

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO EM ARTES VISUAIS
ENSINO DA ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Dissertação

Poética *na* Docência

[corpo e território]

Lislaine Sirsi Cansi

Pelotas, 2016

Lislaine Sirsi Cansi

Poética *na* Docência

[corpo e território]

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Renata Azevedo Requião

Pelotas, 2016

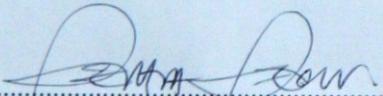
Lislaine Sirsi Cansi

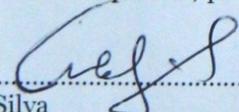
Poética na Docência [corpo e território]

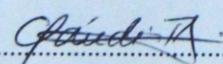
Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

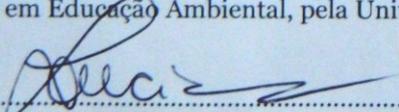
Data da Defesa: 31 de março de 2016

Banca examinadora:


.....
Prof^a. Dr^a. Renata Azevedo Requião (Orientadora)
Doutora em Letras – Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

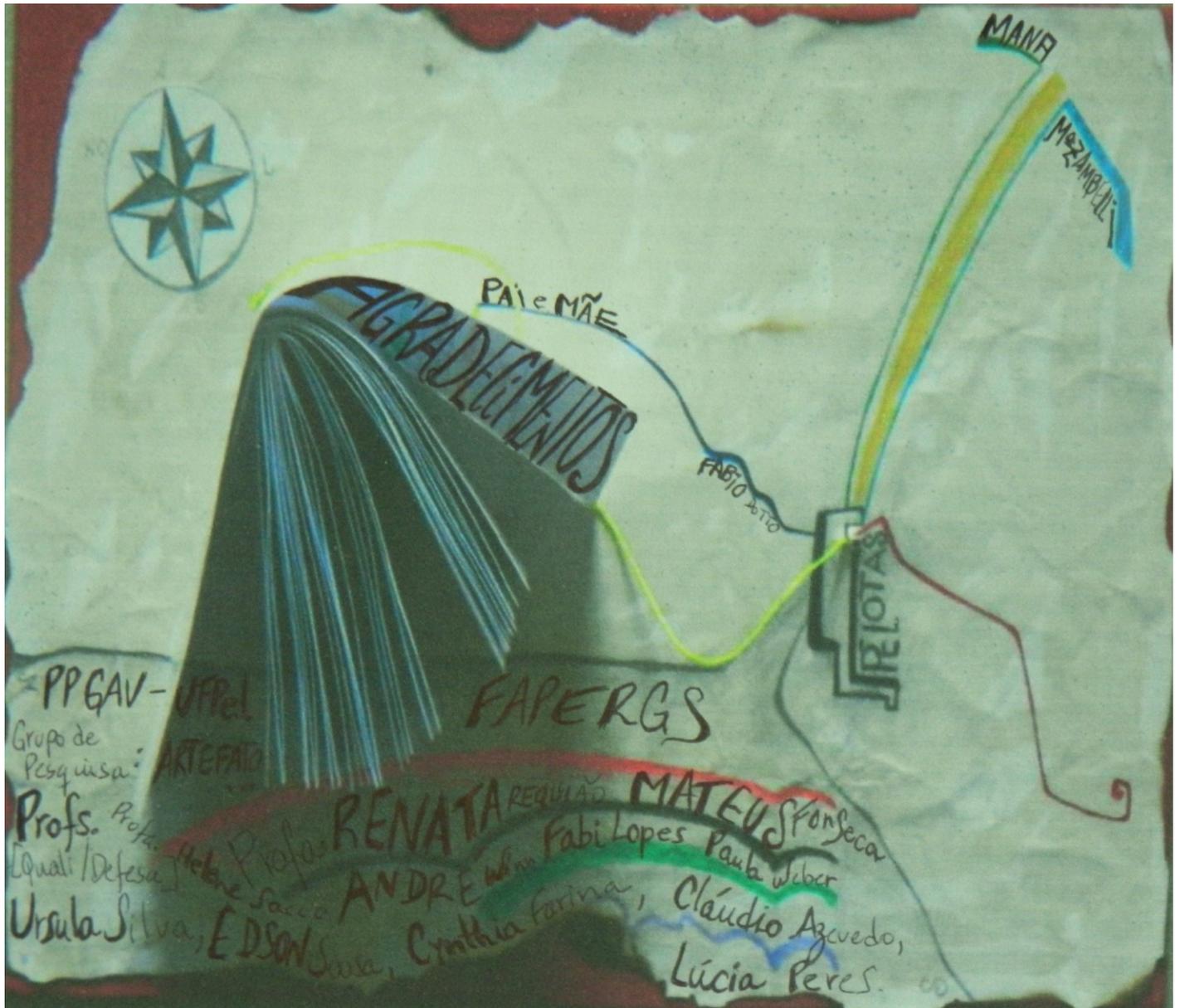

.....
Prof^a. Dr^a. Ursula Rosa da Silva
Doutora em História, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.


.....
Prof. Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo
Doutor em Educação Ambiental, pela Universidade Federal do Rio Grande.


.....
Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres
Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aos que construíram e percorreram comigo este novo território
[meus pais, Mana, Mateus e Renata]

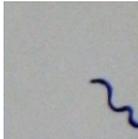
Agradecimentos



LEGENDA



Pela “magia”



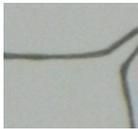
Pelos “desvios”



Por ser presente desde o “descomeço”



Por me incentivar a buscar novas “territorialidades”



Pelo processo de “reterritorialização”

[Pelo apoio financeiro / Por acreditar em mim, sugerir
“lugares” e dar “corpo” à minha voz / Pela presença
incondicional / Por me apresentar ao livro de artista /
Pela amizade sincera / Por “estar-junto” / Pelas trocas /
Pelas contribuições para esta pesquisa; para a vida]

CANSI, Lislaine Sirsi. **Poética na docência [corpo e território]**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Resumo: A presente pesquisa é resultado do reconhecimento e da posterior reflexão sobre experiências vivenciadas em dois territórios pertencentes ao Campo da Arte, o individual e privado, habitado pelo artista, e o coletivo e socializado, habitado pelo professor. Mais que de cada um é da aproximação de dois sujeitos, que constituem e se emergem nessas duas experiências territoriais, isto é, do processo de “reterritorialização”, quando pode emergir o artista-professor, sujeito composto que se instaura, em seu fazer e em seu pensar, para a presença cotidiana do que aqui se nomeia como *poética na docência* (e não a poética *da* docência, que encaminharia a discussão para outra abordagem). Para dar lugar a tal emersão, cumpro a difícil volta ao trabalho imersivo no ateliê, objetivando reaver a artista que sou, o reencontro com minha poética, e na compreensão de certo "pensamento poético particular", pressuposto pelo Campo da Arte. Sendo feito o percurso poético necessariamente de pesquisa, esse percurso carregado por certo contexto teórico, foram selecionadas duas categorias relevantes, o "corpo" e o "território", com as quais abordei a prática pedagógica envolvendo a Arte. Questões mais amplas, decorrentes da insistência pressuposta a esse processo de pesquisa, sobre o império do capital, sobre a exploração comercial do corpo, sobre a linguagem da fotografia (sua poética e seu uso nas redes sociais), bem como a possibilidade de considerar o território como um “espaço de apropriação”, o caminhar como uma forma de fazer arte, aliados, a categorias como território, deslocamento, memória e experiência, são discutidas sempre em torno daquelas duas categorias eleitas desde meu fazer poético visual ("corpo" e "território"). No que concerne especificamente ao Ensino da Arte, propostas de microintervenção, voltadas ao espaço escolar, em forma de oficinas, serviram de planejamento para confirmar algumas convicções. O método da cartografia e da A/R/Tografia foram incorporadas como procedimentos metodológicos. Esta pesquisa é apresentada em texto ensaístico, valorizando a reflexão em primeira pessoa; e segue um pensamento reflexivo, rizomático, construído a partir de teorizações de autores dos Campos da Arte, da Educação, da Literatura, da Filosofia e da Sociologia. Autores de diferentes épocas, de diferentes nacionalidades, e mesmo de diferentes status teórico. São interpolados na medida em que apoiam o pensamento reflexivo que, aqui, em linguagem, se faz. São eles: Katia Canton, Philippe Dubois, Luciano Vinhosa, Paula Sibilia, Henry Rousso, Denise Sant’anna, Michel Foucault, Pierre Nora, Roland Barthes, Guy Debord, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, Virgínia Kastrup, Jorge Larrosa, Henri Bergson, Zygmunt Bauman, Belidson Dias e Rita Irwin.

Palavras-chave: reterritorialização; artista-professor; corpo; território

CANSI, Lislaine Sirsi. **Poetics of teaching [body and territory]**. 2016. 215f. Dissertation (Masters Dissertation in Visual Arts) – Graduate Program in Visual Arts, Performing Arts Center. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

Abstract: This research is the result of the recognition and subsequent reflection on experiences lived in two territories belonging to the field of art, individual and private, inhabited by the artist, and the collective and socialized, inhabited by the teacher. More than each is the approach of two subjects, which are and emerge in these two territorial experiences, that is, the process of "repossession" when can emerge the artist-teacher, subject compound that is established in its making and in their thinking, to everyday presence here is named as poetic in teaching (and not the poetics of teaching, which forwards the discussion to another approach). To make way for such emersion, performed the difficult return to work in the studio immersive, aiming repossess the artist that I am, the reunion with my poetic, and understanding of certain "particular poetic thought," presupposed by the art field. Being made the poetic route necessarily research, this route fraught certainly theoretical context, we selected two relevant categories, the "body" and "territory", with whom I discussed the pedagogical practice involving the art. Wider issues arising from the presupposed insistence at this process of research on the empire of the capital, on the commercial exploitation of the body, on the language of photography (his poetics and its use in social networks) as well as the possibility of considering the territory as an appropriation of space, walking as a way of making art, allies, categories such as territory, displacement, memory and experience, are always discussed around those two categories elected since my visual poetry do ("body" and "territory"). With specific regard to the Art Education, micro intervention proposals, aimed at school space, in workshops form, worked as planning to confirm some convictions. The method of mapping and A/R/Thrography were incorporated as methodological procedures. This research is presented in essayistic text, enhancing the reflection in the first person; and follows a reflective thought, rhizome, built from theorizing authors of Art, Education, Literature, Philosophy and Sociology fields. Authors from different times, from different nationalities, and even different theoretical status. Are interpolated as supporting the reflective thinking here in language as made. They are: Katia Canton, Philippe Dubois, Luciano Vinhosa, Paula Sibilía, Henry Rousso, Denise Sant'anna, Michel Foucault, Pierre Nora, Roland Barthes, Guy Debord, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, Virgínia Kastrup, Jorge Larrosa, Henri Bergson, Zygmunt Bauman, Belidson Dias and Rita Irwin.

Keywords: territorial; artist-teacher; body; territory

LISTA DE IMAGENS

Imagem	1	Agradecimentos (Desenho sobre fotografia do livro de artista “Lugares de apropriação [2014-2015].....	5
Imagem	2	Desenhos realizados em meu diário de pesquisa, 2014.....	11
Imagem	3	Imagem-texto, 2016.....	12
Imagem	4	Imagem-texto, 2016.....	13
Imagem	5	Desenhos realizados em meu diário de pesquisa, 2014.....	16
Imagem	6	Desenhos realizados em meu diário de pesquisa, 2014.....	17
Imagem	7	Desenhos realizados em meu diário de pesquisa, 2014.....	25
Imagem	8	Desenho: Estrangeiros (Fragmento), 2014.....	26
Imagem	9	Mapa político do Brasil, com indicação da cidade de Pelotas/RS, 2016.....	27
Imagem	10	Mapa político do Brasil, com indicação da cidade de Tramandaí/RS, 2016.....	27
Imagem	11	Mapa político do Estado do Rio Grande do Sul, indicando o deslocamento de Tramandaí a Pelotas, 2016.....	28
Imagem	12	Desenho: Estrangeiros, 2014.....	29
Imagem	13	Objeto: Ritual de magia, 2014.....	45
Imagem	14	Objeto: Ritual de magia (Fragmento), 2014.....	48
Imagem	15	Anotações em meu diário de pesquisa, 2014.....	51
Imagem	16	Desenho: no banho: sobre lugares (Fragmento), 2014.....	55
Imagem	17	Desenho: no banho: sobre lugares (Fragmento), 2014.....	56
Imagem	18	Desenho: no banho: sobre lugares (Fragmento), 2014.....	57
Imagem	19	Desenho: no banho: sobre lugares (Fragmento), 2014.....	58
Imagem	20	Desenho: no banho: sobre lugares, 2014.....	59
Imagem	21	Objeto: Ritual de magia (Fragmento), 2014.....	60
Imagem	22	Fotografia: Série Hemácias, 2015.....	75
Imagem	23	Fotografia: Série Hemácias (Fragmento), 2015.....	76
Imagem	24	Fotografia: Série Hemácias, 2015.....	77
Imagem	25	Fotografia: Série Hemácias, 2015.....	78
Imagem	26	Fotografia: Série Hemácias, 2015.....	79
Imagem	27	Fotografia: Série Hemácias (Hemácias excedem em mim), 2015.....	80
Imagem	28	Fotografia: Série Hemácias (Fragmento), 2015.....	85
Imagem	29	Fotografia: Série Hemácias, 2015.....	86
Imagem	30	Desenho do processo de criação, 2015.....	93
Imagem	31	Fotografia: Lavar e secar, retirar a sujeira do corpo, 2015...	95
Imagem	32	Fotografia do processo de criação, 2015.....	104
Imagem	33	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	107

Imagem 34	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	107
Imagem 35	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	108
Imagem 36	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	108
Imagem 37	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	109
Imagem 38	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	110
Imagem 39	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	110
Imagem 40	Fotografia: Série Tireoideixe, 2015.....	111
Imagem 41	Livro de artista: Formiga, bicho de artista, 2014.....	126
Imagem 42	Livro de artista: Formiga, bicho de artista, 2014.....	127
Imagem 43	Desenhos realizados em meu diário de pesquisa, 2014.....	131
Imagem 44	Fotografia do processo de criação, 2015.....	134
Imagem 45	Livro de artista: Eu, sempre plural, 2014.....	136
Imagem 46	Livro de artista: Eu, sempre plural, 2014.....	137
Imagem 47	Livro de artista: Eu, sempre plural, 2014.....	138
Imagem 48	Livro de artista: Eu, sempre plural, 2014.....	139
Imagem 49	Livro de artista: Eu, sempre plural, 2014.....	148
Imagem 50	Fotografia: Cotidiano, 2015.....	150
Imagem 51	Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015.	156
Imagem 52	Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015.	156
Imagem 53	Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015.	157
Imagem 54	Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015.	158
Imagem 55	Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015.	159
Imagem 56	Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015.	160
Imagem 57	Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015.	161
Imagem 58	Obra de Francesca Woodman.....	198
Imagem 59	Tree of Life, de Ana Mendieta.....	199
Imagem 60	Untitled (self-portrait with blood), de Ana Mendieta.....	199
Imagem 61	Fotografia de Cindy Sherman.....	200
Imagem 62	Piedra, 2013, de Regina José Galindo.....	201
Imagem 63	Estudo para desenho de corpo I, 2006, de Marcela Tiboni.....	202
Imagem 64	O beijo, 2006, de Marcela Tiboni.....	202
Imagem 65	Série Anfíbio, 2000, de Daisy Xavier.....	203
Imagem 66	Série Anfíbio, 2000, de Daisy Xavier.....	203
Imagem 67	Rosto de um bebê.....	206
Imagem 68	Rosto da modelo Gisele Bündchen.....	206
Imagem 69	Rosto tatuado.....	207
Imagem 70	Rosto com espinhas.....	207

SUMÁRIO

PRELÚDIO.....	12
1 RITUAL DE MAGIA [a crença no paradigma ético-estético e seu poder de transformação na educação].....	44
2 HEMÁCIAS EXCEDEM EM MIM [o corpo aparece na poética para adensar ao pensamento pedagógico reflexivo].....	74
3 FORMIGA, BICHO DE ARTISTA [lugar, território e memória como coisas que nos constituem por meio da experiência como transformam um amontoado num “lugar”].....	125
CODA.....	165
GLOSSÁRIO.....	173
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES.....	187
Apêndice A [PROPOSTAS DE MICROINTERVENÇÕES PARA O ESPAÇO ESCOLAR].....	187
Microintervenção 1: O que pode um corpo feminino?.....	194
Microintervenção 2: O que pode um rosto?.....	204
Microintervenção 3: Autorretratos via Katia Canton	208
Microintervenção 4: Livros de artista: espaços de memória.....	211
Microintervenção 5: “Devir-território”: caminhar, experienciar, ver e produzir artisticamente.....	213

PRELÚDIO

Há mais de um sujeito nesta pesquisa e aqui refiro-me a mim e não ao outro. Outro: todas as vezes desta pesquisa. Sujeitos, há em mim, os outros, como posso escrever essa dissertação? Com aquele que está em mim, que é meu

~~Descomçar, palavra que sugere certo estranhamento portanto de ordem não corriqueira nos discursos, podendo ser uma coisa que não existe ou que quase não existe. Nessa dissertação o descomçar apresenta-se como pré-requisito. Compreendo des.comçar igual à anterioridade do começo dessa pesquisa e à essa profusão de formas, de cores, de texturas perdidas no meu espaço, e rapazi de sinfonias (com/sem precisão) da pesquisa.~~

~~Os sintomas previstos situam-se no arquivo normado anteprojeto de pesquisa. Esse documento, pré-requisito para o acesso ao curso de mestrado, foi intitulado *A estranheza da Arte Contemporânea: investigando o ensino e tecendo possíveis diálogos através de um recorte das escrituras das obras*. O foco foi direcionado a partir do problema que consistia em pesquisar como ensinar Arte Contemporânea no espaço escolar e como proporcionar a aprendizagem por meio do uso da palavra nas obras sendo a imagem caligráfica o meio portador da linguagem. O anteprojeto constrói-se nesse lugar chamado Pelotas. Os sintomas não previstos não eram como não vinha de ser estar professora para ser estar mestranda. Mudanças na minha forma de ser-estar no mundo. Mudei minha rotina, meu local de trabalho, as pessoas que me relaciono e convivo (algumas permaneceram), meu estado civil, mudei de casa e de cidade. Tornei-me muda durante certo tempo para poder ouvir as vozes da cidade. Estranhei a academia, locus do saber, pois ali habitavam discursos distantes de mim, até então em um período de transição entre o ser-estar professora e o ser-~~

estar mestrandando. Tive pressa. Percorri muitos caminhos. Agreguei narrativas. Observei os interstícios. Constituí-me em uma espécie de combo, articulei pesquisa, disciplinas, leituras, escrita, e ventos, grupos de pesquisa, estágio docente e produção poética. Mudanças que proporcionaram outras danças pelas andanças: do táfetismo tumultuado de espaço escolar passei a ter a vida reflexiva da pesquisa e, assim, desliguei-me de meu anteprojeto de pesquisa porque outras questões advindas desse mundo deslocaram-me de lugar. Entrei em crise de identidade, pois sentia-me professora e também artista e esse estado de ser levou-me ao des.conhecer.

E, se o prefixo do des.meco diz respeito a aquilo que é anterior a algo, aqui, o des de desconhecer funcionou como afastamento, como separação. Afastei-me de meu anteprojeto porque separei-me daquele lugar em que o construí. Não desejei, nesse período, negar, nem subestimar minha experiência como professora, mas ocupar-me de fazê-la para Pelotas no sentido de refleti-la e articulá-la com o conhecimento conquistado nesse espaço, inclusive como pensamento de artista. Apropriei-me da poesia de BARROS (1994, p. 15) na tentativa de traduzir em versos os sentimentos desse momento da crise: "Arte muito completa de vazios. Meu órgão de mulher me predomina. Estou em eternidades. [...] Essas coisas me mudam para cisco. A minha independência tem algemas".

Esse período de crise (experiência sinestésica: adensamento da imagem de crise em/por todos os sentidos) causou-me intensa inquietação ao perceber certa falta de sentido naquilo que estava trabalhando sob o olhar de movimento do sujeito professor. Des.coberta e se o des surge outra vez para auto-afirmar sua existência, aqui ele não é o mesmo de des.conhecer, nem de des.començar, portanto, faz referência a aumento, reforço, intensidade, e des.tira aqui o que me cobria e otimiza minha percepção. Assim, não é o descobrir algo que pela primeira vez estará no mundo, mas ir ao encontro daquilo que até então encontrava-se oculto. No poema de Manoel de Barros Landeira (2000, p. 106) afirma que "O delírio implica o poeta delirar-se do caminho predestinado e conquistar no vos espaços. Este aparenta perder a razão para seguir em obliquidade [...]". Da mesma forma, fui buscar em minhas origens profissionais a explicação para minha pesquisa, pois foi nesse tempo que me vi coesa (e em equilíbrio) no campo da arte. Precisei de leitura pra poder refletir sobre minha implicação, delírei. Ali transporte-me para outro lugar, o pensamento em Arte com Arte. A partir daqui recomeço esse momento discursivo.

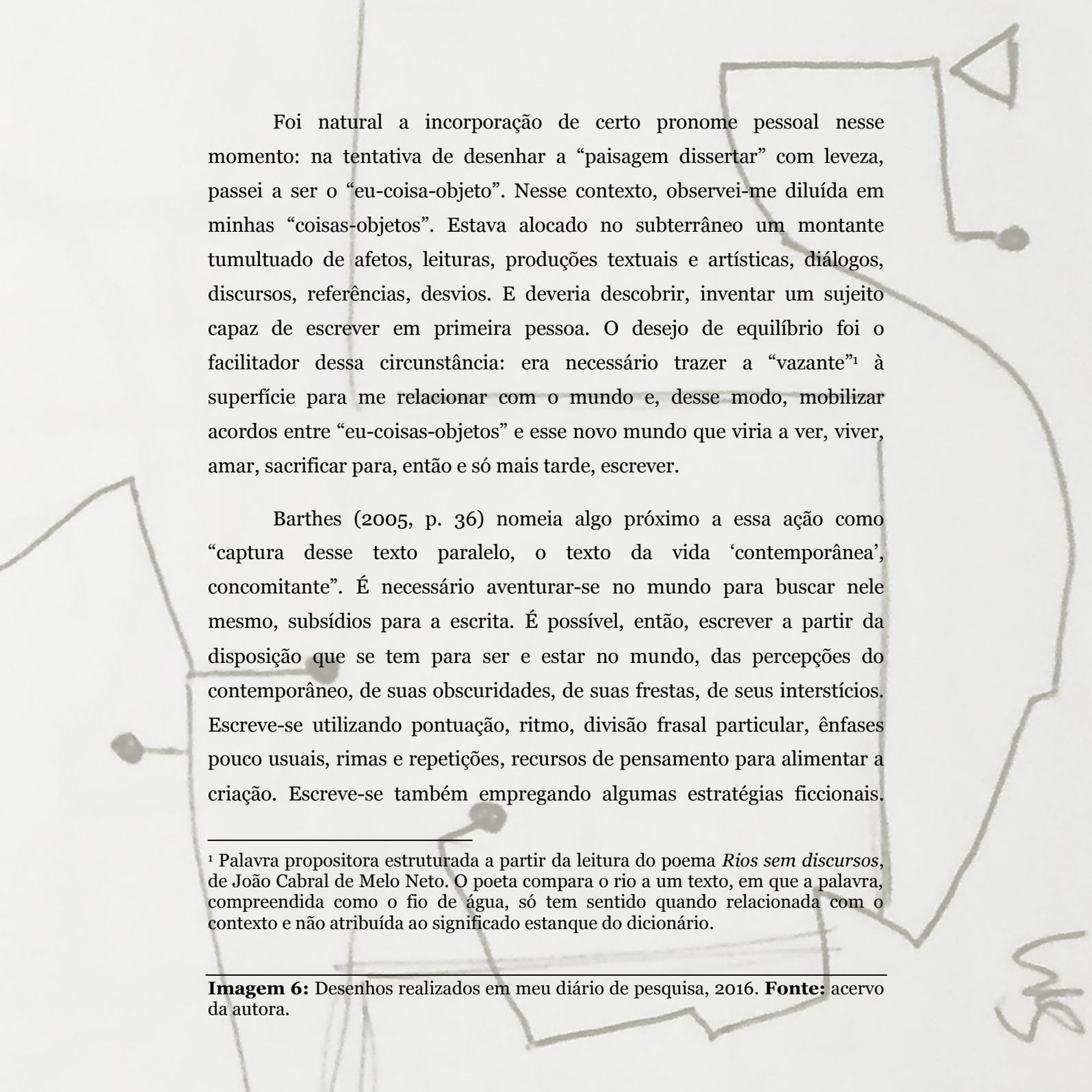
Dissertar, conceito aceito, naturalizado, entre os mais diversos pesquisadores, é um verbo indicador do ato de dizer, no qual a reflexão é o substantivo determinante. “Disserto, portanto reflito”. Para além de seu conceito geral, podemos desenhar o ato de dissertar a partir de traços de uma paisagem densa, que engloba múltiplos fatores, e o sofrimento é um deles. A existência do sofrimento frequenta espaços aquém da escrita, durante o processo embrionário da dissertação, até momentos mais avançados do texto dissertativo. É como se pudéssemos apalpar o tempo que passa rapidamente com a gestualidade do corpo, das mãos que se movem entre o rosto e a tela do computador, ao tentar dissertar sobre aquilo que se pensa, ao buscar desdobrar em texto, mas que vagarosa e apenas titubeantemente vai se inoculando na página branca. O tempo assim é medido pela produção da escrita, estando ela mesma quantificada por sua quase ausência (pouca produção em relação ao ato intencional de escrever a imagem da página de trabalho com orientação: correção de rumo). Inseridos nessa paisagem nebulosa, questiona-se:

**COMO POSSO
ESCREVE
RUMAD
ISSERT
AÇÃO?**

E mais: é possível escrever uma dissertação reflexiva? É possível dissertar o que eu penso em relação à prática pedagógica?

Oprimidos pela relação tempo-produção, a sensação que me resta é que quase nada das primeiras respostas a essa pergunta pôde ser aproveitado. Com urgência, mas sem pressa, tratamos de buscar outros possíveis. Assim, foi através do inquietante processo de escrita que mergulhei no infindável mundo da leitura e ali me deparei com Rilke (1995), nas suas *Cartas a um jovem poeta*. “Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; [...]”, sugere Rilke (1995) ao pretense novo poeta. Neste processo específico, necessariamente precisei lançar o “olhar investigativo” para mim mesma, mergulhando nas “coisas-objetos” de meu entorno. Seria preciso dizer o que se vê, se vive, se ama e se perde, acrescenta o autor. É preciso, portanto, estar atenta às coisas da vida, o que se passa, o que passa por mim, e abordar (bordando) tais experiências no texto.

Imagem 5: Desenhos realizados em meu diário de pesquisa, 2016. **Fonte:** acervo da autora.



Foi natural a incorporação de certo pronome pessoal nesse momento: na tentativa de desenhar a “paisagem dissertar” com leveza, passei a ser o “eu-coisa-objeto”. Nesse contexto, observei-me diluída em minhas “coisas-objetos”. Estava alocado no subterrâneo um montante tumultuado de afetos, leituras, produções textuais e artísticas, diálogos, discursos, referências, desvios. E deveria descobrir, inventar um sujeito capaz de escrever em primeira pessoa. O desejo de equilíbrio foi o facilitador dessa circunstância: era necessário trazer a “vazante”¹ à superfície para me relacionar com o mundo e, desse modo, mobilizar acordos entre “eu-coisas-objetos” e esse novo mundo que viria a ver, viver, amar, sacrificar para, então e só mais tarde, escrever.

Barthes (2005, p. 36) nomeia algo próximo a essa ação como “captura desse texto paralelo, o texto da vida ‘contemporânea’, concomitante”. É necessário aventurar-se no mundo para buscar nele mesmo, subsídios para a escrita. É possível, então, escrever a partir da disposição que se tem para ser e estar no mundo, das percepções do contemporâneo, de suas obscuridades, de suas frestas, de seus interstícios. Escreve-se utilizando pontuação, ritmo, divisão frasal particular, ênfases pouco usuais, rimas e repetições, recursos de pensamento para alimentar a criação. Escreve-se também empregando algumas estratégias ficcionais.

¹ Palavra propositora estruturada a partir da leitura do poema *Rios sem discursos*, de João Cabral de Melo Neto. O poeta compara o rio a um texto, em que a palavra, compreendida como o fio de água, só tem sentido quando relacionada com o contexto e não atribuída ao significado estanque do dicionário.

Ressalta-se, desse modo, que escrever é uma ação experimental, territorialista, solitária (mesmo estando acompanhado de uma pluralidade de vozes) e que, talvez por isso, cause dor.

Considerar o ato de escrever como uma ação territorialista, implica na compreensão do conceito de “território” como “espaço de apropriação” (DELEUZE, 1988-1989)², onde se preza a experiência do sujeito que o ocupa. Guattari e Rolnik (2013, p. 388) consideram o território “relativo, tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada em si mesma”. Nesse sentido, considera-se que o sujeito confere valor a um lugar somente a partir de relações construídas por ele nesse lugar, via discursos, afetos, produção, ocupação. É desse modo que se constrói a escrita, isto é, através da ocupação do território da linguagem via, repito, “discursos, afetos, produção”.

Escreve-se, portanto, considerando certo deslocamento entre territórios, entre os acertos e as errâncias, para tentar dizer algo útil no além de si mesmo a alguém. Deleuze e Guattari (1995, p. 25) sugerem que “escrever é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu [Moi]”. Escrever é poder cunhar no texto nossa identidade, nosso tom, nosso estilo, sendo um estrangeiro em nossa própria língua (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Afastamo-nos de nós mesmos para poder perceber aquilo que nos é estranho, exagerado, aquilo

² Em entrevista a Pierre-André Boutang.

que rompe com o nosso discurso, o que nos é útil, aquilo que é normalizado e não percebemos. Afastamo-nos em busca do outro em nós.

Nesse sentido, torna-se necessário adensar o discurso, perceber a linguagem como “pele” (BARTHES, 1981), o texto como “tessitura” (BARTHES, 1987), como “escritura” (BARTHES, 1987, 2003), como “marca” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Abordagens e percepções que implicam em compreender a linguagem como traço, como prática, como fazer pessoal.

No livro *Fragmentos do discurso amoroso*, Roland Barthes, afirma “a linguagem é uma pele”. O autor diz:

A linguagem é uma pele: esfrego minha linguagem no outro. É como se eu tivesse palavras ao invés de dedos, ou dedos na ponta das palavras. Minha linguagem treme de desejo. A emoção de um duplo contacto: de um lado, toda uma atividade do discurso vem, discretamente, indiretamente, colocar em evidência um significado único que é ‘eu te desejo’, e liberá-lo, alimentá-lo, ramificá-lo, fazê-lo explodir (a linguagem goza de se tocar a si mesma); por outro lado, envolvo o outro nas minhas palavras, eu o acaricio, o roço, prolongo esse roçar, me esforço em fazer durar o comentário ao qual submeto a relação (BARTHES, 1981, p. 64).

É como se fosse possível apalpar a linguagem, o discurso, as palavras para assim tocar o outro. Barthes relaciona a linguagem ao amor. Em uma relação amorosa entre um corpo e outro toda a possibilidade de contato se dá através da pele, que intensifica o desejo. A linguagem, forma simbolizada como o amor entre os corpos, se efetiva como pele a partir dessa relação entre corpos apaixonados: ela insinua, envolve, toca, instiga sensações físicas e emocionais, desperta prazer sobre o outro. Isso é a linguagem.

Essa é a linguagem que busco aqui. Linguagem que me permita ir ao encontro de minha poética.

Já no livro *O Prazer do Texto*, Barthes (1987, p. 83) diz: “*Texto quer dizer Tecido*”. Advém daí a ideia de construção, no reconhecimento da ação de tecer, de entrelaçar, de formar algo através do trabalho de junção. O verbo tecer, em sua origem *texere*, significa “material de tecido”³. A palavra texto é derivada da palavra tecer, *texere*, daí sua relação com o tecido de que fala Barthes. Tecer implica em entrelaçar, prender organizadamente, compor algo através da junção ou da sobreposição de fios, produzir um tecido por meio do manuseio de fios utilizando o seu próprio corpo (a aranha⁴ constrói sua teia por meio de seu corpo) ou outros materiais (tear, agulhas, linhas)⁵. Pensar na imagem de um texto como “tessitura” implica em pensar em sua construção textual através de um “entrelaçamento perpétuo”, considerada a “ideia gerativa de que um texto se faz” (BARTHES, 1987). Assim como se imagina a produção de um tecido em que pontos se juntam para formar a trama, a grande cena ou a paisagem, assim se compõe o texto: palavra por palavra, como os pontos que se cruzam em uma urdidura, sendo pensadas, organizadas, relacionadas, conjugadas, para formar uma “tessitura”, que se amplia a partir do espaço da folha branca.

³ Definição estruturada conforme disponibilizado em <http://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-texto/>, acesso em: 17 fev. 2016.

⁴ Nessa questão que vai ser cara a esta dissertação, reconhece-se que a aranha é referência para muitos escritores, embora aqui seja apenas referida e sua representação não seja ampliada.

⁵ Definição estruturada conforme o Dicionário Online de Português. Disponível em: <www.dicio.com.br/tecer/>, acesso em: 17 fev. 2016.

A “escritura”, conceito elaborado por Barthes (2003, p. 89), significa “o transbordo, o arrebatamento do estilo para outras regiões da linguagem e do sujeito, longe de um código literário *classificado* (código superado de uma classe condenada)”. O “transbordo” implica em ultrapassar os limites impostos pelas regras literárias concernentes ao ato da escrita; denota que o sujeito escrevente encontra-se para além das bordas e borda no texto aquilo que ali encontra. Por outro lado, para Barthes (1987, p. 9), no ato de escrever a “escritura” extrapola a “tagarelice”. Ele compara a “tagarelice” aos textos que “enfaram” por serem imperativos, automáticos, sem afeto, sendo apenas “espumas de linguagem”, por ficarem na superfície. Assim, a “escritura” gera texto adensado, pois se relaciona com o desejo e com todas as fruições⁶ – as da “vida” e as do texto – do escrevente e com o prazer de ler, o contentamento, aquilo que é dizível, oferecido ao leitor (BARTHES, 1987).

Já a compreensão de Deleuze e Guattari (1995, p. 45) de texto como “marca” implica em “ser um estrangeiro, mas em sua própria língua”, para assim poder criar um estilo, um discurso próprio. Para isso, é preciso colocar em variação os elementos da língua, reaprendê-los, ressignificá-los, ou seja, é dar potência aos elementos da língua através da variação, sendo possível dizer a mesma coisa através de diferentes modos. A “marca” seria então um discurso próprio.

⁶ Conforme Barthes (1987, p. 28) a fruição significa “desvanecimento”. Enquanto o prazer é dizível, a fruição é “in-dizível”, “inter-dita”, é precoce e, importante, não depende do amadurecimento do leitor já que “tudo é arrebatado de uma só vez”. Todo o leitor do texto, resultado de uma “escritura”, é “leitor maduro”, é leitor com potência. Em vários aspectos essa é uma questão muita cara à esta dissertação.

Reafirmo e avanço: para a escrita desta pesquisa tais concepções sobre a linguagem como “pele”, como “tessitura”, como “escritura” (Barthes), e como “marca” (Deleuze e Guattari), me encaminham para ser aqui estrangeira e criar na minha própria linguagem, um discurso próprio, que diga de mim, de mim envolvida com minhas coisas, e dentro da própria língua materna. Neste contexto, algumas palavras são escolhidas e muitas vezes repetidas. Como se fossem as “palavras-cor”, de Barthes (2003, p. 146). Sobre elas o autor relata que ao comprar tintas, as escolhe apenas por seu nome, pois entende o nome como “a promessa de um prazer”. O emprego de uma “palavra-cor” (palavras com “a promessa de um prazer”), se relaciona com a ideia de um fazer futuro, e não de dados passados e impostos, pois se embute nela o desejo de ressignificação e com isso de ampliação do mundo, do meu mundo, do que consigo, agora com elas nomear. Nesta pesquisa (cada “palavra-cor” é preche de fazer) são exemplos as palavras “prelúdio”⁷, magia, ritual, coda⁸.

