

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE ARTES - CA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
PPGAV – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DA ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA**



DISSERTAÇÃO

**“CAUSOS” E LISTAS DE QUEM GOSTA DE ENSINAR:
possibilidades vinculares, de criação e afeto
através da arte e do conversar**

Valesca Lêdo Matos

Pelotas, 2018

Valesca Lêdo Matos

**“CAUSOS” E LISTAS DE QUEM GOSTA DE ENSINAR:
possibilidades vinculares, de criação e afeto
através da arte e do conversar**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação em
Artes Visuais, Universidade Federal de
Pelotas, Linha de Pesquisa: Ensino da
Arte e Educação Estética como requisito
para a obtenção do título de Mestre em
Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirela Ribeiro Meira
Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M433c Matos, Valesca Lêdo

"Causos" e listas de quem gosta de ensinar: :
possibilidades vinculares, de criação e afeto através da arte e do
conversar / Valesca Lêdo Matos ; Mirela Ribeiro Meira,
orientadora. — Pelotas, 2018.

150 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em
Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas,
2018.

1. Arte. 2. Arte educação. 3. "Causos". 4. Narrativas docentes.
5. Conversar. I. Meira, Mirela Ribeiro, orient. II. Título.

CDD : 707

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Valesca Lêdo Matos

**“CAUSOS” E LISTAS DE QUEM GOSTA DE ENSINAR:
possibilidades vinculares, de criação e afeto
através da arte e do conversar**

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

Data da defesa: 18/06/2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Mirela Ribeiro Meira (PPGAV – UFPEL – orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Nádia da Cruz Senna (PPGAV – UFPEL)
Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo (PPGAV – UFPEL)
Pós Doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Maristani Zamperetti (PPGE – UFPEL)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: O presente trabalho foi realizado junto ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Mestrado, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, em Pelotas, RS. Transversaliza a importância das dimensões ético-estética e artística para a produção atual de saberes, percorrendo experiências docentes e discentes em arte, na forma de “causos”. Discorre, assim, sobre possibilidades vinculares, de criação e afeto através da arte e do conversar que, construídas em reflexões, convertem-se em possibilidades pedagógicas. Aposta na arte como vivência, experiência, reflexão, afeto, mediação, construção de saberes e possibilitadora da educação da sensibilidade. A investigação é qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e aproxima métodos como as narrativas (auto) biográficas, a escrita de si e a A/R/Tografia. Um dos objetivos da pesquisa é pensar a formação docente e discente em contextos de sala de aula, que se refletem nas vidas dos envolvidos. Nesse contexto, a escrita sobre histórias por mim vivenciadas enquanto professora de arte, em forma de “causos”, busca uma reflexão sobre essas situações ocorridas em sala de aula, em diferentes escolas e realidades socioculturais e temporais, na direção do que acontece na relação cotidiana de convivência entre professores e alunos. Entre os autores nos quais me apoiei teoricamente figuram Michel Foucault, Michel Maffesoli, Humberto Maturana, e João-Francisco Duarte Junior, dentre outros. No trabalho, relatei arte, vida e afeto, relatando, nos “causos”, não só o que brotava dos processos, experiências e investigações individuais ou coletivos em sala de aula, mas também o que reverberou a partir deles, e o quanto isso comoveu ou transformou a vida dos envolvidos, seja em suas maneiras de viver seja em seus modos de se relacionar com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Arte Educação; “Causos”; Narrativas Docentes; Conversar;

ABSTRACT: The present work was carried out with the Graduate Program in Visual Arts, Master, of the Arts Center of the Federal University of Pelotas, in Pelotas, RS. It transversalizes the importance of the ethical-aesthetic and artistic dimensions for the current production of knowledge, traversing teaching experiences and students in art, in the form of "causes". It discusses, therefore, binding possibilities of creation and affection through art and conversation, which, built on reflections, become pedagogical possibilities. Bet on art as experience, experience, reflection, affection, mediation, construction of knowledge and enabling the education of sensitivity. Research is qualitative, research-action type, and approaches methods such as (auto) biographical narratives, self-writing and A / R / Topography. One of the objectives of the research is to think about teacher and student training in classroom contexts, which are reflected in the lives of those involved. In this context, the writing about stories I experience as an art teacher, in the form of "causos", seeks a reflection on these situations occurred in the classroom, in different schools and sociocultural and temporal realities, in the direction of what happens in the relationship everyday life of coexistence between teachers and students. Michel Foucault, Michel Maffesoli, Humberto Maturana, and João-Francisco Duarte Junior, among others, are among the authors I have supported theoretically. In the work, I related art, life and affection, reporting, in the "causes", not only what flowed from the processes, experiments and individual or collective investigations in the classroom, but also what reverberated from them, and how much this -moved or trans-formed the lives of those involved, whether in their ways of living or in their ways of relating to the world.

KEYWORDS: Art; Art Education; "Causes"; Educational Narratives; Talk;

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01- Origem – Acrílica e gesso sobre gaze gessada - 1998 | 10 |
| Figura 02- Afeto – Óleo sobre Eucatex - 1998 | 32 |
| Figura 03- Capa do livro – Diário de Cecília de Assis Brasil | 42 |
| Figura 04- Detalhe de agenda do ano de 2008 | 42 |
| Figura 05- Detalhe de agenda do ano de 2013 | 43 |
| Figura 06- Eron Vaz Mattos - 2016 | 47 |
| Figura 07- Hypomnemata - 2009 | 48 |
| Figura 08- Lista de coisas a fazer - 2018 | 49 |
| Figura 09- Lista com nomes de livros de artistas- 2004 | 53 |
| Figura 10- Gabriel Orozco - Obra Mesas de Trabalho. 1991/2006 | 54 |
| Figura 11- Gabriel Orozco - Obra Asterisms - 2012 | 55 |
| Figura 12- Gabriel Orozco - Obra Asterisms - 2012 | 55 |
| Figura 13- Arthur Bispo do Rosário - Atenção: veneno | 57 |
| Figura 14- Arthur Bispo do Rosário – Botões para paletó | 58 |
| Figura 15- Arthur Bispo do Rosário - Talheres | 58 |
| Figura 16- Elida Tessler - Dor | 59 |
| Figura 17- Listas do Inconsciente – Óleo sobre Eucatex - 1998 | 60 |
| Figura 18- Valesca com oito meses de idade - 1977 | 67 |
| Figura 19- Família - 2000 | 65 |
| Figura 20- Minha avó paterna – Tiquita - 1996 | 66 |
| Figura 21- Valesca no cavalo tordilho de seu avô - 1998 | 68 |
| Figura 22- Valesca aos cinco anos de idade com o irmão Rossano - 1981 | 69 |
| Figura 23- Valesca e sua mãe Izola em uma festa junina na escola | 70 |
| Figura 24- A pasta de coleção de desenhos dos amigos | 71 |
| Figura 25- Escolha – colagem | 72 |
| Figura 26- Galos – Fenótipos e Genótipos | 73 |
| Figura 27- Um dos primeiros desenhos de cavalo - 1993 | 73 |
| Figura 28- Pintura em panos de prato - 1993 | 74 |
| Figura 29- Pintura em panos de prato - 1993 | 74 |

