

Figura 9 – *Proposições de participação 9*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital



GIRANDO TAMBÉM

A terra gira
Com paciência
Espera parada
Com esperança

Poetas também
Vão aprender
Os ritmos da terra

Onde estão as sombras?
Quais são os limites da imaginação?

O inverno lança um feitiço
Eu estou enfeitado
Confuso, pego no
Movimento, furacão

Os sentidos do corpo são
Infelizmente inadequados
Para acolher a sensualidade
De um dia de inverno

O céu pode estar caindo
O céu pode ser alcançado
Devagar para segurar as mãos com a terra

Em vez de esvoaçar
Estou transfigurado
Eu não consigo me mover
Eu só posso me lembrar
Eu não posso esquecer
A criação do selvagem



Ao escrever poemas
Eu não estou domesticando o selvagem
Apenas o reconheço novamente

Mesmo se a terra se inclinar
À beira do cansaço
Inundado com mais perguntas
Que qualquer poema pode aguentar

David Constantine (2013, p. 93) entende tão bem a motivação da nossa pesquisa colaborativa quando escreve sobre como artistas são “completamente envolvidos na apreensão de um momento, da vida – sabendo disso para a parte viva de todo viver”.

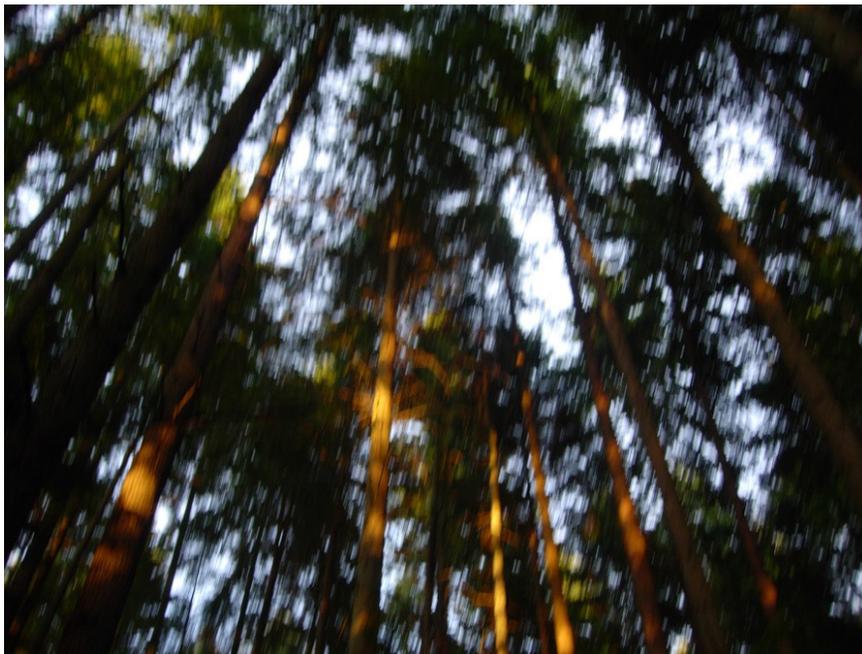
Assim sendo, artistas “nos aceleram na condição de ser humano” (CONSTANTINE, 2013, p. 99). De uma forma semelhante, Mary Oliver (1994, p. 122) explica que “poesia é a uma força da apreciação. E isso requer visão – fé, para usar um termo fora de moda”. Ela explica sua forma de entender a visão ao focar em quanta “força, diligência, espontaneidade e inspiração são necessárias” (OLIVER, 1994, p. 114).

Em nossas colaborações, nos envolvíamos com a linguagem como “vibrante, maleável, matéria viva” (OLIVER, 1994, p. 91), abarcando nossas práticas criativas como afirmação de vida, encontros esperançosos com possibilidades amorosas e vivazes. Fomos encorajados pelas palavras de Oliver (1994, p. 106) quando diz que toda arte começa “sem o indômito primário da terra”. Ela adiciona que as artes “começam por meio do processo de enxergar, sentir, escutar, cheirar, tocar e, então, lembrar” (p. 106). Nas nossas colaborações artísticas, aprendemos a ver, a perceber sensivelmente para as particularidades da criação, então podemos reconhecer a maravilha da criação.



REFLETINDO SOBRE AMOR

Figura 10 – *Proposições de participação 10*



Fonte: Rita L. Irwin (2010). Fotografia digital

PALAVRAS SELVAGENS

Lembrar e esquecer
São luzes e sombras

Nos perguntamos,
O que o alfabeto revela?
Deveríamos perguntar,
O que o alfabeto oculta?

O alfabeto é uma sinédoque



Uma parte que sugere o inteiro²?

Precisamos voltar para o lugar
Pelo menos na imaginação
Antes de a linguagem ter dividido a criação
Para desfamiliarizar o familiar
Um caleidoscópio de possibilidades

Como um educador eu quero
Mistério e não controle
Eu quero imaginação
Do que é sagrado e inteiro

Somos muito pragmáticos
Muito literais quando precisamos
Nos demorar no litoral
Muitos sérios quando precisamos
Revelar no lúdico

Desencantando o encantamento

Crescemos na imagem de outro
Quando realmente precisamos de imaginação

Vagamos como se estivéssemos perdidos
Quando precisamos perceber os questionamentos

Somos o objeto dos verbos dos outros
Quando nós precisamos ser o sujeito

Um raio de sol bate
Na promessa da primavera

² Em inglês "whole" significa "inteiro". O autor deixa a primeira letra em parênteses, assim sendo possível entender "hole", que é "buraco" (N.T).



Bruxuleando com esperança voraz

Aprendendo a deixar ir
A inclinar-se em palavras
Com apego
Na esperança que se pode sustentar
O poeta e a poesia

Palavras não são animais selvagens
Para serem domesticados, contidos
Palavras são animais selvagens
Para serem estabelecidos
Em uma ferocidade lúdica e divertida

Em *Lugar, ser, ressonância: uma aproximação eco-hermenêutica da educação*, Michael W. Derby (2015, p. 2) cita “uma atenção eco-hermenêutica”, que “é despreziosamente atraída para a terra”. Ele compreende a “aplicação da atenção plena” como “um gesto de amor” (p. 2). E ainda considera a “educação como um regresso, como um fazer lar (literalmente *ecopoiesis*), assim como já nos encontramos em um lar neste vibrar do mundo com significados ressoantes” (p. 9), porém não estamos certos se somos capazes de perceber o vibrar e o significado.

Muitas vezes estamos distraídos e alienados. Concordamos com Maggie Berg e Barbara Seeber (2016, p. 90) quando escrevem: a “distração e a fragmentação caracterizam a vida acadêmica contemporânea”. Elas entendem que “desacelerar é perceber a importância da contemplação, da conexão, da fruição e da complexidade” (p. 57). Precisamos de uma sintonia sensitiva e imaginação criativa para entender a criação como uma manifestação de uma antiga e inefável glória. Assim como Derby (2015, p. 32), nos perguntamos: “o que poderíamos aprender se escutássemos as vibrações à nossa volta?”. Sabemos que a “atenção é uma disciplina ativa, consciente e intencional” (DERBY, 2015, p. 38).



Portanto, temos como nova proposição: aprender juntos como perceber. Ao nos engajar em colaborações e conversas, aprendemos em conjunto, aprendemos uns com os outros, e isso significa participar como artistas, pesquisadores e professores.

REFERÊNCIAS

BERG, Maggie; SEEBER, Barbara K. **The slow professor:** challenging the culture of speed in the academy. Toronto: University of Toronto Press, 2016.

BERRY, Wendell. **What are people for?** New York: North Point Press, 1990.

CONSTANTINE, David. **Poetry.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

DERBY, Michael W. **Place, being, resonance:** a critical ecohermeneutic approach to education. New York: Peter Lang, 2015.

ELKINS, James. **What photography is.** New York: Routledge, 2011.

HIRSHFIELD, Jane. **Nine gates:** entering the mind of poetry. New York: Harper Perennial, 1997.

IRWIN, Rita L.; RICKETTS, Kathryn. Living inquiry: an evolution of questioning and questing. *In:* STOUT, Candace (org.). **Teaching and learning emergent research methodologies in art education.** Reston: National Art Education Association, 2013. p. 65-76.



KIND, Sylvia. **Of stones and silences**: storying the trace of the other in the autobiographical and textile text of art/teaching. Unpublished dissertation. Vancouver: University of British Columbia, 2006.

KINGSOLVER, Barbara. **Small wonder**. New York: Harper Collins Publishers, 2002.

LEGGO, Carl. End of the line: a poet's postmodern musings on writing. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 5, n. 2, p. 69-92, 2006.

MILLER, Richard E. **Writing at the end of the world**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2005.

NANCY, Jean-Luc. **Multiple arts**: the muses II. [Edição S. Sparks]. Stanford: Stanford University Press, 2006.

OLIVER, Mary. **A poetry handbook**. Boston: Mariner Books, 1994.

SAMESHIMA, Pauline. Autoethnographic relationally. *In*: SPRINGGAY, S. *et al.* (org.). **Being with a/r/tography**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. xix-xxxiii.

SCHWEIZER, Harold. **Rarity and the poetic**: the gesture of small flowers. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016.

SOUTTER, Lucy. **Why art photography?** New York: Routledge, 2013.

TRIGGS, Valerie; IRWIN, Rita L. A/r/tography and the pedagogic invitation. *In*: HICKMAN, Richard (org.). **The international encyclopedia of art and design education**. Wiley-Blackwell. (in press).



TRIGGS, Valerie; IRWIN, Rita L.; LEGGO, Carl. Walking art: sustaining ourselves as arts educators. **Visual Inquiry: Learning and Teaching Art**, v. 3, n. 1, p. 21-34, 2014.

WHITEHEAD, Alfred N. **Process and reality**. New York: Free Press, 1978.

WILLIAMS, Nerys. **Contemporary poetry**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

RECOLHENDO HISTÓRIAS E TECENDO CAMINHOS AUTOBIOGRÁFICOS NA FORMAÇÃO EM ARTE

Rosvita Kolb Bernardes

Ana Cristina Carvalho Pereira

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos um processo de investigação sobre as possíveis contribuições da narrativa de si como matéria estruturante para a reflexão e análise de percursos formativos estéticos de estudantes da Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Inspiradas na proposta de ateliês biográficos de projeto de Delory-Momberger (2006), defendemos a necessidade de múltiplas linguagens e materialidades, em um modo singular dos estudantes se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias. Sendo assim, privilegiamos ao longo do semestre o Ateliê Biográfico de Arte: Luz, Sombra, Movimento – Construção de um Espaço Poético, com narrativas a partir de imagens, com o corpo em movimento, com objetos e com as palavras. Esses elementos constituem instrumentos mediadores que fomentam possibilidades não só de ativação da memória do vivido, como também na matéria e na forma da narrativa como releitura da experiência. A lembrança do vivido se amplifica no questionamento reflexivo, para compreender as práticas de si na existência revelada. Como resultado, podemos

apontar que o processo de formação vivido no Ateliê Biográfico de Arte proporcionou o reconhecimento do saber da experiência de cada um com a possibilidade de empoderamento do sujeito, o que lhe permitiu a reafirmação da sua trajetória no campo da Arte.

A intenção aqui é de expor e de tornar visível o caminho que temos construído como professoras na Pós-graduação na Escola de Belas Artes da UFMG e coordenadoras dos laboratórios de pesquisa do CNPq Casa Aberta Mesa Posta: Arte, Infâncias e Narrativas de Si e Laboratório de Estudos em Dança, Gesto e Cognição (GESTOLab). Já faz algum tempo que trabalhamos com os estudantes matriculados na disciplina Narrativas de Si e Aprendizagem em Arte, no Programa de Pós-graduação.

Nesse período, as experiências são construídas de um modo que permitem recorremos a ação de rememorar em busca de processos gestuais, corporais e imagéticos. Estes, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento da autoformação, na qual a lembrança do vivo pode ser amplificada no questionamento reflexivo que interpela também a compreensão das práticas de si na existência revelada.

Inspirados em Christine Delory-Momberger (2006), com a sua proposta de ateliês biográficos de projeto, as imagens, os objetos, as histórias narradas e o trabalho corporal apresentam-se como instrumentos mediadores.

Em nossa prática, ocupando-se da formação de professores de arte, percebemos a importância de criar tais espaços, dentro da sala de aula, que permitam aos alunos em formação refletir sobre suas trajetórias de vida e, no processo, fazerem o exercício de elaboração de suas narrativas de formação estética. Para tanto, impunha-se a necessidade de alargar o tempo e de configurar o lugar da sala de aula de tal maneira que o mergulho na memória pudesse ser impulsionado e, dele, histórias de vida pudessem emergir, visibilizando itinerários de formação docente em narrativas tecidas. Foi então que incorporamos o Ateliê Biográfico de Arte



como um caminho metodológico nas nossas aulas, o que permitiu uma escuta visível, uma abertura de espaços e de tempos para os modos próprios de dizer, de sentir, de fazer dos estudantes de Arte.

Desse modo, para dar sentido a esse processo de criação e de escuta de si durante o semestre na disciplina Narrativas de Si e Aprendizagem em Arte, tivemos a oportunidade de apreciar a exposição individual Exils/Réminiscences, da artista, pesquisadora e professora Christine Delory-Momberger, no espaço expositivo da Escola de Belas Artes. Acreditamos que foi uma oportunidade única para os estudantes da disciplina verem de perto a obra dessa artista, fotógrafa e pesquisadora da contemporaneidade. Ela realiza, desde 2010, um trabalho fotográfico sobre si, em que a memória, a história pessoal e coletiva se revelam por meio de uma história de exílio entre três gerações. São passagens, fronteiras, reminiscências de um passado familiar marcado por muitas emoções, presença e coragem, interligadas a uma História.