A ressignificação é realizada também no ritmo e na estrutura de palavras e frases. A intenção é que o entendimento do texto dependa do movimento do pensar, portanto se aloja como marcação de um processo mental deslocado pelo próprio processo. Tomadas como proposições tais palavras sugerindo caminhos, olhares, incertezas, questões, sugerem o

⁷ Palavra-proposição, originariamente do Campo da Música, estruturada a partir de Duarte (2008), indicando preparo para aquilo que está por vir. “Na sua origem, o prelúdio eram improvisações que um intérprete executava para afinar seu instrumento, quando se preparava para tocar” (DUARTE, 2008, p. 9).

⁸ Palavra-preposição estruturada a partir do Campo da Música, indicando o ponto de início de uma seção destacada na composição, para ser executado até o fim. Disponível em: <<http://www.myriad-online.com/resources/docs/melody/portugues/breakjump.htm>>, acesso em: 04 mar. 2016.

próprio deslocamento mental durante a produção escrita. E as imagens que compõem o corpo do texto reafirmam esse desejo. Sua presença não representa ou ilustra ao texto verbal, mas promove uma conversa com o texto-tessitura: é parte da trama, é presença.

Assim, esta dissertação formula um discurso aformatado pelo único pronome próximo a mim, Eu, eu que a escrevo.

...

Eu escrevo, entretanto, há aqui vários sujeitos.

Sujeitos, no plural: há mais de um sujeito em mim nesta pesquisa.

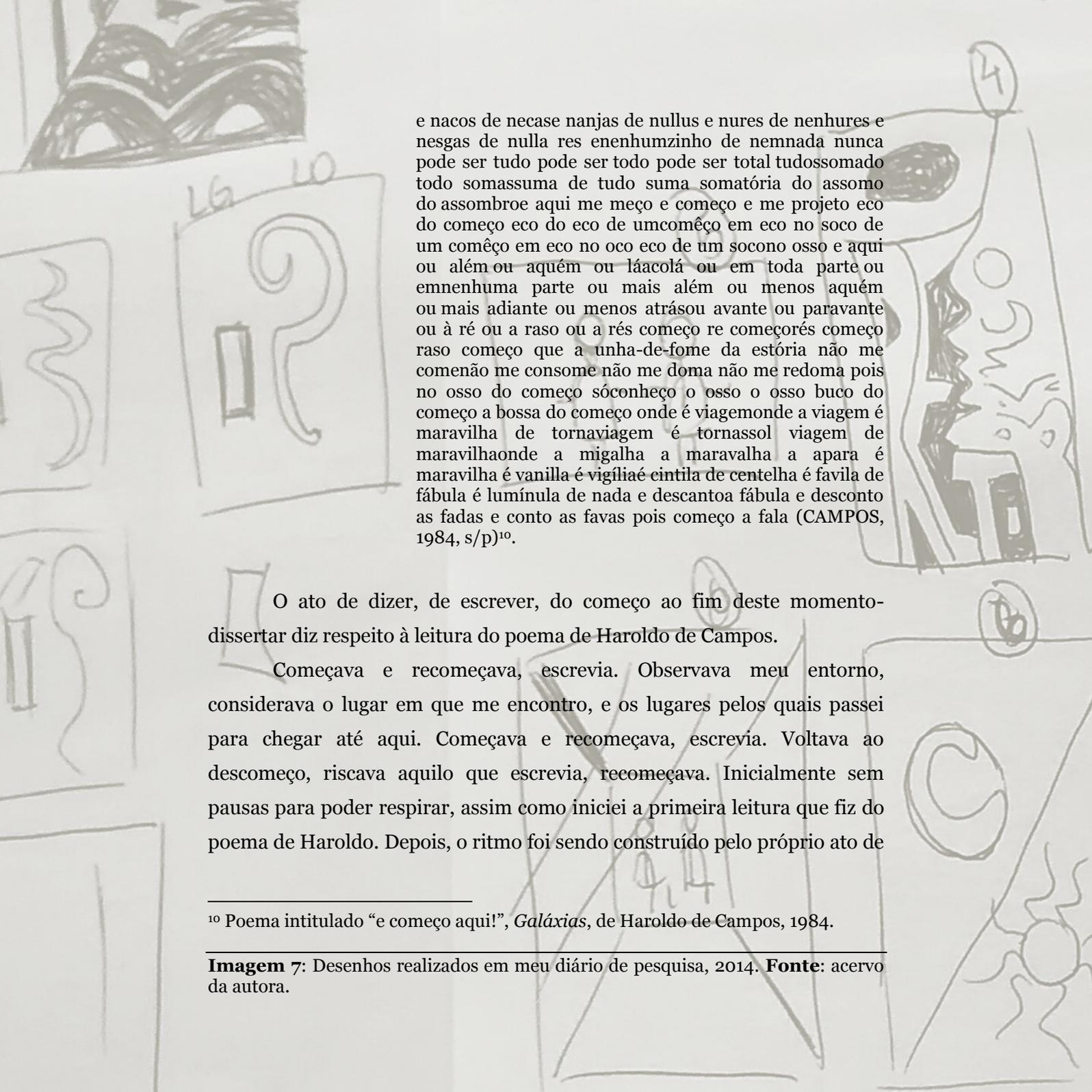
Inerentes ao meu ser, encontrados nos “desvios”⁹ do caminho, redescobertos, ressignificados, reconhecidos. No percurso desta pesquisa, vivenciei distintos momentos com tais sujeitos, momentos estes de pesadelo, de frustração, de negação, de afirmação, de desejo, de alegria, de descoberta, de saudade, de expectativa e de perspectiva. Momentos de total relevância para me enxergar pesquisadora e para poder pensar a investigação. Momentos, por isso, decisivos: que fazem cindir e crescer, momentos de dissertar, pensar, pesquisar, com data prevista para acabar (o

⁹ Proposição influenciada pela poesia de Manoel de Barros (1994, p. 25): “Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os arituncuns maduros”. Nesta pesquisa, o desvio implica na mudança propositiva positiva de direção do olhar investigativo inicial.

dia da defesa!), embora seu fim seja imprevisto, para não dizer infundável, aceitando que uma Pesquisa, perquirição, se desdobre durante toda a vida de um pesquisador.

Começo então (ou recomeço)

começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço e arremesso aqui me meço quando se vive sob a espécie da viagem o que importanão é a viagem mas o começo da por isso meço por isso começo escrever mil páginas escrever milumapáginas para acabar com a escritura paracomeçar com a escritura para acabarcomeçar com a escritura por issorecomeço por isso arremeço por isso teço escrever sobre escrever éo futuro do escrever sobrescrevo sobrescravo em milumanoites miluma- páginas ou uma página em uma noite que é o mesmo noites e páginasmesmam ensimesmam onde o fim é o comêço onde escrever sobre o escrever é não escrever sobre não escrever e por isso começo descomeço pelodescomêço desconheço e me teço um livro onde tudo seja fortuito e forçoso um livro onde tudo seja não esteja seja um umbigodomundolivroum umbigodolivromundo um livro de viagem onde a viagem seja o livroo ser do livro é a viagem por isso começo pois a viagem é o começoe volto e revolto pois na volta recomeço reconheço remeço um livroé o conteúdo do livro e cada página de um livro é o conteúdo do livroe cada linha de uma página e cada palavra de uma linha é o conteúdoda palavra da linha da página do livro um livro ensaia o livrotodo livro é um livro de ensaio de ensaios do livro por isso o fim-comêço começa e fina recomeça e refina se afina o fim no funil docomeço afunila o começo no fuzil do fim no fim do fim recomeça orecomeço refina o refino do fim e onde fina começa e se apressa eregressa e retece há milumaestórias na mínima unha de estória por isso não conto por isso não canto por isso a nãoestória me descontaou me descanta o avesso da estória que pode ser escória que pode ser cárie que pode ser estória tudo depende da hora tudo dependeda glória tudo depende de embora e nada e néris e reles e nemnadade nada e nures de néris de reles de ralo de raro



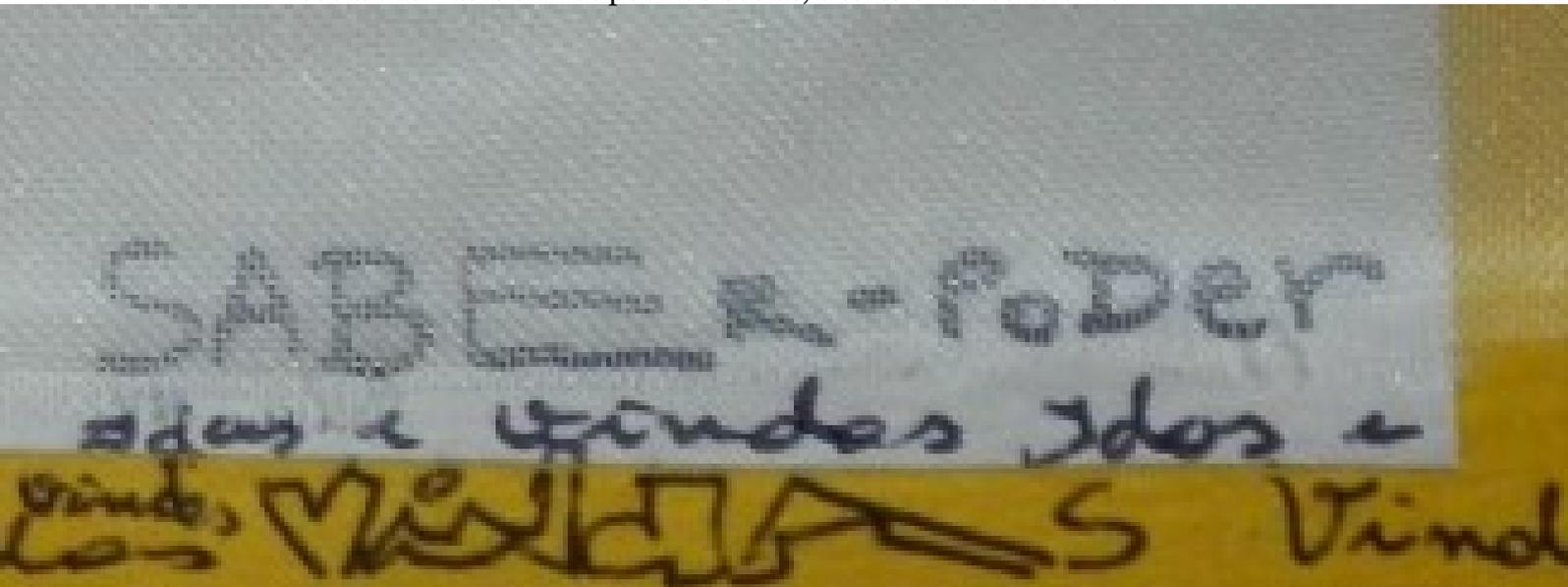
e nacos de necase nanjas de nullus e nures de nenhures e nesgas de nulla res enenhumzinho de nemnada nunca pode ser tudo pode ser todo pode ser total tudossomado todo somassuma de tudo suma somatória do assomo do assombroe aqui me meço e começo e me projeto eco do começo eco do eco de umcomeço em eco no soco de um começo em eco no oco eco de um socono osso e aqui ou além ou aquém ou láacolá ou em toda parte ou emnenhuma parte ou mais além ou menos aquém ou mais adiante ou menos atrásou avante ou paravante ou à ré ou a raso ou a rés começo re começorés começo raso começo que a unha-de-fome da estória não me comenão me consome não me doma não me redoma pois no osso do começo sóconheço o osso o osso buco do começo a bossa do começo onde é viagemonde a viagem é maravilha de tornaviagem é tornassol viagem de maravilhaonde a migalha a maravalha a apara é maravilha é vanilla é vigíliaé cintila de centelha é favila de fábula é lumínula de nada e descantoa fábula e desconto as fadas e conto as favas pois começo a fala (CAMPOS, 1984, s/p)¹⁰.

O ato de dizer, de escrever, do começo ao fim deste momento-dissertar diz respeito à leitura do poema de Haroldo de Campos.

Começava e recomeçava, escrevia. Observava meu entorno, considerava o lugar em que me encontro, e os lugares pelos quais passei para chegar até aqui. Começava e recomeçava, escrevia. Voltava ao descomeço, riscava aquilo que escrevia, recomeçava. Inicialmente sem pausas para poder respirar, assim como iniciei a primeira leitura que fiz do poema de Haroldo. Depois, o ritmo foi sendo construído pelo próprio ato de

¹⁰ Poema intitulado “e começo aqui!”, *Galáxias*, de Haroldo de Campos, 1984.

tecer o texto, de fazer e de perceber o texto, uma palavra e outra, e mais outra e as frases e umas pedindo outras, o texto então se fazendo.



Não sou daqui

deste lugar chamado Pelotas.

Vim de longe.

Por último, nos últimos tempos,

vim de certo algures próximo ao mar.



São somente esses os lugares que experienciei?

Imagem 9 (à esquerda): Mapa político do Brasil com indicação da cidade de Pelotas/RS, 2016. **Fonte:** Google Maps.

Imagem 10 (à direita): Mapa político do Brasil com indicação da cidade de Tramandaí/RS, 2016. **Fonte:** Google Maps.

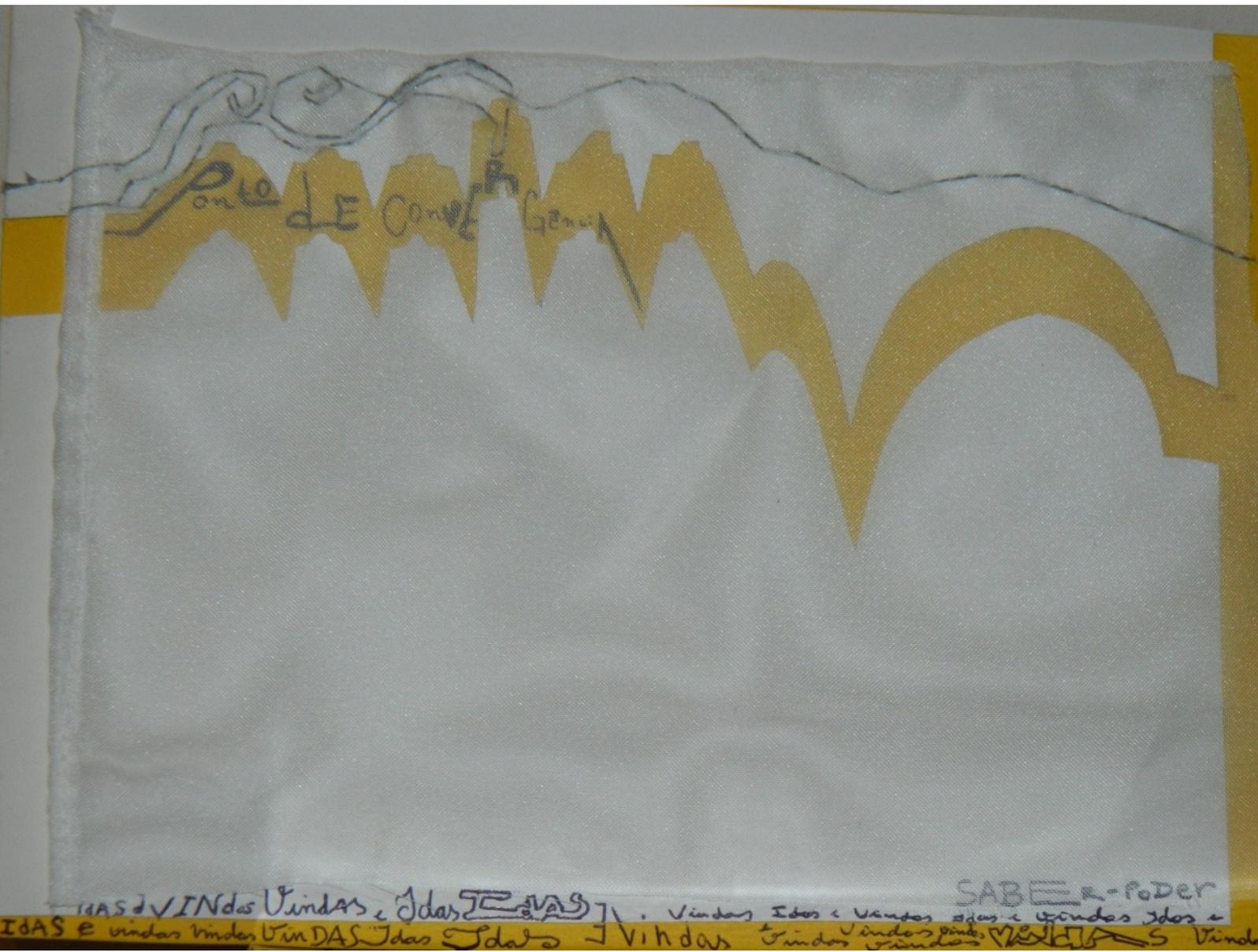


Imagem 12: Desenho: *Estrangeiros*, 2004. **Fonte:** acervo da autora.

Quando cheguei sentia-me uma estrangeira. Não fazendo parte de nenhum grupo, nada me pertencia, tudo era do outro (KRISTEVA, 1994). Tal sensação não era nova em mim, já que morara em muitas casas, em diferentes lugares. Assim, havia em mim enorme potencial para me situar, me acomodar, ocupar novos espaços, começar e recomeçar e começar, também aqui.

Entretanto, ao chegar em Pelotas, trazia comigo a sensação de abandono do outro, do outro lugar. Guardava as emoções de um adulto que tinha deixado um lugar, mesmo que soubesse por que o deixara. Quando cheguei à Universidade Federal de Pelotas para esta formação, cujo encerramento vislumbro aqui, percebi que a minha grande questão, ao longo dos dois anos, envolveria a relação com o outro.

Sabemos: o sujeito viajante se desloca, ocupa espaços outros, explora “coisas-objetos” desses espaços, olha para si mesmo quando nesses lugares e ao retornar para o seu território, o sujeito, ao articular questões sobre si e as experiências e experimentações sobre as coisas do mundo, se reconstitui, torna-se outro, “tornassol” (Haroldo de Campos), “tornassoutro”¹¹. O viajante ao chegar, vindo de algum lugar, traz algo consigo diferente daquilo que habitualmente no lugar conhece ou possui. Da mesma forma o estrangeiro ao se instalar em algum lugar pode se reconstituir nesse lugar, mas carrega consigo seus valores culturais, simbólicos, religiosos, legislativos (BENJAMIN, 1987). E essa era a minha questão. Desde antes. Desde a sala de aula.

¹¹ Palavra-proposição da professora Renata Azevedo Requião.

Por me sentir estrangeira, e por ter certo encanto pela figura, do afinal viajante, trouxe comigo daquele lugar próximo ao mar (e dos outros lugares por onde passei, morei, me constituí), coisas dos sujeitos que fui. No começo dessa pesquisa, percebendo tudo ainda de forma estanque e fragmentada, me deslocava entre *ser* e *ter sido* professora de arte, *ser* artista e *ser, novo-ser*, pesquisadora. No decorrer da pesquisa, em seus “desvios”, percebi que o verbo “ser” implicava algo permanente, permitindo apenas uma maneira de existir no mundo. Intenso foi o período de crise existencial e identitária, momentos de tensão, de conflitos internos. Porém, foi período também de transição, de alteração, de modificação: passei a mudar o modo de ver e de pensar inclusive sobre cada um desses sujeitos. Substituí o verbo *ser* pelo verbo *estar*: em alguns momentos estive/estou professora, em outros estive/estou artista, em outros ainda, estive/estou pesquisadora. Afora os outros papéis que cabem a uma mulher¹².

Quando cheguei em Pelotas, na Universidade Federal de Pelotas, havia um sujeito impregnado, preponderante em mim: eu era professora. Meu modo de pensar o mundo, minha retórica, minha bagagem teórica e experimental estavam contaminados pelo ritmo perceptivo do universo escolar. Revelo: foi um trabalho *hercúleo* me apartar de mim no início desta pesquisa. E o distanciamento se mostrava importante não para negar esse sujeito que ainda sou e o seu mundo, bem como suas experiências neste mundo, mas para que eu pudesse olhar *devagar* para outros lugares, para dar-me a mim mesma a chance de conhecer a artista, abandonada desde a

¹² “Mulher é desdobrável. Eu sou”, Adélia Prado (1993).

graduação¹³. Porque era isso que eu buscava e ainda não sabia. Aquele outro sujeito, o artista, se encontrava sufocado pelo trefismo repetitivo e cansativo da professora de arte. Para poder fazer outras interrogações (e para insistir nas mesmas) a respeito das coisas deste novo mundo, até então impalpável, genérico, agora percebido como um espaço calcado pela pesquisa, pela experimentação, pelo transitório, pela instabilidade, por enfrentamentos materiais, conceituais, identitários, estilísticos e políticos, esse outro eu necessário.

...

Ser professora na rede pública de ensino é ser *avassalada* pelo sistema escolar. É não ter tempo nem espaço para governar seus afazeres. A professora, *vassala*, é atormentada pela carga horária de trabalho: sua vida é fragmentada em turmas e turmas e turmas e períodos e períodos e períodos de aula. O sistema escolar não abre vagas para que o professor, que também é artista, possa criar. A criação é prevista e até louvada apenas quando totalmente voltada ao ensino. Assim, durante anos, não fui artista,

¹³ Minha “dupla” formação em Desenho e Plástica: Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi apagada pela assunção da professora.

o rei não estava em mim. Entretanto, eu assim acreditava, ainda havia resquícios de uma artista em mim¹⁴.

Ao aqui chegar, a observação de minha própria prática, de minha dupla experiência, e aos dois territórios por mim habitados, eu quase que como dois sujeitos, a professora de arte e a artista, originou o problema desta pesquisa. O projeto inicial apresentado para a seleção fazia discreta referência à possibilidade de se encontrar certa poética *na* docência, de se aproximar a poética da sala de aula escolar. Meu projeto de pesquisa se reestruturou e, ao definir a voz e a vez da artista que sou (sem deixar de ser professora!) pude pensar em territórios em que esses sujeitos atuam. O lugar de tal articulação foi então percebido como conceito fundamental, impregnado de certo movimento de atuação: da “desterritorialização” de cada sujeito cindido passei a “reterritorialização” na qual me encontrava como um sujeito composto, a artista-professora.

Assim, esta investigação é articulada por entre os dois sujeitos, ela implica em repensar minha própria construção como artista sendo professora, indo ao encontro de minha poética e sim, deslocando a poluição da vida professoral para um segundo plano. Minha prática pedagógica, como professora de artes que já lidava com a Arte Contemporânea, me permitia reconhecer a riqueza dos processos de pesquisa, necessários e inerentes à prática artístico-cultural contemporânea. A investigação articula

¹⁴ Essa metáfora, ser rei e ser vassalo, talvez uma visão exagerada e pessimista, traduz minha própria história enquanto professora de arte na rede pública do Ensino Básico, no litoral norte desse Estado. Trabalhei muitos anos por 45 horas semanais, cheguei a trabalhar em quatro escolas e tive mais de quinhentos alunos, em vinte turmas. Ou seja, não havia tempo para o pensamento, não havia tempo para pensar a criação. Tudo em nome de uma disciplina: o “Ensino da Arte”. Havia pouca vida afora a escola.

dois sujeitos, que atuando em dois territórios, têm práticas perpassadas pela pesquisa. Isso foi sem dúvida um facilitador.

O desejo de estar entre esses lugares, lugares criados ora pelas práticas das poéticas ora pelas práticas do ensino, e minha experiência neles, aproximando-os em mim, foi o que tornou possível certa “reterritorialização”, me permitindo reconhecer artista-professora. Não apenas artista, não apenas professora, sequer uma artista que faz às vezes de professora. Foi ao me constituir como artista-professora que me deparei com o real problema desta pesquisa: *como* uma artista pode aproximar seu pensamento de artista de sua prática como professora [sempre vinculada ao Ensino da Arte no contexto escolar]? Esse, me pareceu, seria um belo objetivo para o Ensino da Arte. A pergunta inicial desta pesquisa foi profundamente alterada durante o processo de pesquisa, curiosamente através da incorporação de apenas uma palavra, a palavra “como”. Pois me apercebi que não bastaria, com o movimento cognitivo propiciado pela “reterritorialização”, questionar se “é” possível aproximar a poética da docência, mas perguntar “como” poderia fazer isso. Essa alteração referente ao problema de pesquisa originou-se do amadurecimento de meu olhar: pude perceber que enquanto professora de arte já intuía essa possibilidade, então de certo modo já havia resposta para o primeiro problema, sabia que seria possível aproximar a poética da docência! Desse modo, o “como” tornou-se o diferencial, o desafio desta investigação. Que implicava em me redescobrir como artista.

Esta pesquisa, intitulada poética *na* docência, propõe a articulação da poética, da artista aqui reencontrada, *na* docência, o conhecimento voltado ao Ensino da Arte. Fui em busca da artista para me tornar melhor

professora. Assim, esta pesquisa é uma proposta de “reterritorialização” que leva em conta o Contemporâneo. É pensada a partir dos relevos de certa paisagem investigativa: aquilo que se destacou, daquilo que me tocou¹⁵. Assim emergiram as categorias “corpo” e “território”, fortes em minha poética. As categorias identificadas por meio do “rastreo”¹⁶ conceitual do início da pesquisa foram definidas como processo de criação, pesquisa em arte e experiência estética. Mais tarde tais categorias tornaram-se bastante específicas. Entre outras tantas categorias, justifico a escolha dessas duas, “corpo” e de “território”, pois implicam o estar no mundo. As relações (cognitivas, afetivas, identitárias) são construídas fortemente a partir do corpo, do percurso do corpo em certo território. Tais categorias, ainda, me remetem à Sala de Aula, pois advêm de um olhar indagador, curioso, crítico e reflexivo e implicam na “importância da pergunta no ensino”¹⁷.

A mudança na pergunta da pesquisa, em sua alteração profunda pela introdução da palavra “como”, permitiu a evolução do problema enfatizando o processo. Meu processo não, apenas o da pesquisa. Irwin (2013, p. 28)¹⁸ explorando essa questão sobre os problemas de pesquisa, garante que é nesse momento que “o projeto a/r/tográfico se torna um ato transformador da investigação”¹⁹, já que os a/r/tógrafos procuram

¹⁵ Kastrup (In Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) denomina esse momento da pesquisa como uma variedade de atenção do cartógrafo, o “toque”.

¹⁶ É o primeiro modo de atenção do cartógrafo, conforme Kastrup (In Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Implica num olhar desatento mas que captura.

¹⁷ Expressão de Ursula Rosa da Silva (2011), extraída do artigo “*Ensinar, pesquisar e criar: a curiosidade e a importância da pergunta no ensino*”.

¹⁸ In Dias; Irwin (2013).

¹⁹ A A/R/Tografia, forma de investigação derivada da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), representa em seu acrônimo o artista (*Artist*), o pesquisador (*Researcher*), o professor (*Teacher*) e a escrita (*Graph*).

“compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros”. Refletir sobre o pronome interrogativo “como” introduzido ao problema de pesquisa, fez de meu “pequeno território”²⁰ um observatório e dali percebi que o “como” se liga ao *des-*: precisei desistir de modelos (para a produção poética, para o Ensino da Arte, para o espaço escolar, para a vida). Isso foi determinante para compreender do que é feito o fazer conjunto, o diálogo, a experiência, a invenção (ou a “desinvenção”, sugerida por Barros, 1994), a “dobra” (ROLNIK, 1997)²¹, a transgressão ao sistema. A reflexão sobre estas categorias no âmbito da Educação, do Ensino da Arte, é uma fresta elástica de pensamento que agrupa os capítulos desta pesquisa, questões concernentes à minha poética, à Arte Contemporânea, e que aqui se expressam em propostas pedagógicas pensadas a partir da modalidade da oficina.

Aqui, faço referência ao meu encontro com a disciplina *Tópicos Especiais I - Poéticas audiovisuais: dispositivos ecosófico para a produção e o ensino da arte*, coordenada pelo professor Cláudio Tarouco de Azevedo, no curso de Mestrado em Artes Visuais, UFPel, para a qual pude refletir acerca de propostas de microintervenções. Mais tarde, estas propostas foram compreendidas como micropolíticas, sob a modalidade de oficinas para a sala de aula escolar.

Compreende-se que uma pesquisa “artográfica” é produzida pelo pesquisador que também é ou atua como artista e professor e que imagem e escrita se relacionam.

²⁰ Categoria desenvolvida no Curso *Percursos, narrativas, descrições: mapas poéticos*, ofertada pelo PPGAV – UFPel, sob a responsabilidade da professora Renata Azevedo Requião.

²¹ In Lins (1997), conceito antecipado por e Leibniz e Deleuze.

As propostas de oficinas pedagógicas, ao final deste trabalho, como Apêndice ao corpo, reafirmam meu interesse pela formação na sala de aula escolar e inserem este trabalho na Linha de Pesquisa Ensino da Arte e Educação Estética. O formato de oficina advém, particularmente, de minha experiência no Estágio Docente realizado no Curso de Letras e Comunicação, na disciplina *Estágio de Intervenção Comunitária Literatura e Outras Artes*, coordenada, à época, pela professora Renata Azevedo Requião, em 2014. No estágio, acompanhei o processo de ensino e de aprendizagem, na comunidade escolar de Pelotas, a partir de orientação de professores em formação do Curso de Letras – Português, para a criação, a adequação e a reflexão de materiais didáticos utilizados em aulas em forma de oficinas. O trabalho de orientação sobre os materiais didáticos fazia referência à Arte e suas linguagens, sendo um trabalho perpassado pelo conhecimento, pelo estar no mundo.

As oficinas apenas planejadas nesta pesquisa apresentam escrita crítica sobre planejamento. Assim, as oficinas promovem espaço de reflexão e de aprendizagem a partir da criação, da relação com o Outro, com “coisas-objetos” e consigo mesmo. Funcionam, tais oficinas, como apêndices ao corpo reflexivo desta dissertação. São muito úteis, mas aqui não são o maior foco.

Tais oficinas foram pensadas a partir de minha poética (a poética *na* docência) e de questões suscitadas por ela. O papel do artista-professor, durante as oficinas, é criar espaço para discussão, é propor espaço de aprendizagem através da criação. As oficinas compõem material didático, complementam o texto, apresentam certo pensamento quanto ao planejamento. Constituem-se de cinco propostas de oficinas para a sala de

aula escolar, plano para minha “vida nova” (Barthes, 2005) afora como artista-professora, instâncias do pensamento, e por isso estão situadas no Apêndice.

Tendo como preocupação a “escritura”, o modo de dizer ao escrever, a poética desse momento-dissertar, o título dos capítulos 1, 2 e 3 advém de alguns trabalhos de minha produção poética. São compreendidos como títulos fantasia, desse modo há um enxerto, um acréscimo explicativo entre colchetes. Acerca do texto, a cada momento me perguntava se era daquela forma que eu gostaria, desejaria escrever. Escrevia, rascunhava, reescrevia, anotava, riscava, recomeçava (replicando a poesia de Haroldo de Campos). Escrever é imbricar possibilidades de pensamento que se constroem, reconstroem, desconstroem, já que permanentemente estarão por vir. Deleuze (1997, p. 11) sugere que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível e vivida”.

Justifico assim a inserção de minha produção poética, de sua reflexão, em todos os capítulos.

Ao texto, agreguei as imagens de minha produção poética, bem como do processo de criação, daquilo que vivi, de meus deslocamentos, assim o território da folha branca apresenta-se em forma de ensaio visual, gráfico-visual²². Imagens dialogam com o texto verbal, otimizam a expressar a compreensão de meu processo de “desterritorialização” e “reterritorialização”, anunciam algo, provocam, instigam o deslocamento do

²² A escrita de tese como construção gráfico-visual conforme proposta pela professora Renata Requião, em sua tese intitulada *Estesias*, UFRGS, 2002. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6016>>.

olhar. Da mesma forma, na tipografia da escrita, diferentes tipos e tamanhos se juntam na expressão de palavras e frases, compondo imagens verbais. As alterações tipológicas são ênfases ora às categorias de pesquisa e aos conceitos relevantes para pensar a investigação, ora são “acontecimentos” forjados, são deslocamentos visuais. Conforme experiências significativas da poesia Concreta e Visual no Brasil! Sobre os conceitos, enfatizo aqui a decisão de, por orientação, operar os conceitos e não de tratar deles neste texto. O uso de aspas é empregado não apenas nas citações dentro do texto, mas também quando quero enfatizar o uso de algumas palavras-conceitos. Por outro lado, ainda considero a introduzir minimamente a poesia, abordagem teórica em cada um dos capítulos está perpassada pelo ritmo poético da poesia de Manoel de Barros. Em todos os capítulos, a reflexão se estrutura a partir dos conceitos de Deleuze e Guattari, inclusive pela leitura de sua obra por outras vozes (Boutang, Zourabichvili, Kastrup, Bourriaud, Rolnik, Fuganti, Romagnoli, Ramacciotti).

Do capítulo 1, intitulado RITUAL DE MAGIA [a crença no “paradigma ético-estético” e seu poder de transformação na educação], destaco a palavra “magia”, advinda da minha poética, como “palavra-direção” para pensar sobre os pormenores da vida cotidiana e auxiliar na percepção de “acontecimentos”. A partir da obra *Ritual de magia* (2014) penso em questões voltadas aos “desinventos” (BARROS), e aos “lugares de memória” (NORA), aos meus lugares, bem como ao excesso de imagens do mundo contemporâneo. Considero já aí o espaço escolar, espaço em que sujeitos com saberes consistentes estão avassalados pelo Sistema Escolar. Reconheço que são sujeitos que desejam aprender, experimentar,

experienciar – os professores, os alunos, os funcionários. Neste capítulo, penso politicamente acerca do espaço escolar e dos “devires” docentes. Para isso, busco refletir sobre a influência do capitalismo na escola, me aproprio da proposta de “reterritorialização”, através do “paradigma ético-estético”, tendo como lugar de atuação o Ensino da Arte. Como fundamentação teórica, os seguintes autores: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Roland Barthes, Pierre Nora, Zygmunt Bauman, Peter Pál Pelpart, e os mais próximos de nós Jorge Larrosa e Katia Canton.

O capítulo 2, intitulado HEMÁCIAS EXCEDEM EM MIM [o corpo aparece na poética para adensar ao pensamento pedagógico reflexivo], inicia-se com uma proposição gráfico-visual vinculada ao processo de singularização e à inclusão da Arte em tal processo. A obra *Hemácias excedem em mim* (2015) aponta para a categoria de pesquisa “corpo”, e para outras categorias conceituais que a alterem, como o excesso e a efemeridade, e para a linguagem da fotografia. Objetivo nesse capítulo pensar sobre o corpo, o que implica para mim em refletir sobre questões relacionadas ao tempo, ao império do capital, à sociedade de controle, à exploração comercial e da mídia, com a superexposição do corpo. A linguagem da fotografia relaciona-se diretamente ao uso excessivo da imagem no mundo virtual, na contemporaneidade. Ela é tratada segundo questões proporcionadas por conceitos como “operator”, “spectrum” (BARTHES), “dobra” (ROLNIK), “rostidade” (DELEUZE; GUATTARI). Aqui, a proposta de “reterritorialização” é pensada através do reconhecimento de um “corpo sem órgãos”, de Deleuze e Guattari. Como fundamentação teórica, a aqui também, os seguintes autores: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Roland Barthes, Zygmunt

Bauman, Guy Debord, Phillipe Dubois, Suely Rolnik, Jorge Larrosa, Katia Canton, Denise Sant'anna, Paula Sibilia, Luciano Vinhosa, Arlindo Machado.

O capítulo 3, intitulado FORMIGA, BICHO DE ARTISTA [lugar, território e memória como coisas que nos constituem por meio da experiência como transformam um amontoado num “lugar”], inicia-se com uma proposição gráfico-visual sobre a formiga, inseto presente em minha poética desde o curso de graduação. O livro de artista *Formiga, bicho de artista* (2014), amplia a reflexão sobre o animal da formiga para as categorias espaço, lugar, “território” (DELEUZE). Tais categorias são abordadas relacionadas ao tempo, à memória e às “afecções” sentidas pelo corpo, o que implica em refletir sobre “experiência” (LARROSA), desde Walter Benjamin. O livro de artista *Eu, sempre plural* (2014) apresenta também essas questões. Para pensar sobre a categoria “território”, enfoco meu processo de “desterritorialização” e “reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI) para chegar no sujeito composto “artista-professora”. Apresento criticamente a produção audiovisual intitulada *Projeto “Devir-território”* (2015), resultado de uma caminhada por entre as ruas da zona do Porto, em Pelotas. Como fundamentação teórica, os seguintes autores: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Yi-Fu Tuan, Pierre Nora, Henri Bergson, Henry Rousso, Virginia Kastrup, Jorge Larrosa, Katia Canton.