| | |
|---|-----|
| Figura 30- Valesca e Maria Luiza Pêgas em Exposição de Fotografia-1996 | 76 |
| Figura 31- Notícia do Jornal Minuano de Bagé-Exposição - 1996 | 77 |
| Figura 32- Valesca e seu esposo Danúbio Gonçalves- 2016 | 77 |
| Figura 33- Andorinha –Fotografia Analógica – 2º Lugar em Concurso- 1998 | 78 |
| Figura 34- Oficina de Pintura – CENARTE- Profª Marly Meira- 2001 | 79 |
| Figura 35- Exposição da Oficina de Pintura CENARTE – URCAMP- 2001 | 79 |
| Figura 36- Notícia do Jornal Minuano de Bagé – 2001- Exposição- 2001 | 80 |
| Figura 37- Notícia do Jornal Minuano de Bagé – 2001- Exposição- 2001 | 80 |
| Figura 38- Exposição Individual – Valesca Matos – CEEE – Bagé- 1998 | 80 |
| Figura 39- Agenda Telefônica, Bloco e cartão com papel artesanal - 2001 | 81 |
| Figura 40- Ateliê Recriarte - 2008 | 82 |
| Figura 41- Ateliê Recriarte - 2008 | 82 |
| Figura 42- Valesca maquiando alunos do Projeto RODARTE - 2013 | 83 |
| Figura 43- Esbarrada. Lápis aquarelado sobre papel Canson- 2000 | 87 |
| Figura 44- Notícia do Jornal Minuano sobre árvore de natal - 2005 | 90 |
| Figura 45- Pai do Guilherme com cachorros desfilando no 20 de setembro | 90 |
| Figura 46- Vitrais de Nossa Senhora Auxiliadora | 97 |
| Figura 47- Valesca com barriga falsa em festa para as mães - 1999 | 118 |
| Figura 48 - Alunos fotografando pelo bairro Malafaia – Bagé - 2016 | 125 |
| Figura 49- Alunos fotografando pelo bairro Malafaia – Bagé - 2016 | 125 |
| Figura 50- Microintervenção no saguão da E.M.E.F. Peri Coronel - 2016 | 126 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. DOS INÍCIOS E INQUIETAÇÕES..... | 10 |
| 1.1. A PESQUISA: IN_VENIRE..... | 20 |
| 2. COM-VERSAR, COM-VIVER..... | 31 |
| 3. NARRANDO A INQUIETAÇÃO: AS “LISTAS DO DEPOIS”..... | 40 |
| 4. NARRANDO A INQUIETAÇÃO: OS “CAUSOS”..... | 61 |
| 4.1. “A GURIA DE BAGÉ ¹ ”: O PRIMEIRO “CAUSO”: VALESCA..... | 63 |
| 5. ALGUNS “CAUSOS”..... | 86 |
| 5.1. ÁRVORE DE NATAL, DROGADIÇÃO E O VINTE DE SETEMBRO..... | 87 |
| 5.2- GATO DO TEATRO RUMO À UNIPAMPA..... | 92 |
| 5.3- O PAPEL CELOFANE DOS RICOS AOS POBRES..... | 96 |
| 5.4- A ESTAGI-ARTE DESASTRE..... | 101 |
| 5.5- DO FREI PLÁCIDO AO JORNAL DO ALMOÇO..... | 104 |
| 5.6- INESQUECÍVEL VAN GOGH..... | 106 |
| 5.7- O MENINO QUE NÃO CRESCIA..... | 110 |
| 5.8- AMEAÇA DE MORTE | 113 |
| 5.9- FALSA GRAVIDEZ..... | 117 |
| 6. UM GRANDE “CAUSO” ATUAL: MICROINTERVENÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA- REFLEXÕES, IMAGENS, INTERAÇÕES..... | 120 |
| AINDA A INQUIETAÇÃO..... | 128 |
| REFERÊNCIAS..... | 142 |

¹ Alusão ao personagem de Jair Kobb, comediante, “O Guri de Uruguaiana”, Porto Alegre, RS.

... o homem não pode ser
reduzido à sua feição
técnica de *Homo faber*,
nem à sua feição
racionalista de *Homo
sapiens*. É preciso
considerar, na feição do
homem, o mito, a festa, a
dança, o canto, o êxtase,
o amor, a morte, o
despropósito, a guerra...
É preciso não rejeitar
como *ruído*, resíduo,
desperdício, a
affectividade, a neurose, a
desordem, o acaso.
O homem verdadeiro
encontra-se na dialéctica
de *sapiens- demens*.

Edgar Morin,
O Paradigma Perdido



Figura 01 - ORIGEM.
Acrílica e gesso sobre tela

de arame e gaze
Gessada. Valesca Matos, 1998. Foto acervo pessoal.

1- DOS INÍCIOS E INQUIETAÇÕES

*Prefácio não vou escrever.
Conversas não devem ser prefaciadas.
A gente simplesmente começa, e a coisa vai.*

Rubem Alves

*Cada um, para existir, conta-se uma história.
Michel Maffesoli*

Esse trabalho foi gestado a partir e ao longo das aulas do Mestrado em Artes Visuais. Ali conheci e compartilhei do cotidiano e do território de companheiros de caminhada, apurando uma intensa troca de experiências, conexões e afetos. Destes, destaco os vivenciados com colegas² que recebi em minha casa, na cidade de Bagé³, onde pude mostrar um pouco de meu território, de minha realidade regional e do pampa gaúcho. Essas trocas foram decisivas para o delineamento do tema da dissertação.

Como arte educadora em escolas públicas há mais de 20 anos, colecionei um número considerável de “causos”, histórias de vida, anedotas etc. que passei a contar aos colegas de mestrado. A cada encontro, uma história engraçada ou emocionante afluía, e, ao ouvi-las, meus confrades arrazoavam sobre a potência nelas contida.

Isso foi ficando tão forte, que pensamos, então, porque não fazer das histórias a própria pesquisa. Me pareceu mais lógico então que o tema entrelaçasse a relação do conversar, do diálogo e do narrar-se com o ofício de ser professor. Focando o *contar* na forma de “causos”, poderia proporcionar uma

² Luciana Cozza (Rio Grande/RS) e Jéssica Hencke (Canela/RS).