É importante destacar que, durante o semestre, os alunos também tiveram a oportunidade de participar de eventos promovidos pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, na linha de pesquisa “Artes e experiência interartes na educação”, na qual atuamos como integrantes do corpo docente do PROFArtes. O primeiro momento foi o Encontro Internacional Arte e Narrativa de Si na Prática Docente, realizado em outubro de 2019, em parceria com a linha de “Pesquisa da política, trabalho e formação humana” da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), possibilitando a participação de Hervé Breton, da Université de Tours (França). A temática foi acerca das estratégias de apresentação de experiências de aprendizagens que podem favorecer um melhor conhecimento dos processos de formação e dos modos como o sujeito se apropria de suas experiências, podendo, assim, redimensionar sua percepção sobre si e sobre o mundo da vida, considerando a singularidade da sua prática para pensar e repensar as pertinências segundo as expectativas

de uma profissão. Nessa perspectiva, Breton (2018) argumenta que a narrativa na atividade biográfica é estabelecida a partir da experiência do sujeito, que é conduzida pelo próprio sujeito e que produz efeitos comprovados que transformam seus modos de existência.

Outro momento marcante foi o segundo seminário, que aconteceu em novembro de 2019 com apoio do Programa Professora Visitante (Chamada n.º 10/2019 PAMP). O evento foi organizado em parceria com o grupo de pesquisa LapenSi¹, que possibilitou a vinda de Maria da Conceição Passeggi com a temática “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. Foram cinco dias de imersão e de reflexão sobre a abordagem autobiográfica com base em propostas metodológicas de formação continuada, centrada nas memórias de si/narrativas de si como um processo formativo, com o objetivo de contribuir tanto para os projetos quanto para as pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional e acadêmico. Segundo Passeggi (2010), o narrador, ao descobrir-se como ser aprendente, reinventa-se.

Certamente, para os estudantes a possibilidade de ter acesso às fontes primárias e participar de dinâmicas que permitem um diálogo direto com os autores utilizados como referência na disciplina foi fundamental para mobilizá-los a reverem seus próprios processos na dinâmica da disciplina.

Muitos questionamentos nos acompanharam: Quais contribuições que o campo das narrativas de si pode trazer para a formação docente de Arte? Como tornar visível a trajetória profissional de cada um/a? Como os estudantes de Arte reconhecem-se como sujeitos encarnados na sua subjetividade, sensibilidade e experiência estética? Como é possível pensar a Arte como estratégia de resistência, sobrevivência e empoderamento da identidade docente? Movidas com essas questões e no movimento de acolher

¹ LapenSi – Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si da UFMG.



as trajetórias dos estudantes, fica claro que atender ao chamado da Arte como profissão significa assumi-la em todas as suas dimensões e relações que ela poderia propiciar. Ao fazerem escolhas como ser artista, professora, professor de arte, pesquisador de/em Arte, muitas vezes, nossos alunos deparam com a marginalidade, o não reconhecimento da Arte como área de conhecimento, isto é, a desvalorização do campo da Arte e a fragilidade na identidade docente, principalmente no contexto escolar.

Como professoras de disciplinas de pós-graduação, fomos levadas pelo desejo e tomadas de coragem para trilhar e construir um novo caminho. Assim, buscamos experimentar outros modos de ver e ouvir nossos estudantes/professores/artistas em formação, estes que têm como papel profissional a formação de outros sujeitos. Por conseguinte privilegiamos nas aulas narrativas em imagens, com elementos pictóricos e com o corpo em movimento, em que a lembrança do vivido poderia ser amplificada no questionamento reflexivo, interpelando para compreender as práticas de si na existência revelada. Assim sendo, optar por seguir por esse caminho em um curso de pós-graduação nos revela uma abertura de espaços para potencializar as experiências do sujeito e sua história de vida.

O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE ARTE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE CRIAÇÃO COMPARTILHADA

Para acessar e instaurar os espaços, bem como dar visibilidade às experiências de vida dos sujeitos envolvidos, buscamos o ateliê biográfico de projeto, criado por Christine Delory-Momberger (2006), que nos permite alargar e amplificar espaços para dizer e criar.

Entendemos, então, que nossa proposta de Ateliê Biográfico de Arte desenvolvida durante o semestre é um caminho metodológico que permite, por meio da rememoração, promover a reflexão sobre experiências vivenciadas. Sendo assim, é preciso fazer conhecer-se a si mesmo para conhecer o outro, seguimos pelas narrativas de si como construção da experiência do sujeito e do espaço de “formabilidade” aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2008).

É nesse contexto de autoformação que seguimos com o objetivo de criar condições concretas que cada sujeito construa e se aproprie da história do seu percurso de formação para poder a partir daí fazer emergir um projeto profissional.

O ateliê biográfico de projeto é definido como:

[...] procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359).

Sabe-se que as dimensões experienciais e formativas, inerentes aos percursos de vida-formação, supõem o acolhimento de narrativas constituídas nas relações entre lembranças, memórias, esquecimentos e experiências (OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015) e, no âmbito de um curso de formação, tornava-se imprescindível tomar esse aspecto como pressuposto.

Desse modo, oferecemos o Ateliê Biográfico Arte: Luz, Sombra e Movimento – Construção de um Espaço Poético, na disciplina Narrativas de Si e Aprendizagem em Arte, no Programa



de Pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, durante o segundo semestre de 2019. A turma era composta por 12 alunos das áreas de Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, Moda e Audiovisual, entre doutorandos, mestrandos, alunos de disciplina isolada, além de alguns discentes do Mestrado Profissional – PROFArtes. A disciplina esteve fundamentada na abordagem de conceitos e de métodos desses diferentes campos, estabelecendo uma relação entre a narrativa de si e o ensino-aprendizagem em Arte.

Assim, testemunhamos narrativas estéticas que foram vividas no ateliê como um exercício de uma tomada de consciência de si e do outro, em três momentos, a saber: 1) narrativa corporal, gestual; 2) narrativa visual, plástica; 3) narrativa oral, narrativa escrita.

Na etapa da narrativa corporal, gestual incluímos o caminhar e o deslocar-se com a intenção de retirar os alunos da zona de conforto, isto é, provocá-los a buscar um caminho autobiográfico, estimulando-os a buscarem um objeto relacionado com a sua trajetória, a fim de promover um encontro entre o corpo e o objeto. Envolvidos em um processo de exploração, de criação, de escutar e de um olhar para seu corpo, os estudantes deixam aflorar suas experiências com o corpo em movimento, dialogando com o espaço e a imaginação. É na ação do movimento do corpo que incorporam o movimento do objeto em busca de uma construção pessoal. Nessa perspectiva, os objetos e o trabalho corporal apresentam-se como instrumentos mediadores que potencializam não só a ativação da memória do vivido, como também a materialidade da narrativa estética. Um processo autoral.

Os discentes navegaram no espaço da sala de aula e exploraram com o corpo o espaço, diferentes planos e níveis, fluência e ritmo. Exploraram a relação e as possibilidades de movimento mediadas pelo objeto. E assim, puderam dizer de si e revelar-se ao outro, os alunos trouxeram suas histórias de vida pelas mãos, olhos, pelo corpo e coração. No processo, observamos uma forma muito singular de narrar, de falar de si,

marcada por diferentes modos de fazer. São caminhadas que trazem repertórios de suas experiências feitas de memória, que se desdobram em seu ser de agora.

Outro momento marcante foi a etapa da narrativa visual, quando os discentes criaram a partir da exploração do corpo, da percepção, de diferentes objetos, das composições plásticas, da luz e sombra em busca de uma poética autoral. É nesse processo intenso de experimentar, escolher, organizar, compor, empilhar, projetar e de inventar-se que eles chegam às histórias da infância, ao quintal de casa, sabores, cheiros, afetos e saudade, memórias da escola, lembrança da professora... São sentimentos que compõem as suas narrativas visuais e estéticas. É nesse momento que eles ativam memórias para constituir um campo de criação artística. São particularidades, semelhanças entre histórias, imaginadas, inventadas, criadas. Não importa. O que nos interessa é o corpo, o movimento, a luz, os objetos, as formas, as sombras, as sobreposições, a composição visual, corporal e sonora, que se conecta em busca de espaços para acolher as suas narrativas estéticas e autobiográficas.

Para finalizar o processo, a etapa da narrativa oral e escrita é marcada por um momento especial, em que se faz um exercício intenso de narrar, escutar, ouvir e registrar-se. Nessa fase os estudantes trocam experiências entre si, dividem as suas escritas em voz alta, assim como questões vividas durante a disciplina nas etapas anteriores. É um momento intenso e marcado de emoção. De silêncios e pausas. Mas é também nessa hora que eles vão aos poucos se reconhecendo como sujeitos que têm uma história.

Os estudantes trazem suas narrativas subjetivas, repletas de sensações e de impressões vividas. É um processo criativo que promove o encontro, a escuta, a troca e o registro, entre os estudantes e as professoras; segundo Delory-Momberger (2008, p. 62), “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”.



O ateliê autobiográfico nos ajuda a refletir sobre os processos de formação e de pensar nas experiências vividas. Permite também um movimento singular de investigação sobre os percursos pessoais dos alunos que ajudam a dar visibilidade aos saberes e fazeres adquiridos ao longo das suas trajetórias pessoais. Esses três momentos foram vivenciados por meio de uma postura reflexiva do reconhecimento e da compreensão de si e do outro. Para o presente texto, coletamos alguns trechos do registro escrito das narrativas entregues ao final da disciplina em forma de artigo pelos discentes.

HISTÓRIAS QUE NARRAM

Na minha vida tinha um rio e hoje ele corre em mim, em cada pedaço de mim. Ele tem estado manso, quase parado. Mas ele ainda corre em mim (Gabriela Silva, 2019).

Gabriela, que tinha um rio na sua vida, nos convida a olhar devagar, escolher, escutar e recolher fragmentos dos artigos de alguns estudantes da disciplina Narrativas de Si, no ano de 2019. Tarefa nada fácil quando nos colocamos a investigar a própria vida, fazendo movimentos de “caminhar para si” (JOSSO, 2004). Precisávamos, como professoras, olhar e escutar com atenção para, assim, escutar os modos de dizer dos alunos que seguiam naquele momento final, pela palavra.

É pela memória, pela escrita, pelas imagens e pelos movimentos que os estudantes nos trazem suas escritas. São escritas enoveladas na vida, prenhas de beleza e carregadas de sentido. Acreditamos que o fato de ter caminhado durante o curso com várias construções imagéticas, até mesmo com

o encontro presencial com Breton e Passeggi, como também durante as nossas aulas por meio das leituras dos textos e livros de Souza e Delory-Momberger, possibilitou a escrita final dos artigos. Certamente, são artigos que dialogam com a poética da memória: “O que você quer ser quando crescer”, “A lousa verde”, “Fotografando-me”, “O sapatinho holandês”, “Fragmentos de sons e imagens”, “Constelações: um método onde as ideias são estrelas”, “Memórias, experiências e narrativas de si no contexto da criação: cartas para Luís”.

Estes foram alguns dos títulos dos textos que recebemos no final da disciplina e que escolhemos trazer para o presente capítulo. Durante bom tempo, em um movimento intenso, nos debruçamos sobre as histórias para buscar por indícios revelados e evidenciados pelos estudantes nas suas narrativas sobre a sua história vivida com a Arte e com a educação.

Observamos também que as narrativas se deslocavam por vários caminhos, espaços e tempos. Alguns estudantes descrevem de uma forma muito intensa memórias da infância, o encontro com a casa, a família, os avós, a escola, o trabalho, como espaços de invenção e criação. Outros trazem memórias relacionadas com seu local de trabalho ou de profissão. Outros transformam constelações em estrelas; há os que se deixam embalar pelo canto e colo do pai. São algumas escritas que, ao serem revisitadas, revelam traços da identidade da prática docente dos estudantes com a Arte, com a educação reverberando em sua profissão docente-artista.

Com a permissão dos narradores, como testemunhas, interlocutores e participantes dos seus processos de criação, ampliamos aqui algumas histórias narradas incorporando-as ao nosso texto.



Memórias, experiências e narrativas de si no contexto da criação: o caso do espetáculo de narração artística “Cartas para Luís”

É na ação do rememorar, como um papel fundamental, que chegamos ao texto de Fernando Chagas, que vem das artes cênicas e da música. Ele compartilha no seu texto a oficina de marcenaria do Seu Raymundo, seu pai. Para Fernando, olhar para a oficina do seu pai é lembrar que a plaina de madeira tinha sido feita por ele (seu Raymundo) e que, toda vez que ele iniciava uma nova tarefa, varria a oficina e organizava todo material usado. É isso que Fernando nos revela no seu texto quando fala de seu pai:

Meu pai, “Seu Raymundo”, como todo marceneiro tem nas mãos a grande ferramenta de seu ofício. Lembro de criança de ver e de ouvir dizer que a plaina de madeira que existia em casa havia sido feita por ele. Isso me deixava muito admirado, como podia ele fazer uma ferramenta? Na minha cabeça de adolescente ele saberia usar, mas não criar uma ferramenta, coisa das indústrias (Fernando, 2019).

Outra memória revelada no texto são as ações de varrer, juntar, escolher, organizar, empilhar do seu Raymundo, em sua oficina. Tais imagens ficaram na memória de Fernando desde seus 12 anos de idade. Hoje, já na fase adulta, ao organizar e encenar o espetáculo “Cartas para Luís”, essas memórias da infância voltam com toda força e são incorporadas ao seu espetáculo.