O corpo textual deste trabalho, corpo de escritura, apresenta um Apêndice. Como tal, é algo produzido também por mim, por meu corpo, mas que tem vida própria, mesmo em relação a este meu “corpo sem órgãos”. Como Apêndice, as oficinas emergiram após o trabalho de ateliê, após o processo de criação, bem como da reflexão advinda da poética. Num

processo natural para quem é professora, sempre às voltas com *planejar o pensamento*. Pensamento sobre a Arte, apenas que agora pensamento de artista-professora, voltada ao espaço escolar.

O Apêndice A [PROPOSTAS DE MICROINTERVENÇÕES PARA O ESPAÇO ESCOLAR], compõe-se de um planejamento para minha “vida nova” (BARTHES, 2005) como artista-professora. Constitui-se do planejamento de cinco oficinas pedagógicas. E assim deve ser lido: Microintervenção 1: “O que pode um corpo feminino?”, busco espaço de reflexão acerca do corpo feminino, redimensionando referências sobre ele e replicando a produção poética de alguma artista; Microintervenção 2: “O que pode um rosto?”, busco a percepção e a compreensão de imagens de rostos, voltando a pesquisa e a produção à Arte Contemporânea; Microintervenção 3: “Autorretratos via Katia Canton”, busco compreender a “identidade” a partir de “autorretratos” de diferentes artistas, seguida da produção de um “autorretrato”; Microintervenção 4: “Livros de artista: espaços de memória”, nesta oficina proponho a criação um “livro de artista”, considerando a memória e a “experiência”: apostando na força de leitura e do lugar que a escrita (literária ou não) é capaz de criar. Microintervenção 5: “Devir-território: caminhar, experienciar, ver e produzir artisticamente”, busco nesta oficina promover uma caminhada pelo “território”, familiar e íntimo, intensificando a relação entre cada um e suas coisas e seus lugares, e a linguagem audiovisual.

Ressalto que, mesmo estando na Linha de Ensino da Arte e Educação Estética, esta pesquisa valoriza as imagens de minha produção poética, justamente porque aqui se propõe o pensamento do sujeito composto, o pensamento da artista-professora, que articula os dois

“territórios”, o “território” da artista e o “território” da professora. O trabalho tanto tem dicção da Linha de Ensino quanto da Linha de Poéticas. Com passagens que se alongam no envolvimento (para a revelação em palavras) com a poética. Faço referência sobre a influência do trabalho de doutoramento da Professora Renata Azevedo Requião para a proposta de escrita desta pesquisa, em texto ensaístico, com proposições gráfico-visuais. Por fim, destaco a escolha para a apresentação desta pesquisa, o “objeto-livro-dissertação”, pensado deste modo para possibilitar o olhar para os detalhes, através da aproximação do corpo, do manuseio do corpo para com este “objeto-livro-dissertação”.

1 RITUAL DE MAGIA

[A CRENÇA NO PARADIGMA ÉTICO-ESTÉTICO E SEU PODER DE
TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO]

Magia: palavra para ler quase que sussurrando ou “para ler somente com os olhos” (assim minha professora Regina, da terceira e quarta séries, direcionava a turma na hora da leitura). É preciso em um primeiro momento ler sem anunciar a palavra, para podermos captar através de sua forma e de nossa imaginação aquilo que ela, a palavra, pode sugerir.

[ma.ʒ'i.jə]²³ [ma.ʒ'i.a] M-a-g-i-a. Má-gí-a. Ma-gi-a. Magia.

Sussurra-se. Soletra-se. Pronuncia-se. Escreve-se repetidamente o registro fonético da palavra e se lê pausadamente, para assim pensarmos: magia, palavra que consoa somente com vogais (não há semivogais). Respira-se magia quase livremente por meio do sussurro, da pronúncia, da leitura dos pequenos ruídos formados pelas letras *m* e *g*. Para sussurrá-la é preciso pronunciar todos os seus sons e, assim, percebemos nela que há um hiato, um encontro vocálico. Para além da fonética, o hiato, compreendendo seu sentido, implica numa fissura, como se um corpo aberto de possibilidades, como uma lacuna, como um espaço ausente a ser preenchido.

²³ Grafo aqui só os sons em escrita fonética. Disponível em:
 <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/%3E?action=fonetica®ion=lbx&act=details&id=19454>> e
 <http://www.ia.unesp.br/Home/Pesquisa/pbcantado_tabela.pdf>, Acesso em: 15 fev. 2016.

Da fonética para o sentido,
através das possibilidades abertas pelo espaço dos hiatos,
questiono :

que lugar habita a magia nos dias de hoje? Ela habita algum corpo livre ressentido por sua compreensão do passado? Em que discursos é possível balbuciar, sussurrar, “ler com os olhos”, anunciar e até gritar “magia”? Qual é o conceito que ela abarca quando pronunciada em algum discurso? Ela se relaciona, básica e rasamente, apenas com falas “tagarelas” (BARTHES, 1987) ou é possível dizer algo útil a partir dela? É possível soletrarmos a palavra magia no espaço escolar? Ou todos os corpos desse espaço, nesse território, estão ressentidos, fissurados, lacunares?

Durante o processo de escrita, observo a tela do *netbook*, levanto a cabeça e olho para longe, para muito além dos vidros da janela, como se à procura de respostas para essas questões. O olhar busca memórias através da distância para pensar o presente, é um olhar sem propriamente olhar, pouco importando o que se olha. O que é relevante nesse processo é o olhar marcado, carimbado, delimitado pela reflexão do pensar. Percebo, nesse primeiro momento reflexivo, que há controvérsias na utilização da palavra magia para qualificar dizeres, discursos, escritas, “escrituras”. O pensamento seduzido por práticas de magia, muitas vezes, equivocadamente, é o que desfaz sua potência característica.

FEIA
porque na praça
pôni 1
majstora nada-gigante
intacta pelo cadoado
arrentado mala.

RUAS

estritas
convergim
ao prazimo
centro e da
praça.

Sua
fama
adrem do

Horizontalina

Santa
Maria

Magia,
palavra quase não dita

(ou

(ou inter(interdita))

ou

em desuso

ou

passível de desabono

ou

pensada por meio da Filosofia

e

da Arte.

Imagem 14: Objeto: *Ritual de magia (Fragmento)*, 2014. **Fonte:** acervo da autora.

País que instiga o

Consi
de ta

Aqui, nesse momento-dissertar, reinvento sutilmente o sentido das palavras: em magia, não será abordada a ciência e não me ocuparei de pensá-la considerando o significado geral relacionado ao ocultismo ou ao transcendentalismo – algo sublime, superior, divino e difícil de ser alcançado, experienciado, por nós humanos. A palavra magia aqui é pensada através de hiatos percebidos no cotidiano, próximos a nós. Será dada preferência ao canto dos passarinhos, ao suspiro dos cães de estimação ao serem acariciados, à esperança de uma mãe. A força emanada por cada situação dessas. Aqui, o sentido da palavra magia volta-se à percepção dos pormenores da vida cotidiana, real, da predisposição do olhar – de olhar o detalhe, e de considerar tal minúcia como agente transformador da realidade. Aqui, a magia é compreendida como “acontecimento” (ROMAGNOLI, 2013), ou seja, não é algo dado, não é algo comumente vivido no cotidiano, não é algo pelo que se espera acontecer, ao contrário, trata-se de algo que ocorre surpreendentemente no dia-a-dia e que causa mudanças no sujeito. Contrariando o senso ainda hoje comum, penso na escola pública, em seus enfrentamentos cotidianos frente às carências estruturais, materiais, humanas, de aprendizagem. Desse modo, a palavra “magia” é definida como “um possível” no espaço escolar.

Aqui, não consideraremos a palavra magia como sinônimo de mágica, já que esta carrega um cenário de ilusão, de ilusionismo, de engano e até de trapaça. Pode-se imaginar a “magia” acompanhada de certo “ritual”, conceito este que “implica a encarnação de símbolos, associações simbólicas, mediante gestos, ações que signifiquem sentido especial para quem os pratica num dado contexto” (MARTINS, 2002, p. 124). Ressalto o “sentido especial” presente na percepção de certa “magia”.

A obra *Ritual de magia* (2014)²⁴, que intitula esse capítulo, foi realizada a partir da seguinte compreensão: magia, aquilo que é percebido nos interstícios da vida diária implicando num ritual, conjunto de práticas do sujeito social em sua vida cotidiana. É através da magia que encontro os detalhes emergentes dos afazeres no lugar que hoje habito, e os rituais cotidianos vivenciados no passado (presentes no dia a dia da artista-professora) e no presente (presente no dia a dia da pesquisadora em formação) me alicerçam. O ritual me dá garantias. Meu trabalho apresenta esses rituais, e próxima do proposto por Pierre Nora (1993), como conceito “lugares de memória”, identifico o meu lugar na cidade de Pelotas. Ao vivenciar esses “lugares de memória” não os chamava de “meus” por entendê-los apenas como “lugares de passagem”, e por pensar que o deslocamento constante implicaria em falta de pertencimento. Hoje, compreendo-os como “territórios” – “espaços de apropriação” (DELEUZE, 1988-1989)²⁵, que integram minha história. Assim, os chamo de “meus” pelas experiências que neles tive, pelos vínculos afetivos-sociais que construí nesses locais, pelo sujeito no qual me transformei por estar aqui.

Em meu diário de pesquisa (2014), leio:

²⁴ Imagem 13.

²⁵ Em entrevista a Pierre-André Boutang.

Durante o processo de criação senti-me
 tombada, derubada, repudada, lembra-
 do Lanova (2002), pois intuí q os lugares
 do "meça poética", Hz, SML/Litoral Norte
 (Pelotas pertence ao tempo presente, à me-
 mória presente), foram locais constituintes
 de provisoriidade. Num 2º momento per-
 ti-me como um sujeito interpelado e acitan-
 te, já q a partir do fazer artístico (criativo),
 compreendi q esses locais foram acrescenta-
dos ao meu percurso de vida ã por acaso,
 mas pela constataçõ de sua potência
 formativa (puxal e propinqual). Mudei
 meu foco, reposicionei meu olhar, "senti
 el todo o meu corpo": lembrei-me de
 ruas, cheiros, cores, pessoas, relações
 afetivas.

Imagem 15: Anotações em meu diário de pesquisa, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

Ressalto: “esses locais foram acrescentados ao meu percurso de vida”, portanto espaços que se transformaram em lugares, cheios de sentido.

A citação dá visibilidade à relevância do processo de criação em arte quando o artista também é pesquisador: percebi que havia embates teóricos ao pensar no conteúdo conceitual de meu trabalho – não havia uma compreensão clara a respeito dos lugares de meu “mapa poético”²⁶. Para que pudesse dar continuidade àquilo que estava criando e me situar em minhas vivências, me apoiei em pesquisa bibliográfica no que concerne a “lugares”, estimulada por disciplinas do curso e por projetos de pesquisa.

Ritual de magia é uma “desinvenção” (BARROS, 1994)²⁷. A utilização de uma tela de serigrafia²⁸ como suporte reforça a convicção do “desinventor”. O trabalho se constrói no espaço do tecido, bem como no espaço da madeira e para além de seu limite. O transbordo é criado através de um pequeno livro de artista pendente, e estabelece um diálogo com a questão do enquadramento do espaço, preso à moldura, nesse caso, à madeira que prende o tecido da tela de serigrafia. Na tela, desenhos e colagens se organizam formando meu “mapa poético”.

²⁶ Categoria desenvolvida no Curso *Percursos, narrativas, descrições: mapas poéticos*, ofertada pelo PPGAV – UFPel, sob a responsabilidade da professora Renata Azevedo Requião.

²⁷ Palavra-proposição estruturada na poesia de Manoel de Barros (1994, p. 3) na qual o poeta sugere “desinventar objetos” dando diferentes sentidos a eles.

²⁸ Tela velha, cheia de impregnações, pois utilizada por mim no período do curso de Bacharelado em Artes Visuais, em 2003.

Em *Ritual de magia* é apresentado um desdobramento do “mapa poético” intitulado *no banho: sobre lugares* (2014)²⁹. Em *no banho: sobre lugares*, o meu mundo foi desenvolvido no espaço da “tela” através de marcações detalhadas de lugares, lugares rememorados em um espaço bastante peculiar e particular, íntimo, o espaço do banho. Neste espaço, memórias de alguns lugares vêm e vão e se reconstroem em um instante de pensamento. Tal reconstrução é abordada em *Ritual de magia*, composta de “lugares imaginários”³⁰, inspirados pelos sabores de certos rituais que reverberam em um número sem-fim de imagens derivadas de “lugares de memória” (exceto Pelotas). Sobre a imagem e o tempo, o historiador da arte estadunidense William Mitchell considera que:

A imagem como tal sempre envolve a temporalidade, seja como a lembrança de um passado perdido a ser reevocado e re(a)presentado, como o presente percebido de uma representação “em tempo real” – como uma sombra, um reflexo, uma apresentação dramática ou uma transmissão televisiva “ao vivo” – ou como a imaginação de um futuro aguardado ou temido (MITCHELL in MARTINS; TOURINHO, 2012, p. 24).

De certo modo a experiência com a imagem e sua evocação são base para a garantia dos “lugares de memória”, de Nora. As imagens são onipresentes, em qualquer tempo, em qualquer espaço: no presente, basta abrímos os olhos para poder vê-las; no futuro, fechamos os olhos para imaginá-las; e pensando nas que já vimos, revemos o passado. Vemos,

²⁹ Imagem 20.

³⁰ Expressão de Manguel; Guadalupi (2003). Os autores escrevem sobre lugares. Em *Ritual de magia* imaginei situações, coisas, comportamentos para “lugares de memória”, logo, são “lugares de memória” ressignificados pela imaginação.

olhamos, imaginamos, pensamos sobre imagens durante o tempo todo³¹. Tal assertiva nos leva a constatar que as imagens são facilmente inoculadas em nosso cotidiano e, por isso, torna-se importante refletir acerca do sentido atribuído a elas.

São imagens revisitadas pela memória as que compõem *Ritual de magia*, são imagens guardadas comigo, daquilo que vivi, lembranças, histórias, afetos, com pessoas e meus fantasmas advindos da vivência e do “estar-junto” (MAFFESOLI, 2000). Elas envolvem uma temporalidade específica (a dos “mapas poéticos”) e se refazem a partir de imbricações florescidas durante o percorrer desta pesquisa (os “espaços de apropriação”).

Dentre os “lugares de memória” de *no banho: sobre lugares* (há ali um pequeno mato formado por frases curtas referentes a lembranças, há ali a marcação de diversos lugares em que morei, há também o traçado do espaço pelo qual passava cotidianamente para estudar) e de *Ritual de magia*, encontra-se um local bastante particular, experimentado por mim como professora de arte em um intenso período de tempo, o Espaço Escolar da Rede Pública.

³¹ No romance *Ensaio sobre a cegueira* (1995), José Saramago constroi, a partir de metáforas acerca da cegueira das pessoas perante o mundo, o distanciamento entre os indivíduos, o egoísmo, a impossibilidade de previsão de consequências, insensibilidade, indiferença, entre outras características negativas (PRAXEDES, 2008). É a isso que me refiro quando penso em “cegueira para as imagens”.

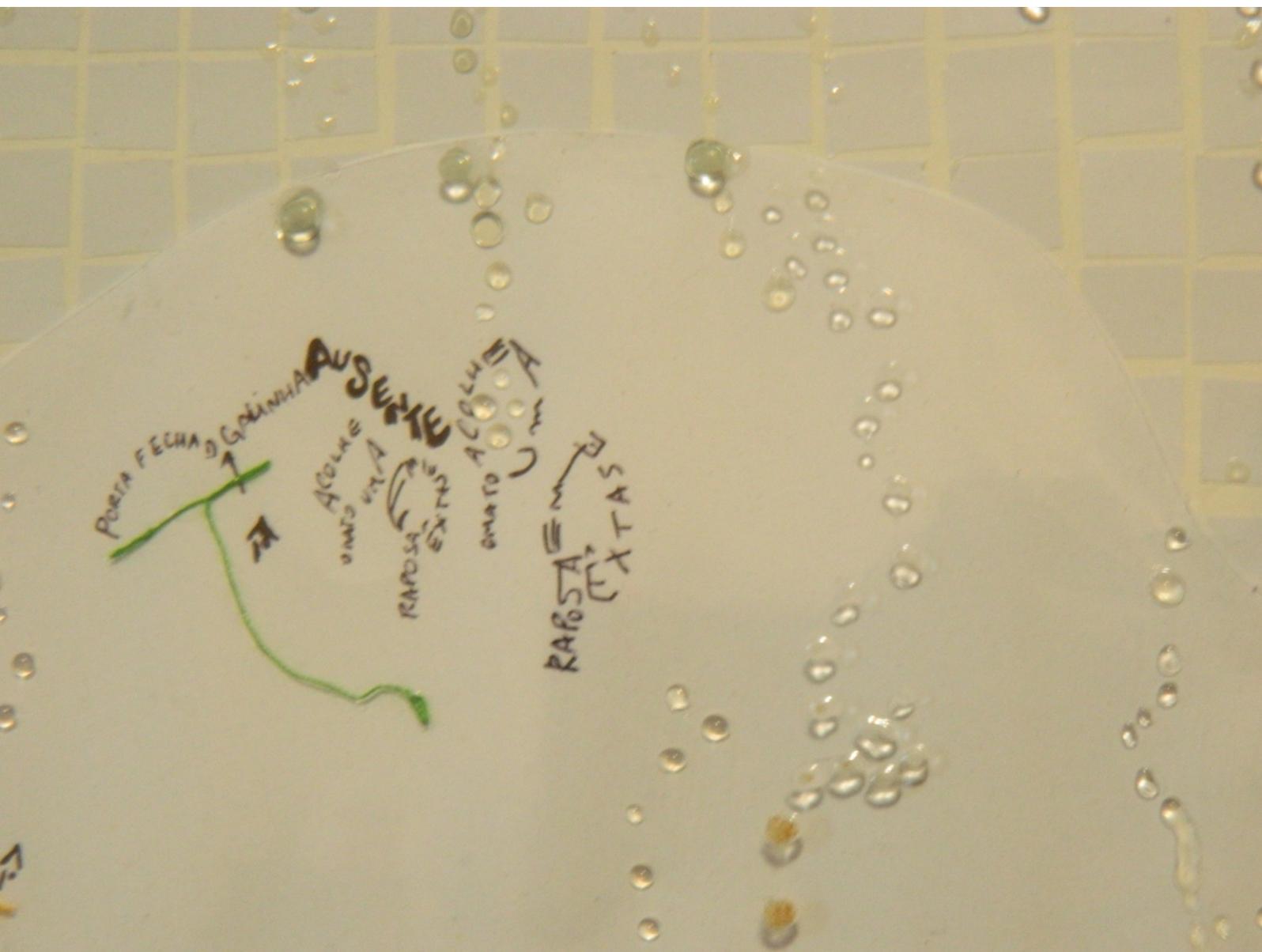


Imagem 16: Desenho: *no banho: sobre lugares* (Fragmento), 2014.
Fonte: acervo da autora.

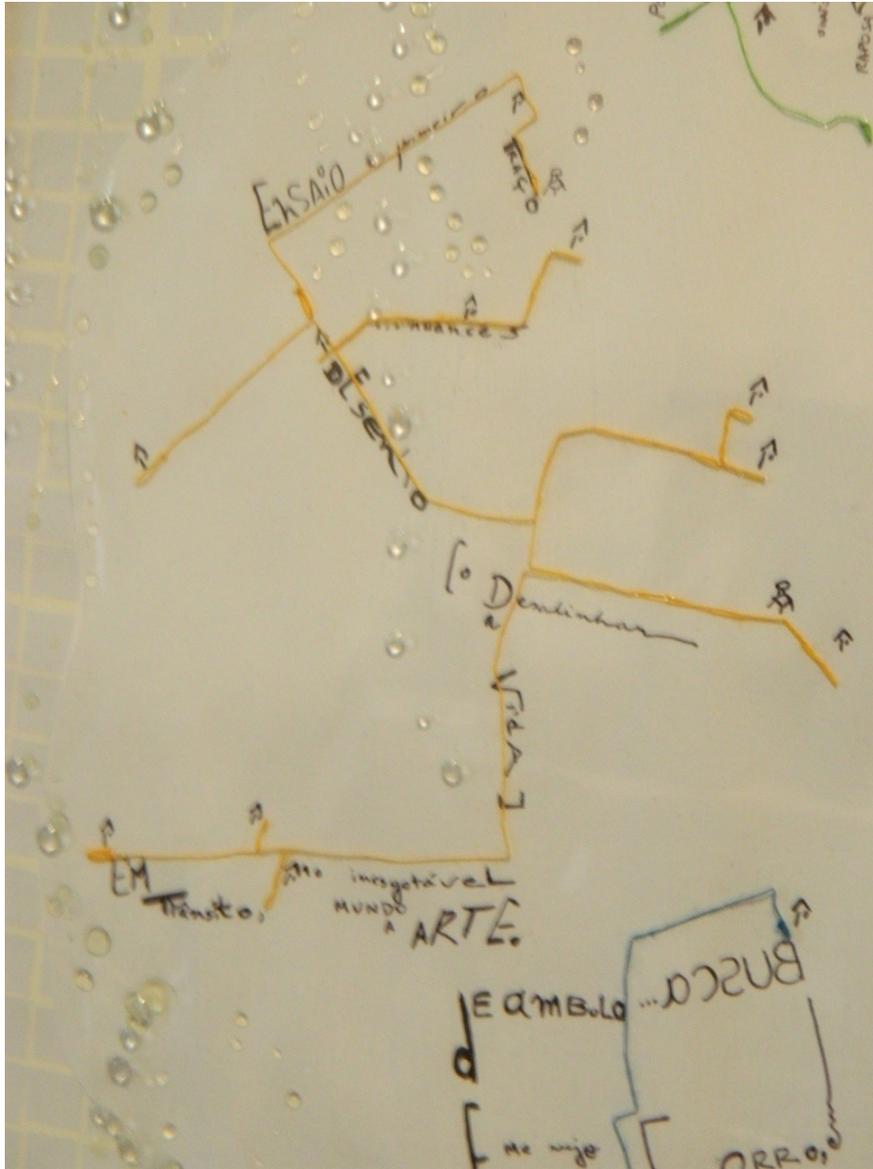


Imagem 17: Desenho: *no banho: sobre lugares* (Fragmento), 2014.
Fonte: acervo da autora.

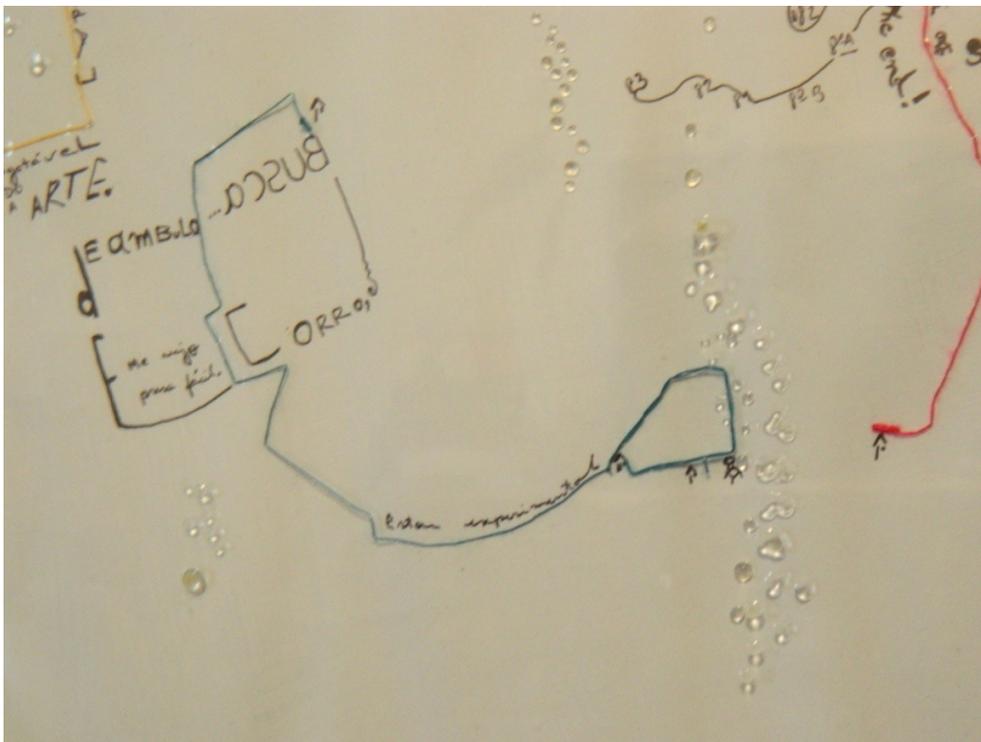


Imagem 18: Desenho: *no banho: sobre lugares* (Fragmento), 2014.

Fonte: acervo da autora.

Em *no banho: sobre lugares*, há a indicação cartográfica desse território, incluindo vias de passagens, com os fluxos e deslocamentos, entre as escolas nas quais trabalhei e as minhas moradas no litoral norte, bem como a quantidade de turmas (atuei em 109 em sete anos de trabalho!), que deram consistência a minha identidade docente. Aponto para essa relevante relação, entre ser avassalada pelo sistema escolar e a quase impossível aquisição de consistência para uma identidade docente. Quando se é avassalado pelo sistema escolar, ao sujeito cabem pelo menos duas opções: ou ser totalmente submetido ao sistema instituído, mantendo-se dependente e seguindo todas as suas ordens, ou não adaptando-se ao

sistema escolar colocando-se em posição de ataque e assim ajuntando demandas para se constituir. Dessa forma, a constituição docente se adensa pelas demandas do excesso de trabalho, gera consistência à identidade docente.

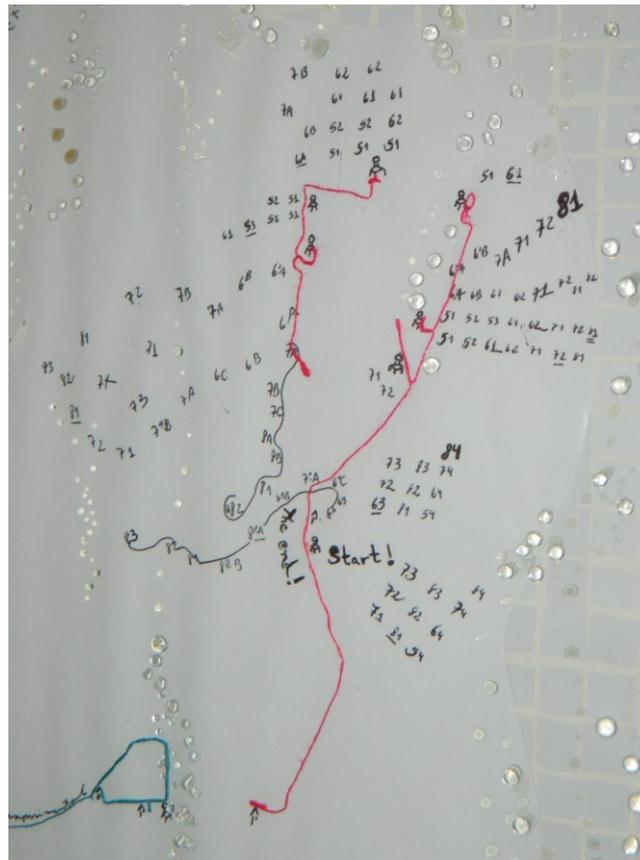


Imagem 19: Desenho: *no banho: sobre lugares* (Fragmento), 2014.
Fonte: acervo da autora.

Em *Ritual de magia*, o espaço escolar é ocupado por desejos meus para pensar sobre a educação, desejos esses suscitados através da observação do próprio lugar. A descrição de minha imaginação para o espaço escolar é marcada sobre fundo rosa em tom escuro e é assim esboçada:

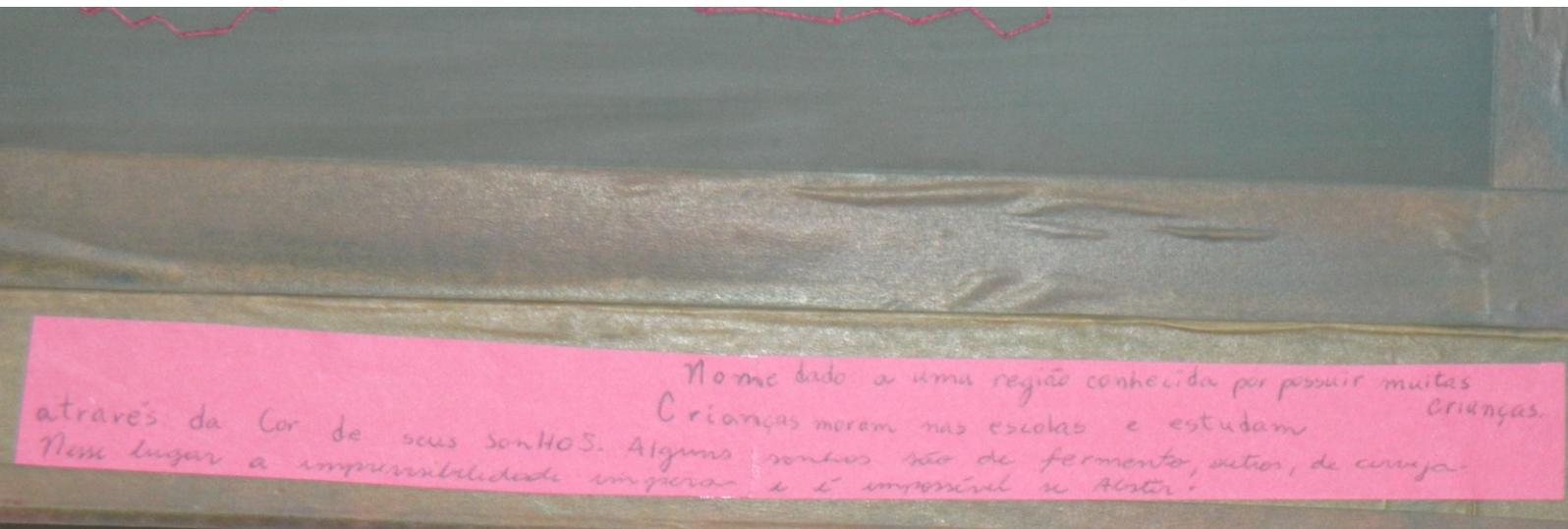


Imagem 21: Objeto: *Ritual de magia* (Fragmento), 2014.
Fonte: acervo da autora.

Destaco que essa região, nomeada como “litoral norte”, possui muitas crianças. Quando o professor está avassalado pelo sistema escolar, no ritmo da carga horária excessiva de trabalho, ele tende a trabalhar com uma quantidade enorme de turmas, com inúmeras crianças e adolescentes, seus alunos. Por estar cotidianamente no espaço escolar, pode observar que as crianças e adolescentes de um modo geral, sendo ou não seus alunos, frequentam o espaço da escola não pela obrigatoriedade que consta na lei³². Pois a frequência das crianças e adolescentes no contraturno da escola se justifica a partir de seu gosto, de seu desejo, de seu sonho. Alguns sonhos são estimulados pela escola e tendem a crescer, se multiplicar e até se tornam bons hábitos para os estudantes. Os alunos vão à escola no contraturno interessados em fazer, em criar, em aprender e, nesse espaço-tempo, são estimulados pela modalidade de ensino-aprendizagem em forma de oficinas. Percebe-se os alunos desejosos de atividades como as propostas em oficinas, porque essa modalidade de ensino-aprendizagem é marcada pela imprevisibilidade, pela surpresa, pelos “desvios”, pela troca, pela participação. Supostamente, e todos assim supõem, esse lugar, o espaço da oficina, não há vagas para os problemas educacionais.

Nesse contexto, nesta pesquisa não se pretende discutir sobre a aspereza da realidade educacional brasileira, concernente seja à estrutura física do espaço escolar, ou ao absurdo de funções transferidas à escola pela sociedade, ou ainda à excessiva carga horária dos professores, nem mesmo à questão salarial, nem à centralização da gestão escolar, à indisciplina dos estudantes, à relação da escola com a comunidade; sequer se pretende

³² Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino se torna obrigatório entre os 4 e os 17 anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em: 18 fev. 2016.

discutir características básicas de trabalho como assiduidade, ética profissional, material didático (in)disponível, entre outros problemas comumente conhecidos. Aqui, objetiva-se pensar politicamente e propositivamente acerca do espaço escolar e sobre “devires” docentes (DELEUZE; GUATTARI, 1997), pautados por práticas pedagógicas que possam instigar sonhos e desejos dos estudantes, e também sonhos e desejos dos professores.

Sonhos, desejos, perspectivas para o presente e para o futuro. Estudantes e professores sonham, desejam e se imaginam em situações outras, muitas vezes em busca de melhor qualidade de vida (ou, simplesmente, de qualidade de vida). Que sonhos são esses? O desejo tem sido criado realmente pela livre vontade? Qual é o tipo de necessidade que constrói o desejo? Quem necessita e se necessita, necessita do quê, por quê, para que? Sabemos, o imperialismo do capital está influenciando, senão conduzindo, os sonhos, os desejos, as metas do presente e do futuro, isto é, está construindo vazios subjetivos, já que homogeneiza e padroniza modos de subjetivação. Considerando que a adesão ao consumo é uma tomada de posição política, pergunto: como a lógica do capitalismo atinge o espaço escolar?

O sociólogo Zygmunt Bauman enfatiza, problematizando, o espaço assumido pelo capitalismo em nosso tempo:

Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham “data de validade”, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (BAUMAN, 2001, p. 74).

Parece então haver na contemporaneidade termo de oferta e certa intenção de padronização entre nós e as coisas do mundo. O excesso protagoniza e normatiza (normalizando) cenas, lugares, atitudes, comportamentos, problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais e a escola não parece estar distante dessa realidade. Assim, indaga-se: todos nós estamos querendo as mesmas coisas? De onde vem essa suposição? O mundo capitalista está querendo domesticar, banalizar, infantilizar, esvaziar, nossa subjetividade? Diante dessa situação capitalista, estamos tendendo ao narcisismo? É possível promover o rompimento do narcisismo? Como produzir sujeitos menos narcisistas? Estamos presos à lógica do capitalismo? Nesse jogo todo, quem são eles? Quem somos nós? Produção excessiva, consumos mundanos, era do imediatismo: como superar essa problemática?

Sabemos, a subjetividade é movida pelo desejo. “O que acontece com o desejo quando o capital invade todas as instâncias desse desejo?”³³. São tantas as perguntas chaves na tentativa de responder a esta grande questão.

Produtivismo exacerbado, trabalho sem prazer, consumismo sem limites: a tentativa de homogeneização da subjetividade sustenta a presença de relações narcísicas com o mundo por meio da busca de satisfação, isto é, a “fabricação da subjetividade” (PELBART, 2000) acarreta em uma lógica narcísica na qual a livre vontade torna-se estritamente individual e, desse modo, a liquidez de valores e de identidade e a fragilidade de vínculos tornam-se preponderantes. Ainda, seguindo agora Bauman (2001, p. 74), “cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade

³³ Proposição do professor Edson Luiz André de Sousa, UFRGS, a esta pesquisa quando da banca de qualificação.

ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível”. Em outras palavras, o capitalismo faz o convite, o sujeito aceita e molda seu desejo conforme a oferta capitalista, fazendo de sua identidade algo movente e instável deslocado de seu próprio desejo. Até formas de ser são incluídas na oferta do capital. Na escola, repete-se, essa lógica parece não ser diferente. O filósofo Peter Pál Pelbart reconhece que:

[...] as novas conexões e hibridações, os novos territórios existenciais que pipocam por toda parte. Se o capitalismo desterritorializa os sujeitos de suas esferas natais, fazendo com que às vezes eles se reterritorializem sobre referências identitárias arcaicas e midiáticas, ao mesmo tempo essa nomadização generalizada pode significar uma refluidificação aberta a novas composições, a novos valores e novas sensibilidades. É nesse vetor, molecular, subrepresentativo, coletivo, que podem surgir novos agenciamentos de desejo os mais inusitados, polifônicos, heterogêneos (PELBART, 2000, p. 14).