³ Bagé, também chamada de “Rainha da Fronteira”, é uma cidade situada na Mesorregião do Sudoeste Rio-grandense, com 122.209 habitantes, de acordo com o senso do IBGE de 2017. Situa-se na chamada região da campanha, onde a economia é baseada na agricultura e na pecuária e está distante 60 km da cidade de Aceguá, que faz fronteira com o Uruguai.

forma de reflexão, de conhecimento de mim e do outro, enfim, a compreensão dos processos que me acompanharam nessa trajetória de arte educadora.

Conto então minhas andanças narrando-as como “causos”. Mas o tema não estaria completo se não ponderasse acerca de meu momento atual, minha trajetória atual, que passará a compor um último “causo”.

Fui compelida a incluir meu constante interesse pela fotografia, desde a adolescência. Com o surgimento da fotografia digital, já atuando como professora de Arte na Rede Pública Estadual de Ensino, na cidade de Bagé, realizei diversos trabalhos com fotografia, principalmente com alunos de Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Técnico em Mecânica. Ela faz, portanto, parte de mim, e será narrada em capítulo à parte. Mostro um pouco dessa trajetória e desses percursos fotográficos tão pulsantes, traçados individual ou coletivamente junto a meus alunos, em minha vida de professora/ artista/ pesquisadora.

Após o ingresso no mestrado, a disciplina de Poéticas Audiovisuais, ministrada pelo professor Cláudio Azevedo, me rendeu algumas reflexões instigantes, e me inspirou a articular, a partir dela, algumas intervenções fotográficas na escola onde atuo como professora de arte, nas séries finais do Ensino Fundamental.

O presente trabalho, então, busca a reflexão sobre meu processo de docência, durante mais de vinte anos de sala de aula, em diferentes realidades, subjetivas e coletivas, com diferentes públicos. Nesse percorrido, fiz da arte um agente de conhecimento, integração, mudanças de concepções de vida, pessoais e grupais.

O movimento de reflexão e registro de minha vida através de histórias foi uma continuação de apontamentos que costumava fazer em agendas desde minha adolescência⁴. Nela, criava intermináveis *listas*, de coisas que precisava fazer e de coisas que já haviam acontecido.

Desde aí, coleciono “*causos*”, então, como coleciono *listas*. Pensando nas histórias que vivi, que de alguma maneira compõem “listas” de um andar, decidi contá-las, essas histórias de minhas andanças como professora de arte.

⁴Ver capítulo sobre as listas do depois.

Somos fruto do que vivemos no presente, mas também de toda a herança de um passado que está na memória. Em vista disso, acredito que seja importante lembrar de afecções que me acompanham de longa data. O fiz por acreditar que arte é vivência, experiência, expressão, sentimento, criação, reflexão, afeto, mediação, construção de saberes, formação da sensibilidade, e, principalmente, transform-ação.

Utilizo o hífen porque a ação de transformar-se se dá sempre a partir da relação de mim com outros, sendo, portanto, do campo *trans*, que atravessa subjetividades em direção a um “nós” coletivo.

A função desse meu contar, portanto, é prazerosa.

Me aproximo dos coletivos dos quais participei sem deixar de lado a poesia. Afinal, a arte, na escola, tem a função, de, entre outras coisas, fazer as coisas com, pelo e para o prazer. Daí a consideração, por parte das disciplinas *mais importantes*, como algo dispensável, luxo, ornamento (DUARTE Jr., 1991).

A arte sempre inclui a poesia, pois que esta é, para Leminski (1986, p.92), “[...] o princípio do *prazer* no uso da linguagem. E os poderes deste mundo não suportam o prazer”. A sociedade industrial, “[...] centrada no trabalho servomecânico, dos EUA à URSS, compra, por salário, o potencial erótico das pessoas em troca de *performances* produtivas, numericamente calculáveis”.

Do ponto de vista capitalista, a arte é dispensável, inútil, a não ser que “[...] produza um lucro ideológico. O lucro da poesia (...) é o surgimento de novos objetos no mundo. Objetos que signifiquem a capacidade in-útil. Além da utilidade” (id.lb.).

Para produzir sentido, concluo então. Sendo assim, é para produzir sentido sobre meus andares, que escrevo. E produzir sentidos sobre nós mesmos, *sobre os outros e o mundo é uma demanda vital* (ASSIS, 2015, p.125), “[...], necessária e dependente das narrativas que contamos, que ouvimos, que escrevemos, que lemos”. Todavia, esse processo “[...] depende também dos objetos que vemos ou produzimos, das músicas e dos filmes, das comidas, das brincadeiras que partilhamos”, e se constituem em movimentos dialógicos. As narrativas são tecidas, portanto, “[...] no interior das práticas e dos discursos culturais mais ou menos institucionalizados, como a família, a escola, a profissão, a religião”.

Dessa forma, “[...] estão abertas às múltiplas possibilidades interpretativas; e, de igual modo, geram, corporificam outras práticas e outros discursos culturais”.

Pondero aqui sobre o papel dessas narrativas na criação de vínculos, afetos, relações, saberes... E o quanto esses saberes podem transformar, para sempre, a vida das pessoas, ainda mais se proporcionarem a criação de sua transposição a outros discursos.

As histórias ouvidas e narradas tecem redes que nos ligam, uns aos outros, afetiva e cognitivamente, revelando cheiros, cores, sons, sabores dos lugares e dos tempos vividos. Ouvir e narrar, escrever e ler histórias é, portanto, um movimento que não cessa nunca, se reinventa sempre. Como num crochê, o ponto que vai adiante precisa voltar; vai, novamente, uma vez à frente, retorna, dois, três pontos; fecha-se um círculo, abre-se outro. Infinitamente se vai desenhando a trama (ASSIS, 2015, p.127).

A partir da sala de aula, em seus cotidianos, em meu cotidiano, apreendo que, no fundo, desejo autocompreensão, conhecimento de mim, ao narrar essa trajetória.

Objetivo, saindo do já sabido, dirigir-me ao que Marly Meira (2009, p. 14) diz ser necessário para a educação, qual seja, “[...] formular um novo discurso sobre a vida e acerca dos meios formais e informais de aprender a realizar concretamente uma prática estética ligada à existência”. E é sobre as práticas em arte e fora dela, para a vida, portanto, que me oriento.

Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2015, p. 321) apostam na “[...] liberdade de professores inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula”. Pois é “[...] adentrando na ambiência criadora da invenção” que “[...] somos forçados a pensar, a inventar problemas que desconcertam nossas percepções e sensações, impondo-nos a necessidade de descobrir em nós mesmos novos modos de olhar, pensar, sentir, agir (idem, ibidem).