É na ação intensa com as mãos levantadas, em homenagem ao seu pai, que ele inicia o espetáculo trazendo a seguir outro movimento cênico ao lembrar que seu pai o colocava no colo para ninar e dormir. Em um movimento delicado de movimentar o seu corpo, para lá e para cá, ele vai embalando o seu corpo-

adulto ao som de uma música de ninar. É no embalo do corpo que ele segue as suas ações cênicas, lapidando ferramentas, artefatos e artesanias, ao relacionar a mão, o corpo, a arte com seu pai marceneiro e sua mãe costureira. Ele nos conduz a ler a sua história de vida pelo teatro. Evidenciando no seu processo de narrador-artista, a potencialidade incorporada que a “reflexividade biográfica” permite ativar nos processos de “biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

Ele segue no texto deixando claro para o leitor que a lembrança dessas histórias provocou movimentos corporais que foram incorporados como uma partitura cênica ao seu espetáculo “Cartas para Luís”. Fernando destaca que a experiência da memória, das lembranças e dos afetos foi transformando as emoções, os sentidos do que ele é hoje e do que lhe aconteceu e lhe afetou, a ponto de tudo isso se tornar uma matéria-prima para a sua criação artística.

Evidencia-se, portanto, na narrativa de Fernando uma caminhada potente por suas memórias quando ele mesmo reconhece a importância dos estudos autobiográficos e das histórias de si como meio de provocação de experiências. Em suas palavras:

De certa forma, os efeitos dessas lembranças e memórias resultaram em movimentos para a performance do meu espetáculo. Em alguma medida neste trabalho “Cartas para Luís”, fui a partir das lembranças e das experiências apreendendo das memórias os resultados provocados no corpo, na voz e na fala narrativa. Ao titulá-los como um conteúdo criativo oficial, eles foram sendo incorporados de fato no trabalho realizado (Fernando, 2019).



Fernando segue no seu texto falando do seu processo de criação, conectando-se com uma fala de Hervé Breton (2018), que destaca que a narrativa, na atividade biográfica, é estabelecida a partir da experiência do sujeito, sendo conduzida pelo próprio sujeito, e produz efeitos comprovados que transformam seus modos de existência.

Com base nessas anotações feitas em sala de aula, ele faz um movimento autorrefletido, relacionado às suas experiências, com um momento do passado que gerou ações vividas no presente. Ele destaca que são as questões dos efeitos que a memória produz na dimensão experimental do trabalho narrativo que ele hoje constrói e cria o seu trabalho como ator e músico. Ele diz: *"Eu toco violão, um instrumento cujas mãos mantêm um contato direto, íntimo com as cordas, com a madeira. O sentido do meu trabalho é o sentido das minhas experiências e memórias, da vida familiar e social"*.

Com o objetivo de compreendermos e identificarmos os processos formativos que os estudantes nos revelam, chegamos ao texto de Jéssica Moreira, professora de Artes Visuais.

Constelações: quando as ideias viram estrelas e compõem meus cadernos de memória

Quando as ideias, pensamentos, listas, palavras e desenhos viram estrelas. É a provocação de Jéssica pelos seus registros imagéticos, seus mapas, desenhos, cartografias, pelos quais ela se apresenta, revelando histórias de um processo de criação. São histórias que as narrativas são componentes do próprio ato de viver.

Ela traz em sua bagagem cadernos de desenho, de registro, papéis, tecidos, desenhos e colagens, quando nos explica que busca por meio do desenho um caminho para dar visibilidade à sua história de formação docente artista.



Destaca que o processo criativo é fluido e dinâmico e que um caderno de memória, de desenho, esboço de rascunho e anotações de um artista tem um potencial estético, trazendo um conhecimento além do esperado sobre o próprio artista. Segundo Jéssica, é nessa dinâmica que o público se aproxima e se reconhece no trabalho, como evidencia Delory-Momberger (2008, p. 62): “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”.

Para dar sentido e alinhar a narrativa da sua pesquisa que se mistura com a sua própria história de vida, ela segue de “*um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se constrói como tendo-sido*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65). É na busca desse movimento apontado por Delory-Momberger (2008) que a estudante passa a multiplicar os seus mapas/constelações. A palavra é emendada com fragmentos e outras palavras, para gerar imagens. Ela cria e traz para o centro da sua obra/mapa várias constelações de mulheres que são/foram referência na sua vida, assim como aprendizagens e referências artísticas e educacionais em relação ao seu processo docente artista.

É por meio das constelações que Jéssica tece a sua narrativa, buscando na infância, no terreiro de terra batida as brincadeiras de roda, as bonecas feitas de retalhos de pano pela sua mãe e os desenhos feitos a partir de uma só linha com o seu pai. São muitas lembranças que foram ativadas pela ação do rememorar em um movimento contínuo de ressignificar o presente. Jéssica segue e diz: “*Atribuo a essas memórias a minha necessidade constante de narrar e da necessidade que tenho até hoje de querer contar para guardar*”.

Quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente como lembranças, mas como registro de parte



da nossa história, nossa memória. Através destes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história (FREIRE, 1996, p. 6).

São as imagens que crescem, se ampliam e perpassam por conceitos, ideias, traçando caminhos possíveis da sua própria história de vida. Ser artista é assim: *"respeitamos as coisas desimportantes e achamos que ideias podem virar estrelas"*. Ela segue como artista, professora, pensando que as ideias podem virar estrelas no seu caminho com a Arte, quando destaca que *"as suas histórias com os cadernos se cruzam com a história dos alunos. E mais, é como se as imagens e a significância do que foi desenvolvido ao longo de nossa história pessoal cria eco na voz do outro"*.

É provocante acompanhar a trajetória dessa professora que, ao narrar-se, destaca elementos fundantes na sua prática em relação à importância do caderno de registro na sua vida, quando olha, observa os seus cadernos construídos ao longo da sua trajetória de vida e que hoje são incorporados na sua prática. Ao narrar-se, a professora relata:

É nesse lugar, nessa experiência que a prática do registro e da memória (cadernos de processos meus e dos alunos, produção de livro coletivo, relicários, relatórios das aulas, etc.) entra como uma opção no meu trabalho como professora e artista. É a partir desse momento que torna-se um pouco mais clara a minha busca com o registro e de como essa prática foi incorporada aos poucos na docência. Pensando na importância que o caderno de registro teve e tem na minha vida, sigo na docência incorporando essa prática na Educação Infantil,



Fundamental e Ensino Médio. É preciso encantar a si mesmo para poder encantar o outro. É assim que chego aos alunos provocando, desafiando, convidando, chamando-os para um processo de criação. É neste momento que minha história com os cadernos se cruza com a história dos alunos (Jéssica, 2019).

Depois que as ideias viram estrelas, chegamos à terceira narrativa, da estudante Marcilene Alves (graduação em Artes Visuais), com a seguinte pergunta: “O que você quer ser quando crescer?”.

O que você quer ser quando crescer?

O terceiro relato também busca elos de contato com a infância. Marcilene, estudante da licenciatura em Artes Visuais, nos fala da sensibilidade do seu pai na fabricação de brinquedos. Ela nos conta:

Aprendi a apreciar e experimentar a arte através da delicadeza e sensibilidade do meu pai, que nos ensinou (a mim e aos meus irmãos) a fabricar brinquedos. [...] Mesmo com poucos recursos, ele nos mostrou que tínhamos o universo inteiro: a criatividade! E assim ele me deu o mundo e de repente eu podia ser o que eu quisesse ser (Marcilene, 2019).

A estudante de Arte segue nas suas reflexões estabelecendo conexões com a fabricação de brinquedos ou quando observava o seu pai construindo objetos com materiais diversos. Ela narra



que só depois de adulta começou a reparar nos objetos com mais cuidado. Destaca a importância de ter vivenciado no Ateliê Biográfico de Arte o exercício de escutar de pensar sobre a sua história de vida e da sua trajetória como artista:

Fazem parte da minha pesquisa artística a realocação e a ressignificação de objetos, atualmente os materiais de naturezas distintas passam a coabitar em uma mesma composição. Assim, a tridimensionalidade ganhou força e destaque nas minhas produções, o ato de coletar, partindo de caminhadas aleatórias, bem como o movimento de se abaixar e de catar são ações quase inconscientes, a priori, porque a tal coisa chama. Utilizo o termo chamar, considerando não somente a atenção dispensada ao objeto, mas também porque o item em questão para mim tem voz. Como se eles me pedissem que os recolhesse do chão. Penso desta forma, porque alguns materiais encontrados estavam em locais de difícil visibilidade, mesmo assim, tornaram-se alvo do meu olhar e a coleta aconteceu (Marcilene, 2019).

É pela ação do “cata-cata” que a memória da infância se faz presente, na sua trajetória como artista e professora. Ela leva para as suas aulas fragmentos de materiais eletrônicos e pedaços de brinquedos como possibilidade de criações artísticas ao trabalhar com as crianças. Ela refere-se a essa ação como um potente recurso e também como uma possibilidade de aguçar a curiosidade e despertar a imaginação e criação nas crianças em sua prática docente.

Percebo esta prática como um recurso potente e utilizo-a como forma de aguçar a curiosidade e despertar a criatividade das crianças, pois, a prática de recolher objetos, a princípio aleatórios, e utilizá-los como um disparador para o processo de inventividade, proporciona maior autonomia aos seus feitos, bem como oferece múltiplas possibilidades criativas durante a brincadeira (Marcilene, 2019).

É na sua história revelada durante o ateliê biográfico, pela ação do catar e recolher, que a estudante se reconhece, quando se pergunta: “A criança que fui se espelha no adulto que me tornei? A criança que fomos é o espelho que hoje somos como adultos?”. Observamos na sua narrativa que ela se tornou uma adulta e uma professora que incorporou a ação do “cata-cata” da infância como uma ação artística em seu processo de criação docente.

Narrativas autoimagéticas

São as fitas cassetes girando, o som ecoando, discos de vinil tocando, é assim que Otávio, artista das artes visuais e artes cênicas, nos lembra do espaço da biblioteca da sua casa. Um lugar cheio de prateleiras com muitos livros, fotos, filmes, eslaides, negativos de filmes, uma câmara de filmagem, máquina fotográfica, projetor de eslaides e instrumentos musicais. Um lugar onde se ouviam e se viam imagens fotográficas, vozes gravadas em fita cassete de brincadeiras de criança conduzida pela voz do seu pai. Uma memória.

Ao som do clarinete que pertencia ao seu avô, Otávio mergulha na fotografia e no audiovisual como condutores do seu processo autobiográfico. Ela usa a fotografia como processo de



criação e se autofotografa. Para dar sentido e reforçar as suas ideias, ele dialoga com Dubois (2012, p. 4), que escreve: a “autobiografia implica em um olhar auto-reflexivo e que a autobiografia instaura uma reflexão essencial sobre a noção de imagem mental”.

Ele se apropria de tal ideia e começa a pensar na sua existência a partir de fotos e do audiovisual como modo de existir, tentando entender as diferentes camadas que compõem as imagens fotográficas. Ele finaliza o seu texto com uma obra audiovisual, na qual o eixo condutor do trabalho é o seu corpo, sua voz e a sua relação com o outro. Como ele mesmo diz: “Sou texto, som, imagens visuais, potências encorpadas de sentimentos e sensações”. Ele se emociona ao falar do clarinete. Um sussurro que ecoa nas suas lembranças, memórias que rasgam e inspiram o seu trabalho artístico, quando ouve o sopro do clarinete. O último sopro. Suspiro. Respiro. Aqueles sons:

Ecoam na minha memória. Falo dos sons de um gravador antigo, do qual se tocavam também discos de vinil. Lembro-me dos barulhos da fita cassete girando, do botão usado para gravar, parar e retornar novamente para a gravação de vozes, das brincadeiras, e dos registros de três pequenos irmãos. O espaço em que esse gravador se encontrava era uma biblioteca de uma casa grande com vários cômodos. Mas aquele lugar era especial, um espaço de criação, local em que me emociono em retomar. Ali resgato os fragmentos de sons e imagens que circulam nos espirais da minha vida e que me influenciam no pensar práticas de ensino através do audiovisual e suas significações sonoras e imagéticas (Otávio, 2019).



Ao acessar a sua memória, Otávio encontra-se com a sua própria voz quando cruza caminhos entre lembrar e esquecer. Ele percorre memórias de objetos da família, que marcam um tempo vivido. Ao narrar ele foi encontrando com a sua própria história de vida, ressignificando o que pode ser compreendido como formação docente, como experiência vivida. Ele cita:

Levo comigo as narrativas autobiográficas para a prática de ensino, porque sinto, penso, vivo as experiências, me emociono e troco com os outros. Falar da minha autobiografia está ligada às condições em que me coloco como narrador. [...] É uma forma de conhecer minha própria história e reconstruí-las permanentemente de formas diferentes, num constante movimento de subjetivação, um modo contínuo de transformação do eu – sujeito e a mutação da minha subjetividade. É minha caminhada e persistência em existir usando como instrumento as produções artísticas e as práticas de ensino. Posso dizer que esses objetos e fragmentos fazem parte da minha experiência atual, o fenômeno em que me encontro no processo de busca do artista com o professor e o pesquisador. Penso que essa expansão deve ser importante para entendermos sua aplicabilidade nos processos de criação com os alunos, em criarem seus espaços, seus atos e suas narrativas enquanto sujeitos (Otávio, 2019).



HISTÓRIAS QUE SEGUEM

Ao receber os textos que foram entregues para nós no final da disciplina, buscamos um movimento intenso de olhar, ler, para poder acompanhar e evidenciar o que esses quatro estudantes nos revelaram nas suas narrativas sobre a sua história vivida com a Arte.

Observamos que as narrativas se deslocam por vários caminhos, espaços e tempos. Alguns estudantes descrevem de uma maneira muito intensa o encontro com a casa, com os objetos, a família, os avós, a escola, como espaços de invenção e criação. Outros nos trazem que

a maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e formação (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 30).