Compreende-se que, a partir de Pelbart, para lidarmos com a lógica capitalista e, ao mesmo tempo, nos abrir a agenciamentos outros, se faz urgente o processo de “reterritorialização”. Pensa-se aqui que é necessário romper paradigmas. É preciso transgredir a educação. É preciso atribuir sentido ao processo ensino-aprendizagem. É preciso desobedecer e sair do óbvio. É preciso pensar a educação escolar como processo criador, entrelaçando movimentos políticos, éticos e estéticos. É preciso que a escola possa inventar, reinventar-se e planejar com a inclusão do outro no compromisso social. É preciso pensar a educação como um projeto em

expansão para além da escola. Ampla discussão, aqui apenas esboçada: aqui apenas pano de fundo de um palco de experiência restrita cujas luzes, entretanto, podem nos ajudar a ver.

Pensa-se aqui que tais mudanças são possíveis a partir do “paradigma ético-estético”, proposto por Deleuze e Guattari, o qual se dá na dimensão existencial, sendo conduta para a vida já que abarca a criação não somente no campo da arte, mas no modo de ser e pensar, e integra a responsabilidade com o outro. Tal proposta consiste na invenção, na constituição, de novos modos de existência, na invenção de novas possibilidades de ser e de pensar o mundo. Dessa forma, tornam-se favoráveis e potentes as “microintervencções”³⁴, isto é, as políticas de movimentos singulares, marginalizados, para pequenos espaços (nos grandes, há o controle do Estado³⁵). Cujo foco é o indivíduo em sua vivência cotidiana.

A educação através da Arte, do Ensino da Arte e da inclusão da Arte, particularmente da Arte Contemporânea, é a proposta de “reterritorialização” nesse momento-dissertar, contra o imperialismo capitalista no mundo e no espaço escolar. Com a arte é possível pensar e criar o novo a partir das coisas de fora do sujeito, de suas afecções perante as circunstâncias acionadas pelas coisas do mundo. A Arte abarca olhares ao microscópico, valorizando detalhes da vida cotidiana. A Arte ocupa um lugar onde o oprimido pode encontrar espaços de resistência. O Ensino da

³⁴ Proposição do professor Cláudio Tarouco de Azevedo, em sua disciplina *Tópicos Especiais I - Poéticas audiovisuais: dispositivos ecosófico para a produção e o ensino da arte*, em 2015.

³⁵ Conforme o texto *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*, de Gilles Deleuze (1992).

Arte pode ser a potência contra a crise no mundo, contra o descontentamento político, contra a hipocrisia, contra a demagogia. O anestesiamiento social se relativiza junto à “experiência” com a Arte. Tal “experiência” não concerne ao “saber da experiência” – relação entre conhecimento e vida humana. Diz respeito à concepção de “experiência” que implica em dar sentido ao que nos acontece (LARROSA, 2015). Quando o sujeito, ao ter essa “experiência” com a Arte, torna-se artista, ele apresenta abertura de formação e também de transformação em relação às coisas do mundo.

Considerando a Arte como campo de conhecimento que se oferece como espaço para a realização de micropolíticas na sala de aula escolar, em um primeiro momento seria preciso diluir a dicotomia entre artista e professor, para pensar a partir desse sujeito composto, o conceito de transmissão:

quem se serve de quem?

O que teria o professor a ensinar ao artista e

O que teria o artista a ensinar ao professor?

como é a prática de ensino?

como é a prática artística?

como o outro aprende?

o que faz sentido?

O artista abre espaço para a criação, o professor também. O professor é agente de formação de outros sujeitos, o artista também. O artista busca na dureza da vida cotidiana, detalhes conceituais para poder refletir e criar. Da mesma forma o professor, o “professor catador” (como sugere Hernández, 2007) que busca na mesmice do cotidiano as inovações para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, pensa-se aqui em um terceiro sujeito, sujeito composto, o artista-professor.

O artista-professor é capaz de renovar a escola por meio de sua sensibilidade, de sua experiência estética e criadora. Da consciência que tem de si. O lugar preponderante do artista-professor é o da criação da arte pensada como um fazer poético docente baseado não só em aspectos de uma dada produção artística, mediando conhecimentos em/sobre/com Arte, mas aproximando o pensamento do artista, da arte, através de agenciamentos de algum artista. O artista-professor busca nesse processo de criação o pensamento divergente, a produção de “multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011), ou seja, aciona processos de desejo nos estudantes, a partir de modos de fazer diferente, de ser diferente, de ousar pensar e criar de outro modo, de criar realidades que são possíveis por meio da Arte.

Entretanto, ainda se interroga: qual é o lugar da Arte na escola?; o que é possível aprender em Arte?; o que impacta aos estudantes? Ken Robinson (2011) afirma que é sabido de todos: em escala mundial, na hierarquia das disciplinas, a Arte fica condicionada em último lugar. O autor questiona compartimentação do saber, destacando a complexidade de nosso cérebro, agente do pensar, sobremaneira dinâmico, diversificado e não fragmentado em áreas do conhecimento. Robinson discute sobre o

potencial criativo das crianças, que assumem riscos, erram sem medo de errar e dessa forma estão pré-dispostas a serem adultos criativos. Porém no meio do caminho, precisamente na escola, lhes ensinam a abandonar sua criatividade, segmentando seus saberes, estabelecendo lógicas e sequências cognitivas. Sabemos: a dimensão formativa/educativa da Arte é um campo aberto, em constituição, em processo, portanto não está instituída. A lógica da Arte é rizomática³⁶, ou seja, não está atribuída à disposição em gavetas assim definida pela escola.

Em 1907, a médica e pedagoga italiana Maria Montessori, preocupada com problemas pedagógicos de crianças em idade pré-escolar, abriu sua primeira instituição nomeada “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças). Nesta instituição, a pedagoga explorou um método, criado a partir de pesquisas com crianças, conhecido como “método Montessori”. Tal método tem como foco a educação pelos sentidos e a educação pelo movimento³⁷. Uma das preocupações que se tem na educação infantil é com o ambiente, percebido às vezes de forma inadequada para as crianças porque justamente são ambientes sem estímulos para o seu desenvolvimento. As escolas Montessori apresentam como proposta para a educação infantil o desenvolvimento da autonomia da criança. Para isso,

³⁶ O “rizoma”, conceito advindo do Campo da Botânica, apropriado por Deleuze e Guattari (2011), em função de sua estrutura de ligações, distinta da dupla articulação onipresente em dicotomias simples, implica na conexão de pontos de qualquer natureza formando cadeias de ramificações. O conceito de rizoma foi aprofundado na página 139.

³⁷ Conforme o texto intitulado *Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno*, de Márcio Ferrari, disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml?page=1>, acesso em: 19 fev. 2016.

focam na individualidade da criança e não no protagonismo do professor, ao longo do largo processo de ensino e de aprendizagem. O professor atua como mediador do conhecimento e propositor de atividades. As escolas Montessori utilizam como metodologia a sala de aula aberta, com crianças de fato ocupando em seu espaço, sem lugar demarcado pelo professor. O aluno escolhe o que deseja aprender, aprende com respeito às diferenças, às necessidades, aos interesses individuais, há uma ênfase na prática, nos sentidos, na manipulação de materiais educativos. Ao prezar pela liberdade, pela consciência de si mesmo e dos outros, pela autonomia, tal método encontra-se em aberto, sendo processual, rizomático (assim como é a dimensão formativa/educativa da arte).

Se consideramos a Arte Contemporânea, incluída em um sistema propositivo, ela se apresenta através de múltiplas faces advindas do intersticial, das pequenezas da vida cotidiana, das coisas não óbvias, as quais olhamos para que possamos refletir quando estimulados a fazer perguntas sobre elas, sobre nós e sobre o mundo. Os artistas contemporâneos agregando posição crítico-política, ou seja, a Arte é nomeada como resistência na contramão do mundo político, abarcando o invisível da sociedade, e não o óbvio. Canton (2009b, p. 15) afirma que atitudes de artistas e pensadores contemporâneos focam em questões voltadas às micropolíticas, referentes ao cotidiano, “como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito e nos faz viver em sociedade”.

A Arte Contemporânea ultrapassa técnicas: ela se apresenta por estratégias discursivas, sem métodos pré-estabelecidos, articulando significados. Ela aponta para aspectos da realidade e cabe ao leitor

relacioná-los a partir de sua experiência, cabe ao leitor, frente ao objeto contemporâneo, aprender a pensar cognitivamente. Cabe ao leitor, sobremaneira, atravessar o período de emudecimento muitas vezes causado pela produção contemporânea de arte – tal é seu impacto crítico. Tal sua construção discursiva. Desse modo, pode-se pensar que a Arte Contemporânea ajuda o sujeito a compreender-se e a compreender o mundo através do alargamento do conhecimento visual, das experiências estética e estésica, e da produção de sentido. O que pretendo afirmar aqui é: os objetos produzidos pela Arte Contemporânea parecem úteis a certo tipo de aprendizado.

“Des **aprender”** é o que se almeja para a escola. Desaprender não significa a morte do aprender, mas um ressuscitar para as novas ou outras coisas do mundo, como sugere o poeta Manoel de Barros. “Desaprender” também pode ser considerado parte do jogo da produção de arte contemporânea. E mais: penso que é a partir do descabido, daquilo que nos silencia na Arte Contemporânea, que podemos desordenar, despir, delirar, desconhecer, descontinuar, descobrir, desequilibrar, desviar, desdobrar, “desvelar” (Heidegger, 1993). Essas possibilidades motivadas pelo *des-*, assim como os artistas contemporâneos, “sabotam, subvertem, quebram as possibilidades de um sentido narrativo único. Desestabilizam nossas compreensões da vida e injetam sutilezas, incertezas, sons que se recombina e se estranham entre si” (CANTON, 2009e, p. 51).

Nesse contexto, o Ensino da Arte a partir do exercício na poética, na poética contemporânea, pulsou em propostas de microintervenção. Tal proposta de microintervenção implica na implementação de uma micropolítica voltada a um espaço determinado, envolvendo uma pequena coletividade, neste caso, uma sala de aula escolar. Propõe-se, portanto, uma intervenção num espaço específico ao qual se percebe em permanente e velada luta particular, promovida por alguma razão opressora, em crise frente aos valores naturalizados pela cultura contemporânea neste mundo massivamente densificado. A massificação também se faz presente no ensino, no espaço da escola. A ordem, as regras, as leis, ditadas e alimentadas pelas forças régias das instituições que oprimem com seus discursos a construção de conhecimento. A atividade de microintervenção é política e é uma provocação à ordem opressora.

“A questão micropolítica [...] diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de ‘molar’) se cruza com aquele que chamei de ‘molecular’” (GUATTARI, 2013, p. 149)³⁸. Pensar sobre a abordagem micropolítica implica em considerar atravessamentos entre o macro e o micro, o amplo e o singular, o social e as “máquinas desejanças”.

A proposta de microintervenção, micropolítica para o espaço escolar, volta-se ao processo de “reterritorialização” pensado por meio do Ensino da Arte Contemporânea, consideradas as categorias advindas de minha produção poética, o “corpo” e o “território”. Em nível “molar” (GUATTARI, 2013), o Ensino da Arte Contemporânea pode constituir o conhecimento de um modo de produção artística, o pensamento da arte, a maneira de pensar, ver, sentir, interpretar o mundo atual, algo para pensar

³⁸ In Guattari; Rolnik (2013).

sobre a Arte, o sistema da Arte, sobre a cultura, a política, os temas transversais (corpo, gênero, espaço, tempo), enfim, a sociedade contemporânea. Em nível “molecular” (GUATTARI, 2013), o Ensino da Arte Contemporânea pode aproximar o pensamento da arte à sala de aula escolar, propor a experiência e a experimentação, instigar a reflexão teórica e artística, “desterritorializar”, “reterritorializar”, singularizar, interferir na compreensão de si e do mundo, ressignificar concepções da vida. No que concerne às categorias “corpo” e “território”, em nível “molar”, questões sobre a linguagem da fotografia, a superexposição do corpo nas redes sociais, o consumo e o descarte, a exploração comercial do corpo, a criação de um corpo, a cidade, deslocamentos, espaços públicos são relevantes. Já em nível “molecular”, as categorias “corpo” e “território” propõem pensar sobre as “máquinas desejanter”, a criação de um “corpo sem órgãos”, os traços de “rostidade” (Deleuze e Guattari), a relação entre o dentro e o fora de nós, a memória, os “lugares de memória” (Nora), a experiência na cidade, lugares, territórios, o olhar para o detalhe.

O Ensino da Arte Contemporânea como micropolítica, as categorias “corpo” e “território”, os cruzamentos entre o “molar” e o “molecular” conduzem a minha crença no “paradigma ético-estético” e seu poder de transformação na educação para que os estudantes do Espaço Escolar possam ter uma postura outra de pensar e agir no mundo.

2 HEMÁCIAS EXCEDEM EM MIM

[O CORPO APARECE NA POÉTICA PARA ADENSAR AO PENSAMENTO
PEDAGÓGICO REFLEXIVO]



Imagem 22: Fotografia: *Série Hemácias*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 23: Fotografia: *Série Hemácias*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

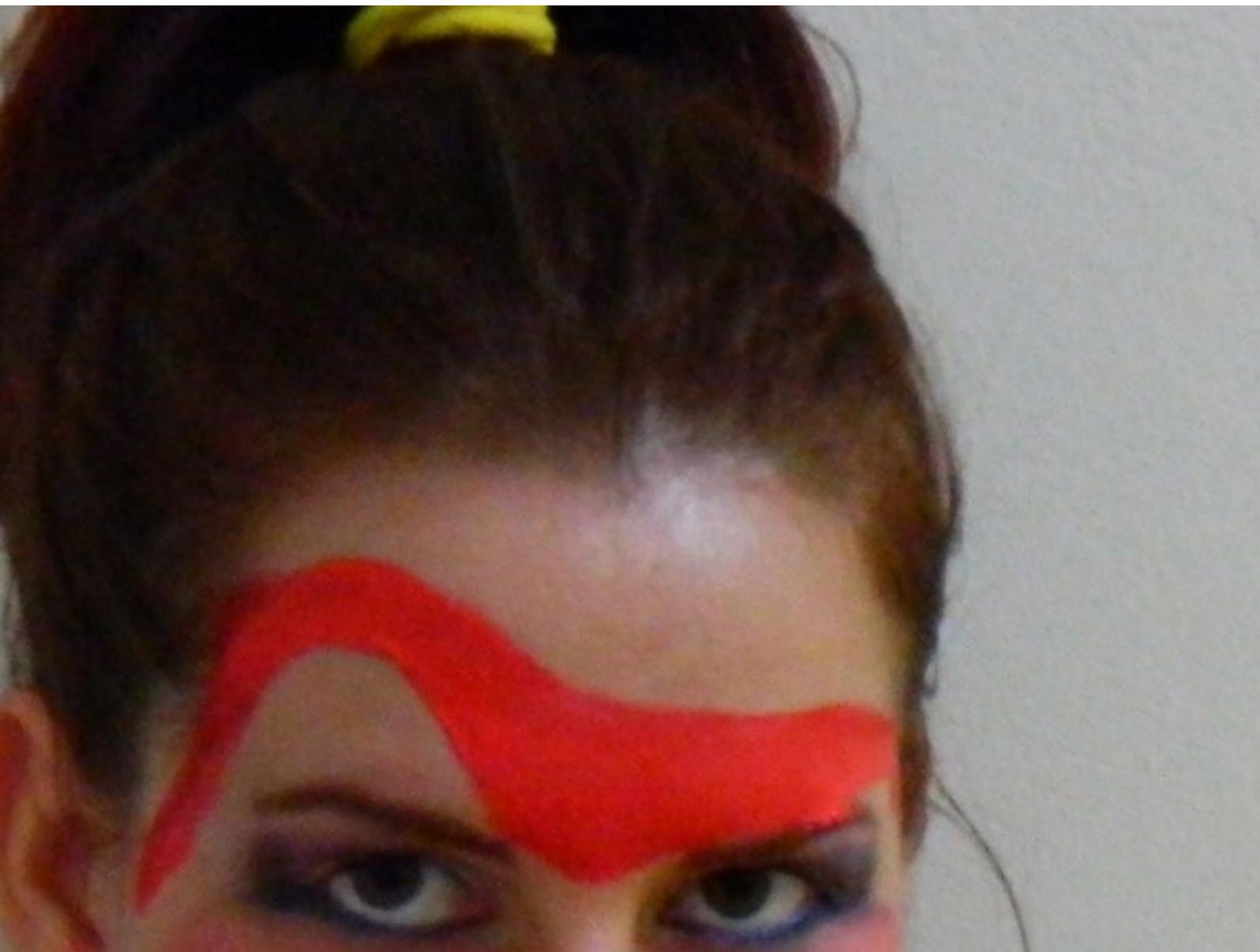


Imagem 24: Fotografias: *Série Hemácias*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 25: Fotografia: *Série Hemácias*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 26: Fotografia: *Série Hemácias*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 27: Fotografia: *Série Hemácias (Hemácias excedem em mim)*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

No descomeço

era o **corpo**³⁹.

Corpo que se fez duplo.

E pois⁴⁰.

Corpo, no plural, feminino:

Corpos, desde o descomeço juntos, porém distintos, desde o começo.

Corpo gêmeo.

[Memória longa de uma vida vivida em dupla]

Corpos,

que **corpos** são esses?

o que desejam esses **corpos**?

Unidade

separação

singularização (amarelo, azul, verde, azul, amarelo⁴¹).

³⁹ Parafrazeando Manoel de Barros (1994, p. 4-5): “No descomeço era o verbo”.

⁴⁰ Proposição de Barros (1994, p. 4-5). Há aí certa indicação de suspensão quase bíblica: assim se fez. Interessa a calma, o aturdimento. O silêncio, que vem depois.

⁴¹ Amarela e azul foram as cores escolhidas para mim e para minha irmã gêmea, por minha mãe, ao descobrir, dias antes de nosso nascimento, que ela teria filhos

“Singularizar é buscar novas experimentações, afirmando a diferença, a variação, a resistência à sujeição da identidade e da individuação” (TONELI; ADRIÃO; CABRAL, 2012, p. 210)⁴². Singularizar, como modo de construir uma subjetivação singular, ou seja, referindo à busca intensa, difícil, de formas outras para se ser e se estar no mundo, recusando-se à padronização da subjetivação, olhando de fato para si e se relacionando com o outro como outro.

Propõe-se aqui a Arte como grande circunstância embreante no processo de subjetivação. A experiência com a Arte devém aberta, mutável, expansiva, seja durante o processo de criação, seja no processo de recepção. A Arte proporciona encontros imprevistos, que se alargam para além do impacto inicial para lê-la, vê-la, relê-la e revê-la⁴³. Sendo propositiva, ela força o leitor, espectador para novos lugares, lugares esses criados a partir de sua provocação para experimentar o mundo, necessariamente a partir e através de novas formas de ser e agir. Por isso a experiência com a Arte permite criar um novo lugar.

O criador na Arte pode alimentar-se quando perpassado por certa experiência com a Arte: é da experiência estética que o artista retira recursos necessários para se singularizar. Desse modo, é a experiência com

gêmeos (o sexo dos bebês ainda não era de seu conhecimento naquele momento). Já que, naquele início, sem sexo definido, éramos apenas ou o corpo amarelo, ou o corpo azul, juntas éramos o verde. A cor verde é cor acrescentada por mim, simbolizando nosso “corpo único”, simplificado por certa “identidade única”, seguindo a percepção dos outros. Determinante para gêmeos, tema já tão explorado pela literatura e pelo cinema.

⁴² In Fonseca; Nascimento; Maraschin (2012).

⁴³ No sentido proposto por Noble (2015). André Winter Noble propõe, em sua dissertação, um deslocamento espaço-temporal para que seja possível rever, recriar, reinventar um lugar. Da mesma forma ocorre com a Arte.

Enfrentando o reconhecimento desse corpo no reencontro com minha poética, não havia como negar a necessidade da ação, da criação com ele. Corporalmente havia a sensação de certo aparecimento repentino, entretanto, ali estava o “corpo”, definitivamente demarcado como o enquadramento principal da cena. Era em meu corpo que eu precisava enfrentar essa batalha.

Fotografias surgiram.
Fotografias de mim mesma

inicialmente descabidas de mim.

Absurdas

Imprecisas

Incompletas

Frágeis

fragmentos
de **corpo escrito**.



Imagem 28: Fotografia: *Série Hemácias* (Fragmento), 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 29: Fotografias: *Série Hemácias*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

Naquele primeiro momento não houve maior produção de sentido sobre tais fotografias. Havia a tentativa de compreensão, mas nada parecia fazer muito sentido, apenas muito sentir: a necessidade de criação. Talvez por no início não ter sido possível me reconhecer ali: o que havia ali aparentava ser apenas o empréstimo de um corpo para realizar a necessidade da criação artística buscada, reinventada. Rabiscos de pensamentos envolvendo o corpo foram realizados, em pura maquinação, sem explicação, sem argumentação, sem sentido. Tomaram forma, mas era tudo em vão. A leitura visual e crítica das fotografias, percebidas, depois de certo distanciamento, mesmo ajudada pelo Grupo de Pesquisa, como mapas corporais, também fracassou. A compreensão, que sutilmente se deu naquele momento primeiro, momento logo após à ação fotográfica, se deu através do óbvio, a cor nomeada “vermelho pele”. Assim como em uma apresentação performática, sem pedir licença, estampou-se no rosto e convocou outras afetações, “afecções”⁴⁵.

Ao pretender articular as coisas do mundo a fotografias com corpos, altero minha voz, meu modo de dizer, minha narrativa. Proponho aqui, com meu corpo assumido, um movimento. Assim vou me ocupar de pensar a “escritura” (BARTHES, 1987), utilizando o corpo das fotografias, meu corpo, para pensar acerca do corpo na sociedade contemporânea. A partir daqui, passo a me envolver com a “perspectiva performativa”, isto é, passo a me dedicar a “autoetnografia”, pois falarei a partir de mim e não mais sobre meu trabalho (HERNÁNDEZ, 2013)⁴⁶.

⁴⁵ Deleuze e Guattari (1992).

⁴⁶ In Dias; Irwin (2013).

...

C

orpo

Corpo do texto, da casa.

Corpo-coletivo. Corpo-casa. Corpo-sujeito. Corpo-objeto. Corpo social.

O “corpo dócil” (Foucault, 1987)

O “corpo sem órgãos” (Deleuze; Guattari, 2012)

O corpo físico. O corpo químico. O corpo carne. O corpo morto. O corpo vivo.

O corpo emocional.

O corpo engravidado.

O corpo como experimento.

O corpo que abriga
 que sente
 que sonha
 que veste
 que se transforma
 que resiste.

O corpo nu.

O corpo da mulher
 do homem
 do transgênero
 da criança
 do idoso
 (dos animais).

O corpo que fala
 que expressa
 que deseja
 que esconde e se esconde.

Corpo-memória.

O corpo que representa: uma identidade,

uma etnia,

uma raça,

uma idade,

uma emoção.

O corpo estético.

O corpo na arte.

O corpo como arte.

O “corpo-próprio” (Merleau-Ponty, 1990)

O “corpo artista” (Greiner apud Canton, 2009)

O corpo a partir da arte.

Através da repetição da categoria “corpo” sua compreensão foi se alargando e especificando e espessando para diversas áreas do conhecimento. Aqui, o que interessa, é pensar modos de subjetivação, de “singularização”, tendo o corpo – físico – como protagonista da cena. Conforme a cena, o corpo aparece associado a outras categorias conceituais que o alteram, categorias como o “excesso”, ou a “efemeridade”.

Sabemos: vivemos na era da pressa, em que o tempo do corpo não se coaduna com o tempo do relógio, “o corpo hoje se esforça”. Sentimos o tempo passar rapidamente. É como um estalar de dedos. O corpo percorre o dia como se ele mesmo fosse apenas meio de transporte “no espaço perfurado pelo tempo” (CANTON, 2009f). Sentimos no corpo o cansaço, físico, mental, emocional, no final de cada dia percorrido. Vivemos cansados e não temos consciência de que cansamos para viver. Estamos como que sobrevivendo aos dias.

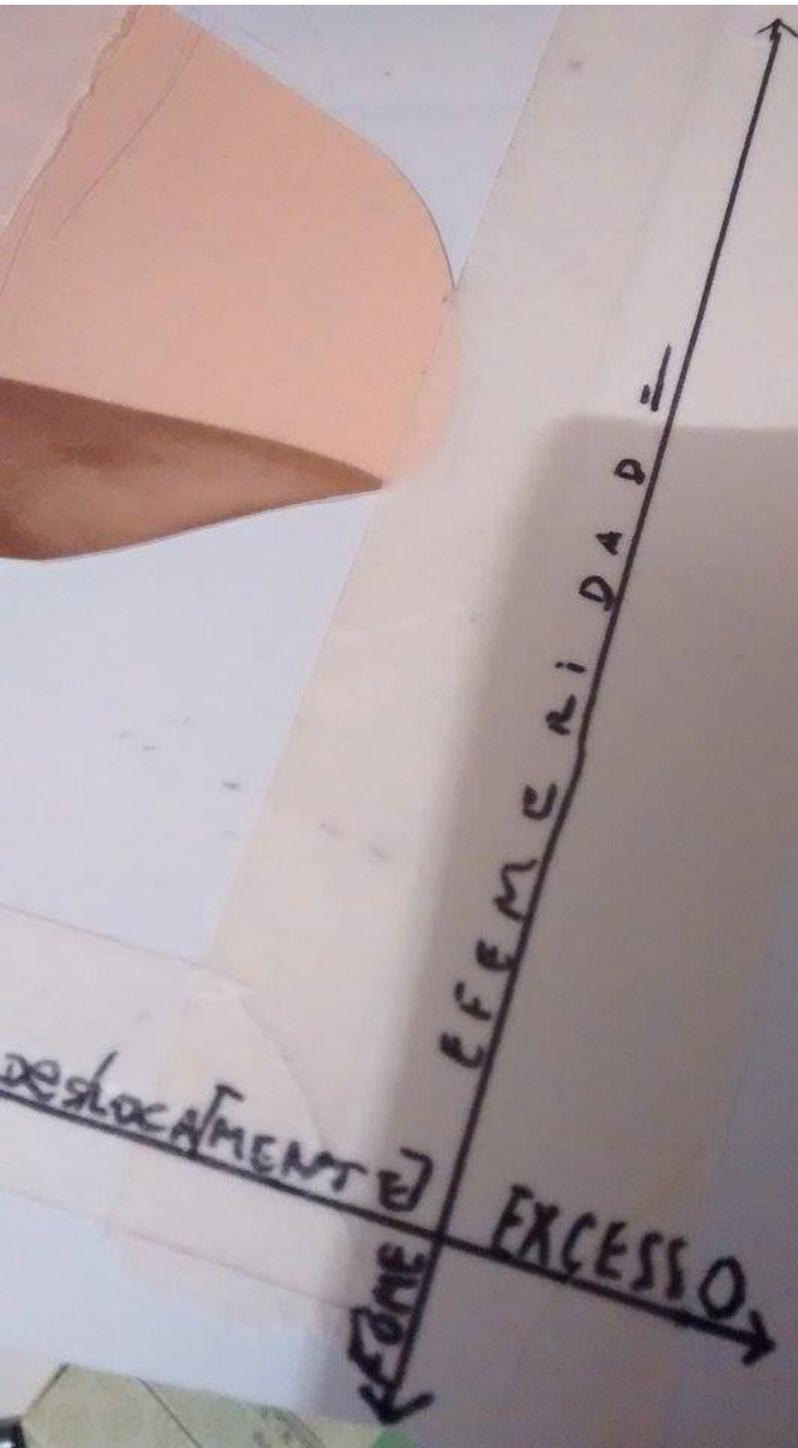
Canton, artista e pensadora da Arte, se refere ao tempo contemporâneo como:

um elemento que perfura o espaço, substituindo a sensação de objetivação cronológica por uma circularidade plena de instabilidade. Turbulento, esse tempo parece fugaz e raso. Retira as experiências que vivemos no mundo, afetando inexoravelmente nossas noções de história, de memória, de pertencimento (CANTON, 2009f, p. 20).

Parece, portanto, já que o tempo aparenta ser “fugaz e raso”, não ser possível na vida cotidiana podermos viver para perceber a magia que há entre as passagens do dia, as passagens entre um dia e outro. Larrosa (2015, p. 22) afirma que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”, já que vivemos apressadamente, na velocidade do movimento constante dos

ponteiros do relógio, ou melhor, na sutil e ligeira marcação digitalizada do tempo (que faz o tempo correr ainda mais). Nesse caso, frequentemente dizemos ficar sem tempo, como se esse fosse o saldo do dia; o tempo é visto para nós, sujeitos “sem tempo”, como valor, mercadoria que nos deixa sempre em dívida. Meu interesse recai na maior “fixação” dos tempos intermediários, no instante. Volto aqui ao hiato do Capítulo 1. A marca no tempo que nos interrompe para que possamos olhar, olhar mais vagarosamente. Interessa o tempo do hiato.

Estamos cansados e muitos de nós desejamos ter mais tempo. Entretanto, mais tempo implica também a incorporação do cansaço. Estamos à mercê do excesso que leva nosso corpo ao cansaço. Muitas vezes, as coisas do mundo, mesmo as importantes, se fazem efêmeras e insignificantes, já que a experiência com elas nem sempre é possível para nosso corpo já cansado.



As “coisas-objetos” apenas passam pelo corpo. Pouco é incorporado além da permanente sensação de excesso, que se ajunta, contraditoriamente, com a sensação de que ainda tem-se muito a fazer. Questiono: que excesso é esse que nem sempre nos pertence e mesmo assim carregamos conosco? E nos faz sentir “as rugas” da pele pelo peso que ele tem? De onde vem essa sensação planetária de produção em grande escala e do ainda não suficientemente realizado ou não acabado? Sugiro aqui apontar o imperialismo do capital, a partir da “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992) e da exploração comercial do corpo (SANT’ANNA, 2001) para refletir acerca de tais questões.

Imagem 30: Desenho do processo de criação, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

A sociedade de controle, segundo Deleuze (1992, p. 216) funciona “por controle contínuo e comunicação instantânea”. Produz-se para o mercado capitalista. Produz-se por relações de poder. Produz-se pelo desejo do ter. Ter dá forma ao aparecer. Corpos estão sendo subjetivados com os apelos dos produtos do capitalismo. O corpo, inclusive, está ficando disforme⁴⁷, está sendo entortado pelo uso descontrolado (ainda que controlado pela sociedade de controle) de objetos maquínicos (o *notebook*, o *smartphone*, o *tablet*). Tudo isso se atrela às estratégias sutis, portanto pouco visíveis, da sociedade de controle.

Ter é um verbo que se mostra caro na contemporaneidade, embora essa noção de valor não seja percebida (ou não queira ser percebida) por todos que desejam ter. A sociedade de controle incita o indivíduo para a intermitente produção, independente do contexto em que o mesmo se encontre. Não é preciso ter lugar específico para a aformatação da subjetividade (a escola, a caserna, a fábrica nas “sociedades disciplinares” do pensamento foucaultiano). Agora o lugar é fadado à dispersão, ou seja, o sujeito é seduzido e adere ao capital em qualquer local. O modelo é empresarial, o controle é “modular” e a “cifra” é a identidade do sujeito, daí a impressão de que “nunca se termina nada” (DELEUZE, 1992, p. 221), ou a sensação de que estamos realmente endividados (com as “coisas-objetos” de nosso espaço-tempo). O próprio tempo aparenta aqui ser mercadoria de consumo. Acerca da mercadoria, nos diz Debord, um teórico do “espetáculo”:

⁴⁷ A adiposidade do corpo, o excesso do capital, e a miséria da educação são algumas das questões tratadas em *Estesias*, tese da professora Renata Azevedo Requião.

Com a revolução industrial, a divisão do trabalho e a produção maciça para o mercado mundial, a mercadoria aparece efetivamente como uma potência que vem realmente *ocupar* a vida social. É aí que se constitui a economia política como *ciência* dominante e como *ciência* da dominação. [...] O espetáculo é o momento em que a mercadoria chega à *ocupação total* da vida social. Tudo isso é perfeitamente visível com relação à mercadoria, pois nada mais se vê senão ela: o mundo visível é o seu mundo (DEBORD, 2003, p. 24).



Imagem 31: Fotografia: *Lavar e secar, retirar a sujeira do corpo*, 2015.

Fonte: acervo da autora.

Considerando o tempo como mercadoria e o significado de espetáculo trabalhado largamente por Debord, a sensação de cansaço que sentimos é notadamente criada pelo consumo dirigido pela “sociedade de controle”. Não temos tempo porque o consumimos em sua totalidade ou, replicando Debord, porque chegamos “à sua ocupação total na vida social”, ou ainda, porque estamos extrapolando o limite de sua ocupação. Ocupar o tempo, inclusive, é uma expressão de ordem para mim presente desde a primeira infância, na escola. Dessa forma, pode-se pensar que a ocupação e o consumo do tempo são ensinados e apreendidos por nós, como imposturas da sociedade. Para sentirmos o tempo o gastamos.

Em contrapartida, a sensação de cansaço obtida pela impressão de produção interminável, de endividamento tanto financeiro, quanto emocional e social, nos oferece uma espécie de confinamento. Se estamos não encarcerados em lugares, estamos sós em nós mesmos. Segundo Sant’anna (2001), frente ao mundo capitalista, a rotatividade de objetos de desejo e o contínuo descarte, o sujeito tende a olhar para si mesmo, a controlar seu corpo em busca de autonomia. Cada um como uma tábua de salvação. Porém, a autonomia do sujeito, na contemporaneidade, está profundamente relacionada à exploração comercial do corpo. Pode-se pensar que o corpo silencia em meio ao caos, busca meios para poder respirar olhando para fora, e não apenas e narcisicamente para si.

A exploração comercial do corpo dá destaque para a aparência, fato nomeado por Sant’anna (2001) como “corpo-passagem”. Via discursos evasivos do capital, a busca do sujeito passa a ser por beleza, saúde, prazer infinito, poder, riqueza e alegria, ou seja, as mudanças possíveis se fariam através do corpo e para o corpo. O corpo precisa assumir formas no que

tange ao físico e ao comportamental. Nesse sentido, identifica-se a manipulação do corpo pela mídia: emerge o corpo padronizado e apagam-se os corpos singulares. A modificação, ou, como a indústria prefere impor, o investimento no corpo, passa a ser imposta pela mídia à identidade. É preciso mostrar todo o investimento corporal feito para que o outro possa ver (para ver além do corpo, isto é, um corpo “inundado de felicidade”).

Da interioridade à exterioridade: essa é a imposição da indústria pela beleza, pelo corpo saudável, poderoso e rico, que aparece absoluta nas redes sociais. Nesse lugar virtual, expõe-se o corpo considerando a intimidade do sujeito como parte do show: é preciso mostrar-se para que o outro possa nos ver; pois se ninguém vê, é possível que o sujeito não exista (SIBILIA, 2008).

E assim o excesso se faz efêmero: a intimidade da vida é exposta de modo torrencial no meio virtual. A necessidade de mostrar(-se) repetidas vezes em curtos espaços de tempo implica em uma vida sempre pública, delimitada por práticas passageiras: o ato de manifestar-se parece imobilizar o ato de viver (e não o contrário!). Segundo Debord (2003, p. 8) “tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação”. Desaprendemos a ser quem um dia fomos.

Nas redes desse outro mundo, como estratégia de existência na passagem do mundo real para o virtual, utiliza-se a linguagem fotográfica e a linguagem fílmica. Em minha poética trabalho mais enfaticamente com a fotografia. Essa linguagem importará mais aqui.

O acesso e a manipulação à fotografia na contemporaneidade têm multiplicado significativamente as imagens, a partir dos meios virtuais: elas

estão no mundo e chegam até nós sem que façamos maior busca. Diante dessa realidade é preciso repensar tal linguagem. Não sendo utilizada somente como mimese, a fotografia “não está mais isenta de subjetividade” (MACHADO, s/d), logo, tudo pode ser editado, corrigido, repensado, alterado. Nesse contexto, Vinhosa (2011, p. 73) afirma que “[...] a máquina fotográfica contribuiu para trazer uma nova consciência do mundo. Tudo sob um certo ponto de vista passou a ser objeto de atenção fotográfica”. E mais:

O que torna as câmeras digitais tão fascinantes para o amador, além das óbvias facilidades de manipulação, é o controle imediato do resultado da imagem, intensificando assim a dimensão lúdica e social que fomenta a experiência fotográfica (VINHOSA, 2011, p. 74).