Penso que nesse meu narrar, invento e reinvento a mim mesma, e a minhas práticas de professora. E reinvento, assim, a sala de aula, ao relatar os “causos”, relatos de mim mesma. Dessa forma, exponho o traçado de meus próprios “[...] mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras “andadas” com meus aprendizes (idem, ibidem).

Minhas narrativas são tecidas a partir de memórias, de experiências vividas em mais de vinte anos de sala de aula, o que me faz apostar na arte como vivência, experiência, reflexão, afeto, mediação, construção de saberes e oportunizadora da educação da sensibilidade com características autobiográficas.

Descobrir esses novos modos de olhar a docência e a vida é portanto um dos objetivos do presente trabalho, que se orienta a “destapar” modos de olhar, a conceber e a criar a partir da construção de narrativas emocionadas.

Nunca podemos negligenciar a emoção. A esse respeito, Humberto Maturana (2001, p.196), biólogo, filósofo e pesquisador chileno alerta para o fato de que vivemos numa cultura “[...] centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na apropriação e na manipulação mútua”. E isso não é de responsabilidade de um processo racional, e sim de nosso emocionar. Proclama ele que, “[...] a menos que nosso emocionar mude, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em guerras, na ganância, na desconfiança, na desonestidade, e no abuso de outros e da natureza”. E mais, assinala que “[...] os problemas humanos pertencem ao domínio emocional, na medida em que eles são conflitos em nosso viver relacional que surgem quando temos desejos que levam a ações contraditórias”.

Discorro, portanto, de forma indireta sobre essa emocionalidade ao abordar o estético, e sobre as possibilidades pedagógicas construídas nas reflexões, relações e (trans) formações através da arte e do conversar, do criar e do narrar como alternativas vinculares, de criação e afeto, interessando também aspectos de subjetivação e de identificação cultural e temporal dos envolvidos.

Poderia dizer que o objetivo geral desse trabalho, portanto, é relacionar a docência com experiências vividas em sala de aula, refletindo sobre a importância, na educação e na vida, das dimensões ético-estéticas e artísticas enquanto coletivas.

Percorro experiências relativas ao ensino da arte no coletivo na forma de “causos”, e às experiências pessoais, na forma de “listas”, que chamei de “listas do depois”. Dessa forma, como nos certifica Assis (2015, p.119), “[...] o trabalho está elaborado a partir do entendimento de que os sentidos de quem sou, de

quem posso ser”, que por sua vez, estão implicados às histórias que conto, que ouço, que escrevo, que leio.

Depois de escolhida a forma dos “causos” para narrar as experiências, a ideia do “quem gosta de ensinar” veio de dois livros de Rubem Alves, *Conversas com Quem Gosta de Ensinar* e *Estórias de Quem Gosta de Ensinar*, da Editora Cortez, muito populares nos anos 1980. No primeiro livro (1980, p.13) ao se referir aos educadores, esse autor professa que eles são

[...] como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças.

A educação, para ele, é algo que deveria acontecer num espaço “invisível e denso, que se estabelece a dois”, que é um “espaço artesanal”, de conversas, de diálogo, de trocas afetivas.

Na introdução do *Conversas com Quem Gosta de Ensinar*, Rubem Alves (1980, p. 03) menciona que “[...] pra conversar é necessário gostar. Caso contrário, a coisa viraria um monólogo: uma fala sem resposta”. E continua lembrando que na Academia, na Ciência e seus livros, podemos perceber que, “[...] via de regra, o que se pretende é um discurso sem resposta. As coisas são ditas de tal forma, com tais precauções e notas de rodapé, que o leitor é reduzido ao silêncio”.

Longe desse silêncio, muito distante do espírito da conversa que aqui quero entabular, encontrei em Humberto Maturana, médico e biólogo chileno, a ideia de um “conversar”, de um “languagear”. Escolhi essa ideia para o título do trabalho também, porque, de acordo com Maturana (1997, p.174), a palavra *conversar* “[...] vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer “com”, e *versare* que quer dizer “dar voltas com” o outro. A pergunta a que me propus, a partir disso, junto com esse autor, é

o que ocorre no “dar voltas juntos” dos que conversam?

Transporto essas indagações de Maturana para cá ao discorrer o quê e como aparecem nos “causos” que conto ao longo do trabalho, os afetos, os vínculos com os alunos, as formas de reação a determinadas situações, o que isso tem a ver com a arte na sala de aula e na vida. Também qual o papel da emoção e da razão nisso tudo, uma vez que a arte comumente é vista como trabalhando somente com a emoção, e não com a razão.

Diz Maturana (1997, p. 179) que conversamos de muitas maneiras, através da Filosofia, da Ciência, da Religião e da Arte. Porque “[...] somos multidimensionais em nossos domínios de interações”, e participamos em nossa dinâmica corporal “de muitas conversações que se entrecruzam”. O emocionar de uma conversação “[...] afeta o emocionar de outra, e podem se produzir mudanças originais, criativas, arbitrárias, ou loucas, dependendo do escutar”.

Compartilho experiências e conversações relativas ao ensino da arte através não só dos “causos”, mas também das memórias, das conversas, das aprendizagens....

Penso na arte como um agente facilitador e mediador de um ser/estar/agir *consciente* no mundo, na contemporaneidade, e esta tem no conversar e nos “causos” uma expressão, uma busca de novas percepções desse mundo, novas reflexões e ações sobre ele.

A relevância desse trabalho foca-se, portanto, no relato de experiências em/com arte em diferentes realidades, subjetivas e coletivas, onde ela é ao mesmo tempo conhecimento, integração, transformação pessoal e grupal, abre novas perspectivas, proporciona um esquadramento constante de fabricação/compreensão de mundo. Que passa pela responsabilidade social, de acordo com Maturana (1998, p.76), quando garante que “[...] a tarefa democrática é gerar um conversar no qual o limite da aceitação seja tão amplo que nos envolva a todos num projeto comum”, e mais do que isso, “como um desejo básico de convivência que é nosso âmbito de liberdade e nossa referência para nosso agir com responsabilidade social”.

Michel Maffesoli⁵ expressa que nós, os que queremos transformar o mundo, só o podemos através de uma *empiricidade comprometida*, um *pensamento do ventre*, acariciante, capaz de *revisar o mundo subterrâneo sob a*

⁵ Op. Cit 2004, p.47.

crosta superficial da cultura atual, onde o mito, a imagem, o lúdico, os fenômenos, as aparências, não têm origem no passado, mas no devir-humano em espiral, que converge e diverge para a vida que se leva.

Esclarecer os motivos que me levaram a desenvolver a presente pesquisa implica em retomar parte de minha história pessoal e profissional através da arte, ampliando também a autoconsciência de meus processos formativos, que incluem emoções, razão e afecções⁶.