Para nós, professoras do curso, foi fundamental acolher as diferentes histórias. À medida que os trabalhos foram chegando, percebemos que eles têm uma forma muito singular de narrar-se, quando trazem experiências entre a pintura, o desenho, a fotografia, a *performance*, os movimentos corporais, os gestos e a escrita. São trabalhos que se misturam entre várias linguagens em um exercício expressivo em que o desenho, as fotos, os gestos, os objetos, a música se narram para traduzir memórias e lembranças.

Na consciência individual, os fatos sociais que determinam as situações, as interações, as trajetórias, tudo o que faz com que a vida de um indivíduo seja atravessada completamente

pelo social resulta da lógica das experiências acumuladas e da forma própria que essas experiências imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

Na condução do processo da disciplina, o ato de narrar o vivido foi um procedimento que possibilitou inscrever a história de vida em uma dinâmica que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito, fazendo emergir o seu projeto pessoal e profissional como construção da experiência do sujeito e da sua trajetória de vida.

Observamos nas narrativas a descrição de pessoas, espaços, lugares, sentimentos, sensações e experiências vividas. Eles foram nos trazendo personagens e pessoas que marcam um tempo vivido. Ao escutar e ler as quatro narrativas aqui apresentadas, é possível sustentar e também validar que acessar a memória e biografar-se é encontrar com a sua própria voz e sua narratividade.

Portanto, percebemos narrativas enviesadas por uma profusão de linguagens, que narram o infinito de cada ser, em que o Ateliê Biográfico de Arte como um instrumento de formação se mostrou propício para alargar a percepção sobre si, em um movimento *auto-bio-gráfico* de grafar-se.

Hoje, ao debruçarmos sobre este artigo, fica para nós uma pergunta: Como apontar possibilidades de investigação estética com estudantes de Arte pelo viés de narrativas visuais, corporais no meio acadêmico? É possível trazer com mais força para a escrita de um artigo final a construção imagética, corporal dos estudantes envolvidos? Como aproximar no rigor formal de um texto, elaborado no meio acadêmico, as narrativas de si? Em que o foco é narrar a sua trajetória pessoal, profissional, como artista-professora-pesquisadora, destacando os principais marcos históricos que fundamentam suas escolhas no campo de conhecimento da Arte?



O ato de narrar sua vida inscreve-se na dinâmica do *projeto de si* e o realiza de uma forma particular. No entanto, a narrativização do *eu* e o procedimento de retrospectão que é próprio da narrativa tendem a ocultar o que constitui o verdadeiro impulso de biografização do sujeito, a saber, o movimento que o leva diante de si. Por outro lado, o crédito dado à “realidade” da construção narrativa e a atitude determinante que ela acarreta (*é assim a minha história e essa história explica o que sou*) têm, por efeito, dissimular a orientação prospectiva que a anima. É, portanto, nessa direção primeira de um *ser-a-vir* e de um *ser-para* que o *eu* se constrói como *tendo-sido* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65).

Para nós, o ateliê é também concebido com uma ideia, um espaço de pesquisa e de uma investigação. Somos mobilizadas por uma concepção na qual os verbos permitir, escutar, ouvir, fazer, pensar, dizer e experimentar são permitidos. Seguir por esse caminho foi o nosso eixo norteador para acolher e entrelaçar as histórias de cada um pelo corpo, pelo movimento, pelo objeto, pelo desenho e pela palavra. “Neste ateliê-lugar, a matéria por intermédio de um processo de memórias polissensoriais, de conexões de caráter perceptivo, pode aludir a certa realidade, reevocando-a, contando-a ou representando-a” (VECCHI, 2017, p. 64).

Como professoras dessa disciplina desenhamos um caminho de formação reafirmado na potência da imagem-corpo-narrativa, como escrita, um fazer de si, na possibilidade de ensinar, formar-se e reinventar-se, evidenciando, assim, a potencialidade tripartite das abordagens autobiográficas – pesquisa, intervenção, formação –, confirmando, igualmente, que a “reflexividade



biográfica” possibilita ativar processos de “biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369). Ou seja, a reflexão sobre as experiências vividas desses professores, engendrada na parada para pensar sobre tempos, espaços e acontecimentos que os constituem, também abre canais para um movimento singular de investigação sobre os percursos formativos na docência.

É relevante ressaltar que viver tal experiência foi para nós, professoras, um processo de formação. Lendo Nóvoa (2004), ampliamos a compreensão do processo: somos formadoras e nos formamos também na relação com aqueles em formação. Ao receber suas histórias, resgatamos fios das nossas próprias histórias e nos (re)fazemos no cotidiano, nas aulas, nas obras produzidas, nos diálogos com os estudantes.

Como diz o referido autor:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p. 16).

Tais instrumentos potencializam não só a ativação da memória do vivido, como também a matéria e a forma da narrativa estética, contribuindo, portanto, para o fortalecimento da identidade da profissão do professor-artista, além de potencializar os projetos e as pesquisas desenvolvidas tanto no mestrado profissional quanto no acadêmico.



Finalizamos o semestre com esse grupo de estudantes. Observamos que o processo de formação vivido na disciplina proporcionou o reconhecimento do saber da experiência de cada um com a possibilidade de empoderamento do sujeito, o que lhe permitiu a reafirmação da sua trajetória no campo da Arte.

REFERÊNCIAS

BRETON, Hervé. Estudo sobre os efeitos vividos durante a atividade biográfica: Por uma perspectiva microfenomenológica da hermenêutica de si. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, p. 274-289, jan./abr. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

DUBOIS, Philippe. A imagem-memória ou a *mise-en-film* da fotografia no cinema autobiográfico moderno. **Revista Laika**, São Paulo, 2012.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



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

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OSTTETO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 76, p. 161-178, jan./abr. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Editora Phorte, 2017.

O QUE FAZER COM A PALAVRA DO OUTRO: JOGOS DE TEMPO EM NARRATIVAS E DISCURSOS

Raquel ALS Venera

Universidade da Região de Joinville – Univille

INTRODUÇÃO

Os acervos empíricos de pesquisas (auto)biográficas construídos com base em diferentes metodologias, por vezes orais ou escritos, em forma física ou em audiovisual, apresentam riquezas temáticas que nem sempre estão explícitas. É recorrente em pesquisas dessa natureza a inquietação da/o pesquisadora/o acerca das escolhas metodológicas de análises, compreensões, especialmente entre os pesquisadores iniciantes, mas não só entre eles. Trata-se de decisões que podem significar em mudanças nas leituras sobre as experiências de vidas das pessoas, um recorte, uma vírgula fora do lugar em uma transcrição. Facilmente podem ser entendidos como detalhes, mas na prática da pesquisa não funcionam como tal. A pergunta “o que fazer com a palavra do outro?”, registrada por Arfuck (2010, p. 260), traduz tal inquietação.

Este artigo é uma tentativa de resposta à pergunta, ciente de que não há uma única forma de agir diante de um volume de entrevistas ou relatos, como já mostrou Arfuck (2010). Existem diferentes maneiras de manejos com esse tipo de acervo empírico, no entanto as reflexões aqui empreendidas acolhem a distinção entre narrativas e discursos, proposta por Ricoeur (2010).



Trata-se de uma aposta na defesa dessa distinção como opção metodológica para a compreensão desse tipo de acervo.

Vale a pena elucidar que as presentes reflexões foram organizadas quando da mesa-redonda intitulada “História Oral, memória e saúde”, do XI Encontro Regional Sul de História Oral, em 2021, portanto, é uma escrita que foi primeiramente um relato oral e agora se transformou em texto. Escolheram-se exemplos de duas entrevistas retiradas da Coleção Histórias de Vidas de Pessoas com Esclerose Múltipla, do acervo do Museu da Pessoa, que foi construída na pesquisa “Memórias múltiplas e patrimônio cultural em rede: o desafio (auto)biográfico diante da ameaça da perda”¹. A escolha privilegiou exemplares do que se propõe mostrar aqui – a diferenciação entre narrativas e discursos. Este texto apresenta tal diferenciação nas falas dos entrevistados, mostra nos exemplos expostos as diferenças de conteúdo com base na diferenciação conceitual citada. No final, defende que os jogos de tempo dos enunciados são pistas fundamentais para a compreensão de evidências desse tipo de acervo.

O TEMPO NOS RELATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

As reflexões aqui empreendidas partem das evidências da relação direta entre tempo e narrativa. Embora essa relação tenha sido bastante estudada na Teoria da História, não faremos um tratado no campo da História, uma vez que precisaríamos discutir a epistemologia da ciência História ou a Filosofia da História na produção historiográfica, o que não é a proposta do texto. De forma

¹ A pesquisa possui o objetivo de coletar e organizar em rede as histórias de vida de pessoas diagnosticadas com esclerose múltipla no Brasil. Possui aprovação pelo Parecer Consubstanciado do CEP n. 993.242, de 27 março de 2015. Recebeu financiamento CNPq/Capes/2016, Fapesc n. 06/2017 e Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP/Univille). É uma pesquisa acolhida no Grupo de Pesquisas Subjetividades e (Auto)biografias, em parceria com o Museu da Pessoa (SP).



muito mais modesta, pretende-se trabalhar com os enunciados de pessoas comuns, sem o crivo de uma responsabilidade científica de quem as produz, ao contrário de historiadores que produzem suas narrativas mobilizados por métodos e teorias voltadas para pensar o tempo. De outra forma, as palavras que compõem os relatos destacados aqui são relativas a experiências de vidas ordinárias. E, por isso, recorro a referência teórica dessas reflexões em Ricoeur (2010, p. 103), para quem “narrar já é ‘refletir sobre’ os acontecimentos narrados”. Trata-se, portanto, de um gesto de enunciação que requer um distanciamento daquela produção do enunciado, ou seja, um desdobramento de si. Nesse sentido, ele chama a atenção para “os diversos níveis temporais provenientes da reflexividade do próprio ato configurante” (RICOEUR, 2010, p. 104).

No entendimento do autor, mesmo considerando as distinções entre sistemas de tempos nas diversas línguas, existe, ainda em aberto, a questão de uma derivação da experiência fenomenológica do tempo e de sua distinção espontânea ou intuitiva entre presente, passado e futuro. Nas palavras dele: “Dessa perspectiva, a língua já tem pronto, com o sistema de tempos, o meio de modular temporalmente todos os verbos de ação ao longo da cadeia narrativa” (RICOEUR, 2010, p. 105).

Continuando sua explicação, Ricoeur (2010) afirma que cada modo de enunciação tem seu sistema de tempos, incluídos e excluídos. Enquanto as narrativas incluem os tempos verbais dos passados – perfeitos, imperfeitos, mais-que-perfeito ou ainda raramente prospectivos –, elas igualmente excluem o tempo presente, o futuro e ainda um presente por vir. Inversamente, o discurso funciona no enunciado incluindo os tempos presente, futuro e excluindo os passados. “O presente é o tempo básico do discurso, porque marca a contemporaneidade entre a coisa enunciada e a instância de discurso: é, portanto, solidário do caráter autorreferencial da instância de discurso” (RICOEUR, 2010, p. 107).

Seu diálogo é com o autor Émile Benveniste, que pontua essa distinção na narrativa, o discurso equivalente à enunciação no sentido de Benveniste, e o enunciado equivalente à narrativa. Consideradas as sutilezas das diferenças teóricas de definições entre discursos e enunciados, muito brevemente pode-se afirmar “o que se diz” ou que se enuncia ou ainda “o que foi enunciado” e como foi possível “dizer a partir de um lugar de fala” que faz funcionar o dito. Por isso, Ricoeur (2010) sinaliza, em Benveniste, a relação direta do discurso com a autorreferência, ou seja, é um discurso que o sujeito da enunciação se mostra.

Em outras palavras, reservadas as distintas diferenças entre os autores, pode-se concordar com Michel Foucault (1996), quando diz que o sujeito se faz no discurso, quer dizer, contar-se, narrar suas experiências passadas pode favorecer a compreensão acerca das escolhas sobre as quais o sujeito do enunciado quer se mostrar. No entanto é na enunciação do presente que o sujeito diz sobre si, sobre os agenciamentos pelos quais se faz a si mesmo. Em suas palavras:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996, p. 49).

O autor conclui que, indiferentemente do entendimento filosófico sobre o sujeito, o discurso é um arranjo entre escritura, leitura e trocas em que todas essas instâncias jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se inscreve na ordem do significante.



Dessa forma, quando o sujeito se anuncia no tempo presente em um “eu”, ele se mostra no exato momento da enunciação.

Voltando à pergunta inicial dessas reflexões – “O que fazer com a palavra do outro?” –, quase sempre aventada por pesquisadores iniciantes do campo (auto)biográfico, pode-se achar nessa diferenciação apontada por Ricoeur (2010) o início de uma resposta. Convém registrar ainda que interessa ver nos relatos (auto)biográficos o papel dos discursos das narrativas, e não a oposição entre narrativa e discurso. Narrativas e discursos estão muito conectados, mas tê-los como conceitos diferenciados aguça escutas para a compreensão do que foi dito.

COMPREENSÕES NARRATIVAS/DISCURSIVAS

Vale lembrar que em pesquisas nas quais a escuta faz parte das ferramentas metodológicas não se deve negligenciar o que parece ser apenas um detalhe, um equívoco ou trocas de palavras. Um “erro” de conjugação verbal pode ser uma pista dos discursos envolvidos naquele sujeito que se mostra em sua enunciação como uma espécie de “ato falho”.