O registro fotográfico de objetos banais, de comportamentos triviais e da vida cotidiana em si passou a ter outra dimensão no campo do sensível, assim tudo passou a ser visto, fotografado e compartilhado no meio virtual alimentando a dimensão social da vida do sujeito. Nesse contexto, volto à questão do excesso faz-se presente: a necessidade de mostrar(-se) ocupa e consome o tempo do sujeito. Esse fenômeno de acúmulo e descarte da fotografia, no meio virtual, particularmente nas redes sociais, pode ser compreendido como “um processo de desenvolvimento quantitativo” (DEBORD, 2003, p. 23). Da relação excessiva entre mostrar e capturar o instante vivido (nem sempre vívido) pode-se pensar em algo contido nas entrelinhas desse jogo, que se encontra às escondidas, que se entope de supérfluos e é aformatado pela palavra conviver.

O “corpo” é o tema reconhecido como objeto-marca do mostrar-se nas redes sociais. Se pensamos nos gêneros artísticos é o autorretrato,

notoriamente nomeado como *selfie*, o que mais se impõe. Fotografar-se em algures sendo si mesmo o protagonista da cena integra a trama do conviver. Convive-se por meio do óculo do obturador da câmara fotográfica, digo, do *smartphone*, em contraposição à experiência do viver alimentada pelo domínio da visão humana e sentida por todo o corpo. Merleau-Ponty (1990) traz em sua obra o conceito de “corpo-próprio”, na qual demonstra que o corpo é o sujeito da percepção, logo, o conhecimento se dá pelos sentidos. Nesse contexto, questiono: que tipo de conhecimento está construindo o sujeito que observa as coisas do mundo quase que somente por meio da projeção de uma câmara de *smartphone*? Pergunto: como se pode imaginar que a tela do *smartphone* poderia ser a projeção do sujeito?

O corpo é habitualmente mostrado nas redes sociais por meio de certo discurso sobre beleza, felicidade (relembrando o “corpo-passagem” de Sant’anna). A resolução, os filtros e a edição tornam-se apelos para o bem estar do corpo que é exibido: a fotografia aparenta oficializar a vida, logo, parece relevante para quem cotidianamente se mostra em “300dpi”⁴⁸. Aqui, a palavra ‘cotidianamente’, propositalmente empregada, atribui valor outro à fotografia: agora digitalizada, postada e descartada, razão que a faz efêmera. Consume-se a fotografia nas redes sociais, desse modo, a fotografia assume função de mercadoria (assim como o tempo). A própria fotografia, lançada à rede, descartada e substituída por outra (replicando Bauman) parece ser o produto que produz a propaganda do sujeito, estando a serviço do mercado do capital (tendo o sujeito consciência ou não dessa

⁴⁸ Reflexão resultada de um intenso dia de discussão do Grupo de Pesquisa “Artefatos de leitura e construção do pequeno território”, coordenado pela professora Renata Azevedo Requião.

questão). O uso da fotografia é um hábito abusivo nas redes sociais, e a memória, potência cara à fotografia, pouco rende nesse lugar.

Nas redes sociais raramente se tem notícias a respeito da vida tal como ela é, atravessada pela polarização de momentos, ora bons, ora ruins, muito menos do corpo que é orgânico e, por isso, incerto. Aliás, os momentos ruins do corpo e da vida aparentam ser impronunciáveis nesse lugar fadado à coisificação do bom e do bem, concretizada pelo uso (mau uso?) da fotografia. Aliás, fotografar (fotografar-se) é o paraíso talvez artificial dos sujeitos viciados em postagens nas redes sociais e o ato de fotografar, produz errâncias de acessibilidade na vida do sujeito, fácil, feliz e saudável. Eis aqui o perigo que existe através das aparências: a concretude de uma vida vivida na superfície já que vivida porque editada para a vida virtual. Em outras palavras: a edição da própria vida entre a postagem de uma edição fotográfica e outra ou, ainda, a possibilidade de duplicação da realidade.

Diante disso, torna-se possível pensar o lugar do virtual, referente às redes sociais, como uma microssociedade de controle expandida ao infinito. A partir da exposição repetitiva de uma vida “anônima e particular”, torna-se fácil para a indústria do capital monitorar quem é o sujeito, com quem ele vive e convive, quais os lugares que frequenta e o que ele deseja. Inclusive, fazer previsões daquilo que possa interessá-lo, bem como oferecer o produto. Deleuze e Guattari (1995, p. 90) afirmam que “o capital é um ponto de subjetivação por excelência”. Nesse contexto, compreende-se que esses sujeitos passíveis de monitoração, adaptados e agindo a favor do sistema percorreram caminhos estimulados pelo capital e dessa forma foram subjetivados por ele. Esse estado limítrofe de monitoramento do

sujeito pode integrar-se ao conceito foucaultiano sobre os “corpos dóceis”. Segundo Foucault (1987, p. 118) “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Entende-se, nesse sentido, que são corpos que estão servindo ao capitalismo enquanto submissos aos convites do sistema do capital.

A inserção no mundo virtual produz outros modos de subjetivação percebidos através da descoberta e da marcação de um novo modo de vida, de ser e estar no mundo, como afirma Sibilia (2008, p.15): “transformam-se os tipos de corpos que são produzidos no dia a dia, bem como as formas de ser e estar no mundo que são ‘compatíveis’ com cada um desses universos”. Ainda, segundo a autora (2008, p. 23) “percebe-se um deslocamento daquela subjetividade ‘interiorizada’ em direção a novas formas de autoconstrução”. Compreende-se a exterioridade do sujeito na construção de sua subjetividade, ou seja, indicadores socioculturais, políticos, econômicos, pressionam o sujeito na tentativa de aformatar seu modo de ser e estar no mundo (SIBILIA, 2008). Sobre o sujeito e o outro, Vinhosa diz:

Então, os mundos existentes e sempre em construção, como o mundo da arte, da ciência, da religião e, mais ordinariamente, o mundo cotidiano ou simplesmente o mundo do outro, fornecem a matéria-prima necessária para forjar nossos próprios mundos individuais. A experiência de *estar no mundo* superexposto ao encontro com o outro – outros mundos – é o fundamento de todo mundo singular tão logo partilhamos experiências. Por esta razão, a noção de mundo singular não pode ser confundida com aquela do indivíduo alienado que se fecha dentro de seu pequeno mundo (VINHOSA, 2011, p. 57).

A partir das reflexões de Sibilía e Vinhosa, penso: como seria possível criar um outro modo de ser e estar no mundo, singular, tendo a consciência de que o sistema capitalista existe e pertence a esse processo? “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220). Nesse sentido, faço uso do sujeito esquizofrênico deleuzeguattariano para refletir acerca dessa questão.

O sujeito esquizofrênico, não referente à esquizofrenia compreendida como patologia, mas ao processo de produção da esquizofrenia, ou seja, à esquizofrenia militante, apresenta “pensamento nômade” esquivando-se da organização do Estado, não se submetendo à imposição do poder e negando-se à repetição. Desse modo, o “sujeito esquizofrênico” prioriza a experimentação ao invés da interpretação. O sujeito esquizofrênico deleuzeguattariano se perde em suas experimentações objetivando poder se encontrar. Tal comportamento do sujeito esquizofrênico é condicionado por meio de três tarefas: a primeira diz respeito à desorganização das “máquinas desejanter”⁴⁹ (DELEUZE; GUATTARI, 2010) inoculadas pelo *socius*, isto é, o sujeito se “desterritorializa” desvinculando-se da reprodução, do desejo atribuído à falta, dos modelos de vida impostos pelo imperialismo do capital; a segunda ação concerne a sua “reterritorialização” a partir da descoberta de suas

⁴⁹ Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 514) “O que define precisamente as máquinas desejanter é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções. É mesmo por isso que elas são máquinas que se atravessam e dominam várias estruturas ao mesmo tempo”. Em nosso corpo temos, por exemplo, a máquina da reflexão, a máquina digestiva, a máquina locomotora, entre tantas outras, e uma se liga a outra. Assim, as “máquinas desejanter” são compreendidas como a busca de possibilidades outras para o desejo, bem como para o inconsciente.

“máquinas desejanter”, assim, o sujeito recupera seus próprios desejos⁵⁰ agora associados à produção, a sua potência, a novas possibilidades, ele sente o mundo e produz sentido; a última tarefa caracteriza-se pela subordinação do desejo social – “molar”⁵¹ às “máquinas desejanter” – “molecular”⁵² (DELEUZE; GUATTARI), ou seja, o sujeito “esquizo”, militante, revolucionário, atendendo aos seus desejos, reorganiza o social sem imposição do capital em busca da criação.

⁵⁰ “Desejar é construir um agenciamento, um conjunto” (DELEUZE in BOUTANG, 1988-1989, p. 19), dessa maneira quando se deseja se pensa no conjunto, no contexto. O desejo é revolucionário, e “é vivido como a presença de uma intensidade” (RAMACCIOTTI, 2012, p. 121).

⁵¹ O “molar” diz respeito às “diferenças sociais mais amplas” (GUATTARI, 2013, p. 149).

⁵² “O molecular opera no detalhe e passa por pequenos grupos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 102).

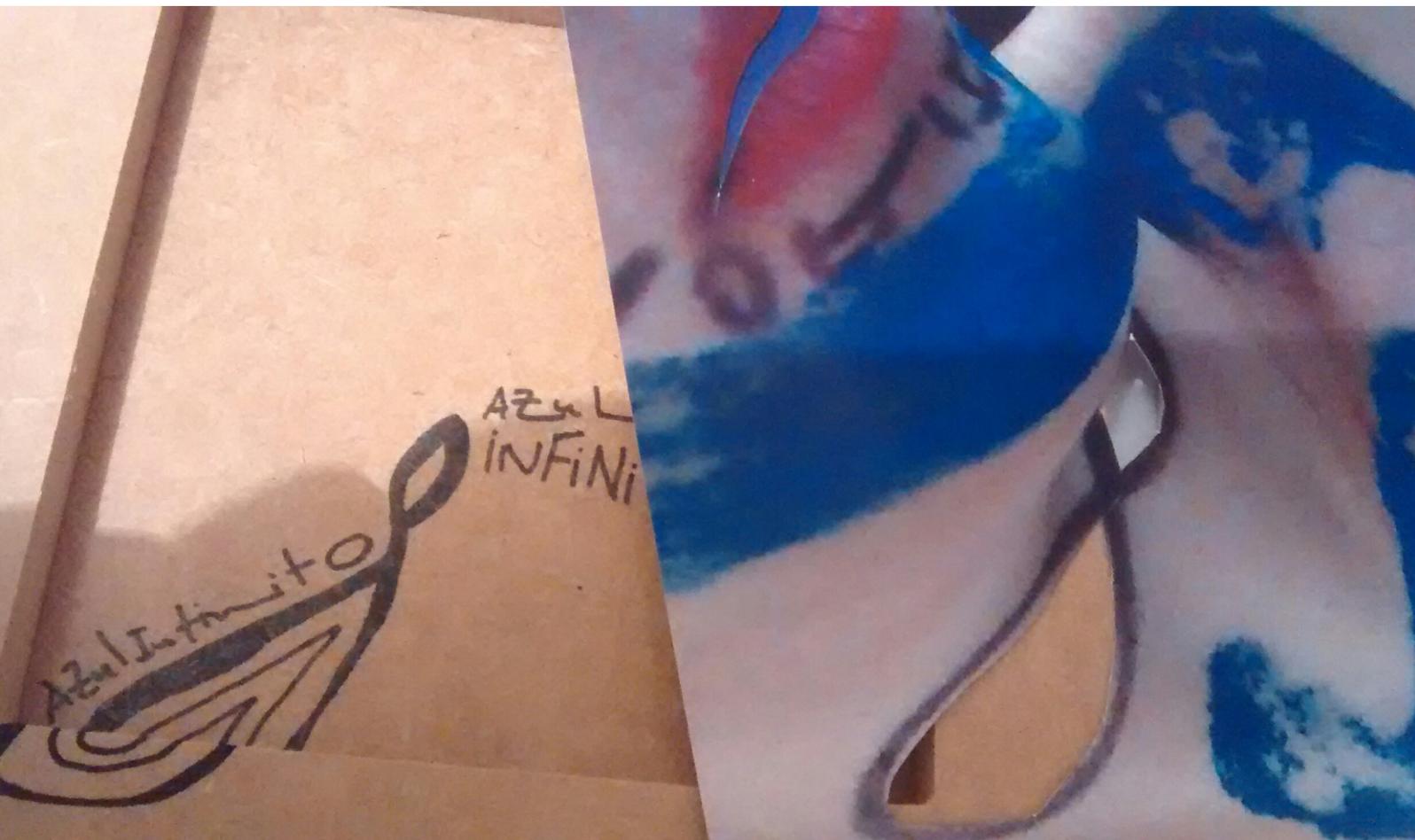


Imagem 32: Fotografia do processo de criação, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

Nesse processo reflexivo, momento de pensar acerca do sujeito esquizofrênico e também sobre modos de subjetivação, retorno meu olhar a minha poética, às séries fotográficas *Série Hemácias* e *Série Azul*:

*Tireoideixe*⁵³, ambas de 2015. A *Série Hemácias*, já aqui apresentada, diz respeito a um conjunto de fotografias de um corpo feminino carimbadas pela cor nomeada “Vermelho pele”. As linguagens do desenho e da pintura, realizadas sobre a pele, atribuem conceitos outros sobre o corpo que se apresenta. Em algumas fotografias, adornos no corpo da modelo e na composição das fotografias são mostrados. A cabeça e o rosto aparecem em quase todas as fotografias da série recortados. Para a execução dessa série fui modelo e fotógrafa, logo, saliento a necessidade de certo distanciamento entre modelo e câmera fotográfica. Há na história da Arte e na contemporaneidade várias artistas mulheres que são modelos de si mesmas. Essa é uma questão que me interessa, mas aqui apenas a registro. A *Série Azul: Tireoideixe*, também concernente a um conjunto de fotografias de um corpo feminino, tem como base a cor azul, associada à memória, em pinturas sobre a pele. Nessa série, a aproximação se fez relevante. Para ter esse controle, o controle em minhas mãos, utilizei o aparelho *smartphone* para fotografar fragmentos do corpo, dobras, traços do rosto. Saliento aqui a associação deste trabalho ao conceito de “biografema” (BARTHES, 1979), o de autorretrato inventado. Além do espelho, em que faço referência à minha irmã gêmea.

A “leitura crítica”⁵⁴ a respeito dessas fotografias ensejou a percepção, além do desejo de criação já descrito nesse capítulo, da

⁵³ Série nomeada considerando a alteração da glândula tireóide em mim. Sua normalização dependeria dos verbos ‘tirar’ e ‘deixar’, para isso estes foram incluídos com ênfase e disciplina em atividades e hábitos de meu cotidiano e, em seguida, em minha produção.

⁵⁴ Proposição estruturada a partir da disciplina *A Leitura Crítica: modos de ver, modos de ler, modos de escrever*, da professora Renata Azevedo Requião, oferecida no curso de Mestrado em Artes Visuais, UFPel.

necessidade da experiência estética, isto é, era imperativo experimentar ao invés de interpretar, era preciso vestir-me de tinta e criar um personagem, era necessário me acomodar em frente ao óculo da câmara fotográfica e do *smartphone* para deslocar-me de lugar, colocando-me no espaço do outro, daquele que me causava certo incômodo – o lugar dos sujeitos que estampam repetidamente seus corpos e seus rostos nas redes sociais, era preponderante sentir-me outra após tal experiência. Assim, percebi a grande questão de minhas fotografias: o Outro em mim. Logo, compreender a relação com o Outro se tornou relevante justamente a partir do Outro. O “perspectivismo” é um conceito da Antropologia que apresenta tal pensamento: “antes de buscar uma reflexão sobre o outro, é preciso buscar a reflexão do outro e, então, experimentarmo-nos outros” (SZTUTMAN, 2008, p. 14). Experimentar-me outra também, em minha poética, se relaciona com meu “biografema”, com o resgate de minha infância e adolescência, de uma vida vivida em dupla.



Imagem 33: Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

Imagem 34 Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 35: Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

Imagem 36: Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 37: Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 38: Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.
Imagem 39: Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

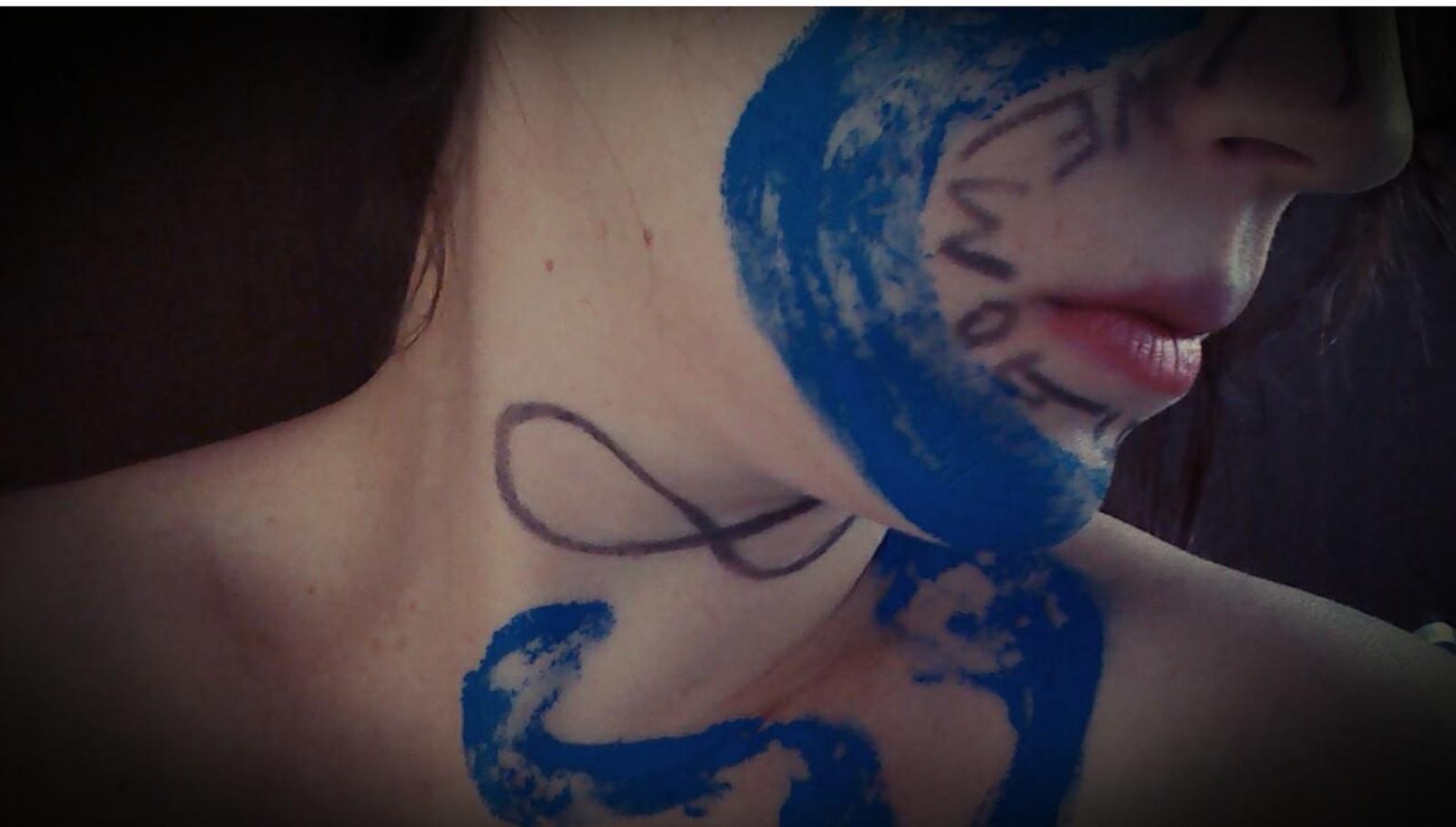


Imagem 40: Fotografia: *Série Tireoideixe*, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

Enxergar as fotografias e enxergar-me nelas tornaram-se ações possíveis a partir de certo distanciamento:

O princípio de distância, circunstância essencial do processo fotográfico, percorre todas as suas etapas, do ato fotográfico (momento da captura) ao estado contemplativo da imagem (foto-matéria). A foto, em tempo de latência, é o momento manifesto da relação da fotografia com a alucinação, a marca viva da cisão entre o *real* e o *imaginário* (BARROS, 2008, p.29).

O meu “tempo de latência” deu margem a diferentes questões pensadas de forma rizomática (e por isso discutidas a seguir de forma agrupada e não separadamente como se fossem questões estanques), sendo concernentes à própria fotografia, pensada como mercadoria que se multiplica e que é consumida vorazmente, em sua efemeridade no meio virtual, e como recurso para reter um determinado instante. O uso da câmara fotográfica e do *smartphone* como ferramentas para fotografar na contemporaneidade; os binômios privado/público e presença/ausência; no gênero autorretrato; na incorporação de um personagem nas fotografias; no corpo; no rosto; na experiência; no outro – são questões rizomáticas.

Pensar a fotografia como mercadoria que está no mundo, que se multiplica significativamente e que chega até seu consumidor, como algo efêmero e como recurso para reter o instante, implica em refletir acerca de seu modo de criação e exibição.

Em meu processo de criação fotográfica fui o “*Operator*” e o “*Spectrum*”, de que fala Barthes (1984), isto é, a fotógrafa e também o alvo enquadrado na fotografia. Barthes (1984, p. 20) diz que o “*Spectrum*” pode ser relacionado com o espetáculo, considerando a etimologia dessas palavras. Nesse sentido, faço uso de meu corpo e de meu rosto por meio do

disparador automático e os coloco sobre certo palco para pensar o show, isto é, me visto a partir do outro e entro em cena. Faço o meu show, espetacularizo meu corpo, que tem como figura espectral o outro corpo no espelho.

O uso do disparador automático permite a apreensão da própria fotografia, sendo um único sujeito modelo e fotógrafo. Para a criação da *Série Hemácias* não havia tripé, nem luz especial, nem cenário montado especificamente para o ato da fotografia. Não sou fotógrafa, sou apenas uma mulher afetada pela linguagem fotográfica, já que ela me toca, me “punge”⁵⁵, já que ela produz sentido a mim. Como artista estava interessada na linguagem fotográfica, linguagem tardia em minha produção poética. Pelo exercício ali praticado, em ateliê, senti necessidade de experimentação através do *click* fotográfico. Tinha questionamentos e buscava respostas enquanto que me enquadrava, fotografava e buscava algo, que não sabia o que era. Como resultado da ação de um dia solitário, foto-retratos, digo, autorretratos.

Sobre esse duplo ato do sujeito durante a ação fotográfica, Dubois afirma:

No ato do auto-retrato, o ser deve manter simultaneamente a postura de sujeito e de objeto. Para isso só dispõe, em princípio, de um único lugar e de um único instante, um só bloco de espaço-tempo, a ser ocupado (“a violência do lugar me oC/cupa”), a transpor de uma só vez. Daí a cisão do Sujeito, a falha constitutiva. O auto-retrato ou a identidade impossível, a necessária

⁵⁵ Refiro-me aqui ao “punctum” de que fala Barthes (1984), entendido como marca, pequenos buracos, ferida, detalhe, em outras palavras, é o acaso contido na fotografia que fere, punge, mortifica aquele que a lê por meio de um olhar sensível.

perda de si, a ausência, o vazio abissal que faz o ser correr infinitamente de uma posição a outra, como se ele pudesse mantê-las juntas, como se a recuperação fosse possível (DUBOIS, 1993, p. 344).

Nas câmeras digitais se vê imediatamente o que se produziu, dessa forma foi possível (e isso me parece bastante óbvio) olhar, repensar o olhar, compor o espaço, a luz e a sombra, analisar o distanciamento entre “*Operator*” e “*Spectrum*”, limitar a posição da câmera, enquadrar, imaginar, mesmo que por alguns segundos, a pose do corpo e a expressão do rosto, acionar o disparador automático da câmera fotográfica.

Na *Série Tireoideixe* a câmera fotográfica foi substituída pela câmera do *smartphone*, instrumento que demandou outra relação entre o “*Operator*” e o “*Spectrum*”. Antes, na *Série Hemácias*, havia algo intersticial entre a distância de um sujeito e do outro: eu que me fotografava, eu que me deixava fotografar perpassado pela imaginação daquele que olhava a cena a ser fotografada, havia o caminho a ser percorrido, o ir e o voltar dos sujeitos envolvidos na produção – aqui foi possível perceber a presença e a ausência de mim mesma, nas duas ações daqueles sujeitos requisitados na produção fotográfica, em um momento eu estava ali sendo eu mesma, a artista com seu olhar fixado sua criação, em outro, estava ali para representar, para experimentar, para expressar, para ser fotografada. Logo cabe pensar que a fotografia criou *um* corpo para mim, pois não sou eu ali, é *um* corpo metamorfoseado, é *um* corpo criado para o *click* fotográfico.

Havia também o lugar do entre, a expectativa da pose e da expressão e o próprio enquadramento da modelo com o entorno. O uso do

smartphone não permitiu essa experiência, com essa tecnologia é possível fotografar-se tendo a projeção da própria imagem com exatidão de tempo-espço, ou seja, a tela do *smartphone*, no ato fotográfico, funciona como se fosse um espelho.

Dessa maneira, a produção da *Série Tireoideixe*, permitiu a criação de diversos cortes (pormenores) das poses, até porque a medida do braço do fotógrafo restringe o enquadramento fotográfico. Fotografar detalhes de meu corpo estando estes tão próximos ao óculo do *smartphone* era como sentir minha privacidade sendo invadida. Aqui, percebe-se certa dualidade: há restrição para a criação, já a exibição, se lançado no meio virtual, ocupa o lugar da multiplicação, do desmedido, do desconhecido. Considerando ainda a tela do *smartphone* como um espelho, compreendo a foto-matéria como produto resultante da consciência do sujeito que fotografa: é presumível ver com detalhes aquilo que se deseja obter pelo óculo da câmera do *smartphone*, isto é, a pose do corpo é um gesto absolutamente criado pelo estado de consciência do sujeito que deseja mostrar-se no mundo virtual, bem como os “traços de rostidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Sobre a pose, Barthes sugere:

[...] o que funda a natureza da Fotografia é a pose. Pouco importa a duração física dessa pose; mesmo no tempo do milionésimo de segundo [...], sempre houve pose, pois a pose não é aqui uma atitude do alvo, nem mesmo uma técnica do *Operator*, mas o termo de uma intenção de leitura: ao olhar uma foto, inclui fatalmente em meu olhar o pensamento desse instante, por mais breve que seja, no qual uma coisa real se encontrou imóvel diante do olho (BARTHES, 1984, p. 117).

Criar a pose, eis a questão na produção fotográfica que se ajunta às imagens que estão no mundo e que chegam até mim (até nós!) através das redes sociais. Imagens que me dilaceram por serem extremamente insinuantes, provocativas, apelativas. Corpos coisificados pelo capitalismo da imagem. Corpos que aparentam exalar aromas eróticos e extravagantes. Corpos com os quais tive relação enquanto professora de arte, alunos meus, portanto corpos de pré-adolescentes e adolescentes⁵⁶. Corpos de pré-adolescentes e adolescentes que muitas vezes despidos de si mesmos tentam projetar (ou alimentar) estereótipos de corpos impostos pelo capitalismo. Corpos que vestem o outro, que incorporam o outro, que se mostram para o outro e que, por ora, transformam-se em objetos e são consumidos esteticamente.

Acerca dessa questão a fotografia é o “advento de mim mesmo como outro: uma dissociação astuciosa da consciência de identidade” (BARTHES, 1984, p. 25). Considerando minha produção fotográfica, tal consciência referenciada por Barthes se deu por meio de três experiências: do sujeito que olha, enquadra e fotografa; do sujeito que é olhado e que atua para ser fotografado; do sujeito que observa (é muito mais que observar! É apreciar, sentir, pensar...) o “significante fotográfico” (BARTHES, 1984) ao olhar a foto-matéria. É relevante destacar que a partir da consciência de tais experiências percebi que o sujeito (fotógrafo) tornou-se objeto (fotografado) e que o objeto fotográfico pode relacionar-se com a morte (BARTHES, 1984).

⁵⁶ A angústia que sentia ao visualizar a superexposição do corpo de minhas alunas nas redes sociais originou o trabalho intitulado “Eros *Fotograficus*: das redes sociais ao Ensino da Arte”, apresentado no *Seminário As Lágrimas de Eros: utopia, arte e psicanálise*, coordenado pelo Professor Edson Luiz André de Sousa, da UFRGS, em dezembro de 2014.

O produto da fotografia anuncia a morte do instante fotográfico, tanto para o sujeito que olha, quanto para o sujeito que está sendo olhado, bem como para o momento vivenciado. O registro retém o instante que jamais voltará a ser. Instante esse constituído de experiência (ou não) pelo sujeito. Barthes (1984, p. 13) relata que “O que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”. A fotografia constitui-se de dados referentes ao tempo e ao espaço fotografado. Ela funciona como uma espécie de marca que prolonga uma ação, uma vivência, um instante, que jamais retornará ao tempo presente a não ser por meio da memória do sujeito que a vivenciou. Eu mesma, ao olhar atentamente para as minhas séries fotográficas reflito acerca do instante em que vivi. “No fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou estigmatiza, mas quando é *pensativa*” (BARTHES, 1984, p. 62). Aqui, detenho-me a ler e a decifrar minhas fotografias como se elas fossem um “texto” (MACHADO, s/d) para refletir sobre algo e não algo para apreciar. Para qualificar tal etapa, tento aqui recuperar o pensamento do instante vivido pela experiência de fotografar *um* corpo.

Meu corpo encontra-se só, pensativo, constituído de angústia, despertado pelo desejo de poetizar. Corpo, somente meu corpo, minha identidade, ainda sou eu ali que pensa por meio dos sentidos. Silêncio, solidão, desejo: meu corpo é sensível àquilo que olha. Um lugar da casa se apresenta para mim e apreende meu olhar – um canto da casa e um objeto, nada além. Depois, as linhas dos vincos da madeira de uma porta. Meu corpo se aproxima e começa a experimentar-se nesses lugares. Crio mapas em minha pele: “escrituras” e tinta dão forma ao território que se constrói

no corpo e que incorporado está. Surgem a câmera fotográfica e o *smartphone*. A fotografia cria *um* corpo que experimenta, que sente, que pensa e que se imobiliza no instante por meio da pose e da “rostidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Um corpo agora se expõe mas não se mostra em um primeiro olhar. É *um* corpo e não mais meu corpo.

O que esse corpo representa? O que é possível refletir através dele?

Um corpo veste-se de tinta e “escrituras”. A tinta escorre sutilmente na pele. A “escritura” camufla-se em meio a símbolos e linhas orgânicas. Camadas de matéria formam volume: pingos de suor e a textura da pele desgastam as camadas e assim descartam aquilo que não mais importa dizer. A vida que é orgânica, aqui se apresenta na pele e transforma a experiência com *um* corpo. O corpo que por seu desgaste apresenta-se *seminu* revela-se ao retirar de si sua “segunda pele” (HANDESTWASSER, 2008)⁵⁷, a tinta, sua veste. O desgaste da tinta mostra a vida que escorre, a dispersão dos instantes, certas perspectivas para a vida que se esvaem na acomodação do cotidiano.

Um corpo *seminu*: ainda há o sutiã. Por que o sutiã ali? Não mostrar o seio indica fragilidade, erotismo, indignação? Mostrá-lo implica em agressividade, rebeldia, alienação? Questiona-se: a veste mostra ou oculta o corpo? (MOSSI, 2010). A veste pode demonstrar a insatisfação de um corpo? A insatisfação do corpo pode ser relacionada aos apelos do capital na convocação do ter? E mais: as fotografias (e seus descartes) exibidas nas redes sociais seriam produtos da insatisfação de um corpo? Considerando afirmativa tal questão, a fotografia poderia ser um produto mascarado

⁵⁷ In Barros (2008).

como “objeto sensível” (DEBORD, 2003) jogado no mundo virtual? Barthes (1984, p. 58) afirma: “Já que toda foto é contingente (e por isso mesmo fora de sentido), a Fotografia só pode significar (visar uma generalidade) assumindo uma máscara”. Máscara, cena, teatro: conceitos irônicos que constituem minhas fotografias ao considerar o império do capitalismo e a exploração comercial do corpo.

Retornado meu olhar para a “leitura crítica” de minhas séries fotográficas, bem como daqueles instantes vividos, encontro-me com algumas “dobras” na pele de certos pormenores do enquadramento fotográfico. O distanciamento entre artista e obra tende a apontar para algum lugar. Barthes (1984) destaca a “linguagem dêictica”, quando se olha uma fotografia e se aponta com o dedo para dizer, “aqui, olhem!”. Nesse caso, “olhem, dobras”! Dobra na pele, visão possível graças à lente do *smartphone*:

[...] a lente, sendo capaz de captar aquilo que o olho humano não enxerga, aumentou incrivelmente o espectro do mundo visível, ampliando assim o universo dos objetos de nossa percepção. Com efeito, a fotografia trouxe para seu público, senão a possibilidade de viver uma experiência mais imediatamente organizada, ao menos uma atenção diferenciada diante do cotidiano (VINHOSA, 2011, p. 73).

A lente da câmera aproxima nosso olho, digo, nosso olhar sensível, aos pormenores das coisas do mundo. Aqui, as “dobras” que formam na pele saltam aos olhos.

Dobras, o dentro articula o fora que invade e ressignifica o dentro, desdobra. A “dobra” não é consenso, ela é singular, “criar é dobrar”

(informação verbal)⁵⁸. Em outras palavras, segundo Rolnik (1997, p. 26)⁵⁹, a dobra é um “modo de existência” na qual (1997, p. 27) “o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro”. De acordo com a autora (1997, p. 27), compreende-se que o dentro é a “cristalização do movimento de forças do fora”, enquanto que o fora age como um devir – “é uma permanente agitação de forças que acaba desfazendo a dobra e seu dentro”.

Entende-se aqui que o processo de criação da dobra tende a desestabilizar o sujeito. Porém, se esse ato for suportável, o sujeito estará se subjetivando e construirá, considerando a cultura, outros modos de ser e estar no mundo, isto é, a produção do novo.

A partir do conceito de “dobra” de Rolnik (antecipado por Deleuze desde Leibniz), reconsiderarei minhas experiências em meus territórios existenciais, todos esses compreendidos como “espaços de apropriação” (DELEUZE, 1988-1989). A “dobra” na pele articula a geografia da tinta sobre *um* corpo. Havia certa cartografia naquele corpo, o que me fez viajar de forma rizomática entre um deslocamento e outro de minhas moradas e lugares outros pelos quais experimentei. Tal pensamento indicou caminhos de reflexão: as dobras da/na pele podem ser compreendidas como marcações referentes às coisas do cotidiano. Elas poderiam demonstrar caminhos experimentados por nós em nossos deslocamentos. A memória poderia ser acomodada na dobra de nosso corpo e, a partir da interação entre o dentro e o fora, narrar uma história. As dobras poderiam camuflar

⁵⁸ Expressão de Marilda Oliveira de Oliveira (retirada da obra de Deleuze) fornecida durante a palestra *Como ‘produzir clarões’ nas pesquisas em educação e arte?* In II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e práticas do cotidiano, Centro de Artes (CEARTE), UFPel, 2015.

⁵⁹ In Lins (1997).

detalhes de nosso pensamento e comportamento. Por fim, com as dobras haveria possibilidade de descobrir algo que se encontra nos lugares mais profundos de nosso ser.

Ao perceber as dobras na/da pele nas fotografias, reconheço fragmentos de *um* corpo compostos sem rosto. Porém, outras imagens da série fotográfica tendo a cabeça e aquilo que confere ao rosto, ou seja, o “sistema muro branco-buraco negro” deleuze-guattariano (2012, p. 36) que implica em significância e subjetivação, são enquadradas. Atento agora ao rosto. Sobre ele convém destacar a seguinte citação:

O rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente. A forma do significante na linguagem, suas próprias unidades continuariam indeterminadas se o eventual ouvinte não guiasse suas escolhas pelo rosto daquele que fala (“veja, ele parece irritado...”, “ele não poderia ter dito isso...”, “você vê meu rosto quando eu converso com você...”, “olhe bem para mim...”). Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 36).

Sabemos, é no rosto que comumente se busca sentido. O rosto, a máscara multimuscular. Desse modo, no rosto, muito mais do que em outros lugares do corpo, o território em que a significância e a subjetivação do sujeito são manifestadas. Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 52) se compreende que “O rosto é um verdadeiro porta-voz”. Conversar com alguém significa olhar no rosto, no “muro branco”, nos olhos, no “buraco negro”. O rosto funciona como paisagem, como um mapa: em sua constituição há relevos, buracos, texturas, ou seja, são fornecidas

informações, “traços de rostidade”, para que possamos efetuar a leitura e captar a significância de um olhar. Tais indicações mapeadas no rosto são criadas pela “máquina abstrata da rostidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012) que cria considerando também aquilo que se lê no rosto do outro.