Pois, se “[...] o imaginário é uma espécie de *repositório semântico* das ideias que brotam do social e afetam as pessoas”, ele abarca afecções, e muitas dessas, segundo Marly Meira (2014, p. 58) se dão *via prazer*. Essa autora sublinha que esse prazer “[...] penetra nos poros”, sendo “[...] fruto da interação interior/exterior corpóreo, graças a poderes de configuração mental que o complexo consciente/inconsciente produz”. E continua, assinalando que o prazer é “[...] uma teia, um enredo, uma narrativa sem começo, meio e fim que invade o espaço para nele aninhar o tempo e as vivências pessoais. (MEIRA, 2014, p. 58).

Das histórias, elas existem pra narrar minha/nossas inquietação (ões), descobrir quem sou/somos. Para desvendar, propor, recompor, rearticular, estruturar, desestruturar, sentidos...

E as listas, existem para que possamos nos organizar, (ou desorganizar), e para que possamos entender quais são nossas prioridades na vida cotidiana, num misto de fazer ou não fazer, passado, presente e futuro.

Pois que afirma Jorge Larrosa (2004, p 12-13) construímos nossos sentidos sobre o que e quem somos “[...] tanto para nós mesmos quanto para os outros, depende das histórias que contamos e que nos contamos”, e nessas constituições narrativas, “[...] cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal, ou seja, das autobiografias, auto narrações ou histórias pessoais”.

⁶ Não vou trabalhar com esse conceito de Deleuze, mas como ele aparece em algumas das citações, aqui o explico. Conforme Adriana Barin de Azevedo (2011, s-p), “para Gilles Deleuze, a afecção é o estado de um corpo quando sofre a ação de outros corpos. É uma “mistura de corpos” em que um corpo age sobre outro e este recebe as relações características do primeiro. E, correlativamente, as ideias afecção indicam o estado do corpo modificado, sua constituição presente, mas não explicam a natureza do corpo que o afeta... Elas não expressam a essência do corpo exterior, mas indicam a presença desse corpo e seu efeito sobre nós. O corpo é causa, produção ou funcionamento’ (...) O encontro entre dois corpos produz afeto. Para Espinosa “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada (alegria) ou diminuída (tristeza)”. Conforme Adriana Barin de Azevedo, 2011.

Após esse exposto, penso que o presente trabalho justifica-se pela busca de uma reflexão da minha docência, durante mais de 20 anos de sala de aula, em diferentes realidades, subjetivas e coletivas, com diferentes públicos, fazendo da arte um agente de conhecimento, de integração, de mudanças de concepções de vida pessoais e grupais, pois somos fruto do que vivemos no presente mas também de toda a herança do passado.

Encontrei especialmente nos estudiosos Michel Maffesoli, francês, Humberto Maturana, chileno, e Duarte Júnior, brasileiro, o que me permitiu discutir e aportar a maioria das ideias aqui presentes, que se dirigem à problemática da sensibilidade como forma constitutiva de saberes (Duarte Júnior), e de uma *socialidade* contemporânea (Maffesoli) e de que a emoção fundadora do social é afetiva, mais especificamente uma emoção em particular, o amor. O responsável por essas afirmações, Maturana (2001, p. 47) elabora que

Não há nenhuma atividade humana que não esteja fundada, sustentada por uma emoção, nem mesmo os sistemas racionais, porque todo sistema racional, além disso, se constitui como um sistema de coerências operacionais fundado num conjunto de premissas aceitas a priori. E esta aceitação a priori desse conjunto de premissas é o espaço emocional. E quando se muda a emoção, também muda o sistema racional.

Michel Mafesoli (1998, p. 22) afirma que “[...] Os sonhos individuais e coletivos são feitos de alegrias e dores”. Necessita de uma forma de pensar que saiba “acompanhar-lhes os meandros”, aquele que é, certamente, “[...] o mais capacitado a deixar entrever a emoção, o sofrimento, o cômico, que é o próprio de uma vida que não se reconhece no esquema, preestabelecido, de um racionalismo de encomenda”.

Pensar esse trabalho sob essa ótica é um desafio. A importância desse relato localiza-se também e então no fato de pensar a Arte como facilitadora e mediadora de emoções, sentimentos e consciência, através, nesse caso, do conversar e dos “causos”. Esses podem inaugurar discernimentos, reflexões e ações sobre as realidades que vivemos. Reflito sobre como essa dissertação pode auxiliar a aprendizagem e o ensino da arte através da ação que se transforma em pesquisa e da pesquisa que se transforma em ação, ajudando a pensar/repensar a Arte na educação, escola e cotidiano escolar.

Essa proposta de pesquisa dirige-se, portanto, à produção e sentido através da narração e recriação de histórias, que não deixam se ser “listas”, acontecidas em meus andares de professora de arte. Dirige-se à construção de uma *sabedoria de vida*, não somente conhecimentos. Duarte Jr. (2010) Realiza essa distinção, afirmando que o conhecimento se dirige ao intelecto, e a sabedoria, ao sensível.

Narrando, revisito minha prática docente, portanto, sensivelmente, com alegria, humor, localizando no conversar uma possibilidade pedagógica de trocas, afetos, convivência ético estética, e, porque não, prazer.

No primeiro capítulo, trato dos Inícios e inquietações, e da pesquisa, *in_venire*. No segundo capítulo, discorro sobre o *Com-versar* e o *com-viver*. No terceiro capítulo, estão as “listas do depois”, e, no quarto, a Inquietação, e narro-me como primeiro “causo”. No quinto capítulo, e subcapítulos, estão todos os “causos”. No sexto, em separado, narro Um grande caso atual. E, por último, a conclusão, em forma ainda de inquietação.

Creio por fim que a riqueza desse trabalho pode residir no fato de que precisamos pensar nossos espaços pedagógicos também através da sensibilidade. Pois que um espaço que se quer pedagógico não pode se instaurar sem a arte, mas almejar uma “[...] sabedoria integradora da alteridade, qualquer que seja ela. Mesmo a do excesso, da violência, do gasto e da vertigem”, pois a “sensibilidade em relação ao outro (em si, na natureza, na vida social), leva a uma concepção ampliada da realidade, plural, polissêmica, da experiência e do vivido coletivo⁷”. E educa assim corpos que “[...] vibram em comum” preservando um *estar-junto* que é um “[...] instinto essencial [desse] (...) outro coletivo⁸”.

Vamos então para a pesquisa...

⁷Maffesoli, *A Parte do Diabo*, 2004 (a), p.149.

⁸ Maffesoli, *Le rythme de la vie*, 2004 (b), p.148.

1.1 A PESQUISA: IN_VENIRE

Há histórias tão verdadeiras que às vezes
parece que são inventadas...