Como pode ser observado no enunciado de Ademir de Souza, um homem de 42 anos, quando concedeu uma entrevista à pesquisa “Memórias múltiplas e patrimônio cultural em rede: o desafio (auto)biográfico diante da ameaça da perda”. Ele recebeu o diagnóstico de esclerose múltipla depois de dez anos investigando seus sintomas. Era a década de 1990, quando não havia medicações disponíveis para a doença e tampouco recursos acessíveis para um diagnóstico rápido. Essa realidade resultou em sequelas, como diminuição da coordenação motora nos membros inferiores e perda de mobilidade. O período de dez anos de sintomas, investigações e ausência de diagnóstico e tratamentos foi narrado como uma sequência de sofrimentos pelas dificuldades

com os sintomas e sequelas que impunham a ele uma nova vida, mas especialmente pelos constrangimentos que trazia a ausência do diagnóstico. Como se fosse uma cadeia de pequenos lutos em que se perde alguém e na sequência se descobre o que se perde quando se perdeu alguém: um lugar no mundo que só existia na relação com aquele ente. Se em um dia ele vivera a sensação de formigamentos e câibras que não lhe permitiam mais os movimentos da perna, no outro dia, por consequência, ele descobria o que ele perdeu quando perdeu o movimento da perna – uma identidade de rapaz jovem e independente, uma espécie de passaporte de pessoa saudável. Era como se ele descobrisse a existência silenciosa de uma exigência social para um jovem saudável e aqueles sintomas o colocavam em uma compreensão social depreciativa, como preguiçoso, como se estivesse cambaleando como bêbado, entre outros sentidos negativos. E sem o diagnóstico tudo se tornava indecifrável e indizível.

Entre essas narrativas, em um trecho ele conta quando caiu de bicicleta e se sentiu constrangido publicamente. A narrativa privilegia o tempo passado e traz, de repente, um verbo no presente, como se fosse um erro de conjugação ou uma distração:

E eu acho que o momento pior eu já passei porque eu já tive um momento pior da esclerose. Momento assim que há uns sete, oito anos atrás eu tinha muita queda. Antes de me aposentar eu tinha muita queda, sabe? Eu adorava andar de bicicleta. Adoro, adoro, adoro! Eu trabalhava, eu já morava aqui no Espinheiros. Então, até o local do meu serviço dá cinco quilômetros de distância. Eu tinha na época um Chevette, eu não ia de carro trabalhar, eu tinha uma moto também, deixava a moto em casa. Deixava o carro em casa e ia trabalhar de bicicleta. Só dia de chuva, daí ia de carro. Eu ia de bicicleta



de tanto que eu gostava de andar de bicicleta, aí comecei a cair. Cair de bicicleta, perdi o equilíbrio... eu estava pedalando, aí, se eu estivesse pedalando e olhasse um pouquinho para o lado, eu perdia o equilíbrio e caía. Isso foi várias vezes, várias vezes. Não podia olhar nada para o lado, que eu perdia o equilíbrio e caía (SOUZA; BÖRN; VENERA, 2015).

A pergunta que as pesquisadoras se fizeram naquele momento foi se o verbo no presente significava que ele ainda gostava de andar de bicicleta. Não fazia sentido, porque o entrevistado já apresentava bastante sequelas e andava com ajuda de muletas, bengalas ou andadores. A mudança dos verbos para o presente parece ser um erro da oralidade. Poderia ser também a possibilidade hipotética de ele gostar de assistir a atividades de ciclismo? A questão fundamental a ser lembrada em situações como essa é que o objeto de compreensão em pauta é a narrativa que veio exatamente com essa materialidade. A hipótese, o que pode haver “por trás” da frase, não cabe ao pesquisador supor. O fato é que Ademir falou no tempo presente que gosta de andar de bicicleta, em um ato de enunciação em que ele se apresentava com limitações nos membros inferiores. Poderia passar despercebido se não fosse a orientação de Ricoeur (2010) para o fato de que o discurso exclui o tempo passado simples. O enunciado é predominantemente uma narrativa, portanto, mobiliza o passado: “eu já passei”; “eu já tive”; “há uns sete, oito anos atrás eu tinha muita queda”; “antes de me aposentar eu tinha muita queda”. No último exemplo ele se utiliza de um passado do passado sem necessariamente usar o mais-que-perfeito, mas o faz funcionar. E continua nesse ritmo temporal norteador da narrativa: “eu adorava”; “eu trabalhava”; “eu já morava”; “comecei a cair”; “se eu estivesse pedalando e olhasse um pouquinho para o lado, eu perdia o equilíbrio e caía”.

Todavia, surpreendentemente, ele muda o tempo verbal. Seria uma pista discursiva? O discurso que faz funcionar o enunciado na narrativa é perceptível em análise. Ele não é o conteúdo narrado em si, mas o faz funcionar. Ele revela o sujeito da enunciação. Quem é esse homem, com 42 anos, andando com ajuda de muletas, que se mostra como um ciclista? A aparição desse verbo no presente chamou a atenção para a aproximação de outras evidências na mesma entrevista e nos tempos presente e futuro. O discurso requer análise atenta em outros momentos da entrevista. Falando sobre a esposa (Rosane), as filhas e os cotidianos de rotinas de sua vida, ele traz mais informações discursivas, ou seja, discursos os quais ele agencia para se fazer a si mesmo. Ele diz:

A Rosane no começo sempre teve o hábito de se alimentar, de alimentação saudável. E eu sempre fui aquele cara, assim... ah! negócio é feijão com arroz e pronto. Aí eu comecei a... de tanto assistir reportagem, entrevistas, até mesmo nos nossos encontros [...] aí a gente resolveu mudar bastante, não é? Só que, quando chega na hora do café com bolo, a gente não resiste [risos]. Mas, quando eu faço os bolos, aí eu procuro não usar tanta margarina, tanto leite, troco o leite pela água, troco a margarina pela manteiga, ou um trigo branco pelo integral. [...] Tanto é que eu fiz esse curso aí alimentação saudável já para melhorar mais o nosso dia a dia. [...] porque, ó, eu não consigo lembrar a última vez que a gente comeu fritura em casa, eu não sei. Fritura aqui não entra. [...] até mesmo o peixe, eu adoro peixe, mas se for frito eu já não como. Não que se eu chegar na casa de um parente meu e tiver um peixe frito claro, claro que eu vou comer, mas na minha casa daí não. Então eu



faço ele grelhado ou preparo ele cozido, cozido tipo assim desfiado e cozido, menos frito. [...] Voltando na alimentação de novo, muito tempo que eu já não como arroz branco, macarrão aqui em casa também é só integral, o açúcar, no café mesmo eu não uso açúcar, mas para outras coisas eu uso o cristal, ou o açúcar mascavo, tem ali para os meus bolos e pão integral que eu faço, e até todo mês eu faço na... a minha comprinha das sementes lá no empório ali no Mercado Municipal, para fazer meus pães, meus bolos, isso me dá prazer (SOUZA; BÖRN; VENERA, 2015).

O que costura a narrativa do Ademir é o discurso da qualidade de vida ou vida saudável. Ele parece querer se apresentar como se dissesse em paráfrase que é possível viver em uma condição de cronicidade e não ser doente ou é possível ter qualidade de vida. Ele acolhe um discurso médico muito contemporâneo. Ademir fala sobre assistir a programas de TV sobre alimentação natural, faz cursos e busca alimentos naturais em um empório da cidade. São discursos de uma episteme em que ele se agencia. São enunciações que evidenciam um sujeito fabricado pelos discursos.

Ele se filia a um discurso que, em sua narrativa, vem dar uma configuração de sentido. Em outras palavras, é como se ele silenciosamente dissesse “tenho um diagnóstico de EM, mas posso viver com o máximo de qualidade de vida que eu consigo, cuido do meu corpo e da minha alma”. Ele fala do discurso religioso também, no entanto, para a intenção deste texto, creio que os citados exemplos de narrativas e discursos nos jogos de tempo do Ademir são suficientes. Outros exemplos são da jovem Giulia Gamba.

Giulia tinha 24 anos quando concedeu a entrevista. Ela narrou seu diagnóstico contemporâneo ao segundo ano da faculdade de Jornalismo, época em que estava fazendo decisões,



estágios, experimentações no campo em que gostaria de atuar profissionalmente.

[...] Segundo ano e aí eu comecei a ter um formigamento no lado esquerdo do meu corpo, na mão, nos braços, assim na lateral. E achei que era nada, tinha conseguido meu primeiro estágio, o meu primeiro estágio foi numa loja em Santo André, que eu comecei a fazer mídias sociais, uma loja que eu sempre fui, porque minha mãe conhece a dona, foi sempre amiga tal. E aí, eu... Elas estão precisando de alguém – “E se a gente te contratar como estagiária?”. Eu tinha acabado de começar no segundo ano... que no primeiro ano eu falei: “Não vou estagiar, vou deixar para o segundo”. Aí eu falei: “Vamos, vamos tal”. Aí eu falei: “Bom, preciso ver o que é esse formigamento no meu braço antes de eu começar meu estágio, agora vou ter tempo”. Aí acharam que era alguma coisa cardíaca (GAMBA; VENERA, 2019).

A narrativa sobrepõe dois assuntos – estágio e os sintomas da doença –, ambos narrados no passado. É interessante observar que ela emprega uma estratégia de narração que joga com o tempo passado e lá no passado joga no tempo presente. Mas é um presente no passado e a escuta sabe que é passado, mesmo com um pseudopresente aparecendo na narrativa. Ela anuncia um contexto do passado, “*Eu tinha acabado de começar no segundo ano...*”, para, pensa e decide trazer outra informação mais remota, “*que no primeiro ano...*”, para novamente voltar ao passado anunciado anteriormente, “*tinha acabado de começar o segundo ano [da faculdade]*”. E nesse contexto passado, as coisas acontecem no presente: “*eu falei: ‘Não vou estagiar, vou deixar*



para o segundo. *Aí eu falei: 'Vamos, vamos tal'.* *Aí eu falei: 'Bom, preciso ver o que é esse formigamento no meu braço antes de eu começar meu estágio...'*. O "eu" funcionou no presente daquele passado e os outros, os "eles" de sua narrativa, continuaram no passado, *"acharam que era alguma coisa cardíaca"*.

Narrativas e discursos estariam emaranhados? O que a escuta pode ouvir disso? Continuando os relatos de Giulia, a sobreposição das descobertas com os estágios, a formação em Jornalismo, o entendimento desse corpo, agora com o diagnóstico de esclerose múltipla e os jogos de tempo que ela elabora para contar:

*Um tempo depois eu já consegui um outro estágio, nessa parte de arte no núcleo editorial da faculdade. *Aí eu comecei a fazer... editora de arte de uma revista, foi superlegal, ganhei bolsa na faculdade, foi superlegal. Fiz vários amigos e amigas que eu levo até hoje assim, que são amizades incríveis que eu desenvolvi. E foi meio que entendendo, eu curto essa coisa visual, eu curto essa coisa, mas eu gosto de comunicação, cadê meu lugar? Não sei, aí depois de um tempo eu trabalhei na revista Cult, que foi um lugar que eu amei trabalhar** (GAMBA; VENERA, 2019).

O trecho destacado é um exemplo de que ela narra no tempo passado e, de repente, muda o tempo verbal, traz o presente e provoca uma quebra na narrativa. E depois volta ao passado como se nada houvesse. Lá no passado ela se perguntou *"cadê o meu lugar?"*, estava trabalhando com o que gostava, era um estágio em que fez amigos, mas alguma coisa lhe faltava, e afirma no presente uma descoberta. Ela diz o que *"curte"* e o que gosta e se mostra em discurso. Giulia produz conteúdo para as redes sociais, em outros trechos de sua narrativa ela conta sobre experiências que a



colocaram em evidências midiáticas, como quando ela foi o bebê das propagandas, a mais famosa foi a leãozinho da propaganda da marca Parmalat. Nas palavras dela:

[...] eu fui o leãozinho da Parmalat e comecei, aí começou a surgir outros... outros trabalhos. Eu fiz um monte de comercial quando era criança e aí eu estava meio que nesse processo assim, eu fazia os comerciais para McDonald's, já fiz Sansil, já apareci em outdoor, eu era tipo uma bebê propaganda, eu era toda desinibida (GAMBA; VENERA, 2019).

Ou outra situação em que fez um vídeo imitando Clarice Falcão, debochando do fato de ser confundida com ela; quando postou o vídeo no YouTube ganhou uma visibilidade inesperada e ela novamente estava em evidência. Por conta desse episódio foi convidada a fazer uma ponta no filme *Um suburbano sortudo*.

[...] eu fiz uma paródia brincando com o fato da Clarice Falcão, de me confundirem com a Clarice Falcão. Eu peguei uma música dela, uma das músicas mais famosas, que era Monomania, e eu fiz lá em cima. Escrevi sobre me confundirem com ela, tipo começava já me confundiram com a Clarice Falcão, umas duas, três vezes, quatro ou mais. Eu sei, demais que está demais [risos], é tipo umas coisas pegando a música dela e fazendo a paródia, e bombou assim num grau! Assim, que até hoje eu não consigo entender como que funciona, porque a internet é uma coisa bizarra, não é? [...] foi muito legal, teve o lançamento do filme. A gente foi, fui com minha família, aí encontrei todo mundo lá. Eu gravei um dia, dois dias, era curta a minha parte, mas



eu toco ukulele na minha cena e tudo. Então, uma cena grande até, e foi mó legal, fui para o Rio, nunca tinha ido para o Rio de Janeiro (GAMBA; VENERA, 2019).