Em minhas fotografias, é perceptível verificar o olhar seguro que não se amedronta com o óculo da lente. Em alguns momentos, o olhar na fotografia nada olha, ele se põe a olhar para dentro de si mesmo, estando, talvez, em parte alguma. O capitalismo cria cabeças sem rosto, já que seu objetivo é domesticar, normatizar a individualidade. Analisando os “traços de rostidade” indicados pelo mapa do rosto de *um* corpo das séries fotográficas apresentadas em *close*, percebe-se que há certo pensamento povoando o “muro branco” e que a sensação de segurança, de poder, de imposição, de introspecção habita o “buraco negro”. O rosto deseja oferecer algo àquele que o lê, portanto não é subjetivado pela domesticação capitalista. Boca, olhos, olhares: o “buraco negro” apresenta, convida, seduz, invade. Aqui o corpo fotografado concerne a *um* corpo aformatado pela linguagem fotográfica, já o rosto a mim pertence. O rosto aqui apresenta uma questão: o desejo do sujeito “esquizo”, que resiste ao sistema, que o ironiza em suas ações, que se “desterritorializa” para se “reterritorializar” e criar para si um “corpo sem órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

O “corpo sem órgãos” (CsO), de acordo com Deleuze e Guattari (2012, p. 12), “não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas” contra o sistema capitalista. Integra-se ao estilo de vida nômade, isto é, de experimentação. O CsO não é inimigo dos órgãos, não é favorável à destruição do corpo, ele é contrário ao sistema do

organismo que trabalha de acordo com a falta e não por meio de seu desejo. Assim, o CsO não é o mesmo que OsC (órgãos sem corpo):

Os órgãos se distribuem sobre o CsO; mas, justamente, eles se distribuem nele independentemente da forma do organismo; as formas devem contingentes, os órgãos não são mais do que intensidades produzidas, fluxos, limiares e gradientes (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 32).

Compreende-se que a prática do “corpo sem órgãos” seria uma proposta de relação entre o dentro e o fora, entre o desejo estimulado pelos órgãos distribuídos no corpo e as forças que se agitam no fora. Desse modo, os órgãos do CsO não trabalhariam de acordo com uma finalidade específica decretada pelo sistema corporal orgânico, mas se sujeitariam ao desejo do corpo. Deleuze e Guattari propõem a criação para si de um corpo sem órgãos. Tal criação considera a liberdade e a conexão de desejos, a desobediência à máquina social – ao instituinte, à “reterritorialização” das “máquinas desejanter”, à potencialização da existência, à produção de sentido. Ramacciotti (2012) expõe que a proposta se dá na criação de um corpo dinâmico e complexo, um corpo como intensidade e não como o corpo composto por suas leis naturais. Assim, compreende-se a prática do CsO como algo que não é seguido pela ordem orgânica do corpo, mas pelos agenciamentos do sujeito. Seria a criação de uma nova forma de ser.

Considerando a concepção de um CsO (e a partir de questões atravessadas por minha poética), na qual o corpo não se define pela forma dos órgãos, nem pelas funções orgânicas, mas pela maneira que afeta e que é afetado, ou seja, pela troca de energia entre corpos, considerando o rosto, suas significâncias e suas subjetivações, remetendo a lugares, criações de si,

discursos, política, considerando que ao espaço escolar é necessário oportunizar a experimentação, questiono:

Os **estudantes** poderiam refletir sobre seus desejos?

Poderiam produzir outros agenciamentos?

maquinar desejos?

pensar sobre a potência do corpo?

de seu corpo?

de seu rosto?

maquinar “traços de rostidade”?

Por fim, como os **estudantes** poderiam criar para si um CsO?

Lembremos: “O CsO é desejo, é ele e por ele que se deseja” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 32), assim criar é um experienciar. E voltando a Walter Benjamin e, nesses tempos contemporâneos, e na área da Educação, a Jorge Larrosa a experiência pressupõe apreender e aprender.

3 FORMIGA, BICHO DE ARTISTA

[LUGAR, TERRITÓRIO E MEMÓRIA COMO COISAS QUE NOS CONSTITUEM
POR MEIO DA EXPERIÊNCIA COMO TRANSFORMAM UM AMONTOADO NUM
“LUGAR”]

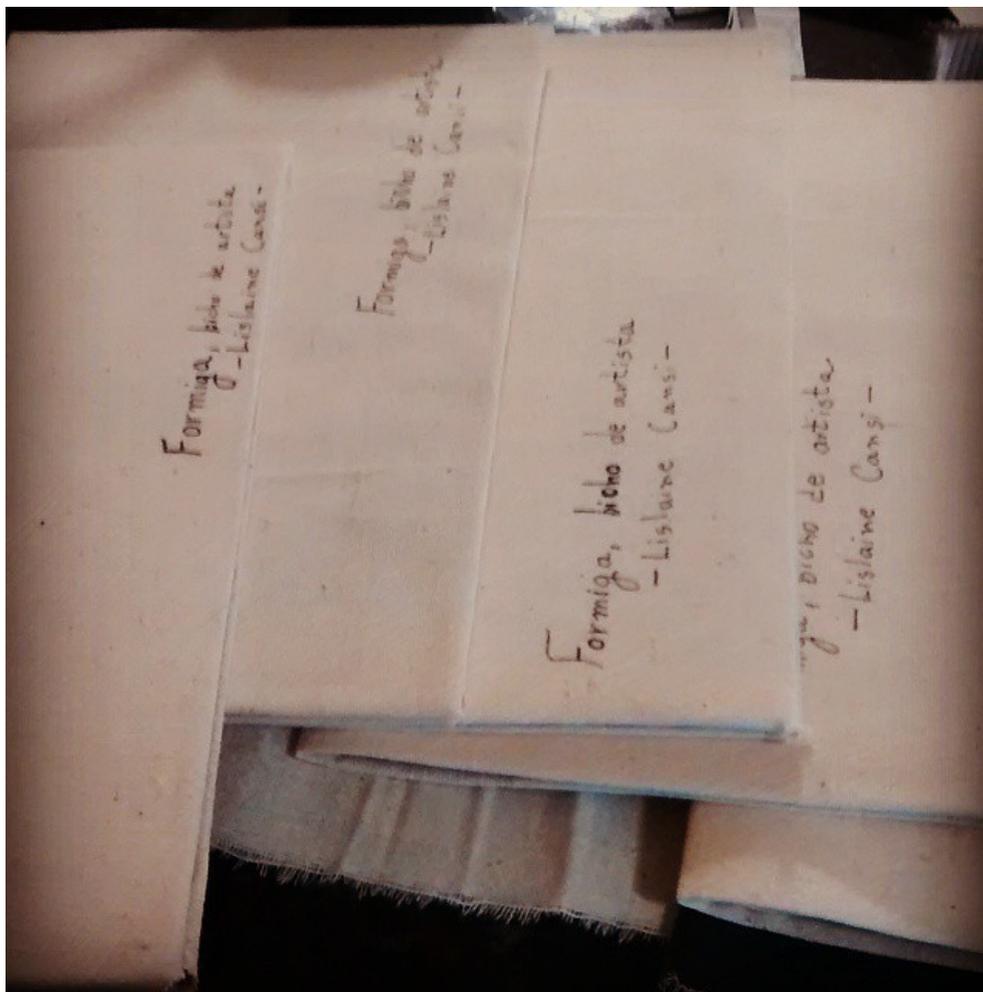


Imagem 41: Livro de artista: *Formiga, bicho de artista*, 2014.

Fonte: acervo da autora.



Imagem 42: Livro de artista: *Formiga, bicho de artista*, 2014.

Fonte: acervo da autora.

Um, dois, três milímetros

para milhares milhares **milhares** milhares

Milhares

Pequenina, incômoda, desprezível

[ao olhar daquele que se mantém no alto,
distante e restrito]

Sozinha, ao despir-se de sua função, teme pela vida.

Desse modo,

habita certamicrossociedade

organiza-se na colônia

trabalha incessantemente

alimenta-se, acumula e regurgita

(para nutrir o outro caso haja necessidade)

segue o rastro químico liberado pelo outro

mantém simbiose com plantas:

protege e assim garante abrigo e alimento

percebe o entorno

(inclusive, sinais de alarme).

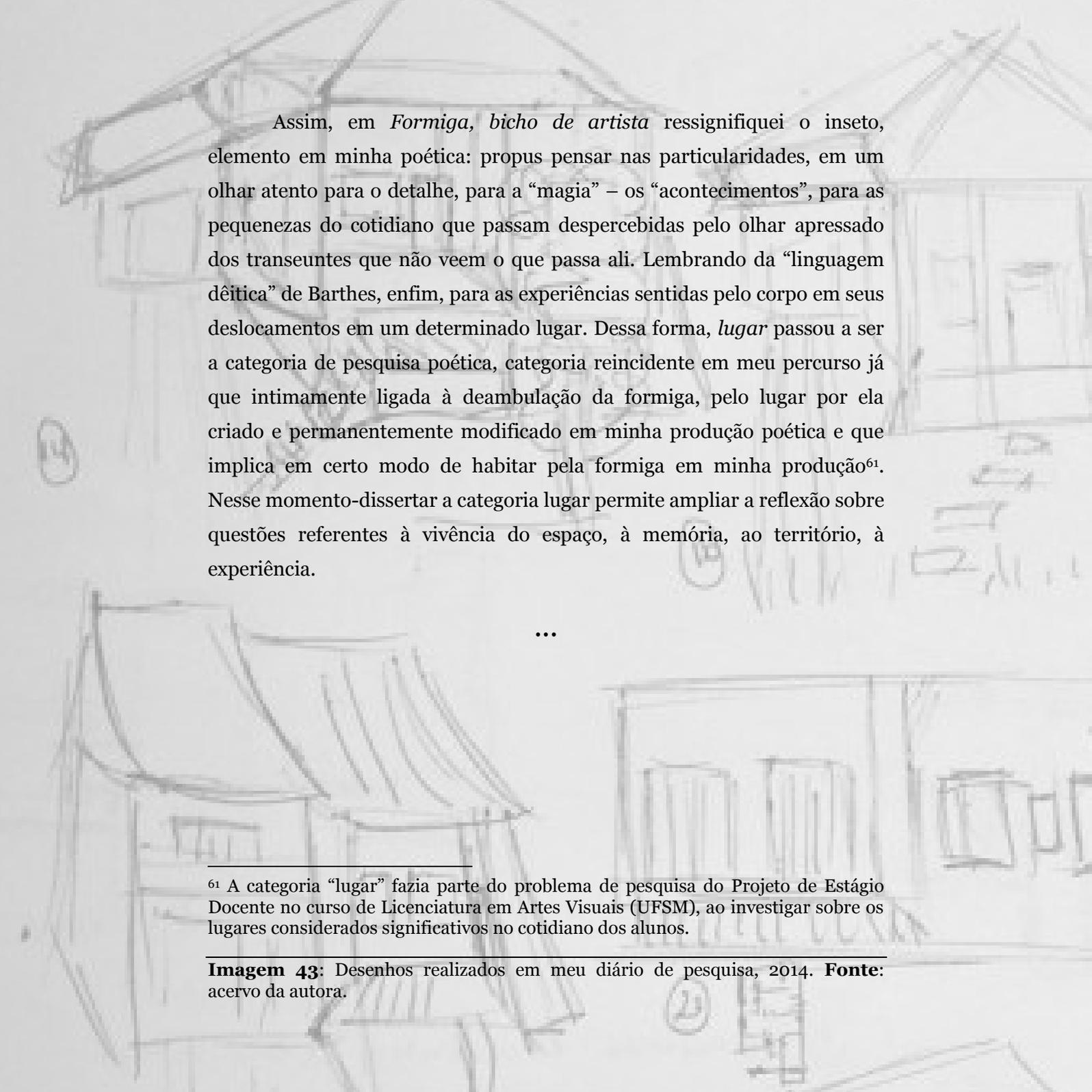
Formiga: eis o inseto que povoa minha mente desde o curso de Bacharelado em Artes Visuais. Na invasão na sala de estar do apartamento onde eu morava, na cidade de Santa Maria/RS, ela era grande, preta e andava em círculos, depressa e sem titubear. Eu olhava para ela, apreciava sua anatomia e observava seu deslocamento. Foi daquela vez, que me pus a desenhá-la. Momento que se fez único e efêmero, um verdadeiro “acontecimento”. A partir disso, busquei compreender o modo de vida da formiga e seduzida por sua organização social, pelo trabalho voltado à coletividade e por sua percepção, passei a inseri-la em desenhos, xilogravuras, serigrafias e objetos.

Naquele momento de minha produção poética, o elemento formiga se fazia presente por três categorias conceituais advindas de sua anatomia: comunicação – antenas; deslocamento – patas; solidariedade – abdômen. Em meus desenhos, realizados com agulha e linha de bordado ou em costura sobre plástico, ao explorar formas de sua anatomia considerava tais categorias. Assim, criei variações da espécie e as coloquei em formigueiros conceituais.

Mantive o elemento formiga em decantação por longo período de tempo em minha produção, anos depois e já trabalhando como professora de arte, decidi repensá-lo. Produzi alguns desenhos, colagens, objetos, fiz interferências em fotografias e criei uma instalação intitulada *As formigas e as coisas* (2013) e a expus no espaço escolar. Por fim, aqui em meu processo de “reterritorialização” como artista-professora, voltei a perceber sua potência na criação de livros de artista, múltiplos, aos quais nomeei *Formiga, bicho de artista* (2014)⁶⁰.

⁶⁰ Imagens 41 e 42.

Desse modo, *Formiga, bicho de artista* é o título dado a uma produção composta de cinco pequenos livros de artista (tamanho A5). O livro apresenta como suporte a linguagem da fotografia. As fotografias, no total de cinco em cada livro, mostram pormenores de “coisas-objetos” de lugares por mim experienciados, lugares de meus deslocamentos. Há ali um olhar fotográfico enquadrado às minúcias do cotidiano em certo território: a ponta de um galho de uma samambaia com folhas compridas, estreitas e retorcidas para baixo, abarrotadas de sementes aveludadas em tons terrosos; uma folha de cor verde-folha de uma grande folhagem se destaca por carregar em toda sua borda pequenas ramificações em pleno desenvolvimento, sendo essas percebidas como pontos duplos, abertos para o exterior da folha e vistos em ordem crescente – da base para a ponta da folha; as formas compostas de sutis tonalidades brancas do interior de um *hibiscus*; a diversidade de texturas, linhas e tons do corte de um tronco de uma árvore adulta e o emaranhado reprodutivo de uma planta com seus contrastes de cores e texturas. Essas fotografias dialogam com algumas intervenções digitais realizadas por meio de pequenos desenhos compostos por formigas e palavras. Desenhos realizados com caneta preta e nanquim, com os mesmos elementos gráficos, foram produzidos sobre as fotografias impressas. São desenhos que representam o diferencial dos cinco livros de artista. As páginas do livro (desenhos sobre intervenção fotográfica) foram posicionadas dentro de um envelope aberto situado no interior de uma capa dupla revestida de algodão cru.



Assim, em *Formiga, bicho de artista* ressignifiquei o inseto, elemento em minha poética: propus pensar nas particularidades, em um olhar atento para o detalhe, para a “magia” – os “acontecimentos”, para as pequenezas do cotidiano que passam despercebidas pelo olhar apressado dos transeuntes que não veem o que passa ali. Lembrando da “linguagem dêitica” de Barthes, enfim, para as experiências sentidas pelo corpo em seus deslocamentos em um determinado lugar. Dessa forma, *lugar* passou a ser a categoria de pesquisa poética, categoria reincidente em meu percurso já que intimamente ligada à deambulação da formiga, pelo lugar por ela criado e permanentemente modificado em minha produção poética e que implica em certo modo de habitar pela formiga em minha produção⁶¹. Nesse momento-dissertar a categoria lugar permite ampliar a reflexão sobre questões referentes à vivência do espaço, à memória, ao território, à experiência.

...

⁶¹ A categoria “lugar” fazia parte do problema de pesquisa do Projeto de Estágio Docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFMS), ao investigar sobre os lugares considerados significativos no cotidiano dos alunos.

Imagem 43: Desenhos realizados em meu diário de pesquisa, 2014. **Fonte:** acervo da autora.

Espaços, lugares, “não-lugares”⁶², territórios, fronteiras. E “deslocamento” pelos interstícios. Na contemporaneidade, nos deslocamos. São vários os motivos pelos quais nos deslocamos e nos deslocamos aceleradamente. Podemos nos deslocar sem sairmos do lugar, porém o que aqui interessa pensar é na possibilidade de nos deslocar entre/nos espaços a procura de nossos lugares, “não-lugares”, territórios, fronteiras justificando a nossa própria construção e reconstrução nesse novo mundo. Podemos enfim, partir. Entendo que mudamos algo em nós para habitar outros espaços já que o desejo de partir nos desloca para algures no sentido de experimentação: em um espaço outro descobrimos, convivemos com a estabilidade, esperamos que algo nos aconteça, experimentamos novas coisas, nos “reterritorializamos”, colocamo-nos a criar.

Ao refletir sobre deslocamentos nos/entre espaços, recorro às cidades e as diversas casas em que morei, algumas por um longo período de tempo, outras, ao contrário, em um período curtíssimo de tempo. A partir de tais deslocamentos, compreendo que lugares muito específicos dessas cidades e dessas casas emolduraram conceitos entremeados de valor que indicam meu modo de ser, de pensar e de estar no mundo. Entendo então que pensar a respeito de um espaço implica pensar sobre suas particularidades, isto é, o espaço comum, generalizado, esmiúça-se em vários lugares dotados de sentido porque experienciados pelo sujeito que o ocupa. Da cidade apontada em um mapa dá-se relevância a uma rua, da rua a uma moradia, da moradia para pequenos lugares, seus cômodos, que, por

⁶² Conceito proposto por Augé (1994) como lugares de passagem, a exemplo, lugares virtuais, hotéis, terrenos invadidos, entre outros.

sua vez, desdobram-se em “coisas-objetos” os quais também podemos nomear de lugares – o livro pode ser um lugar⁶³, o sofá pode ser um lugar, a mesa pode ser um lugar, desde que, cheios de sentido para o sujeito (senão somente espaços). A categoria proposta pela Professora Renata Requião, o “pequeno território” se relaciona com essa questão, já que o “pequeno território” não alude somente ao “lugar” em que se constitui o ateliê do artista, e sim ao “lugar” onde o artista se sente em paz para poder criar, envolvido por suas “coisas-objetos” e pelas impregnações de sua memória.

Através de relações entre sujeito e espaço, advêm as experiências responsáveis pela transformação do “espaço” em “lugar” já que, agora, esse espaço se encontra impregnado de valor pessoal e intransferível. Tuan (1983, p. 203) reconhece o conceito de lugar como “uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais [...]. Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos”. Assim, me aproximo do que sugere Canton⁶⁴ (2009f, p. 15), ao propor o conceito de lugar como “espaço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo”.

Aproprio-me dos conceitos de “lugar”, propostos por Tuan e Canton, para relacionar o “lugar” com o tempo e a memória, entre os tempos pretérito e presente do sujeito. Sentir o lugar com toda a sua potência através do corpo, lembrar de cheiros, de sons, de espaços, de relações, bem como de valores ali construídos, é reconhecer um tempo que já passou mas que se mantém vivo através da memória do corpo do sujeito. Em outras

⁶³ Proposição estruturada a partir do Grupo de Pesquisa [*Lugares-Livro: dimensões poéticas e materiais*], coordenado pela artista-professora Helene Sacco.

⁶⁴ Interpelada pelo pensamento do sociólogo Anthony Giddens.

palavras, é um fragmento biográfico vivenciado em um dado espaço que, por afetações sentidas pelo corpo, se tornou experiência. E se mantém em nós mais ou menos como uma verdade vivida entremeada de verdade inventada – daí o “biografema”.

Para poder pensar acerca da relação entre memória e experiência ou “memória e vida” (BERGSON, 2006), cito o poema-narrativo *Desmemória/1* de Galeano:

Estou lendo um romance de Louise Erdrich. A certa altura, um bisavô encontra seu bisneto. O bisavô está completamente lelé (*seus pensamentos têm a cor da água*) e sorri com o mesmo beatífico sorriso de seu bisneto recém-nascido. O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha. O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória.

Eis, aqui, penso, a felicidade perfeita. Não a quero (GALEANO, 2002, p. 61).

Seguindo o poema narrativo de Galeano, se é feliz, ou se é perfeitamente feliz, ou ainda só se é perfeitamente feliz, via vazios de memória em nós, nos primórdios da vida ou em seu fim. Entretanto, o autor afirma não desejar essa tal felicidade. Pois é felicidade vazia, já que são as lembranças prenes de vida as responsáveis pela nossa felicidade. Tudo isso porque nossa existência está atrelada à memória na qual o presente se baseia, pelas experiências em certos lugares do passado.

As lembranças, porém, não se encontram organizadas e disponíveis em um sumário de um livro de memórias. A memória não é classificatória, nem organizada em gavetas, ela guarda a acumulação do passado inteiro e este nos acompanha a todo instante (BERGSON, 2006). Bergson destaca que:

[...] jamais atingiremos o passado sem nos colocarmos nele de saída. Essencialmente virtual, o passado não pode ser apreendido por nós como passado a menos que sigamos e adotemos o movimento pelo qual ele se manifesta em imagem presente, emergindo das trevas para a luz do dia (BERGSON, 2006, p. 49).

A memória necessariamente relaciona-se com o passar do tempo e o afastamento frente a determinadas circunstâncias. A existência da memória não só rememora o passado, mas questiona o presente na tentativa de busca de compreensão de algo que tocou profundamente o sujeito em um determinado contexto, de algo que tenha marcado sua vida para além daquele momento, para talvez uma vida inteira. Assim, a memória pode ser compreendida segundo Rousso (1998, p. 94) como “reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”. A partir dessas reflexões, faz-se necessário pensar na memória como integrante da identidade do sujeito que a mantém e de seu corpo, como “percepção de si e dos outros” (ROUSSO, 1998) e também como “agente de resistência” (CANTON, 2009c).

Uma de minhas questões de memória remete ao espaço, ao excesso de deslocamentos nesse espaço, ou melhor, a lugares ocupados, cuidados, habitados e experienciados por minha irmã gêmea e por mim, logo,

territórios que nos constituem a partir de experiências impregnadas a eles e eternizadas pela memória. O livro de artista *Eu, sempre plural* (2014), criado por mim, apresenta aspectos peculiares dessa questão associadas à “reinvindicação da memória”⁶⁵, ao saber-ver, ao olhar para o aprender, através do que mais uma vez me aproximo do pensamento rizomático.

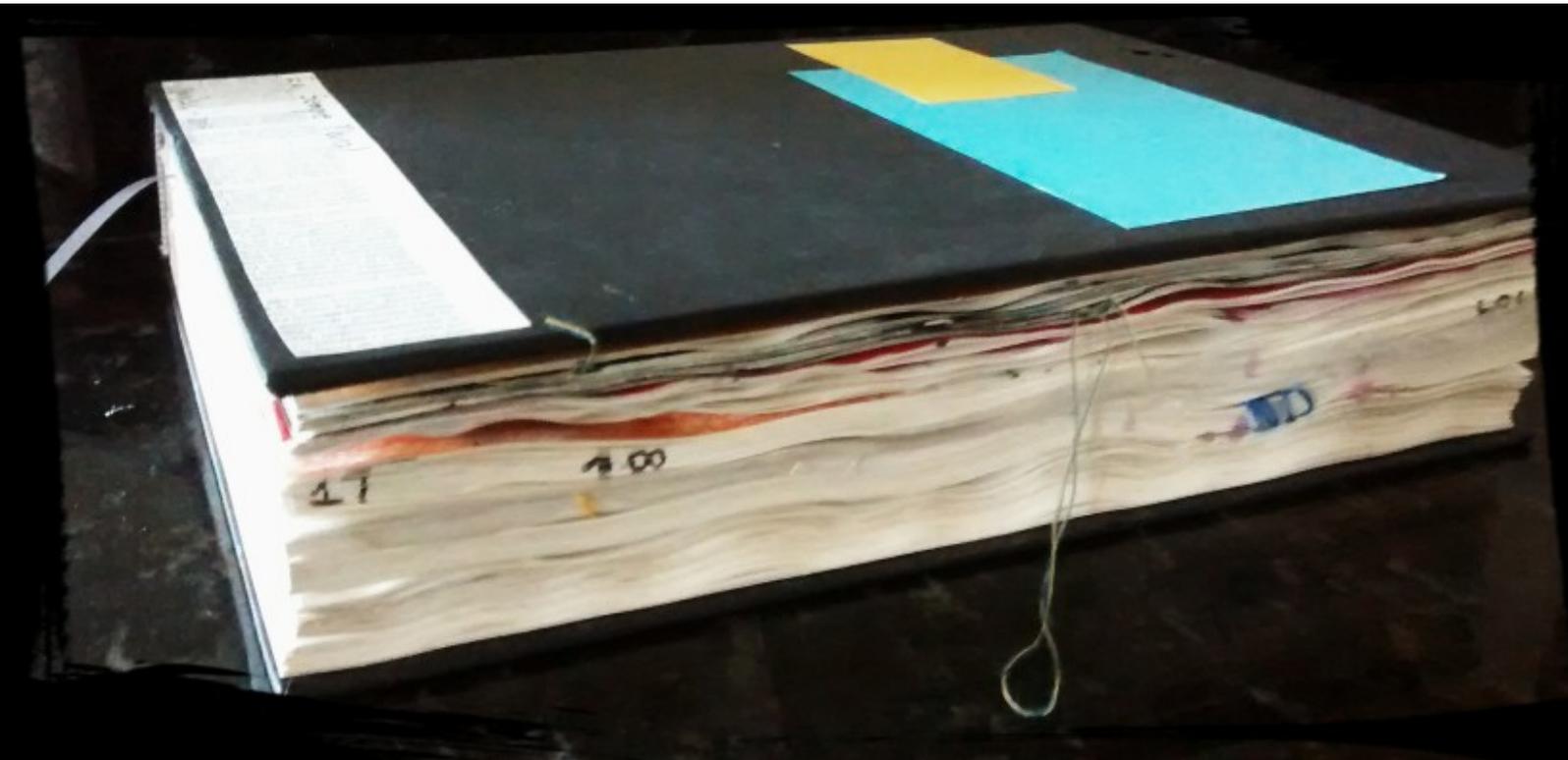


Imagem 45: Livro de artista: *Eu, sempre plural*, 2014. **Fonte:** acervo da autora.

⁶⁵ Essa expressão foi baseada no conceito de “metamemória”, de Candau (BARBOSA, 2014). O autor fala da memória reivindicada por cada indivíduo. Seria aqui o compartilhamento da memória individual, lembranças, experiências, afetos de lugares através da Arte.



Imagem 46: Livro de artista: *Eu, sempre plural*, 2014. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 48: Livro de artista: *Eu, sempre plural*, 2014. **Fonte:** acervo da autora.

Deleuze e Guattari propõem a lógica de certa estrutura orgânica para rompermos com a linearidade da lógica causa e consequência, herdada e fomentada por certo pensamento ocidental:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Em outras palavras, o rizoma seria o lugar dos encontros e dos desvios do caminho (parafrazeando Barros, 1994). Dessa forma, aceita-se que o pensamento rizomático se estrutura pela flexibilidade, pelo dinamismo, pela abertura a outras possibilidades, pela imprevisibilidade dos devires, pelo que nos é desconhecido. Assumi-lo em meu “pequeno território” durante o processo de criação é uma decisão da ordem do político, da ruptura cognitiva, e do compromisso com o *Outro*.

Segundo Larrosa (2015), a verdadeira experiência nos modifica e é capaz de instaurar novas verdades. Senti o peso da experiência ao olhar repetidas vezes para o livro suporte de *Eu, sempre plural* (2014), até então dicionário, objeto por muito tempo esquecido na sala de estar de minha casa. Convivia com certa inquietação de meu olhar para o dicionário já-não-mais dicionário, apenas objeto decorativo. Afetei-me ao reconhecer que o dicionário não habitava, havia anos, o seu lugar (uma biblioteca, uma escola, uma prateleira adequada, onde convivesse com outros livros), e que sua funcionalidade estava restrita à sua forma: era um cubo em minha casa. O “pensamento da arte” moveu algo em mim: era preciso fazer alguma coisa

com o tal dicionário. Fazer o quê? Fazer o quê e com o quê? Por quê? Jamais pensara em destruí-lo. O poeta Manoel de Barros, em sua poesia sobre as pequenas coisas do mundo, sugere que é preciso “desinventar objetos” (1994, p. 3), dando diferentes sentidos a eles. Frente a um mundo tão hegemônico e cheio de banalidades tomadas como verdades profundas é preciso encontrar novos sentidos. Tal “desinvenção”, tomada como método, parece proposta próxima à da “desclassificação”, sugerida por outro grande escritor pensador, Marcel Schwob, quando diz que “a arte está no oposto das tarefas gerais, só descreve o individual, só deseja o único” (1997, p.11). A arte não classificaria, ela *desclassificaria*, (*o des-*) incitando assim abordagens mais sutis e complexas do mundo. Por isso foi adequado “desinventar” o dicionário. Criar e reconstruir soaram como ações muito interessantes, possíveis, potentes.

Lazzarotto e Carvalho (2012, p. 26) reconhecem que “afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver”. A experiência que me aconteceu em relação ao dicionário fez com que surgisse em mim o desejo de pesquisa, do fazer artístico. Sem saber, encontrava-me no processo, das interrogações ao desejo de mudança, da ação-reação ao utilitário, da mediocridade latente frente à potência do objeto. Compreendi que o dicionário daquela forma que se encontrava era uma ameaça à vida, assim, já não era mais possível ser indiferente a ele ou desviar de caminho. Havia, nesta minha experiência com o objeto, sinais de mudanças, enunciações de formas de agir e de pensar e, compreendendo a palavra devir segundo Fuganti (2012, p. 75) como “potência de acontecer”, “potência de mudar”, havia devires, muitos devires.

Compreendo que em *Eu, sempre plural*, o pensamento artístico ocorreu primeiramente através de minha experiência oriunda de meu estado de ser e sentir no mundo. Incentivada por questões advindas dessa experiência identifiquei aspectos físicos, emocionais, psíquicos, psicológicos e, com isso, alimentei o desejo de sentir aquilo que me tocava, que me incomodava, que passava por mim e que me deixava sem palavras. E, assim, uma ideia surgiu e povoou o meu pensamento. A ideia “atravessa todas as unidades criadoras. Criar é ter uma idéia” afirma Deleuze (1997, p. 51) também em seu Abecedário, no qual a letra I representa o I de Ideia. Deleuze diz que, apesar de ser possível ter uma ideia em qualquer área do conhecimento, as ideias são raras. Afirma (1997, p. 51), também, que elas se apresentam em forma de conceitos e que conceitos são criados, e não descobertos e que, por isso, “as idéias são uma obsessão, elas vão e voltam, se afastam, tomam formas diversas e, através destas formas variadas, elas são reconhecíveis”.

A ideia que tive estava alojada em minha “dimensão obsessiva” (talvez associado ao meu “corpo duplo”, de gêmea). Era um pensamento de uma vida toda, era em torno da compreensão de meu ser-estar no mundo mesmo que ainda muito confusa e fragmentada. Naquele momento percebi na Arte, especificamente no processo de criação, a possibilidade de expressar a realidade emergindo na própria realidade (questão para mim fundamental), seria uma forma de salvação, seria um apaziguar momentâneo de uma história vivida de forma plural.

Eu, sempre plural retrata momentos íntimos de um percurso construído “a duas”, por minha irmã gêmea e por mim. Representa nosso caminhar, desde nosso nascimento até o momento atual (o agora se faz a

partir de moradas distantes). *Eu, sempre plural* não é descritivo, nem narrativo (aqui refiro-me à ação de escrever e de contar uma história), mas apenas sugere uma história por meio de narrativa visual criada enfrentando a materialidade e algumas diferentes linguagens artísticas, estimulada pelas emoções do ateliê ao reviver a história progressa e privada.

No processo de criação do livro de artista *Eu, sempre plural*, percebi que criar é sentir o tempo não cronológico, é sentir o tempo do corpo que percebe e que não teoriza. Percebi que o fazer artístico nomeia e atribui sentido às coisas do mundo de forma desviante. Percebi também que, com frequência, a produção implica (ou permite alguma) superação. **Compreendi** a obra como uma solução temporária que abranda um estado de ser, de estar e de **sentir o mundo**.

Após perceber minha afetação frente à funcionalidade medíocre que dera ao dicionário, tratei imediatamente de tirá-lo daquele lugar no qual se encontrava. Anteriormente à produção, mas já imersa no processo criativo, olhei, investiguei, li, manuseei o dicionário, criei intimidade com aquela “coisa-objeto”, aquela matéria. Ao ler como se indagasse as palavras impressas no alto das páginas, deparei-me com a página 389.

Parei por ali.

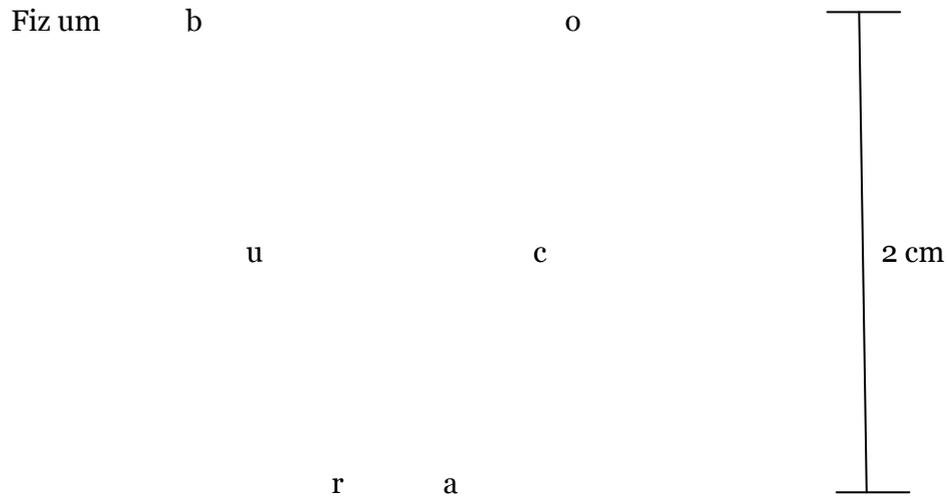
PARTIDA	PASSAGEM
	389

As palavras “partida” e “passagem” no alto dessa página impuseram caminhos a esta “desinvenção”. Tais palavras, palavras deslocamento, foram tomadas como “palavras de ordem”⁶⁶. “Parte-se” de algum lugar, “passa-se” por lugares outros, e a relevância é o processo – que é o percurso. Assim a “partida” foi instigada pelas próprias palavras do dicionário, já as “passagens” (“hiatos”) entre uma página e outra do dicionário foram aformatadas por imagens pertencentes ao meu “inventário”, especificamente, pelas imagens datadas de passagens, marcadas em uma determinada cultura, em um determinado espaço, em um determinado tempo. Inventário é legado, espécie de partilha, de coisas, de informações, de saber sensível, de valores, de crenças, de conhecimento, de inventos – tudo o que me atinge e que foi construído ao longo do tempo. O inventário não é estanque: permanece em construção, em invenção e “desinvenção”, é ressignificado a cada acesso a ele. Logo, indica um “lugar de processo”.

Iniciei fazendo recortes naquela página 389. O recorte marcaria um processo sem volta: havia recortado o livro (mais uma e brutal afetação!). Desse modo, e recordando tarefas escolares vinculadas aos comandos da alfabetização, o livro ficaria sucateado, debilitado, frágil, suscetível a outros recortes, jogado às traças, perdendo, assim, a sua nobreza. Eu, obsessiva, brutalizava um objeto da “sociedade de controle”.

Recortei aproximadamente 150 folhas.

⁶⁶ “Palavras de ordem” são nomeadas por Deleuze e Guattari (1995, p. 17) como “todos os atos que estão ligados aos enunciados” e não necessariamente e apenas aos comandos.



Fazendo o contrário de um arqueólogo, escavei para realocar um tesouro: ali fiz uma vitrine e guardei um pequeno bordado feito por mim para minha irmã, mais de dez anos antes. Essa vitrine sinalizaria uma “passagem” significativa: a partida, a separação de corpos e a singularização de cada corpo (o amarelo e o azul, os corpos “palavras-cores”).