Manoel de Barros

A vida não é a que a gente viveu,
e sim a que a gente recorda,
e como recorda para contá-la.

Gabriel García Márquez, 2003

Não se trata disso, a final, *in-venire?*, arrisca Michel Maffesoli (1997, p.17): “ [...] inventa-se um mundo cada vez que se escreve”. Indo mais além, “[...] trata-se, na realidade, indo ao encontro da etimologia, “invenire”, de fazer vir à luz do dia o que já existe, vivido amplamente na experiência cotidiana, embora os hábitos de pensar impeçam-nos de vê-lo”.

Em meu caso, objetivo, mais do que lançar luzes sobre as tessituras de vida que compuseram meus percursos pessoais, mover-me entre *nebulosas afetuais* (MAFFESOLI, 1998) e suas repercussões em meus processos enquanto formadora, enquanto arte-educadora.

Afinal, educar através da arte passa por produzir arte, e isso, hoje, observa Ricardo Bausbaum (2001), passa por operar com vetores *de um campo ampliado*, que se abre ao *entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento*, num panorama interdisciplinar. O campo em que o artista se move, a cultura como *paisagem* não é natural, mas ele, nela, realiza intervenções, muitas vezes para *promover movimentos de instabilidade, incerteza, perguntas, gerar paradoxos, conflitos, problematizações*.

Segundo Bausbaum, o fazer artístico é um dispositivo de processamento intensivo e simultâneo de vários pontos de vista e nunca uma representação das relações entre conceitos, percepções e afetos. Para compreender, lidar e/ou aceitar a produção contemporânea, portanto, é preciso um comprometimento ético-estético.

A Arte mergulha na desordem, é perturbação, transgressão. Sempre estabeleceu relações sinuosas, “escabrosas, com a racionalidade. No limite, sempre produziu verdades mais ou menos *clandestinas* enquanto tais. Verdades menores, errantes, que não chegavam a enfrentar o tribunal da razão” (BRITO, apud BAUSBAUM, 2001, p. 211).

Esse trabalho, portanto, se realiza nesse encontro com o vivido, provoca o pensar e o sentir trazendo essas verdades clandestinas elevadas ao estranhamento na forma do “causo”. Propõe uma reflexão sobre a aprendizagem e o ensino da arte através da ação que se transforma em pesquisa e da pesquisa que se transforma em ação, podendo ajudar professor e aluno a pensar/repensar a Arte no cotidiano escolar, bem como suas relações de convivência, seus problemas sociais.

Objetivo, despretensiosamente, enquanto professora e enquanto pessoa, narrar pelo prazer de narrar, trabalhar pelo prazer, através da arte, e também pelos saberes que ela proporciona, quando transposta à arte-educação, à escola.

Na vida, ela é gratuidade!

Se isso não pode ser considerado uma pesquisa, há quem discorde, como o poeta Manoel de Barros, para quem “[...] só se pode obter a franqueza de uma pesquisa poética demonstrando muitas variações de erro” para assim, tomar, então, “[...] sobre nossas mãos alguns restos de mundo para podermos inventar um outro, todo nosso” (p. 13).

Inventar um mundo onde podemos *aprender* a viver juntos, como entende Michel Maffesoli (2001) e como discorro ao falar da vida na sala de aula é um mundo onde, no viver “[...] as narrações [são] centradas “[...] na formação ao longo da vida [que] revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413).

Admito que não foi muito fácil trazer para a Academia termos considerados excessivamente “populares”, como os “causos”, nem “fincar pé” em expor meu pertencimento aos espaços, tempos e apetrechos “gaudérios”. Exatamente por isso houve essa eleição, para criar estranhamento, e, ao mesmo, tempo falar de pertencimento, de reflexão sobre minha trajetória formativa através da *escrita de*

mim, ou o que Delory-Momberger (2008, p. 56) discute como “narrativa (auto)biográfica”.

Afirma essa autora que o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens “[...] são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria”, mas “[...] o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Acredito, como Passeguí, (2011, p.147) que, “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.” Afinal, “[...] o homem escreve sua vida antes mesmo de lhe dar uma forma literária, seja através de um diário, memórias, correspondências, (auto)biografias. Porém, a história de uma vida acontece na narrativa”, abona Filho (2010, p. 203).

O que possibilita transformações, uma de minhas intenções, no entender de Maria Helena Abraão (2004, p. 213) é resgatar a memória, através de uma pesquisa que “[...] trabalha com a *intuição e a emoção*, não com dados *exatos, acabados, com subjetividades*”, e, portanto, empenha-se em *compreender o fenômeno estudado*, no caso, as ações afetivas empreendidas em sala de aula que possibilitaram transformações dos sujeitos nelas envolvidos.

Os “causos” aqui descritos são essa atribuição de sentido, e o fazem quando expõem meus percursos pessoais, revelados através deles. Eles são *narrativas* que engendram um *pensar sobre si e a tomada de consciência de si*, como nos traz Josso (2007, p. 415). Esta propõe que “[...] trabalhar questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas”, permite evidenciar “[...] a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”.

O “causo” também se liga a minhas origens de criança criada no campo. Este é assim descrito pelo historiador Dante Laytano (1984, p. 316-317), com referência aos gaúchos, afirmando discorrer sobre

[...] Suas histórias campeiras, os acontecimentos narrados nos galpões e os fatos descritos com graça e mentiras, vantagens pela peonada e os capatazes ou mesmo algum fazendeiro mais atrevido, ou, então, os próprios colonos das zonas agrícolas contadores de acontecimentos incríveis são dados da literatura oral.

Também considero importante as ideias de PINTO (2015, p. 251) a respeito dos “causos”, para ele “[...] histórias, contos e acontecimentos contados pelos galpões como entretenimento. Os “causos” são narrativas geralmente de tropeadas, lides de campo, carreiras, entreveros ou caçadas”.

Os “causos”, aparentemente do domínio masculino, desliza para meu campo ao se ver vinculado aos termos “criação”, “afeto” e “narrativa autobiográfica”, surgidos durante as leituras para os seminários do mestrado.

Um dos objetivos da pesquisa foi pensar a formação docente e discente em contextos de sala de aula, que se refletem nas vidas dos envolvidos. Parto do entendimento de Larrosa (2004, p.14) de que “[...] o que somos não é outra coisa além do modo como compreendemos; o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos”. E esse quem e o que somos “[...] é algo que tem que formar e transformar” (idem, p, 20).

Portanto contar “*causos*” é, de certa forma, compreender-me e a meu processo de formação, bem como o processo de formação de meus alunos e das realidades temporais, espaciais, simbólicas e culturais que o cerca. É construir identificações, pois as identidades, o que somos, quem somos, “[...] não é algo que progressivamente encontro, mas algo que fabrico, que invento, e que construo [com o] disponho, do dicionário e as formas de composição que obtenho das histórias que escuto e que leio, da gramática”. Em suma, de tudo aquilo “[...] que aprendo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida” (Idem, p. 20).