Interessante que todas as vezes em que Giulia se narrou com um suposto sucesso na mídia era no passado. Fez parte da sua história, no entanto os escapes do tempo presente não apareceram nesses relatos. A aproximação com outros trechos da narrativa evidencia as pistas acerca dos discursos pelos quais ela se mostra como sujeito. Quando ela fala de uma experiência midiática que interseccionou o campo da comunicação e a esclerose múltipla, o jogo do tempo presente voltou a aparecer. No trecho em seguida, ela se refere a Paula Kfourri, também entrevistada nesta mesma pesquisa, mas aqui aparece no meio da narrativa de Giulia:

[...] na verdade, eu vi um vídeo dela [Paula Kfourri], do Qualidade Viva, que é um dos programas da AME falando sobre yoga. Eu falei: "Caraca! Eu vou poder fazer yoga". Eu não sabia que eu ia poder fazer isso ainda, porque você sabe do diagnóstico e você fala: "Já era! já era!". Eu fiquei: "Será que vou conseguir terminar a faculdade? Será que eu vou morrer?". Você não sabe nem o que é e aí eu comecei... Eu fiquei com medo no começo, não quis pesquisar no começo. Eu falei: "Não, não vou olhar, vou esperar". Porque a gente sabe que a internet é um lugar, um campo minado! Você pode encontrar tanto informação boa quanto informação ruim, informação mentirosa e fake news e tudo, e aí falei: "Beleza, vou pesquisar". Lá no terceiro dia que eu estava internada eu me senti à vontade. "Vou pesquisar", daí eu achei esse vídeo. E aí no vídeo eu falei: "Gente,

essa menina com esclerose? Ela parece comigo, ela tem tatuagem também". Porque até então, meu! Esclerose para mim era um negócio que eu não me conectava, tipo, é uma coisa de gente velha, nada a ver! (GAMBA; VENERA, 2019).

Interessante observar que o sujeito da enunciação não consegue aqui enunciar algumas coisas no passado. No máximo ambienta o passado para dizer no presente e no futuro. Esses registros nos dão pistas de que existe algo aqui que ainda é, está no sujeito da enunciação. São discursos que estão na constituição do sujeito da enunciação. Ela começa situando o passado, "eu vi um vídeo dela", e imediatamente diz que o vídeo a levou à prospecção de futuro: "'Caraca! Eu vou poder fazer yoga'. Eu não sabia que eu ia poder fazer isso ainda, porque você sabe do diagnóstico e você fala: 'Já era! Já era!'. Eu fiquei: 'Será que vou conseguir terminar a faculdade? Será que eu vou morrer?'. Você não sabe nem o que é [...]". Foi nesse jogo de espelho que ela consegue se reconhecer como sujeito doente, mas ainda assim saudável, praticando yoga e com uma vida que ela considera possível. "E aí no vídeo eu falei: 'Gente, essa menina com esclerose? Ela parece comigo, ela tem tatuagem também'. Porque até então, meu!". Ao falar de Paula, ela falou dela mesma, em paráfrase se apresentou no gesto de enunciação, "somos parecidas" ou "você a conhece, não é? Então, sou do mesmo grupo".

E seguiu explicando no presente e futuro o discurso que lhe faz existir, uma identidade possível, o discurso da qualidade de vida, do cuidado de si, como possibilidade existencial:

Na verdade, é uma doença de jovens e adultos, na maior parte, mas eu lá com 20 anos, meu! Você fala: "Como assim? Eu sou uma pessoa de 20 anos com uma doença sem cura!". Como



que eu vou conectar e seguir com isso? E eu vi ela lá no vídeo fazendo yoga, se alongando, fazendo com outra pessoa e falando sobre isso, eu falei: "Gente, eu vou poder fazer yoga, eu vou poder fazer as coisas que eu quero, sabe? Eu vou, isso é possível". Porque até então eu não sabia que isso ia ser possível, é muito estranho, é muito bizarro. [...] Eu falei: "Ah, eu tenho esclerose, e agora?". Falei: "Bom, talvez mais pessoas se identifiquem comigo nesse meu processo". Eu decidi começar a falar isso em vídeo. "Ah, vou falar, fazer um vídeo falando sobre isso", sempre quis falar, eu já fazia vídeo de música [...] (GAMBA; VENERA, 2019).

É incrível como, quando Giulia muda o tempo verbal, um "eu" se mostra. E aquele verbo no presente no início da narrativa, que parecia desconectado, como se fosse um erro ("eu curto", "eu gosto de comunicação"), se justificou quando o discurso ficou mais evidente. Era plausível que se perguntasse, quase como óbvio que uma pessoa com o gosto pela comunicação talvez se mostrasse nas evidências pontuais de um suposto sucesso midiático. Mas não foi nesse lugar que ela se mostrou como sujeito. Ou não foi esse discurso que a agenciou de forma explícita. Ela trouxe em sua narrativa uma reflexão acerca do mundo da produção midiática e suas experiências de vida:

Depois do diagnóstico eu falei "eu não vou me submeter. Ah, todo mundo quer fazer estágio na tal emissora que você se mata de trabalhar e, tipo, é super desvalorizado e provavelmente não vai dar" [...] porque lá no começo, quando eu fiz a faculdade de Jornalismo, eu falei: "Ah, eu quero fazer Jornalismo para ajudar as pessoas". E aí hoje eu faço isso [...] Eu amo



natureza, eu me vejo no futuro assim tendo um espaço que eu possa... um espaço meu, um cantinho meu na natureza onde eu consiga ser feliz, esteja ali, sabe, de alguma maneira me conectando, eu me vejo continuando ajudando as pessoas de alguma maneira, me conectando com pessoas independente da esclerose múltipla, que é uma coisa que eu acho que é o que salva a gente é o que salva todo mundo, se conectar com as pessoas, porque é uma coisa mais rica e mais incrível que a gente pode fazer na nossa existência. Na minha opinião é isso, então é o que eu quero continuar fazendo e é o que eu quero buscar, continuar e seguir, porque realmente acho que isso é poderosíssimo [...] (GAMBA; VENERA, 2019).

É no tempo presente e nas expectativas de futuro que Giulia diz quem é, como se apresenta, com o que se identifica e com o que está comprometida para o futuro. É nesse lugar no mundo que ela faz acontecer um jogo temporal que a mostra por meio dos discursos que a constituem.

Diferentemente do Ademir, mas em alguma medida ambos se alimentando do mesmo discurso que atravessa os sujeitos contemporâneos, especialmente aqueles atravessados por experiências que envolvem saúde/doença: a responsabilidade de autogestão da vida saudável. O caráter reflexivo das narrativas dá conta de que ela diz que poderia escolher a vida do “*hard news*”, tentar um espaço profissional em grandes emissoras, o discurso do sucesso passou por ela e ela não o escolheu totalmente. Antes foi atravessada pelo discurso da comunicação, que a formou jornalista, profissional da comunicação que se conecta contando suas experiências e criando comunidades narrativas entre as pessoas.



Em sua narrativa sobre sua vida digital, razoavelmente conhecida, desde o leãozinho da Parmalat, os *views* com a música imitando Clarice Falcão, que lhe rendeu a ponta no filme em que ela interpreta uma suposta Clarice Falcão etc., ela joga no tempo, entre o que já foi o que quer se diz ser, o que ela teve a possibilidade de ter sido e as reflexões sobre as escolhas e o que ela deseja ser. As narrativas no tempo passado, reflexivas por si só, como afirma Ricoeur (2010), o discurso no tempo presente e futuro, com algumas alternâncias de passado prospectivo, revelam então uma subjetividade em processo.

REFLEXÕES FINAIS

A saúde é um tema que impulsiona o pesquisador da memória a atentar para as identidades entre o saudável e o doente. Susan Sontag (2007) escreveu no livro *A doença como metáfora* que todos nascem com uma espécie de dupla cidadania, dois passaportes – doente e saudável. Não se aprende a usar o passaporte do doente, estamos acostumados a usar o passaporte que nos abre portas. O diagnóstico de uma doença exige que o sujeito pense a partir do passaporte do doente, é uma identidade nova. Não cabe aqui discutir a relação entre memória, o que é narrado e a identidade, como se quer se mostrar quem é aos demais. Ainda essa relação não é mais novidade nas ciências humanas e sociais. Então, quando estamos diante de um acervo empírico biográfico, são questões preliminares para a compreensão do que foi narrado. Os dois casos trazidos aqui dizem respeito a uma identidade nova, surpreendente no curso da vida, que não se escolhe, mas impõe inexoravelmente uma condição outra.

Mas poderíamos falar de outras identidades menos traumáticas, uma formação profissional que se “cultiva” ao longo de vários anos na universidade e na vida profissional, ou um



casamento feliz, a maternidade ou paternidade. São identidades que se conectam ao passado como experiência, às referências parentais ou ancestrais, quem sabe? Mas ao longo dos relatos são evidenciadas na distinção entre narrativas e discursos. O “eu”, o sujeito da enunciação, se faz nos discursos, nas filiações aos discursos. No caso específico das duas entrevistas, os entrevistados vivem em condição crônica de doença e foram atravessados pelo discurso da saúde, da qualidade de vida, da autogestão saudável, e tal discurso vai aparecer no seu enunciado, tornando corpo, articulado aos demais discursos anteriores. Talvez essa ferramenta metodológica, que aparentemente é um detalhe, possa servir para a compreensão e escutas em pesquisas de natureza (auto)biográfica.

REFERÊNCIAS

ARFUCK, Leonor. **O espaço biográfico**. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Uerj, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GAMBA, Giulia; VENERA, Raquel ALS. **Entrevista de História Oral de vida**. 18 out. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. A configuração do tempo na narrativa de ficção. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Aids e suas metáforas. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.



SOUZA, Ademir Pedro de; BÖRN, Eliane; VENERA, Raquel ALS.
Entrevista de História Oral de vida. 23 jul. 2015.

INFÂNCIA E NATUREZA: ESPAÇOS/TEMPOS DE SENSIBILIDADES

Silvia Sell Duarte Pillotto

Ana Paula Simião Pinto

Elzira Maria Bagatin Munhoz

Universidade da Região de Joinville – Univille

Natureza é fonte primordial? Três coisas importantes eu conheço: lugar apropriado para um homem ser folha; pássaro que se encontra em situação de água; lagarto verde que canta de noite na árvore vermelha. Natureza é uma força que inunda como os desertos. Que me enche de flores, calores, insetos, e me entorpece [...]

(BARROS, 2002, p. 15).

INTRODUÇÃO

Para iniciar a narrativa sobre o tema proposto, faz-se necessário o apontamento da trilha que seguiremos nesta escrita. As reflexões sobre as infâncias, a natureza e as experiências estéticas como propulsoras de sensibilidades são questões que



o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae)¹ tem se interessado nos últimos anos.

Portanto, o objetivo deste artigo é subsidiar tais questões, a fim de refletir sobre os efeitos de uma educação pelo sensível nas infâncias, tendo as relações entre natureza e crianças como mobilizadoras nos processos de sensibilidades. Para isso, nos pautamos em conceitos e problemáticas apresentadas por autores que vêm pesquisando fragmentos sobre a temática aqui apresentada e também pelas nossas experiências.

Além disso, nos apropriamos da abordagem narrativa (auto)biográfica, compreendendo que esta poderia avivar nossas memórias das infâncias, situando as experiências estéticas e a natureza como aporte filosófico e metodológico.

Trazemos, então, para compor nosso grande ninho de indagações o primeiro graveto: as infâncias como lugar de experiências, imaginação e devires. Afinal, as infâncias precisam ser compreendidas como um devir, incompletas e à espera do desconhecido (KOHAN, 2004).

O voo alçado para a construção de significados não dispõe de asas; é constituído de olhares investigadores, que conectam a criança em seu estado curioso, provocando o encantamento da descoberta; as sensibilidades agem nesse processo, ativando os sentidos, as sensações e o modo de imprimir o mundo.

Os emaranhados de nosso ninho se entrelaçam, tricotados por diferentes espessuras de gravetos, retirando deles a mais forte fibra: a natureza como propulsora de sensibilidade. Todos somos seres da natureza e dela extraímos experiências de vida em múltiplas possibilidades: temperaturas, texturas, odores, sons, cores e sabores.

¹ O Nupae, criado e legitimado pela Univille em 2003 e cadastrado no CNPq no mesmo ano, tem como objetivo desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão no contexto interno e externo da instituição. O Núcleo é formado por bolsistas, professores e coordenadores das redes pública e particular da educação básica, acadêmicos e egressos do ensino superior e dos Programas de Pós-graduação – mestrados e doutorados, artistas e profissionais das diversas áreas. Duas linhas de pesquisa são balizadoras do Núcleo: 1) Educação Estética e Processos de Criação; 2) Educação, Linguagens e Práticas Educativas.



A relação da criança com a natureza no seu estado primitivo é incontestável, pois nela se encontra sua essência humana. A criança possui fascínio pelos elementos naturais; um olhar apurado e curioso pelas formas encontradas, como folhas, flores, sementes, água, solo, animais, entre outros.

Aí reside o lugar do acontecimento, cada vez mais distante do contato com a natureza, por conta da pandemia, do avanço inquestionável das redes sociais e pelas moradias atuais, que privilegiam a segurança e a praticidade dos apartamentos. Então nos perguntamos: Como é possível relacionar as infâncias, a natureza e as experiências estéticas?

INFÂNCIAS: LUGAR DE EXPERIÊNCIAS

Falar em infâncias é falar em crianças na perspectiva de agentes sociais, produtores de cultura e que no transcorrer de seus percursos formativos geram maneiras de ser, pensar e sentir.

A criança, como ser curioso, sempre busca algo a mais – um olhar, um ouvir, um brincar, um falar, um pensar e um sentir. É desejosa de se expressar, se movimentar e se comunicar, no desejo de relacionar-se com o outro.

Portanto, a criança aqui é compreendida como agente social, constituída por inúmeras maneiras de ser, pensar e se expressar. Nesse sentido, ela é movida pela curiosidade sobre aquilo que vê, imagina e sente, navegando em sua expressividade criativa e reveladora.

No contato com as linguagens/expressões da arte, imprime seus desejos e inquietudes, o que contribui para que compreenda “[...] a si mesma, aos outros, às obras sociais e à própria pedagogia como parte de um ritmo constante em suas construções cognitivas e sensíveis” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 17).