Amarelo e azul, cores que nos foram oferecidas, quando ainda não tínhamos sexo. Amarelo e azul são as cores que nos acompanharam enquanto crianças e continuaram na vida adulta. Por meio dessas cores iniciei o livro. Com linhas, amarrei algumas folhas, conectando a cor “amarela” e a cor “azul” vinculando uma à outra, mais que isso, fundindo uma cor na outra. A cor verde surgiu dessa intensa e intermitente aproximação. No disco de cores do dicionário, amarelo e azul cederam lugar ao preto e ao branco.

Perambulei entre passagens de meus arquivos de memórias. Retornei aos nossos lugares, recordei de nossas moradas, necessárias para o nosso crescimento e amadurecimento. Pesquisei sobre os nomes das ruas, reencontrei as casas (de modo virtual) e alimentei minha criação ao recordar os ambientes contidos nelas, as divisões dos espaços, a colocação dos móveis nesses espaços, as vivências obtidas nesses espaços e com esses objetos. Foi quando pude valorizar o que diz Pierre Nora, em *Entre memória e história: A problemática dos lugares*:

[...] a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais (NORA, 1993, p. 7).

rupturas, achados, perdidos, deslocamentos. No término do livro, muito preto e branco, entre tons amarelos e azuis que esmaecem.

Apercebendo-me de nossa frequência e frequência por vários lugares, antes apenas locais de passagem, pude entender tais lugares como minhas referências de mundo. Mais que isso, como meus “territórios”. O lugar como o espaço constituído de sentido para o sujeito, quando esse sujeito sente-se empoderado nesse espaço, o lugar passa a ser denominado “território”.

Deleuze (1988-1989, p. 4), faz uma série de considerações ao território, ao uso do território, à vida relacionada ao território, ao utilizar um termo através do qual nos remete à relação dos animais com seu lugar, referindo-se a “animais territorialistas” (há animais sem território), aqueles que se apropriam de seus territórios. Deleuze afirma que o “território é o domínio do ter”. Zourabichvili (2004, p. 20) considera o conceito de território a partir das escritas de Deleuze e Guattari, afirmando que o território é:

Marca constituinte de um domínio, de uma permanência, não de um sujeito, o território designa as relações de propriedade e de apropriação, e concomitantemente de distância, em que consiste toda identificação subjetiva [...] (ZOURABICHVILI, 2004, p. 20).

Assim, a compreensão de território está para além do conceito geral de “espaço geográfico” – organização do espaço social. Ou seja, preza a experiência de um sujeito social em um território como uma experiência no “espaço de apropriação”. Durante o processo de construção de “territorialidades” ocorrem outros dois processos nomeados de “desterritorialização” e de “reterritorialização”. Deleuze (1988-1989, p. 5)

afirma que “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”. O processo de “desterritorialização” é atravessado por vetores de desorganização – “linhas de fuga”, implicando no abandono de certo território pelo sujeito. A fuga indica a percepção e a ação para “fazer fugir”, isto é, sugere o “percurso de um processo desejanste” (ZOURABICHVILI, 2004), ao passo que o processo de “reterritorialização” provoca, a partir de “agenciamentos”⁶⁷ outros, a (re)organização do sujeito social, o encontro de si e a possibilidade de criar não em um território a mais, mas em um outro território. Deleuze e Guattari explicam que:

[...] não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 45).

Compreendo e recorro ao meu próprio processo de “reterritorialização” associado ao lugar que encontrei (que fundei, que constituí) como artista-professora – “territorialidade nova”, a partir de meu fazer e de meu pensar, a partir da “desterritorialização” de dois sujeitos velhos que me habitavam

⁶⁷ “Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, *lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

isoladamente, a artista e a professora. A articulação dos territórios desses sujeitos, fraturas em mim, foi então percebida através do conceito, impregnado de certo movimento de atuação: da “desterritorialização” de cada sujeito passei a “reterritorialização” de apenas um sujeito composto e complexo, rico, a artista-professora.

Situada nessa “territorialidade nova” e abastecida com outros agenciamentos (do *socius*, da natureza, da linguagem), mergulhei na criação e na reflexão de minha poética. Assim, identifiquei fagulhas da categoria “território” em minhas produções iniciais (*Ritual de magia, no banho: sobre lugares* e em *Eu, sempre plural* – há territórios em alguns lugares prenhes de sentido ali representados) e, dada a sua relevância, a inseri na produção seguinte, o *Projeto “Devir-Território”* (2015)⁶⁸.

O *Projeto “Devir-Território”* diz respeito à produção de um vídeo⁶⁹, de cinco minutos e trinta e seis segundos, criada por meio da edição de fotografias de “coisas-objetos” de meu “pequeno território” e de vídeos curtos realizados em um deslocamento por algumas ruas situadas na zona do Porto, lugar de meu território urbano, em Pelotas. O vídeo não apresenta a linearidade de espaço-tempo da caminhada, a ordem de encontro com as “coisas-objetos” no território. Ali se propõe outra linha de pensamento, a “rizomática” (DELEUZE; GUATTARI, 2011), a partir de visualidades, sonoridades e “devires” percebidos nas “coisas-objetos” de meu “pequeno território” e no ato de caminhar por entre aquelas ruas daquela zona.

⁶⁸ Proposta de produção instigada a partir de proposições reflexivas da disciplina *Tópicos Especiais I - Poéticas audiovisuais: dispositivos ecosófico para a produção e o ensino da arte*, coordenada pelo professor Cláudio Tarouco de Azevedo, no curso de Mestrado em Artes Visuais, UFPel. Imagens 50 – 56.

⁶⁹ Linguagem audiovisual sugerida pelo professor Cláudio Tarouco de Azevedo, em sua disciplina.

Durante o processo de criação do vídeo foi considerada, além dos conceitos de “rizoma”, “devir” e território”, a estratégia das “três ecologias” (mental, social, ambiental) de Guattari (1990).

O desejo de deslocamento por entre as ruas da zona do Porto originou-se a partir de observações rotineiras da cidade pela janela (portabalcão) da sala de estar da “minha casa”, um apartamento no quarto andar. Olho muito pela janela; ali meu olhar se expande. As frequentes observações de meu entorno até longas distâncias, extensa perspectiva desde o alto, me instigaram a pensar na cidade como mapa⁷⁰, com muitas linhas de entradas e saídas, dos espaços da cidade, de nossas relações com esses espaços e sobre como nos enxergamos nela/neles. A “leitura crítica” dessas observações deu a ver a cidade em sua potência conectando “multiplicidades”. O que parecia, num primeiro momento, desconexo, encontrou seu lugar na rede-mapa. As “multiplicidades” são próprias da realidade, “e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 10). Os princípios característicos das “multiplicidades” concernem a singularidades, devires, acontecimentos, rizoma, agenciamentos. Assim, as observações acerca da cidade demarcaram interesses conceituais para minha produção audiovisual, já que a partir delas percebi a cidade em contínuo movimento, o deslocamento de sujeitos sociais na cidade como linhas demarcadas em um mapa, a cidade em construção, em reconstrução, em desconstrução, em abandono, a cidade tomada de espaços, lugares, “não-lugares”, territórios, fronteiras.

⁷⁰ Já estimulada pela perspectiva proposta em *Percursos, narrativas, descrições: mapas poéticos*.

O ato de movimentar-se associa-se à mudança, à transformação. Para nos deslocar necessariamente temos que sair de nossas zonas de conforto – conceitual, geográfica, comportamental. O movimento implica ação, de um modo geral associada ao próprio desenrolar da vida e das ações cotidianas. O movimento modifica profundamente nossa percepção das coisas do mundo. Ao deslocarmos-nos, repito, esperamos que algo nos aconteça.

Nos movimentos dos sujeitos do alto do quarto andar não parecia haver mudanças, transformações, o que eu via ali era apenas e puro deslocamento. Voltavam as perguntas: onde estamos? Por onde vamos? Para onde queremos ir? No cotidiano da vida contemporânea, o tempo modifica a experiência com o espaço, implicando em novas percepções. Se hoje somos pautados pela acessibilidade a todos os espaços, a velocidade com que nos deslocamos faz com que apenas passemos pelos lugares das diferentes cidades. Movimento que não implica em "experiência" (como já dito), pois por cada lugar já não passeamos, todo o percurso é apenas deslocamento, todo lugar é apenas cenário para mais um instantâneo a ser clicado e divulgado. Não temos disponibilidade para olhar: estamos cegos para a cidade.

Sendo as ruas da cidade somente espaços de passagem, o deslocamento dos sujeitos, observado do alto, era desenho e marca feito de linhas correspondentes às trajetórias de um mapa urbano. Certeau (1998, p. 176) pensa que “essas fixações constituem procedimentos de esquecimento. O traço vem substituir a prática”. Dessa forma, entendo que a representação gráfica, a marcação da linha ou do “traço” e da trajetória, priva a experiência do sujeito que se movimenta, anda, caminha. Foi o que me fez

descer do quarto andar, colocar os pés no espaço em que observava frequentemente do alto e, finalmente começar a me deslocar pelas ruas da zona do Porto sem traçar linhas, sem planejar trajetórias, sem ter a representação gráfica do mapa daquela zona a ser percorrida e experienciada. Assim, foi que pude praticar, experienciar, ser “sujeito da experiência”.

Se a “experiência” de um sujeito em seu território, é aquilo que toca, que passa e o que acontece com o sujeito e não aquilo que se passa, ou que o toca ou que lhe acontece de forma generalizada⁷¹, a “experiência”, nesse sentido, é agente de transformação de realidades. A experiência é capaz de modificar a maneira do sujeito ser, estar e pensar o mundo e o seu mundo. Estar informado sobre certo lugar, ter certa opinião por certos espaços, apenas deslocar-se por eles acompanhando o curso excessivamente acelerado do tempo na contemporaneidade, o desejo de ação, da necessidade de produzir algo em algures, não garante a “experiência”. Diz Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter experiência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

⁷¹ Larrosa (2015), baseado em Walter Benjamin.

Estar aberto à experiência para que “algo nos aconteça ou nos toque” corresponde a estar disponível à desordem, à incerteza, à falta de racionalização ao sentir, à percepção, ao prazer corporal, às possibilidades intersticiais, à relatividade, a um novo olhar, à memória, à imaginação, à fantasia, ao lúdico, à valorização das pequenezas do mundo, aos sentidos (sem o compromisso com as palavras prévias), à “desterritorialização”, à criação de outra territorialidade. O “sujeito da experiência” se define “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2015, p. 25-26). Assim, o “sujeito da experiência” tendo disponibilidade para senti-la, para ouvi-la, para “dar-se tempo e espaço”, guardando-a e perdendo-a em meio a memórias, se fez relevante para mim a partir do *Projeto “Devir-Território”*.

Ao caminhar pelas ruas da zona do Porto, tendo disponibilidade para ser “sujeito da experiência”, registrei situações cotidianas. Situações visíveis, dada a condição do percurso, da caminhada e do método cartográfico. Aqui alguns “frames” desse vídeo, para que se compreenda instantes do visível.



Imagem 51: Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 52: Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 53: Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 54: Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 55: Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 56: Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015. **Fonte:** acervo da autora.



Imagem 57: Fotografia: Caminhada pelas ruas da zona do Porto, 2015. **Fonte:** acervo da autora.

Kastrup (2009a, p. 39)⁷² reconhece a atenção como requisito para o trabalho do cartógrafo: “A atenção em si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade do encontro, de acolhimento”. Tal disponibilidade e abertura para encontrar o inesperado implicam em alterar o caminho processual, mudando as prioridades e possivelmente redesenhando o problema de pesquisa, isto é, ter disponibilidade e abertura sugere a habitação de um território, território anteriormente não habitado pelo pesquisador. Estar atento é “estar à espreita”, como afirmou Deleuze em seu Abecedário, não é ficar tranquilo, é cuidar ativamente do contexto, é estar receptivo, é vigiar, é ter paciência na espera de algo que está por vir. Kastrup (2009a) aponta para quatro variedades de atenção do cartógrafo: o “rastreio”, indica um “gesto de varredura de campo” e visa “uma espécie de meta” ao acompanhar as transições da pesquisa, o “toque”, quando algo se destaca, vislumbra, quando se é tocado por algo, o “pouso”, implica na percepção, na parada do corpo frente a algo, o “reconhecimento atento”, diferente do reconhecimento automático, a “percepção é lançada para imagens do passado conservadas na memória” (2009, p. 45).

Para praticar o método da Cartografia, é preciso seguir e acompanhar processos, experimentar “dispositivos”, habitar um território, estar atento, ter disponibilidade e abertura para mudanças, praticar a escrita e considerar a produção coletiva de conhecimento.

Guattari e Rolnik (2013, p. 213) ao discutirem sobre a imprevisibilidade da revolução, recorrem à arte, especificamente à ideia de

⁷² In Passos; Kastrup; Escóssia (2009).

processo, de produção do artista e assim entendem que “é o seu processo de produção que o transporta, e até para além daquilo que ele pensava ser”. Da mesma forma, o *Projeto “Devir-território”*: foi durante o período de reflexão sobre minha produção que identifiquei a categoria “território”, no “chão de fábrica”⁷³ da poética, objetivando criar algo, uma produção audiovisual, entretanto, foi somente durante, como “sujeito da experiência”, e após o processo de produção que percebi potências conceituais para além das divisas da categoria território. Foi como pensar sobre várias questões que ficam entre os parênteses, nas entrelinhas, insinuadas.

Numa potência de coisas variáveis, como sugere a curadoria da 31^a Bienal de São Paulo, realizada em 2014, que tinha por título *Como (...) coisas que não existem*. Entre os parênteses do título se lia variações de verbos como falar, viver, usar, lutar, aprender, entre outros, forçando a refletir sobre as *coisas que não existem* para assim as tornar presentes com verbos do cotidiano. Sem magia extraordinária. É a seguinte a proposição dessa 31^a Bienal: a arte atua transgressoramente nos levando a superar nosso potencial perceptivo no que concerne às coisas do mundo (incluindo nelas coisas que ainda não existem – as coisas em sua potência). O “caminhar como prática estética” (CARERI, 2013), à memória e ao imaginário, categorias fundamentais para revalorizar a caminhada, o percurso cartográfico realizado entre as ruas da zona do Porto. O “caminhar como prática estética” diferencia-se de uma caminhada qualquer pelas ruas da zona do Porto, justamente pela funcionalidade desta última.

⁷³ A manufatura do ateliê, local de trabalho do artista é enfatizada na abordagem do Grupo de Pesquisa Artefatos para construção do pequeno território. O trabalho do artista recobre de marcas cada objeto ali criado, produzido. A mão do artista produz objetos para o mundo, deixando neles sua “impressão”.

Desse modo, reconheço que ao caminhar “por entre” se atenta às minúcias, prenhes de devires e desvios presentes no território. Percorrer caminhos no espaço urbano cotidianamente vivido, ao qual não vemos já que muitas vezes somos reféns do tempo, nos força a focar numa perspectiva que é a da Arte, quando estamos abertos ao peculiar, ao que chega com o instante, à “multiplicidade”. Explorar a visualidade do espaço valorizando os devires e os desvios permite dar peculiar visibilidade ao território.

CODA

Pertencendo à Linha Ensino da Arte e Educação Estética, foi a consciência de ser pesquisadora em nível de mestrado acadêmico que me permitiu enxergar minhas inquietações e ter o desejo de adentrar lugares singulares destinados ora para a Linha Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano, ora para a Linha em que me encontro. Minha abordagem se mantém preponderante em relação a esta Linha, pois diz respeito à preocupação que tenho com questões voltadas ao processo formativo de crianças e adolescentes. Assim, movimentando-me por entre as duas Linhas, percebo a relevância das poéticas e processos criativos na contemporaneidade para refletir acerca de questões percebidas ao longo de minha experiência no espaço escolar, no meu caso da rede pública de ensino.

Foi a assim reconhecida “experiência pessoal”, nos termos que antecipou Walter Benjamin, experiência vivida por mim por entre dois territórios, quando professora de arte da rede pública, e mais tarde, neste tempo mais recente, no Curso de Mestrado enquanto artista, que potencializou tal articulação, dando finalmente corpo à pesquisa.

No resgate de meu próprio passado, percebi o grande desafio implicado pela proposição de um trabalho reflexivo, um trabalho de pesquisa que me permitisse pensar sobre o campo da Arte e sobre o campo do Ensino. Mais que isso, a decisão por um trabalho de cunho reflexivo, a partir de minha vivência, mas que não ficasse restrito a um relato, nem a uma análise de caso, nem a proposições em torno de questões eleitas, me

estimulou a encontrar um caminho também para minha produção escrita. Essa foi a proposta de orientação deste trabalho, marcadamente reflexivo, resultado de leituras e de revisitação às minhas práticas com a poética e com o ensino.

Foi na reaproximação à minha poética, a qual me dediquei desde o final do primeiro semestre que pude, durante um longo período de tempo no trabalho de ateliê, voltar, com aquela prática naquele lugar, encontrar meu pensamento de artista. A investigação na Linha de Poéticas do Cotidiano promove o pensar e o fazer da arte, o processo de criação, o enfrentamento com a materialidade e a visualidade a partir do cotidiano⁷⁴.

Através das demandas inerentes a essa etapa, pude sistematicamente me aperceber ora de meu modo de pensar (através de teorias, conceitos, relações afetivas, coisas do mundo, minha produção poética), ora do que seria interessante trazer para este texto reflexivo. Já que me preocupo, como artista e professora, em experimentar diversas linguagens artísticas, já que me desloco entre as Linhas do Ensino e a das Poéticas, no Campo da Arte, já que busco conceitos de diversos campos e procuro relacioná-los sem restrições teóricas pré-estabelecidas, encontrei no pensamento rizomático, de Deleuze e Guattari, uma organização possível. Segundo os autores (2011, p. 43) “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos”. Para mim ficou

⁷⁴ Conforme se lê na Linha de Pesquisa *Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano*, do curso de Mestrado em Artes Visuais, UFPel.

claro que meu modo de pensar como professora a atividade pedagógica, em todo o seu processo, em sua preparação, se aproxima muito do pensamento do artista, que está ali, em seu ateliê, muitas vezes solitário, motivado e atento às várias coisas do mundo. Assim, ficou claro para mim que o pensamento voltado às práticas pedagógicas se relaciona à abordagem de pesquisa do artista, e compreende a conexão de vários temas, materiais, linguagens artísticas, categoriais conceituais. Falo naturalmente de certo pensamento, aquele que reconhece o Outro.

Para a articulação e fundamentação desta pesquisa, foram fundamentais as etapas de revisão do projeto de pesquisa, orientações individuais, releitura dos Diários de Campo de quando atuava como professora, discussões instigadas pelas disciplinas, pesquisa bibliográfica, leituras orientadas e “escrituras”, conversas nos Grupos de Pesquisa *Artefatos para leitura e construção do ‘pequeno território’*, coordenado pela professora Renata Azevedo Requião, e [*Lugares-Livro: dimensões poéticas e materiais*], coordenado pela artista-professora Helene Sacco. Questões associadas ao “pequeno território” da criação, a Cartografia e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), especificamente a A/R/Tografia⁷⁵.

O “procedimento cartográfico”, importante metodologia, possui referências no conceito de cartografia da obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari, que “visa acompanhar um processo e

⁷⁵ “A a/r/tografia é uma forma de PEBA que, por sua vez, foi gerada pelos estudos de Elliot Eisner em cursos de pós-graduação na Stanford University, nos Estados Unidos, entre os anos 1970-1980. Ele buscava estudar a arte como o elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas” (DIAS IN DIAS; IRWIN, 2013, p. 24).

não representar um objeto” (KASTRUP, 2009, p. 32)⁷⁶. Seu sentido engloba “a investigação de um processo de produção” (KASTRUP, 2009, p. 32), o acompanhamento do percurso, sendo este o meio da pesquisa que oferece subsídios para serem experimentados, para serem ressignificados, para serem conectados, para serem criados, assim, as metas da pesquisa são traçadas durante o processo e não pré-estabelecidas. Compreende-se que o caminho metodológico é do fazer ao saber, isto é, da experiência à teoria.

A cartografia é um método para ser praticado e não aplicado (KASTRUP; BARROS, 2009), não se apresentando como modelo a ser seguido pelo pesquisador, e sim como procedimento processual que se constroi caso a caso, no “acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 77), e que requer, para funcionar, o uso de “dispositivos”. Compreende-se o conceito de “dispositivo” como um conjunto heterogêneo, que abarca discursos, instituições, leis, proposições filosóficas, científicas, entre outros, assim, o “dispositivo” atua como rede que conecta tais elementos (FOUCAULT, 2009, p. 77)⁷⁷. Essa pesquisa centrou-se em dois “dispositivos”, a poética e a docência. Do acompanhamento de ambos, surgiram as duas principais categorias de pesquisa, o “corpo” e o “território”.

Já o sujeito “artógrafo” propõe diálogo em sua pesquisa entre o fazer do artista, a compreensão do pesquisador e a produção de conhecimento docente do professor. Dessa forma, ele também se situa no “entre”, não sendo apenas um sujeito, nem sendo outro qualquer, mas estando,

⁷⁶ In Passos; Kastrup; Escóssia (2009).

⁷⁷ *Apud* Kastrup; Barros, in Passos; Kastrup; Escóssia (2009).

frequentando, habitando os espaços de distintos sujeitos, criando assim redes para os sujeitos.

O que caracteriza a investigação é a “pesquisa viva”, compreendida por Irwin e Springgay (2013, p. 147)⁷⁸ como “um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa. Estes atos são formas teóricas, práticas e artísticas de criar significado através de formas recursivas, refletivas, responsivas, mas resistentes de compromisso”. A “pesquisa viva” suscita o trabalho em progresso e foca em reflexões relacionadas ao processo ao invés de privilegiar a produção de fatos e dados.

Há, nesse contexto, certa preocupação em corporificar o texto, em dar vida a ele através de achados, de perdidos (os sacrifícios conceituais emergem em ressignificação), e assim pensá-lo a partir de conceitos trazidos por Barthes – a linguagem como “pele”, a “escritura” e a “tessitura” – e Deleuze e Guattari – a “marca”. Através de pesquisa promovida pelo trabalho de orientação foi possível trazer para esse texto e, particularmente para pensar a investigação, minha poética, algumas proposições advindas de poesias, muitas visualidades e uma pitada de narrativa. Tal opção para aformatar, para adensar o texto, se insere na proposta metodológica da “A/r/tografia” e na proposta de orientação.

Dias (2013, p. 24)⁷⁹ enuncia que “o ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvermos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento”. A ideia aqui defendida é que o

⁷⁸ In Dias; Irwin (2013).

⁷⁹ In Dias; Irwin (2013).

envolvimento com minha produção artística, com questões que concernem a minha prática em sala de aula, bem como, com dados pesquisados e com meu modo de pensar a escrita, contribui para a criação de novas formas de conhecimento, para a produção de sentido.

O primeiro devir dessa pesquisa perpassa o nomadismo do pensamento investigativo: da teoria para a prática, da prática para a teoria. O que nos afeta suscita investigação. No início dessa pesquisa foi necessário distanciar-me da leitura escolarizada de mundo que havia em mim para poder enxergar possibilidades outras para o Ensino da Arte. A inserção de meu olhar em torno do campo das poéticas visuais, das poéticas do cotidiano, e em seguida, para o resgate e o desenvolvimento de minha produção poética foi determinante para poder dar corpo ao pensamento dessa pesquisa. Assim, afastei-me das teorias da educação em busca de uma produção poética. Ressalto meu interesse na poética aqui, em sua potência de investigação e não como objeto de estudo crítico, nem como campo de produções (o Sistema das Artes Visuais). A partir da produção poética e de seu reconhecimento, categorias teórico-conceituais relevantes encontraram seu destaque. A partir do exercício e do envolvimento com minha poética pulsou a proposta dessa pesquisa. Sendo professora, artista-professora, cheguei naturalmente ao planejamento das “microintervenções” para a sala de aula escolar, estimulada pelo trabalho do professor Cláudio.

Juntando as microintervenções às questões de minha poética emergiu quase que por si a ideia de “poética na docência” apontando para o aproveitamento de categorias relevantes na poética do artista-professor na Sala de Aula.

A pesquisa é apresentada em texto ensaístico, que valoriza a primeira pessoa, o “eu” que escreve porque foi ele que vivenciou e ainda não compreendeu a tudo completamente, seguida de um pensamento reflexivo, rizomático, construído a partir de teorizações de diversos autores. Concordo com Larrosa (2015, p. 70) quando diz que “para podermos nos falar precisamos falar e escrever, ler e escutar, talvez pensar, em nome próprio, na primeira pessoa, com as próprias palavras, com as próprias ideias”. Desse modo, à escrita, já que produzida por meio do ensaio, se pretende dar espaço ao pensamento, à linguagem, à criação, à experiência, à personalidade e não à “ordem do discurso pedagógico”, caracterizado pela imposição de regras ou, como diria Barthes, ao fascismo do texto⁸⁰. Por ser ensaístico, para facilitar a leitura, promover a fluência de leitura e deixar o texto fluido, algumas referências se encontram em notas de rodapé.

O “território da página” apresenta-se em forma de ensaio visual, gráfico-visual, como se a página fosse um quadro negro, um cartaz. Conforme proposição de orientação, a partir do que foi desenvolvido na tese *Estesias*, de Renata Azevedo Requião. Por meio de planejamento espacial, dialogam texto e imagens, sendo o texto escrito com diversos tipos e tamanhos. As imagens pretendem provocar, instigar o pensamento, a memória, o deslocamento do olhar. E assim busco que de certo modo a leitura seja rizomática.

⁸⁰ Canton (2009e, p. 50) ao refletir sobre as narrativas dos artistas contemporâneos expõe que artistas escapam da tendência fascista do texto, compreendendo, a partir de Barthes, que “o fascismo não está em impedir de dizer, mas sim em obrigar a dizer”.

Nesta pesquisa, procurei incorporar as discussões das disciplinas da professora Ursula Rosa da Silva, do professor Cláudio Tarouco de Azevedo, do professor Edson Luiz André de Sousa e da professora, minha orientadora, Renata Azevedo Requião. O pensamento desenvolvido por esses professores, o diálogo demandado pelo trabalho de orientação e o encontro com os procedimentos metodológicos da Cartografia e da A/r/tografia foram fundamentais para me deslocar desde meu projeto inicial.

O reconhecimento de minha poética para pensar, através da eleição de algumas categorias fundamentais, para pensar o Ensino da Arte reafirmou minha experiência docente. Desse modo penso que essa pesquisa é provocada pela docência, pelo agir pedagógico, mas fica mais complexa e mais inventiva com a experiência com a poética que é aqui reconhecidamente capaz de transformar a docência.

Ressalto por fim a valorização dos dois sujeitos, o artista e o professor. Entendo a poética *na* docência como proposta de um pensamento investigativo que se expressa na sala de aula escolar, como potencial transgressor para pensar o ensino.

GLOSSÁRIO

Conceitos incorporados ao meu discurso, praticados para alcançar o pensamento reflexivo almejado, operados como linguagem, minha própria linguagem conquistada.

Artista-professor: p. 33, p. 34, p.37, p. 41, p. 68.

Corpo sem órgãos (CsO): p. 42, p. 73, p. 122, p. 123, p. 124.

Desinvenção: p. 52, p. 141.

Desterritorialização: p. 33, p. 38, p. 41, p. 102, p. 149, p. 150, p. 151, p. 155.

Devir: p. 141, p. 151.

Dobra: p. 119, p. 120, p. 121.

Experiência: p. 66, p. 73, p. 82, p. 91, p. 106, p. 116, p. 124, p. 133, p. 134, p. 140, p. 149, p. 154, p. 155.

Lugar: p. 18, p. 25, p. 30, p. 31, p. 33, p. 52, p. 53, p. 61, p. 65, p. 68, p. 96, p. 97, p. 100, p. 106, p. 114, p. 115, p. 130, p. 131, p. 133, p. 135, p. 145, p. 149.

Lugares de memória: p. 39, p. 51, p. 53, p. 55, p. 73, p. 147.

Memória: p. 47, p. 120, p. 134, p. 135, p. 136, p. 147.

Operator: p. 112, p. 114, p. 115.

Reterritorialização: p. 33, p. 34, p. 35, p. 38, p. 64, p. 65, p. 72, p. 102, p. 123, p. 129, p. 149, p. 150, p. 151.

Rizoma: p. 69, p. 140, p. 152, p. 166.

Rostidade: p. 73, p. 115, p. 118, p. 121, p. 122, p. 124.

Spectrum: p. 112, p. 114.

Território: p. 18, p. 35, p. 34, p. 35, p. 72, p. 73, p. 117, p. 120, p. 121, p. 130, p. 149, p. 150, p. 151, p. 154, p. 162.

REFERÊNCIAS

A fábrica de mulheres de Cindy Sherman. Disponível em:
<<http://foto.espm.br/index.php/referencias/a-fabrica-de-mulheres-de-cindy-sherman/>> Acesso em: 21 jan. 2016.

Ana Mendieta. Disponível em:
<http://entretenimento.uol.com.br/27bienal/artistas/ana_mendieta.jhtm>
Acesso em: 21 jan. 2016.

Ana Mendieta. Disponível em:
<<https://vivalavulva.wordpress.com/2010/07/23/ana-mendieta/>> Acesso em: 21 jan. 2016.

ANTUNES, Arnaldo. **2 ou + corpos no mesmo espaço**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

A vida secreta das formigas. Disponível em:
<<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/a-vida-secreta-das-formigas/>> Acesso em: 24 jan. 2016.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

AUSTER, Paul. **A arte da fome**: ensaios, prefácios, entrevistas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. **Ensaio Textual: Desdobramentos de uma pesquisa cartográfica com Arte e Educação Ambiental**. Revista Paralelo 31. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, UFPel, Edição 02 (setembro/2014). Disponível em: [11_ensaiotextual01_claudio.pdf](#)

BANDEIRA, João. **Rente**. São Caetano do Sul: Ateliê Editorial, 1997.

BARBOSA, Antônio Agenor. **Protomemórias, Memórias e Metamemórias na construção de identidades**. Revista Antropolítica, n. 37, p. 427-430, Niterói, 2. sem. 2014.

BARROS, Bianca Bernardo. **A Fábrica de Peles:** Handertwasser e o caminhar contemporâneo. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós Graduação em Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1994. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000127.pdf> Acesso em: 05 nov. 2014

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **A preparação do romance.** vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Fragmentos do discurso amoroso.** Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1981.

_____. **O Prazer do Texto.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____. **Roland Barthes por Roland Barthes.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. **Sade, Fourier, Loyola.** Lisboa: Ed 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Modernidade Líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** Magia e Técnica, Arte e Política. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória:** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Memória e vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOUTANG, Pierre-André. **O Abecedário de Gilles Deleuze.**

Entrevistas feitas com Gilles Deleuze por Claire Parnet e filmadas nos anos 1988-1989. Montpamasse, 1997. (vídeo). Online. Transcrição completa do vídeo disponível em:
<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>
 Acesso em: 05 jan. 2015.

BOURRIAUD, Nicolas. O paradigma estético (Félix Guattari e a arte). In BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional.** São Paulo: Martins, 2009.

BRITTO, Leticia. **Oficinas de Arte Contemporânea para crianças de pré-escola:** a experiência estética e o lúdico na infância. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não escrita. In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). **Usos & Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CAMPOS, Augusto de. **Despoesia.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **O anticrítico.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias.** São Paulo: Ex libris, 1984.

CANTON, Katia. **Corpo, Identidade e Erotismo.** Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Da Política às Micropolíticas.** Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Do Moderno ao Contemporâneo.** Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Espaço e Lugar.** Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Espelho de artista.** São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

_____. **Narrativas Enviesadas.** Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Tempo e Memória.** Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CARERI, Francesco. **Walkscapes:** o caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G. Gill, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

Cindy Sherman. Disponível em: <<http://www.cindysherman.com/>> Acesso em: 21 jan. 2016.

Como é a vida dentro de um formigueiro. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-e-a-vida-dentro-de-um-formigueiro>>

Acesso em: 24 jan. 2016.

Daisy Xavier. Disponível em: <<http://www.pipa.org.br/pag/artistas/daisy-xavier/>> Acesso em: 21 jan. 2016.

Deleuze. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/filosofos-essenciais/deleuze/esquizoanalise/>> Acesso em: 15 nov. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart. SP: Ed. 34, 1997.

_____. **Palestra: O ato de criação.** 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Tradução: José Marcos Macedo. Acessado em 20 jan. 2015. Online. Disponível em: O ato de Criar00E7u00E3o - Gilles Deleuze.pdf

_____. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Ed. 54, 2011.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** vol. 2 / Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 54, 1995.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** vol. 3 / Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Ed. 54, 2012.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** vol. 4 / Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

_____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIAS, Belidson. A/R/Tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo.** 2003. Online. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>> Acesso em: 15 jan. 2014.

DUARTE, Paulo Sérgio. **Arte brasileira contemporânea: um prelúdio.** Rio de Janeiro: Silvia Roesler Edições de Arte, 2008.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FABRIS, Annateresa; COSTA, Cacilda Teixeira da. **Tendências do Livro de Artista no Brasil.** São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1985.

Ferrari, Márcio. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml?page=1>> Acesso em: 19 fev. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

Francesca Woodman. Disponível em: <<http://imagineimedentrodeti.com/paixoes/francesca-woodman/>> Acesso em: 20 jan. 2016.

Filipa Burgo. Disponível em: <<http://filipa.deburgo.net/caixa-negra.html>> Acesso em: 10 fev. 2016.

Francesca Woodman: virgem suicida. Disponível em: <<https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/francesca-woodman-virgem-suicida-303736>> Acesso em: 20 jan. 2016.

FUGANTI, Luiz. Devir. In FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: LP&M, 2002.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed da UFSM, 2011.

_____. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. Tradução de Tatiana Fernandez. In DIAS,

Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

_____. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. Tradução de Belidson Dias. In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

_____; SPRINGGAY; Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. Tradução de Tatiana Fernandez. In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Lar Montessori. Disponível em: <<http://larmontessori.com/maria-montessori/>> Acesso em: 19 fev. 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n^o 19. P. 20 – 30. Online. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA.pdf

_____. **Tremores**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2016.

MACHADO, Arlindo. **Fotografia em mutação**. Jornal Nicolau nº 15. Online. Disponível em: MACHADO, Arlindo. Fotografia em mutação (artigo).pdf Acesso em: 17 out. 2015.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo das sociedades de massa**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

Magia. Disponível em: <<http://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-magia/>> Acesso em: 25 set. 2015.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. S/L: Companhia das Letras, 2003.

MARCONDES, Renan. “Violência Gráfica: As Armas de Marcela Tiboni”. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 2, n. 12, Out. 2014. ISSN: 2316-8102

Maria Montessori. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/maria-montessori/>> Acesso em: 19 fev. 2016.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Festa e ritual, conceitos esquecidos nas organizações. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza , v. 2, n. 1, p. 118-128, mar. 2002 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2016.

MARTINS, Raimundo. **Reflexões sobre Ensino da Arte, Visualidade e Cotidiano**. In II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, Centro de Artes (CEARTE), UFPel, 2015.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo & inéditos**. S/L: Ed. Melhoramentos, 1972.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Tradução de Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus, 1990.

Método Montessori. Disponível em:
<<http://www.escolamontessori.com.br/NovoSite/index.php/a-escola/metodo-de-ensino>> Acesso em: 19 fev. 2016.

MITCHELL, W. J. T. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

MOREIRA, Maria Carla Guarinello de Araujo (org.). **Arte em pesquisa.** Londrina: Eduel, 2005.

MOSSI, Cristian Poletti. **Possíveis territorialidades e a produção crítica da arte – suturas e sobrejustaposições entre vestes sem corpos e corpos sem vestes.** 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria.

_____. **.um-corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra e outros poemas.** S/L: Alfaguara, 1965.

NOBLE, André Winter. **Rever: Reler.** 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Tradução: Yara AunKhoury. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1993.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos:** caminhos de aquisição do conhecimento. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Vol 2, numero 1, Jan/jun 2008. P. 119-138. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a09.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2016.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Como ‘produzir clarões’ nas pesquisas em educação e arte?** In II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e práticas do cotidiano, Centro de Artes (CEARTE), UFPel, 2015.

Organização Montessori no Brasil. Disponível em: <<http://omb.org.br/>> Acesso em: 19 fev. 2016.

O segredo das formigas. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/o-segredo-das-formigas>> Acesso em: 24 jan. 2016.

O suicídio da fotógrafa Francesca Woodman segundo o filósofo Arthur Danto. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/cafe_nao_te_deixa_mais_cult/2014/07/o-suicidio-da-fotografa-francesca-woodman-segundo-o-filosofo-arthur-danto.html> Acesso em: 20 jan. 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio:** Políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2000.