Para construir-me, investigo a constituição de identificações, para compreender a vida, meu trabalho, as relações, os sentidos de quem sou, minhas singularidades, as de meu trabalho...

Essas singularidades tem a ver com o que Michel Maffesoli (2005) chama de “processos de identificação, ou “lógica da identificação”, que é caleidoscópica, construída na *interação coletiva*. Assim, os participantes dessa investigação realizam “negociações culturais”, imersos que estão em seu tempo.

Maffesoli fala da saturação de uma identidade estável, da fragilização do eu em direção a um “nós”, e traz a figura de uma “nebulosa da identificação” (2005, p. 303). Assinala, de um lado, a figura moderna do *indivíduo*, fechado, e,

de outro, a *pessoa, aberta, relacional, comunicativa* (idem, 310): “[...] a *pessoa* constrói-se na e pela comunicação”, e nesse processo entram todas as potencialidades humanas “[...] a imaginação, os sentidos, o afeto e não apenas a razão participam dessa construção”.

A pessoa é aquela que “[...] se abre aos outros, às diversas características do eu”, despoja-se “[...] de um si fechado sobre si mesmo, fornecendo a participação, a projeção para o outro, o desejo de fusão. Coisas que têm uma forte carga estética ou empática”. Assim, conclui, “[...] através da pessoa, o eu social e totalmente investido pelo outro” (idem, p. 311).

Os processos de identificação são ético-estéticos, ou seja, a forma de sentir, estética, conforma uma forma de agir, o ético. Esses, construídos sobre valores como o respeito, o diálogo, o afeto e a criação, favorecem uma interação coletiva na qual pode haver uma “mudança de pele”, possibilitando e impelindo a uma *subversão da rigidez identitária*, com a conseqüente aceitação de *facetas* de uma mesma pessoa, de *discursos de várias vozes* em seu interior. No coletivo, um sujeito ser vários, um *efeito de composição* (idem, ibidem) complexo, definido desde a multiplicidade de interferências que estabelece com o mundo circundante e pelos inúmeros papéis que exerce em diferentes espaços sociais.

Warschauer (2010, p.17) acredita que as narrativas permitem “[...] explicitar a singularidade, e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma sabedoria de vida.

Concluindo, a escolha da “metodologia de pesquisa” se deu para poder tratar do tema a partir de minhas memórias autobiográficas, que incluem a possibilidade de narração.

Narrar é mais do descrever, é contar uma história, real ou imaginária, fictícia, história essa que aqui envolve personagens de minhas experiências como professora de arte, que interagem entre si gerando acontecimentos, que ocorrem em um determinado lugar e em uma determinada época.

Escolhi procedimentos metodológicos, portanto, que pudessem permitir traçar minha história de vida em uma dinâmica que liga passado, presente e futuro de forma não linear. Assim, pode emergir um projeto pessoal, considerando a dimensão do *relato* como construção da experiência do sujeito e da história de

vida como *espaço de mudança aberto ao projeto de si* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 359).

Pensando então, no *relato* como forma de pesquisa, atravessei, sem aprofundar, todavia, a “Pesquisa de si”, ou as “Narrativas (Auto) biográficas”, ou “Escritas de si”, ou ainda as *narrativas de formação de si que*, na perspectiva de Marie Christine Josso, educadora belga, são aquelas narrativas que conformam um trabalho de reflexão, que pode acontecer de várias formas, “[...] pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando...”

Antônio Bolívar (2012, pp.36-7) discorre sobre a importância da investigação (auto)biográfica e do que já comentamos anteriormente, da singularidade de um indivíduo e de seu território e as trocas sociais que ocorrem na coletividade.

[...] Las historias de vida posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida. A la vez que organizan las múltiples experiencias de vida em torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, unas relaciones sociales y um espacio; más radicalmente llegan a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto. Al relatar la singularidad de una vida, reflejan también la colectividad social de la que forma parte.

Colhi alguns elementos dessas investigações (auto) biográficas, aqueles que permitem entender a pesquisa como aquele que é “[...] constituída por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida” (ABRAÃO, 2004, p. 213), sem, todavia, empregá-los como uma “metodologia” propriamente dita.

Aproximei-me dessas ideias para que pudesse ver de perto o *estar-junto* de minhas aulas, estabelecendo, assim, “[...] a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares”, relacionando-as com minha vida profissional e social. Para Josso (2007, p. 414), “[...] as subjetividades expressadas permitem compreender *nossos contextos em mutação*”.

Entendo, novamente com Larrosa (2004, p. 20), que “[...] o que somos é a elaboração narrativa (particular, contingente, aberta, interminável) da história de nossas vidas, de quem somos em relação ao que nos passa”. E não acontece no vazio, mas “[...] se dá “num constante movimento no qual nossa história se coloca em relação significativa com outras histórias”.

Falo de uma transformação que passe pelo processo de aquisição de autoconsciência através da reconstrução de fatos, ideias processos,

conhecimentos, saberes, pois “[...] o processo pelo qual ganhamos e modificamos a autoconsciência não se parece com um processo de progressiva “descoberta”, mas de desopacificar o real, através de um processo no qual “[...] o verdadeiro eu alcança, progressivamente, transparência (idem, ibidem).

A memória a rememoração, portanto, são condições básicas a esse tipo de pesquisa (ABRAÃO, 2004). E a abertura de caminhos de escuta de si mesmo, e do outro, também. Para Edla Eggert (2004, p. 551) “[...] quem pesquisa acaba por se ouvir, e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos”.

Nesse contexto, minha escrita sobre as histórias de vida tornou-se o próprio processo investigativo em busca de uma reflexão sobre situações ocorridas em sala de aula, em diferentes escolas e realidades socioculturais e temporais. Porque o presente é algo que depende do passado e do futuro, sendo “[...] o presente da consciência (...) um momento significativo no tempo de nossas vidas, um momento no qual se abre para nós um horizonte temporal significativo”, pontua Larrosa (2004, p.15).

O presente está sempre constituído “[...] em operações de recollecção e projeção. Em operações ativas da memória e da antecipação”. Portanto, presente, passado e futuro se mesclam no processo de aquisição da consciência, pois “[...] a consciência de si no presente é sempre a consciência de quem somos nesse preciso momento de nossas vidas”. E contém, portanto, “[...] alguma forma de consciência de quem temos sido e alguma forma de antecipação de quem seremos”.