Refletir sobre as infâncias e o ser criança nos leva a tratar sobre o sensível, outro graveto importante para estruturar nosso ninho. Segundo Rinaldi (2012, p. 126-127), no “[...] sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo *para* escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de espera e expectativa”.

A criança, como ser curioso, está sempre em busca de algo que não conhece na ação de olhar, escutar, tocar, construindo sentidos na expressão e na comunicação consigo e com o outro. É movida pelo desejo de explorar e desvendar o mundo e seus significados. Assim, a possibilidade de valer-se dos sentidos para a construção de significados fortalece as sensibilidades como potências reveladas e traduzidas em sentidos.

Pillotto (2006, p. 58) afirma que esse processo se alimenta “[...] muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos e de uma força transcendental que se fortalece na forma individual de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta”. Disso provêm as indagações da criança e o desejo de explorar os elementos que a cercam. Para Piorski (2016, p. 63), “[...] esses desejos embrenham as crianças nas coisas existentes, é um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa”.

A natureza, portanto, dispõe do potencial de provocar as crianças e encantá-las, pois entre elas há um elo e uma afinidade, talvez porque ambas sejam sensíveis, vigorosas e grandiosas. A conexão com a natureza provoca nas crianças diferentes sensações, como bem coloca Tuan (2012, p. 139-40): “[...] a natureza produz sensações deleitáveis à criança, que tem mente aberta, indiferença por si mesma e falta de preocupação pelas regras de beleza definidas”. O mistério e a beleza da natureza afetam a todos, é um deleite que desperta um sentimento indecifrável, enigmático e um reequilíbrio para a essência humana.



Em busca de alçar uma forma de compreender a experiência humana, seguimos com as águas cristalinas desse manancial, submergindo a um passado que pode desvelar fragmentos do presente.

ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADES

Como um ninho não vive sem um galho, o nosso está apoiado nas práticas educativas que se dão com base no pensamento de Freire (2000), considerando a educação como ato de humanizar, constituído em um fazer sociopolítico.

Partindo dessa premissa, a escola pode ser propulsora de movimentos culturais, um lugar para a vivência de experiências sensíveis, aberta às possibilidades de expressão e vínculos afetivos. Nesse sentido, os estudos aqui apresentados estão alicerçados no cognitivo/sensível, em fios que tecem os diferentes modos de pensar, fazer, agir, construir e descobrir caminhos outros de saberes.

Um voo alçado – um pouso, um mapa registrado... navegamos pelas veias do grandioso Rio Cubatão, o curso de água que atravessa nossa cidade – Joinville (Santa Catarina/Brasil). O rio nasce na Serra Queimada e deságua no canal do Palmital, uma ramificação da Baía da Babitonga. Em seu percurso, tortuoso e formidável, as águas de outras nascentes se aproximam, pois certamente aquele é o melhor caminho a percorrer. Já não é apenas um rio, mas muitos... assim como nós, que somos todos em um e um em todos.

**Figura 1** – O rio

Fonte: Ana Paula Simião Pinto

Quem navega pelo seu leito, rumo leste em direção ao mar, pouco antes de chegar ao canal, à direita, na linha da ribanceira, encontra a floresta que se abre, mostrando que há habitantes no local. Do rio enxerga-se uma estrada de terra, que vai margeando e acompanhando os navegantes. Um pouco mais à frente uma pequena clareira surge, deixando à vista uma estrondosa figueira, com galhos enormes que acomodam várias bromélias. Ali pode ser avistado um pequeno ancoradouro, conhecido como Porto do Seu Luca, na comunidade do Ribeirão do Cubatão. Como um velho pescador, que com seu barco desliza sobre as águas mansas do rio, procuramos um cais para descansar nosso corpo que vibra com a natureza.

Figura 2 – Ribeirão do Cubatão



Fonte: Ana Paula Simião Pinto

Ao subir a margem do rio, à esquerda avistamos a Escola Municipal Professor Alfonso Fiedler, onde uma de nós exerce a docência com as infâncias. E então, “cá com nossos botões”, ficamos a pensar: o lá passa a ser aqui e, por consequência, o lá não é mais lá. O lá ficará sendo lá ou aqui? Uma caminhada à frente e já não estamos no mesmo lugar. Um pouco mais adiante e temos uma nova história. E então indagamos: o lado de lá continua do lado de cá?

Atravessamos o portão da escola, pisando no barro de estrada molhada, avistando o lado oposto da paisagem – à margem do rio. Ainda em nossa mente, persistem o aqui e o lá e o como teria sido acolá. Na linha da margem esquerda observamos diversas árvores – seus formatos, cores, tamanhos e idades – e nos perguntamos: quanto tempo estariam ali? Teriam elas as mesmas cores em outros tempos?

**Figura 3 – Árvores**

Fonte: Ana Paula Simião Pinto

Por certo que muitas dessas árvores abrigaram em suas sombras brincadeiras e sonhos de crianças que outrora habitaram o lado de lá. Quem eram as pequenas almas itinerantes que brincaram do outro lado? Será que guardam em suas memórias fragmentos de tempos vividos ali? Nossos pensamentos correm rio acima, aproximando-se e distanciando-se da margem, conforme os movimentos da água. “Um barco eu inventei/de minhoquinhas/ ele ia torto no rego” (BARROS, 2010, p. 98). Nossa travessia poética continua, emaranhada por cipós, águas, pedras e barro.

O rio nos parece agora como um leito navegável, manso e desvendável. Sentimos necessidade de adentrar em suas entranhas, manusear sua argila e brincar com suas pedras. Mergulhamos nesse curso de água, límpido e entrelaçado pelas memórias de infâncias e de tudo que nos constituiu quem hoje somos.

Nesse “encharcar” de água, encontramos as palavras de Pollak (1989, p. 14): “o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida”. Pensamentos se movem em perguntas silenciosas: quais pessoas já habitaram este lugar?

Memórias de infâncias nos invadem, assim como as águas do rio, que se movem com a ação da maré. As memórias vêm e vão, se misturam em um falar disperso, reverso, coletivo e individual. E nesse ritual de ouvir e silenciar, na escuta de vozes de outros mundos, seguimos como um pescador que fia sua tarrafa, tecendo seus fios. Pouco a pouco as histórias reais e imaginárias vão se tornando também parte de nós.

No (entre)laço de memórias individuais, que se fundem com as coletivas, inventariamos contextos culturais; e como sinaliza Halbwachs (2003), cada fragmento de memória pessoal é constituído de um ponto de vista sobre a memória coletiva. Assim, alicerçadas nas memórias, encontramos sustento para novos olhares em relação às vivências na comunidade escolar e fora dela. O convívio com o outro nos faz compreender os emaranhados sociais, as múltiplas culturas e a descoberta de novas identidades.

A percepção dessa cinesia cultural nos conduz feito as águas do rio em dias de chuva, por vezes nos deslocando a pensamentos turbulentos, outras vezes nos mobilizando a reflexões acalentadas e serenas, como a brisa mansa que afaga nossa face em dias quentes de verão. Entre um mergulhar e outro poético, tendo o rio como apoio, continuamos a tecer os pensamentos, e a cada laçada uma descoberta, uma palavra, um sentir.

Entre um laço e outro, um nó aqui e outro acolá, a comunidade e a estrutura organizacional das escolas marcam suas identidades. São valores que alicerçam as práticas educativas e a cooperação participativa e coletiva das crianças. Nesse sentido, Laraia (2002, p. 68) afirma que a cultura opera na visão de mundo dos sujeitos e no “[...] modo de ver o mundo, as aspirações de ordem moral



e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais”.

No mesmo viés, Hall (2012) indica como noção de identidade social as construções a partir de representações nos discursos culturais, destacando como um determinado grupo vive e compartilha seus significados. Isso nos leva a perceber que as comunidades escolares carregam consigo elementos que as identificam, sentindo-se autores e partícipes de um arranjo pedagógico e coletivo.

A constituição pedagógica de uma escola torna-se diferenciada quando “desacomoda” e liberta padrões historicamente construídos e naturalizados pela sociedade em geral. Uma escola onde as experiências individuais e coletivas são respeitadas e compreendidas, apoiada nas relações de confiabilidade, e propulsionam o trabalho compartilhado e os laços de afetividade.

Nesse sentido, Meira e Pillotto (2010, p. 16) destacam que “[...] a partir dos vínculos afetivos é que desenvolvemos nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros e com o meio em que estamos inseridos”. É, portanto, esse fio transparente e contínuo que possibilita às crianças vivenciarem a sua inteireza de ser, crescer, sentir e conviver.

Na escola, por vezes, nos sentimos pássaros, ora cantando, ora gorjeando, ora voando na imensidão do céu com ventos fortes que, por vezes, desestabilizam. Mas há também um plainar macio, que vai nos levando quase sem esforço.



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Nos momentos de conexão com a natureza, nos compreendemos como seres pertencentes a ela e em nossas memórias aparecem cenas de infâncias permeadas pelos seus encantos e desencantos.

As narrativas (auto)biográficas são como um manancial imaginário do ser, fonte inesgotável da memória atravessada nas experiências vividas. Partindo dessa premissa poética, entendemos que tal abordagem é um modo sensível para se dissertar sobre as infâncias quando se elege a sensibilidade.

As aspirações são de produzir narrativas de sensibilidades, uma vez que vivemos histórias e, ao narrá-las, as reafirmamos ou, como afirmam Clandinin e Connelly (2011), as modificamos na criação de novas histórias – (re)significação. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.

As narrativas fazem parte das identidades dos sujeitos e de suas percepções diante do mundo. São situações produzidas, apoiadas nas vivências e na realidade, mas especialmente no imaginário daquilo que nos sensibiliza. A abordagem narrativa “[...] é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias não somente aquela que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

Um aspecto importante nessa abordagem é a experiência que se desenvolve com base em outras experiências. Ainda segundo os autores, “[...] a relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu *status* epistemológico” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 136).



Na mesma direção, Delory-Momberger (2016) diz que o sujeito está no mundo o mudando e o (re)significando à medida que as mudanças que ele provoca geram efeitos em si mesmo. As relações entre o sujeito e o mundo são contínuas e reiteram a ideia de que a construção narrativa é um modo de produção que possibilita um alcance maior na investigação e na compreensão dos sujeitos que participam dela.

No que tange às dimensões individuais e sociais, a narrativa proporciona e enriquece o entendimento dos processos de experimentação no mundo e dos modos como os sujeitos compreendem sua existência. Segundo Souza (2007, p. 65-66), a abordagem narrativa (auto)biográfica “[...] pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História”.

Dessa forma, a narrativa se conecta ao expressar sobre si e o outro em âmbito plural, podendo ser exposta de um jeito figurado e/ou metafórico. Nesse enredo de vida, encontram-se o viver e o contar sobre o que se viveu e vive.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Na experiência estética, a criança coloca em ação formas de perceber e significar o mundo. A experiência “[...] é parte de um vasto invisível que se torna visível” (GARCIA, 2018, p. 25), e dela podem surgir modos de compreensão antes desconhecidos e uma potente sensação de preenchimento.



A capacidade de criar e expressar está vinculada ao sensível e faz parte do imaginário infantil. As sensibilidades são nutridas pelas subjetividades, que por sua natureza não necessitam de explicação, e sim “[...] de uma força transcendental que se fortalece na forma individual de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta” (PILLOTTO, 2006, p. 58).

Não basta apenas viajar para imaginar; faz-se necessário um navegar em direção ao sentir, exalar, cheirar, extasiar, tocar e ouvir. Para nós, os sentidos que brotam do ar e da água, do mar e do rio, do mangue e do barro materializam significados e desvelam o mistério do mundo.

Portanto, a possibilidade de valer-se dos sentidos para a construção de significados aponta para uma educação pelo sensível, a qual possibilita à criança ascender a um modo de conhecimento que exterioriza suas potencialidades. Seus processos de imaginação criativa são permeados pelos sentidos, o que nos torna seres de sensibilidades.

Sabemos que desde muito cedo as crianças recorrem à imaginação para brincar e, com base nisso, criam cenários brincantes, que por consequência geram culturas. Nesse sentido, Piorski (2016, p. 29) escreve: “[...] para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo”. Logo, torna-se necessário apoderar-se desse mundo e com ele estabelecer relações.

Nesse mundo imaginário e real da criança, de olhos e ouvidos hábeis e mágicos é que o fazer criativo se torna fundamental. Assim como a água reflete os raios do sol que tocam suavemente sua superfície, a prática educativa precisa se abrir para novas e diferentes experiências.

Nesse sentido, é preciso cultivar as sensibilidades ao longo de nossa vida, uma vez que “[...] saber perceber o mundo ao nosso redor, em contato com os materiais e com a organicidade que o compõem, é imprescindível nas relações humanas” (DUARTE JR.,



2010, p. 31). Criar tempos para o fazer, coletando, experimentando e descobrindo possibilidades, com efeito nos torna mais sensíveis e abertos aos vínculos afetivos.

Uma educação que considera as sensibilidades pode proporcionar oportunidades, revelando potencialidades e aguçando o sentir. A criação ocorre à luz do sensível e, quanto mais oportunidades com experiências estéticas, mais crescem as possibilidades das crianças em construir novas maneiras de pensar e de ampliar suas percepções de mundo.

Nessa travessia, decifrando a rota, o navegar da pesquisa busca o ponto onde o rio encontra o mar. E como a lama purificada e medicinal do rio cobre a pele fadigada do sujeito trazendo a maciez e o frescor, as práticas educativas precisam potencializar as sensibilidades. Encontramo-nos agora ancoradas nas águas poéticas do mar, remetendo-nos à mãe terra, sentindo em nossos pés a areia grossa da margem da baía.