Piedra. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/enc13-performances/item/2015-enc13-rjgalindo-piedra>> Acesso em: 21 jan. 2016.

Piedra by Regina José Galindo. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-102/mengesha>> Acesso em: 21 jan. 2016.

PIGNATARI, Décio. **Poesia pois é poesia**. Cotia, SP: Ateliê Editorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano, 1993.

PRAXEDES, Walter. **Ensaio sobre a cegueira**: a cegueira como metáfora no livro de José Saramago. Revista Espaço Acadêmico, Nº 88, mensal, setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/088/88praxedes.htm>> Acesso em: 20 fev. 2016.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. **Deleuze**: “como criar um corpo sem órgãos”? Psicanálise & Barroco em revista. V.10, n.2: 112 - 126, dez. 2012.

Regina José Galindo. Disponível em: <<http://www.reginajosegalindo.com/>> Acesso em: 21 jan. 2016.

REQUIÃO, Renata Azevedo. **Estesias**. 2002. Tese (Doutorado em Letras – Literatura Comparada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Revista TRIP. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/auto-arte-sensual>> Acesso em: 22 jan. 2016.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Paulo Rónai. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1995. Online. Disponível em: <<http://www.releituras.com>> Acesso em: 16 ago. 2015.

ROBINSON, Ken. **Escolas matam a criatividade?** Vídeo. Online. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>> Acesso em: 05 jul. 2015.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In LINS, Daniel. (org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROMAGNOLI, Roberta. **Guattari e Deleuze com Roberta Romagnoli**. Vídeo. Publicado em: 28 mai. 2013. Online. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=-JnazrUAZqY>> Acesso em: 03 nov. 2015.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SANGUINÉ, Leon. **A invenção de Helene Sacco**. Revista e-cult mídia ativa. Ano IV, Edição 14, junho 2013, Pelotas-RS.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SCHWOB, Marcel. **Vidas imaginárias**. Tradução Duda Machado. São Paulo: Ed. 34, 1997.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Antimonumentos: a memória possível após as catástrofes. In FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira. (orgs.) **Memória e Esquecimento**. Pelotas: Ed. Da Universidade Federal de Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/ich/ppgmp/>> Acesso em: 12 out. 2015.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. S/L: Editora Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Ursula Rosa da. **Ensinar, pesquisar e criar**: a curiosidade e a importância da pergunta no ensino. Revista da FUNDARTE, Montenegro, ano 11, n. 21, jan./jun. 2011.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

SZTUTMAN, Renato (org.). **Encontros**: Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

TONELI, Maria Juracy Figueiras; ADRIÃO, Karla Galvão; CABRAL, Arthur Grimm. In FONSECA; Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TUAN, Yi.-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VINHOSA, Luciano. **Obra de arte e experiência estética:** arte contemporânea em questões. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução: André Teles. Rio de Janeiro: S/E, 2004. Online. Disponível em: Zourabichvili-O_vocabulário_de_Deleuze.pdf Acesso em: 20 jan. 2015.

31ª Bienal. Disponível em: <http://www.31bienal.org.br/> Acesso em: 10 dez. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A [PROPOSTAS DE MICROINTERVENÇÕES PARA O ESPAÇO ESCOLAR]

Elas se estruturam, sob o paradigma ético-estético, nas três ecologias (mental, ambiental e social), as quais segundo Guattari (2009, p. 133)⁸¹ “são capazes de reunir as diferentes reivindicações humanas”.

O aluno (da mesma forma que a formiga) habita certa microssociedade, a microssociedade escolar. Ele organiza-se e é organizado pelo espaço escolar, que se constroi a partir da hierarquia e do controle. A organização do espaço escolar é definida a partir de fragmentações do próprio espaço, o espaço físico (biblioteca, sala de arte, sala multimídia, sala dos professores, salas de aula, refeitório, entre outros), o espaço do conhecimento (compreendido pelos componentes curriculares), o espaço discente (segmentado do 1º ano ao 9º ano no ensino nomeado Ensino Fundamental, também fragmentado em Anos Iniciais e Anos Finais). Sabemos que a escola fatia o corpo do estudante, engaveta o corpo em salas de aula e o aloca nas classes, define seu lugar em “mapas”⁸², oferece disciplinas fragmentadas para que nesses espaços, o aluno trabalhe incessantemente, muitas vezes, seguindo somente as ordens do professor para:

⁸¹ Apud Bourriaud (2009).

⁸² Refiro-me aos “mapas” espaciais frequentes no Brasil e particularmente nas escolas em que trabalhei: mapas que definiam o lugar na classe de cada estudante. Mesmo não sendo seu lugar de escolha, mesmo que seu corpo não coubesse ali. Mapas fixos, sem entradas, nem saídas, sem possíveis modificações frente ao desejo.

ou criar

ou jogar

ou pensar

ou contar

ou narrar

ou orar

ou ler

ou escrever

ou interpretar

...ou...

...ou...

...ou...

O “ou” que implica em realizar uma atividade de cada vez.

O “ou” que fragmenta o corpo.

O “ou” que tende a indicar a existência dominante do “é”.

“É” isso, “é” aquilo.

E é só isso, e só aquilo.

“Ou isto ou aquilo”⁸³.

O “é” domestica o corpo.

O estudante deve estar atento às palavras de ordem porque caso não esteja,

perderá o “ou”,

o “é”,

ou seja,

a oportunidade de:

⁸³ Proposição do livro *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles.

ou criar

ou jogar

ou pensar

ou contar

ou narrar

ou orar

ou ler

ou escrever

ou interpretar

...OU...

...OU...

...OU...

Opondo-se ao “ou”, é preciso adicionar o “e” ao espaço escolar, às palavras de ordem na escola. “E... e... e... Sempre houve uma luta na linguagem entre o verbo “ser” e a conjunção “e”, entre *é* e *e*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 45). É preciso gaguejar o “e” na escola, pois ele coloca tudo em variação, ao passo que o “é” indica constância (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

pensar e

criar e

e contar

e jogar

e narrar

e ler

e interpretar e orar e

criar e pensar e...

Na contemporaneidade, o aluno percebe-se como sujeito e compreende seu entorno. Ele chega à escola nutrido pelo mundo e deseja alimentar-se de saberes a partir de seu contexto, daquilo que lhe faz sentido.

Partindo desse princípio (daquilo que faz sentido ao aluno) e apoiada na “experiência”, de que fala Larrosa, estas oficinas pretendem oportunizar “experiência” aos estudantes no espaço escolar mesmo que fragmentado. Segundo o autor, os alunos não retêm, não aprendem, não “assoviam”, não se envolvem porque a eles é produzida uma “experiência falsa” (LARROSA, 2015). Ao final de um dia de aula os alunos voltam cansados para suas casas e, questionados sobre a rotina das aulas, ficam mudos, não sabem dizer o que viram, o que fizeram, o que aprenderam, porque simplesmente nada de fato tocante lhes acontece (BENJAMIN, 1987). As palavras que possuem não são suas, não lhe pertencem, não têm sentido, são alheias, distantes, falsas. Sobre a experiência, Vinhosa (2011, p. 65) afirma: “vivida em seu decurso, desde o início até a sua plena consumação, a experiência será individualizada na consciência daquele que a realiza e a integra às outras experiências”. É através da experiência que é possível, criar, inventar, dar sentido e descrever, narrar, contar com as próprias palavras. É a experiência que nos leva a uma “vida nova” (BARTHES, 2005) e não apenas a uma informação.

Oportunizar a experiência em sala de aula é possível através da Arte e significa incluir o “e” no espaço escolar. A Arte não segue modelos, não limita, não fragmenta o pensar, ao contrário, ela se situa no campo da dúvida, propondo a experimentação, a criação e a reflexão. A arte indica variação, acréscimos, incertezas. A arte não normaliza, singulariza. Manoel de Barros (1994) sugere em seu poema que é preciso pegar delírio.

Parafrazeando o poeta, do mesmo modo a Arte. Não faz bem à Arte o sentido normal das coisas do mundo e do nosso mundo. Assim como averba do poema, o estudante tem que “pegar delírio”. A Arte não se alimenta de estabilidade, ela é precisa em variáveis, sem controles, sem condições previamente determinadas, sem posições fixas, sem a rigidez de métodos científicos, sem restrições, sem “ou”. Se há um método, na Arte, esse método é movido pela resistência, pelo desejo de fazer, assim como faz o “artista da fome” de Paul Auster, em seu livro *A Arte da Fome*, que passa fome por opção, por uma “compulsão interna”, por resistir à vida que lhe foi concedida, pelo desejo da experiência.

De acordo com Deleuze e Guattari (2012, p. 25) “Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações”. Nesse sentido, a arte pode ser alimentada por meio da “desorganização” do organismo e da “reterritorialização” do corpo, enfim, da criação de um “corpo sem órgãos”.

Tudo pode estar mais próximo de nós ao aprendermos a ler nosso corpo e a perceber com o corpo. O professor pesquisador em arte Kennedy Piau (2005, p. 12)⁸⁴ diz que “falar de arte não é explicar a obra, mas continuar a criação no nível mental trazendo-a à consciência, levando-a a outros e enriquecendo o próprio fazer”. Considerado tudo isso, para propor a prática da poética *na* docência, valorizando as descobertas, as categorias de pesquisa do artista que é professor, o “corpo” e o “território”, apresento aqui sinteticamente, cinco propostas de microintervenção, em forma de

⁸⁴ In Moreira (2005).

oficinas, planos de aula para a sala de aula escolar. Consideram-se na base de tais propostas as três ecologias de Félix Guattari (1990), voltadas ao espaço escolar - a mental (imaginação, criações, desejos, maquinação), a social (as relações com o outro e o entorno) e a ambiental (tudo que não está relacionado ao humano, as “coisas-objetos”). As propostas de microintervenção são assim intituladas: Microintervenção 1: “O que pode um corpo feminino?”; Microintervenção 2: “O que pode um rosto?”; Microintervenção 3: “Autorretratos via Katia Canton”; Microintervenção 4: “Livros de artista: espaços de memória” e Microintervenção 5: “Devir-território: caminhar, experienciar, ver e produzir artisticamente”.

...

Microintervenção 1: “O que pode um corpo feminino?⁸⁵”

Busca-se nesta oficina oportunizar espaço de reflexão acerca do corpo feminino, redimensionar referências sobre ele e replicar a produção poética de alguma artista. Esta oficina considera a categoria de pesquisa “corpo” e tem base na poética das seguintes artistas mulheres: Francesca Woodman, Ana Mendieta, Cindy Sherman, Regina José Galindo, Marcela

⁸⁵ O título da oficina foi pensado a partir da questão “O que pode um corpo?”, proposta primeiramente pelo filósofo Espinoza e retomado por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*. Nesta oficina, utilizo esta questão para refletir acerca do corpo feminino, de seu uso na Arte Contemporânea e nos modos de subjetivação dos corpos situados em sala de aula.

Tiboni e Daisy Xavier. Esta oficina é proposta para o 8º ano e o 9º ano dos Anos Finais, do Ensino Fundamental.

A invenção de nós mesmos, bem como a reinvenção, a desorganização e a reorganização dependem de nosso desejo, das alteridades, do *socius*, da cultura, do outro. Pretende-se, com o formato de oficina, que os estudantes possam ler o corpo do outro, descobrir o seu corpo, “desterritorializar-se”, “reterritorializar-se” e criar o seu “corpo sem órgãos”. Para isso, ocupo o conceito de “corpo artista”, corpo que desestabiliza certezas, proposto por Christine Greiner. Para Greiner (2009a, p. 26)⁸⁶ “todo corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo” e a partir disso “nascem deslocamentos de pensamentos que serão, por sua vez, operadores de outras experiências”. Seria proporcionado espaço de reflexão e de prática artística a respeito de obras de mulheres artistas contemporâneas que utilizam o “corpo artista” e um corpo ou o próprio corpo em suas produções poéticas.

O professor e pesquisador em arte Luciano Vinhosa (2011, p. 55) afirma que “[...] em vez de confortá-lo, a obra acarreta no receptor uma cadeia de reações reflexivas que o leva a redimensionar suas referências”. A proposição artístico-reflexiva oferecida aos estudantes se daria na replicação da produção poética das artistas, isto é, no uso da linguagem fotográfica, na apropriação de seu corpo ou de um corpo outro que lhe dê sentido, ou que lhe punge como diria Barthes, para manifestar a questão voltada ao histórico-social (injustiça, violência, gênero, limites do corpo, fronteiras, entre outros) que seu corpo representa, que carrega consigo, que sente por meio do corpo, estimulado através de reflexões advindas da

⁸⁶ *Apud* Canton (2009a).

oficina e, num segundo momento, na socialização de tal prática artística reflexiva.

Artistas mulheres foram escolhidas particularmente: é relevante destacar o pensamento da mulher através de seu corpo na Arte. Assim, o corpo e suas questões seriam trazidos para essa oficina por meio de obras de mulheres artistas que produzem em torno da linguagem fotográfica.

Segundo Barthes (1984, p. 48-49) a fotografia é dotada de funções: “informar, representar, surpreender, fazer significar, dar vontade”. A escolha das obras das artistas citadas justifica-se pelas funções de “surpreender, fazer significar, dar vontade”. Questões que abarcam minhas séries fotográficas, a relação entre o “*Operator*” e o “*Spectrum*”, a pose, a criação de um personagem pela fotografia, a “dobra”, a “rostidade”, os binômios privado/público e presença/ausência, o autorretrato, também foram consideradas. É então, utilizando o conceito de “biografema” de Barthes (1979), particularmente meu “biografema”, o autorretrato, a imagem espelhada promovida pela linguagem fotográfica, que apresento breves “biografemas” de tais artistas.

Francesca Woodman (1958 - 1981), fotógrafa norte-americana desde os 13 anos, suicidou-se aos 22. Os autorretratos fotográficos em preto e branco emoldurados dentro de um quadrado que expõem um corpo feminino, nu, que se relaciona com o espaço e com poucos objetos. O corpo é explorado por meio de seu entorno, em um jogo entre o mostrar e o esconder, a vida e a morte, chegando a ficar camuflado com o cenário.

Ana Mendieta (1948 - 1985) mudou-se muito jovem de Cuba para os Estados Unidos, local em que viveu em orfanatos com sua irmã. Em sua obra, Mendieta experimenta o corpo através de performances e *earth-body-art* fundindo-se com a natureza (sem modificá-la agressivamente), dessa maneira o uso da fotografia é dado para representar a ação. Rituais corporais tecem temas como vida, morte, transcendência e gênero.

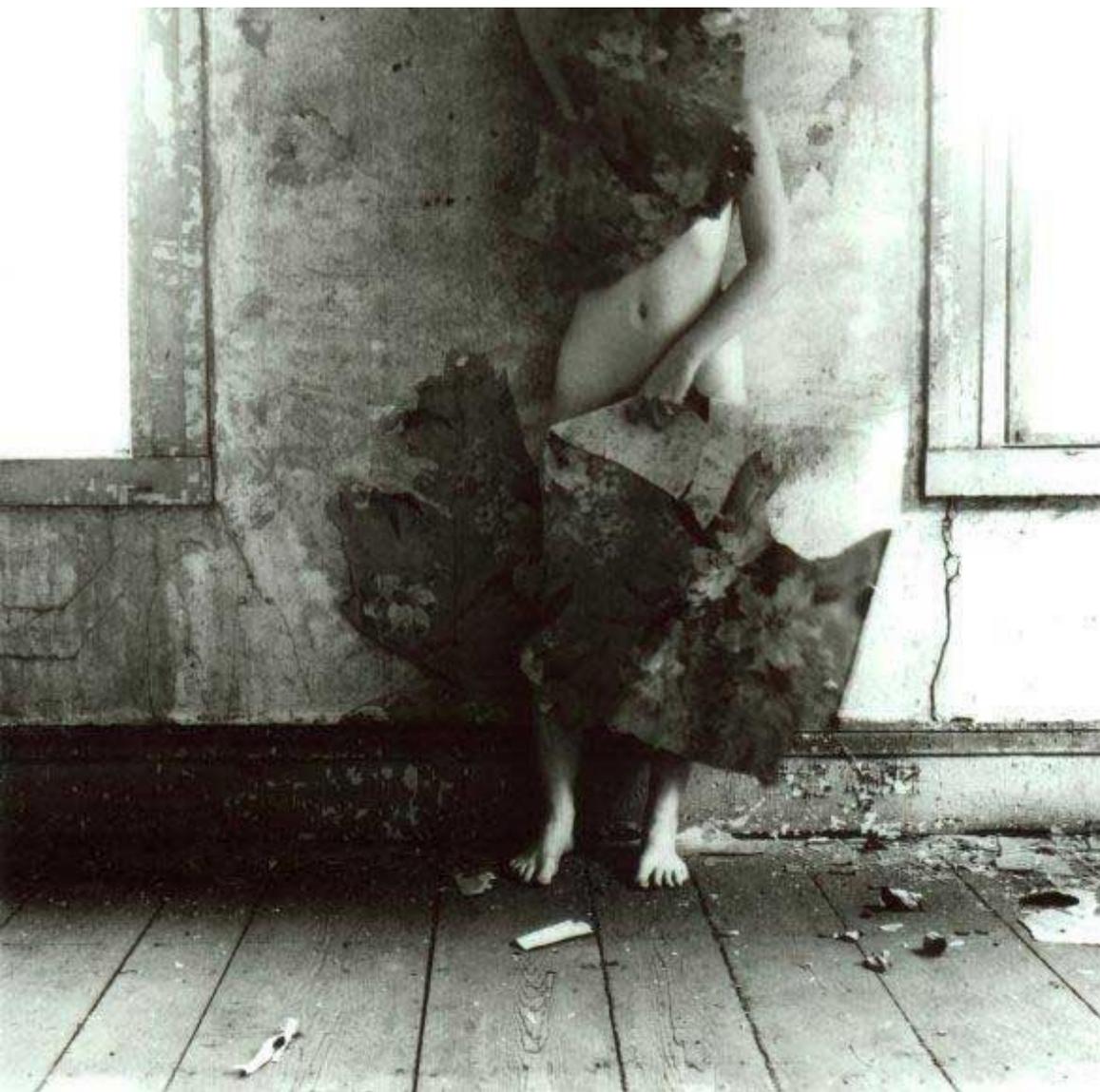


Imagem 58: Obra de Francesca Woodman. **Fonte:** imagineimedentrodeti.com/paixoes/francesca-woodman/#jp-carousel-2945



Imagem 59 (à esquerda): *Tree of life.*

Fonte:

http://entretenimento.uol.com.br/27bienal/artistas/ana_mendieta.jhtmMendieta

Imagem 60 (à direita): *Untitled (Self-Portrait With Blood).*

Fonte: <http://genderblenderfenderbender.blogspot.com.br/2015/09/1970s-ana-mendieta-tree-of-life-blood.html>

Cindy Sherman (1954), fotógrafa e diretora norte-americana de cinema, cria fotografias conceituais fazendo uso de seu corpo, logo, são fotografias de si mesma e não autorretratos. O corpo da artista incorpora personagens, portanto sofre metamorfoses a cada cena em que atua. Cindy atua como modelo, produtora, maquiadora, fotógrafa: é objeto e sujeito da experiência. A identidade, o outro e o papel da mulher na sociedade são temas a considerar em suas fotografias.

Imagem 61: Fotografia de Cindy Sherman.

Fonte:

foto.espm.br/index.php/referencias/a-fabrica-de-mulheres-de-cindy-sherman/



Regina José Galindo (1974) é uma artista de Guatemala especializada em performances. Sua arte explora questões relacionadas a injustiças sociais como discriminação, gênero, abusos de poder e o binômio

vida e morte. A performance intitulada *Piedra* (2013), realizada na Universidade de São Paulo (USP), faz referência ao corpo da mulher que suporta ações violentas, a indiferença da sociedade perante a exploração de seu corpo e o descarte desse corpo (já que explorado, agora desprovido de sentido). Tais questões são levantadas através do corpo de Galindo, que coberto de carvão e sobre o chão, se forma pedra. A violência é percebida por meio da ação de urinar realizada por dois homens e uma mulher sobre seu corpo.



Imagem 62: *Piedra*, 2013

Fonte:

hemisphericinstitute.org/hemi/images/emisferica/10.2_images/10.2_piedra_lg_03.jpg

Marcela Tiboni (1982), artista paulista, identificou-se com a linguagem da pintura enquanto estudante de arte durante o curso de bacharelado. Tiboni procura aproximar a história da arte às linguagens contemporâneas, utilizando a linguagem da fotografia e também do vídeo. A artista confessa em um breve depoimento para a Revista Trip⁸⁷ que ao olhar para os personagens femininos pintados da história da arte sente vontade de entrar na obra e tocar a pintura, para que ela mesma pudesse conviver com o personagem ou emprestar-lhe o corpo para trazê-lo à vida.

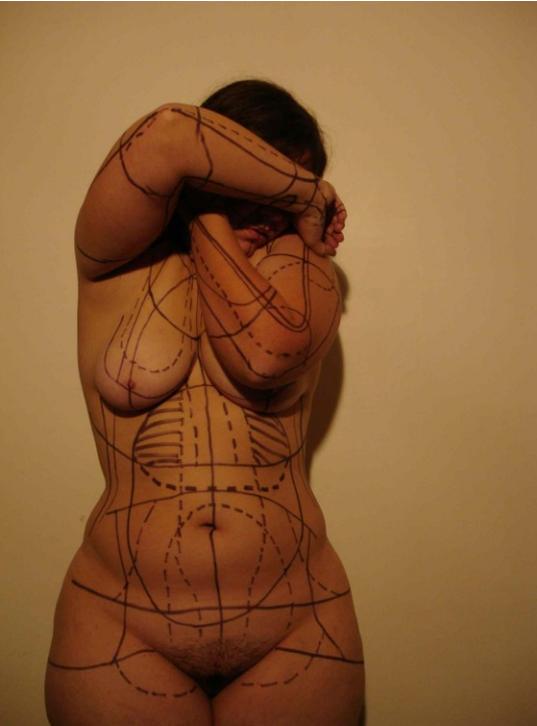


Imagem 63 (à esquerda): *Estudo para desenho de corpo I*, 2006. **Fonte:** performatus.net/as-armas-de-marcela-tiboni/
Imagem 64 (à direita): *O beijo*, 2006. **Fonte:** revistatrip.uol.com.br/trip/auto-arte-sensual

⁸⁷ Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/trip/auto-arte-sensual>, acesso em 22 jan. 2016.

Daisy Xavier (1952), artista carioca formada em Psicologia e Psicanálise, em sua arte explora questões sobre identidade e alteridade. Fazendo uso da desconstrução e da recriação de formas, Xavier ressignifica conceitos. Aqui, refiro-me à *Série Anfíbios* (2000), série em que a artista empacota *um* corpo, o coloca em imersão na água, o fotografa e instiga a pensar sobre os estados de passagem do corpo físico para o permeável/maleável, sobre os limites do corpo, o dentro e o fora, as fronteiras.



Imagem 65 (à esquerda): *Série Anfíbio*, 2000. **Fonte:** murilocastro.com.br
Imagem 66 (à direita): *Série Anfíbio*, 2000. **Fonte:** www.pipa.org.br

...

Microintervenção 2: “O que pode um rosto?”⁸⁸

Busca-se nesta oficina instigar a percepção e a compreensão de imagens compostas por rostos e oportunizar a pesquisa e a produção sobre Arte Contemporânea. Esta oficina advém da categoria de pesquisa “corpo” e tem base em imagens do âmbito da cultura visual. Esta oficina é proposta para o 8º ano e o 9º ano dos Anos Finais, do Ensino Fundamental.

Estimulada pela frase de Deleuze e Guattari (2012, p. 39) a qual diz que “A cabeça está compreendida no corpo, mas não o rosto”, é que proponho esta oficina para discutir sobre o que pode um rosto, o que pode dizer um rosto na contemporaneidade, ou melhor, o que pode estar por trás de um rosto, o rosto ao qual apenas os outros vêem, encontrado no âmbito da cultura visual. “O conhecimento da cultura visual está relacionado às interpretações sobre a realidade e sobre como estas afetam a vida dos indivíduos” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 130). Considerando a cultura visual como um lugar constituído de diversas e diferentes visualidades, pensa-se aqui que ela remeta a imagens não somente voltadas ao campo da arte, mas as imagens em si, ou seja, a todas as imagens presentes no mundo.

Segundo Hernández (2000, p. 30) “buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte”. Propõe-se aqui reposicionar

⁸⁸ Paráfrase à questão “O que pode um corpo?”, de Espinoza.

o sujeito frente às coisas do mundo através da percepção de coisas que não existem em um primeiro olhar, ou melhor, de coisas que se encontram entre os parênteses. Para a proposição desta oficina, foi realizada a busca de imagens de rostos publicadas nas redes sociais (*Facebook, Instagram*) e divulgadas na/pela mídia (publicidade e notícias propagadas por canais da rede televisiva).

Uma pequena amostra se faz relevante destacar nesse momento: os *closes* de rostos de bebês; rostos sensuais de modelos; rostos tatuados; rostos extremamente modificados através de procedimentos estéticos (concernente à beleza física) e cirúrgicos (referente à modificação do rosto por motivos de acidentes); rostos marcados por características associadas à faixa etária do sujeito (as marcas de espinhas do rosto do adolescente e as dobras na pele do rosto do senil) e, em considerável quantidade, rostos “fabricados” via manipulação de ferramentas digitais de imagens (*Photoshop*, filtros do *Instagram*).



Imagem 67 (à esquerda): Rosto de um bebê. **Fonte:** www.osmais.com.br

Imagem 68 (à direita): Rosto da modelo Gisele Bündchen. **Fonte:** www.rosamexicana.com.br



Imagem 69 (à esquerda): Rosto tatuado. **Fonte:** cms.hojeemdia.com.br
Imagem 70 (à direita): Rosto com espinhas. **Fonte:** www.topgyn.com.br

Várias questões emergem dessas imagens: a comoção causada pelo *close* do rosto de um bebê, o rosto mercadológico, o rosto imposto pelo capitalismo que massifica o desejo, o rosto criado por meio de interferências (tatuagens, *piercings*, alargadores), o rosto estereotipado pelo *socius*, o rosto deformado e reconstituído, por questões de estética e de saúde fotografado. Destaca-se aqui a singularidade do rosto e da identidade do sujeito, as marcas desse rosto e suas implicações referentes às fases da vida e a relação entre homem e máquina pela edição de imagens. A oficina se encerra na busca de relações com obras de arte contemporâneas e na proposição de uma produção artística.

...

Microintervenção 3: “Autorretratos via Katia Canton”

Busca-se nesta oficina refletir sobre identidade a partir de obras de diferentes artistas, reunidas através do gênero artístico “autorretrato”, bem como a produção artístico-reflexiva de um “autorretrato”. Esta oficina considera a categoria de pesquisa “corpo” e tem base o livro *Espelho de artista* (2001), da artista-professora Katia Canton. Esta oficina é proposta para os Anos Iniciais e para o 6º ano dos Anos Finais, do Ensino Fundamental.

Conhecendo o trabalho da artista Katia Canton, ocupada com formação, tendo trabalhado em museus e galerias, aproximando as crianças da Arte e a Arte da escola através de oficinas interdisciplinares, projetos

sociais e palestras, aliada a alguns precursores da reflexão sobre a cognição infantil, sugere que a Arte nos ensina novas formas de nos organizarmos no mundo. Diz a artista que, particularmente, a Arte Contemporânea se materializa a partir de uma negociação entre Vida e Arte, Arte e Vida.

Canton escreve livros de evidente viés formativo mais que informativo. Em sua produção, o Campo da Arte deixa de ser apresentado ao aluno como um conjunto de dados (históricos, circunstanciais, de linguagem, de idiossincrasias), implicando numa cognição pautada pela "experiência estética" do aluno, pois o aluno se aproxima do percurso e dos processos do artista. Em seu amplo projeto pedagógico, vem lançando coleções de livros infanto-juvenis lincando arte e literatura (contos, fábulas, poesia) como *Arte conta Histórias*, *Princesa de Chinelos*, *Arte Aventura*, e *Mundo de Artista*. Os livros, entre outros, *Mesa de Artista* (2004), *Espelho de Artista* (2001) e *Brasil, olhar de artista* (2001) são altamente recomendáveis para crianças.

Particularmente no livro *Espelho de Artista* (2001), Canton apresenta o gênero autorretrato como o "espelho do artista". Canton apresenta breve história do autorretrato, e, através das diferentes produções de diferentes artistas aponta para questões particulares em cada obra. A oficina começaria por questionamentos a partir do título do livro, alargando a compreensão do objeto cotidiano "espelho", através de questões que implicam na representação, na imagem, na auto-imagem, no olhar, no enquadramento de certa "cena" retratada. A observação e a peculiar abordagem de cada obra forçam o aluno a se aproximar, perceptivamente, das escolhas do artista.

O artista contemporâneo, envolvido pelo processo no qual desenvolve sua *poética* aprende nesse fazer, para cuja fundação homem e

matérias como que se fundem. É com maior ou menor consciência que o artista expressa, em seu trabalho, sua "experiência de mundo", experiência marcada por inquietações e desconformidades, por desejos. Assim compreendendo, cada trabalho – instância do processo poético – incorporaria e apresentaria um discurso único, vistas as singularidades tanto da circunstância quanto das materialidades da produção.

Esta oficina, estimulando o estudante a explorar diferentes percepções sobre as obras, permitiria a ele se aproximar da prática poética de cada artista, de seus materiais, de suas questões, de suas escolhas e de, afinal, seus métodos. Pois bem sabemos que a construção de uma poética é a busca individual que se faz método insubstituível. O artista, frente ao mundo, cria poeticamente seu mundo. Interessa aproximar o aluno desse processo, em práticas que, de certo modo replicarão na medida de cada um a poética ali fundada. Assim, o aluno passaria, a partir do que ele vê, a pensar na obra e por decorrência a ampliar sua capacidade de perceber a sua realidade. O foco desta oficina é a postura do homem ali retratado, sua compleição, posição de seus membros, apoios, a expressão do olhar, bem como o modo de vestir, o uso de adereços, as formas e os objetos do entorno, a luz. Como proposição final desta oficina, sugeriria a produção artístico-reflexiva de um autorretrato, o “espelho” do aluno.

...

Microintervenção 4: “Livros de artista: espaços de memória”

Esta oficina apresenta uma proposição artística, especificamente, a criação um “livro de artista”, considerando a memória e a “experiência”. Esta oficina advém da categoria de pesquisa “território” e tem base em minha prática artística, particularmente o livro de artista *Eu, sempre plural*. Esta oficina é proposta para os Anos Iniciais e Finais, do Ensino Fundamental.

A Arte na contemporaneidade abarca em sua produção a memória como categoria de criação, pesquisa e reflexão. Selligmann-Silva (in Ferreira; Michelon, 2012, p. 149) garante que as obras na contemporaneidade “são obras esburacadas, mas sem vergonha de revelar seus limites que implicam uma nova arte da memória, um novo entrelaçamento entre palavras e imagens”. Assim, ao mesmo tempo em que a memória pode trazer através da arte um passado marcado de feridas, ela, a arte, pode ressignificar esta memória com novas e possíveis constituições, inclusive de resistência, no presente.

A respeito da memória na Arte, Canton (2009f, p. 21) pensa que “a evocação das memórias pessoais implica a construção de um lugar de resiliência, de demarcações de individualidade e impressões” e também que a memória sugere “o território de recriação e de reordenamento da existência” (2009f, p. 22). Contrariamente à noção de um tempo quase raso de experiências no espaço. A proposta artística considerada a memória, suspende o tempo para que possamos perceber o espaço e seus pormenores, para que possamos perceber as experiências que nos aconteceram num

determinado espaço, detalhes não vistos no cotidiano pelo excesso de informações que se impõem ao olhar. Sobre o binômio experiência e sentido, Larrosa (2015, p. 50) expõe que “se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem se transmitir”.

Nesta oficina, buscam-se experiências elaboradas pelos estudantes, experiências já guardadas na memória, memórias inerentes ao indivíduo, memórias que constituem sua identidade, seu território, sua história. Buscam-se aqui percepções sobre lugares, sobre o impacto e as marcas desses lugares. Buscam-se nessa oficina novas constituições, de resistência, de continuidade, de reflexão sobre as memórias do passado, de ressignificação da experiência vivida em certo lugar, em certo território, de reivindicação da memória, por meio do diálogo entre palavra e imagem, da exploração de diversas linguagens artísticas a partir da criação de “livros de artista”, objetivando a replicação de minha prática poética de *Eu, sempre plural*.

O “livro é um lugar no qual o leitor habita” sugere a artista-professora Helene Sacco⁸⁹. Compreendido como espaço de intimidade, espaço único, que não se expõe diretamente ao leitor. Cabe a esse sujeito envolver-se, estar disposto a abri-lo, a folhear suas páginas, a mergulhar em sua história, a construir sentido. No catálogo *Tendências do Livro de Artista no Brasil* (1985), as autoras Annateresa Fabris e Cacilda Teixeira da Costa, definem o livro de artista como unidade expressiva produzida

⁸⁹ Em entrevista à Revista e-cult mídia ativa, em junho/2013.

integrando imagem e escrita⁹⁰, na qual o pré-requisito para seu processo estrutural é o elemento principal do livro, sua sequência, isto é, uma “sequência coerente de espaços”. A respeito dessa sequência espacial, as autoras (1985, p. 3) afirmam que o livro de artista “explora sempre as características estruturais do livro: a obra não é cada página e sim a soma de todas elas, percebidas em diferentes momentos”. Entendo o livro de artista assim como compreendo um mapa, com muitas entradas e saídas, com estrutura móvel definida pela manipulação do leitor. O livro de artista proposto sustenta essa sequência de leitura para que os alunos possam interagir com o livro criado, experimentar, recriar e ressignificar as memórias e as “experiências”.

...

Microintervenção 5: “Devir-território: caminhar, experienciar, ver e produzir artisticamente”

Busca-se nesta oficina promover uma caminhada pelo território do estudante e, a partir disso, instigar a criação de um vídeo. Esta oficina considera a categoria de pesquisa “território” e tem base em minha caminhada pelas ruas da zona do Porto, em Pelotas, intitulada de *Projeto “Devir Território”*. Esta oficina é proposta para os Anos Finais, do Ensino Fundamental.

⁹⁰ Ressalto a criação de “poemas-objetos” e “livros-poema”, nos anos 50, pelos poetas concretos e neoconcretos que perceberam a “imagem gráfica espacial como forma” antes dos artistas (FABRIS; COSTA, 1985).

A compreensão do conceito de território para além do conceito geral de senso comum sobre o espaço geográfico, isto é, como “espaço de apropriação”, espaço portanto formado pelas relações construídas entre os sujeitos sociais que o integram, acendeu possibilidades para pensar essa proposta de microintervenção.

Sabemos que os estudantes estão inseridos na escola e, sem fatiar-lhes as cabeças, percebem o espaço da sala de aula com todo o seu corpo. Frequentemente se põem em movimento, caminhando no espaço da sala de aula, sentam, levantam, se agitam. A caminhada instiga um transbordamento de experiências no sujeito, nela há possibilidades, criação, invenção, geração de acontecimentos. Mas caminhar *no* espaço da sala de aula (ou *na* rua) é apenas passar por ele, já caminhar *pelos* espaços compreende a existência de pausas no caminho. Tal oficina faz do caminhar uma experiência.

Nesse sentido, proponho práticas de criação e reflexão a partir da replicação de uma prática poética referenciada no cotidiano pessoal, isto é, a caminhada. A caminhada apresenta a dúvida, a incerteza do caminho, a falta de previsão e de planejamento. O aluno instigado a caminhar por entre o seu território, a experienciar o seu espaço territorial e não somente deslocar-se por ele, experimentaria assim modos da Arte, o "pensamento da Arte" através da experiência de reconhecimento de seu território com todas as suas instabilidades, devires e potências.

Ordenar, dar forma criando, são necessidades que os alunos demonstram frequentemente no cotidiano escolar. Oportunizar espaço de criação é oferecer espaço para a autonomia, para o crescimento cognitivo e sensível, para que os alunos possam fruir arte a partir de suas criações. A

proposta de criação de um vídeo, a partir da caminhada pelo território, permitiria aproximar o pensamento da arte à sala de aula escolar, instigando e alimentando certa mudança de perspectiva no que concerne ao território dos alunos. Assim, a oficina se encerraria.

...

Elas, as oficinas desse Apêndice A, aqui se encerram como registro de ideias. Servem para, em meu “planejamento de artista-professora”, como preparação para uma “nova vida”.