NATUREZA COMO MOBILIZADORA DE SENSIBILIDADES

Sentadas nos pedregulhos da margem da baía, observamos suas águas... estesia. Esse êxtase de sentir a natureza nos invade, pois tal relação se encontra no cerne de nosso ser, ancorada também no âmago das infâncias.

Esse espaço do pensar imaginário que envolve a natureza é como raiz e terra, “[...] é, em parte, assimilada à terra como uma concreção viva da terra; não pode assimilar a terra a não ser fazendo-se terra” (BACHELARD, 1990, p. 242). Essa presença da natureza, fazendo-se terra, nos possibilita compreender que pertencemos à natureza, assim como a natureza pertence a nós. Somos natureza!



Nas infâncias, esse pertencimento reforça o desejo inesgotável da criança em explorar a natureza com o intuito de conhecer e compreender seus processos. Um desejo de esmiuçar as formas, tocar a terra, a areia e o barro, sentindo suas texturas, peso, calor, frio e intensidade. Para Piorski (2016), a textura pelo tato alcança um bem-estar profundo, conectando sensações e pensamentos. A materialidade mobiliza a investigação da natureza: “os veios das árvores ou as entranhas dos animais. O interesse pelo íntimo das substâncias vai da superfície dos materiais, sua pele, ao mais enraizado anatômico do mundo natural” (PIORSKI, 2016, p. 64).

A natureza, que nos envolve em encantamento imaginário na descoberta do mundo e da vida experimentada pela sensorialidade, permite à criança uma leitura do mundo tendo o corpo como mediador. É por meio do corpo que as relações acontecem; é o toque sensível que nos envolve na magia do ser. Corpo/natureza, relação íntima que impulsiona o brincar e o imaginário infantil.

O brincar é, para a criança, uma maneira de conhecer o que a cerca e entender os fenômenos que estão presentes no mundo natural. Para ela, o que importa é brincar vivendo; o lúdico como potência. É nas relações que estabelece com a natureza que se encontra e se descobre. Nas palavras de Barbieri (2012, p. 116):

A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia, as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas



e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela.

Portanto, por intermédio do desfrute desses elementos pelas crianças e adultos os sentidos são mobilizados. Assim, uma educação pelo sensível contribui para que as crianças exercitem o olhar e a escuta atentos, indaguem curiosamente sobre o que lhes interessa, explorando os espaços e objetos à sua volta. As infâncias são lugares em que a educação estética pode se iniciar articulada com o ato do brincar e imaginar.

Nutrir a alma imaginativa da criança, instigando o senso exploratório que ela possui, e proporcionar ações que destaquem a observação, o sentir a vida pulsante por meio dos elementos constitutivos da natureza contribui para que amplie o sentido de pertencimento.

As percepções que as crianças possuem em relação à natureza são conciliadoras e ao mesmo tempo vivificadas em todos os seus aspectos: emocionais, físicos e de sentidos. Profice (2016) defende a reconexão da criança com a natureza em seu estado mais bruto, para que conheçam a si mesmas, aos outros e ao mundo. De acordo com a autora, os sistemas e microsistemas em que as crianças estão inseridas são determinantes em sua formação e a conexão com a natureza é uma possibilidade para que elas se desenvolvam tanto em aspectos físicos e sociais quanto nos emocionais.

Esse desenvolvimento se evidencia quando as crianças se conectam com os elementos da natureza, exercendo em todos os âmbitos o senso de liberdade. Ao explorar os materiais vivos que a natureza oferece, criam sensações que reverberam no seu corpo e na sua essência em conexão com simbologias potentes que conduzem ao imaginário. Com isso, fomentam-se na criança os processos de criação, imaginação e a autoconfiança,



mobilizando-as a reconhecer seu potencial humano e, por meio dele, construírem elos de afetividade. É propiciar à criança um universo infinito de possibilidades de conhecimentos, saberes e sentires. Para que isso aconteça, as crianças precisam do contato com a natureza, a fim de que possam viver de maneira mais intensa seu próprio interior. Como afirma Louv (2016, p. 87),

as crianças vivem pelos sentidos. As experiências sensoriais ligam o mundo exterior da criança ao mundo interior, escondido, afetivo. Como o ambiente natural é a principal fonte de estímulo sensorial, liberdade para explorar e brincar com o mundo exterior pelos sentidos em seu próprio espaço e tempo são essenciais para o desenvolvimento saudável de uma vida interior.

O FINAL FEITO DE RECOMEÇOS

O artigo buscou refletir sobre os efeitos de uma educação pelo sensível nas infâncias, tendo as relações entre natureza e crianças como mobilizadoras nos processos de sensibilidades.

No entanto, no contexto atual, as crianças estão crescendo distantes da natureza, muitas delas emparedadas em espaços minúsculos sem o contato com os verdes, a água, o ar puro e sem a relação direta com a terra mãe.

Como não considerar os efeitos da urbanização, a redução das áreas naturais e a falta de qualidade dos espaços públicos ao ar livre? Isso implica falta de liberdade para que as crianças interajam com a natureza e com outras crianças e adultos. Afinal, como muito bem coloca Maffesoli (2021, p. 30), “[...] o conhecimento do ambiente é imprescindível para compreender as estruturas essenciais do ser em sociedade”.



Com as relações cada vez mais distanciadas, nos perguntamos: o que será de um planeta onde as crianças crescem longe da natureza, limitando as possibilidades de potencializar sentimentos de amorosidade, essência vital para a vida em sociedade? Para Maffesoli (2021, p. 49), “[...] o relacionamento com os diversos elementos da mãe natureza garante a proteção tanto da espécie como do seu suporte natural”.

Nessa perspectiva, as crianças precisam brincar e seu corpo/natureza está em plena ação para desvelar o ninho feito de refúgio para momentos de solidude, introspecção e especialmente de relações consigo mesma, com o outro e com o mundo.

A relação com a natureza nas infâncias, por meio do brincar livre, fomenta os processos de criação, o imaginário e o estar junto. Além disso, adentra nos campos da ética e da estética, ampliando a empatia e o senso de pertencimento.

As crianças têm uma relação sensível com os elementos da natureza, uma afeição pelas coisas vivas. O distanciamento da natureza pode então, ao contrário, levá-las ao sentimento de desapego e indiferença em relação ao planeta. Guattari (2009, p. 32) acredita ser necessária “[...] a qualidade das relações sociais, bem como a qualidade da subjetividade humana, construídas a partir das relações do ser humano consigo mesmo, dos seres entre si, com o ambiente planetário”.

É fundamental, portanto, ficarmos atentos às políticas públicas, especialmente as destinadas às edificações, às organizações institucionais e aos projetos educativos. Além disso, torna-se imprescindível levarmos em conta a tomada de consciência ecológica, não somente no que diz respeito aos fatores ambientais, mas também ficarmos atentos às “[...] devastações ambientais no campo social e no domínio mental. Sem transformações das mentalidades e dos hábitos coletivos haverá apenas medidas ilusórias relativas ao meio material” (GUATTARI, 2009, p. 173).



É nesse vai e vem de sentires que vamos seguindo como professoras/pesquisadoras e sempre aprendizes. Por vezes somos acompanhadas pelas fases da lua, como relógio da maré nas águas do mar e do rio. No ouvir o som das águas batendo contra as pedras, usufruímos os ruídos mais íntimos e os silêncios da natureza.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A terra e o devaneio poético**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

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

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/141>. Acesso em: 17 jun. 2021

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GARCIA, Joe. O invisível na educação infantil. *In*: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A reinvenção da educação infantil**: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: Editora UTP, 2018. p. 15-34.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 20. ed. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

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.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MAFFESOLI, Michael. **Ecosofia**: uma ecologia para nosso tempo. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2021.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.



NUPAE – NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://gruponupae.blogspot.com/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade**. Joinville: Editora Univille; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza**: reconectar é preciso. São Paulo: Pandorga, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio D.; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 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

Maria Lucia Santaella Braga

Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Livre-Docência em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP). Pesquisadora 1A CNPq, é também correspondente brasileira da Academia Argentina de Belas Artes. Autora de diversos livros. *E-mail:* lbraga@pucsp.br. Professora no Programa de Pós-Graduação – Comunicação e Semiótica da PUC-SP.

Vincenzo Susca

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Paris V/Sorbonne e Ciências da Comunicação pela Universidade de Roma/La Sapienza. É pesquisador ligado ao CEAQ (de Paris), ao ISIMM (de Roma) e ao McLuhan Fellow da Universidade de Toronto. Autor de diversas publicações. *E-mail:* vincenzo.susca@gmail.com. Diretor do Departamento de Sociologia na Universidade Paul-Valéry Montpellier.

José Aparecido Celorio

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenador do Laboratório de Educação e Complexidade (Laeco). Editor da Koan – Revista de Educação e Complexidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória da UFPel. Autor de várias publicações. *E-mail:* polaris.astro@gmail.com. Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus de Cianorte.

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.

Joaquim Machado de Araújo

Doutor em Educação pela Universidade do Minho (Uminho), Portugal. Integra o Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa, Porto. Autor de várias publicações em formação docente e imaginário. E-mail: jmaraujo@ucp.pt. Professor convidado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Douglas Borges Candido

Doutorando e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Especialista pelo Instituto Ciência e Fé da PUC-PR. Organizador de várias publicações, entre elas: *O theatrum mundi pós-moderno: o jogo da vida, a vida como jogo* (2021) e *Fragmentos de uma pandemia* (2020). E-mail: douglas.candido@pucpr.br.

Fabiana de Pontes Rubira

Doutora e mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (Feusp/USP). Pesquisadora e colaboradora no Laboratório Experimental de Arte & Educação da Feusp/USP. Coautora do livro *Aproximaciones a la educación sensible*, Colômbia. Formadora e contadora de histórias. E-mail: fabianarubira@hotmail.com. Professora da faculdade Fecaf/SP.

AUTORES – EIXO 2

Tatiana Telch Evalte

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Grupo de Educação e Arte (Gearte). Realiza pesquisas na área da semiótica discursiva, formação de professores, leitura de imagens, educação infantil e literatura infantil. *E-mail:* tatitelch@yahoo.com.br. Editora do periódico *online* Revista Gearte.

Analice Dutra Pillar

Pós-doutora pela Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Doutora e mestra em Artes pela Universidade de São Paulo (ECA/USP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (Gearte/UFRGS/CNPq). Editora chefe da Revista Gearte. Autora de várias publicações. *E-mail:* analicedpillar@gmail.com. Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Daniel Bruno Momoli

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador no Flume – Educação e Artes Visuais (UERGS) e do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Docente (Gaefo/Unespar). Vice-presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil (Faeb) – 2019/2020. Autor de várias publicações. *E-mail:* danielmomoli@hotmail.com. Professor da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Angélica D'Avila Taschetto

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Estudos Apotheke da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Autora de várias publicações. *E-mail:* angidavila@gmail.com. Professora de Artes Visuais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC.

Luciano Parreira Buchmann

Doutor e mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua na área de Artes com ênfase em: formação docente, pesquisa, literatura para crianças, políticas públicas para a cultura e educação e interação escola e museu. Autor de diversas publicações. *E-mail:* lucianobuchmann@gmail.com. Atua no magistério público do ensino superior na Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Karina Alves Carginin

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae/Univille) e do Grupo de Pesquisa Labomídia da UFSC. Autora de diversas publicações. *E-mail:* karinnaa10@gmail.com.

Daniela Cristina Viana

Doutoranda em Educação, integra o grupo de pesquisa Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae/Univille). Autora de livros. *E-mail:* daniela.ifsc@gmail.com. Atua no Instituto Federal Catarinense (IFC).

AUTORES – EIXO 3

Carl Leggo

Doutor pela Universidade de Alberta, Canadá. Foi um tecelão de palavras e adorava os meandros da linguagem e a pungência dos poemas. Inspirou inúmeras outras pessoas a explorarem suas experiências por meio da expressão escrita. Foi professor no Departamento de Linguagem e Educação de Alfabetização da Universidade da Colúmbia Britânica. Faleceu em 2019.

Rita L. Irwin

Doutora pela Universidade de British Columbia, possui diversos prêmios, como: AERA Tom Barone, destacando-se nas pesquisas em Arte/Educação, e o da Associação de Arte-Educação “Eisner lifetime Achievement”. Autora de inúmeras publicações. *E-mail:* rita.irwin@ubc.ca. Professora em arte/educação e estudos de currículos na Universidade da British Columbia, em Vancouver, na província British Columbia, Canadá.

Rosvita Kolb Bernardes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Autora de diversas publicações. *E-mail:* rosvitakolb@gmail.com. Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atua no Programa de Pós-graduação em Artes e no curso da graduação de licenciatura em Artes Visuais.

Ana Cristina Carvalho Pereira

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG). Artista de dança e autora de publicações diversas. *E-mail:* anacristina.cpereira@gmail.com. Professora da Escola de Belas Artes da UFMG, atuando no Programa de Pós-graduação em Artes e na graduação de licenciatura em Dança.

Raquel ALS Venera

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias. Autora de várias publicações. *E-mail:* raquel.venera@univille.br. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade e professora da Universidade da Região de Joinville (Univille).

Ana Paula Simião Pinto

Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Membro do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae/Univille). Especialista em Estratégias de Investigación en el Aula desde un Enfoque Socio Constructivista pelo Centro de Desarrollo Profesional, Peru. Autora de publicações. *E-mail:* anaegutio@gmail.com. Atua na Rede Municipal de Educação em Joinville.

Elzira Bagatin Munhoz

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologia (Gecdote/Univille). Autora de várias publicações. *E-mail:* elzira.b@univille.br. Professora colaboradora do PPGE em Educação e professora da Universidade da Região de Joinville (Univille).