Apoio-me na (auto)biografia por crer que, como Maffesoli, que ela representa

[...] o fim da distinção público/privado, a subjetividade de massa, a iniciação, tudo isso diz novamente uma relação com o outro baseada não mais na distinção, mas na interpretação das consciências, num forte sentimento de pertencimento. (MAFFESOLI, 2007, p. 139)

Todavia, por estar no campo da arte e da imagem, as correntes de pesquisa acima citadas ainda soavam incompletas para dar conta do que queria dizer e mostrar. As imagens, no trabalho, são parte, não apêndices ou apoios ao texto.

Pela natureza dessa investigação, optei por unir então as narrativas (auto) biográficas e a *Artografia*. A narrativa imagética ficou, assim, apoiada na A/R/Tografia, e os relatos, nas narrativas (auto) biográficas. Essas compõem a investigação, que se caracteriza, consoante Maria Helena Abraão (2004, p. 202) como “[...] uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela, para os demais” .

A Artografia, uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte, (PEBA) opera levando em conta a tríade artista, professora e pesquisadora. De acordo com essa corrente de pesquisa, as produções visuais do pesquisador-artista-professor são importantes, e devem estar no corpo do texto, razão pela qual inseri meus trabalhos de arte no processo. Além das minhas, inclui produções dos alunos, visuais e textuais.

Nicolas Bourriaud me ajuda a entender algumas das questões que cercam a tríade artista-professor-pesquisador e a necessidade da interrelação imagem-texto, dessa transdisciplinaridade necessária a todo o trabalho que envolve arte, ao propor que “[...] a pergunta artística não é mais: ‘o que fazer de novidade’? Mas como “[...] produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir de uma massa caótica de objetos, nomes próprios e referências que constituem nosso cotidiano”. A arte apresenta, então, a possibilidade de “[...] transplantar-se dos solos ditos *tradicionais* para multiplicar experiências identidades, metamorfoses, significados *radicantes*, saindo da precariedade do pensamento disciplinar”.

Essa figura do artista, professor e pesquisador, Bourriaud (2009, p. 50) coloca na figura do *radicante*, uma metáfora interessante para os deslocamentos que intentava realizar.

O Radicante seria um pensamento da tradução do local, do ambiente, é língua e mensageiro, pois “[...] o radicante pode, sem nenhum prejuízo, romper suas raízes primeiras e reaclimatar-se: se não existe origem única, existem enraizamentos sucessivos, simultâneos ou cruzados”. Por essa razão a opção pelos “causos” exatamente como os gaúchos do campo tratam suas conversações sobre a vida e suas ações.

Meus “causos”, assim como minhas listas, podem ser considerados então uma forma de produção artística, já que esta, para Bourriaud (id.lb.), “[...] inventa

novas relações com o mundo, mundo este marcado pela mobilidade resultante da porosidade das fronteiras atuais”.

Pesquisar no campo da arte é transitar por “curiosidades e sensibilidades que lançam professores e alunos em trilhas pouco conhecidas, em direções cobiçadas, ou ainda, em rumos nem sempre configurados” (MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 61)

Para Dias e Irwin (2013), a Artografia pode incluir um amplo espectro de expressões, como formas literárias, narrativas orais, escritas, imagéticas, performances, poesia, artes visuais, vários tipos de mídia, arte popular, artefatos, visualidades e muito mais.

A A/r/tografia privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização. Ela é uma Pesquisa viva, “[...] um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais”. Os A/r/tógrafos seriam aqueles que “[...] concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (DIAS & IRWING, 2013, p. 28-29). Interessa-se por histórias de vida, lembranças e fotografias, e desenvolvem um trabalho reflexivo, recursivo e reflexivo.

Os dados de uma pesquisa artográfica, analisados qualitativamente, importam menos do que o processo de investigação, que “[...] torna-se tão importante, às vezes até mais importante, quanto à representação dos resultados alcançados.

Artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas. Já educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. (DIAS & IRWING, 2013, p. 29)

Optei, portanto por uma escrita que convidasse a ser lida prazerosamente, incitasse os sentidos, provocasse. Novamente, de acordo com Maffesoli (1998), aquela que *desacomoda*, aproxima-se de um saber “dionisíaco”, íntimo de seu objeto, *capaz de integrar o caos* ou, pelo menos, conceder-lhe o lugar que lhe é

próprio. Um saber que sabe estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional, capaz de perceber o fervilhar existencial – de resistência, de luta- mas também de *prazer*.

Pimentel (2016, p. 07) garante que os cenários da pesquisa em educação hoje deve produzir “[...] paisagens fecundas para os educadores exporem suas presenças em campo na busca de formas de compartilhar o conhecimento”, onde expor esses saberes é “[...] a presença é deslocar-se de si ao encontro dos outros com os quais se faz a pesquisa e, a um só tempo, as práticas conjugadas do saber e os saberes emergentes deste processo”. Aqui. “[...] sensibilidade e criação constituem, respectivamente, fluxo gerador e operação seminal através dos quais os pesquisadores em educação, produzem conhecimento ao mesmo tempo em que produzem relações de alteridade”.

A pesquisa, processo atravessado “[...] por dinâmicas invisíveis de aproximações e distanciamentos entre as pessoas” permite com que estas se alimentem das sensibilidades “[...] com as quais cada indivíduo constrói suas relações de pertencimento ao mundo”. E se a experiência de pesquisar for uma *experiência viva*, “[...] inscrevemos em nossos corpos os gestos, as palavras, as cores, os sons, as texturas, as imagens, as temperaturas e um sem número de sensações que remetem às nossas vivências em educação” (PIMENTEL, 2016, p. 07).

Mas, para isso, precisamos mais do que o simples *reconhecimento das normas, leis do pensamento, prescrições metodológicas ou estratégias de controle do tempo e do espaço* na produção de saberes. “[...] É preciso o reconhecimento dos saberes que atravessam nossos corpos e desenham sob a nossa pele a memória sublime das sensibilidades que aprendemos a cultivar, vivendo as diferentes situações de estar com os outros” (idem, ibidem).

Para tanto, tantas lições precisam ser aprendidas, como ler e reler aquelas que indicam a pesquisa “[...] como uma forma de proximidade conosco. Um processo de proximidade com os outros. Proximidades que nos alteram conosco e com os outros”. Pois que através da experiência em pesquisa, constituímos “[...] saberes estéticos expressivos que introduzem neste espaço (cheio de restrições, repetições e configurações do mesmo) vivências do extraordinário”.

Essa pesquisa quis revelar aquela “[...] voz de dentro, que para ser ouvida exige de cada um de nós o despertar da beleza que sepultamos ao acreditar cegamente nas verdades aparentes das técnicas do pesquisar”, revela Álamo Pimentel (2016, p.11). Ainda declara que “São as vozes do pensamento imbuído das tarefas da existência que provocam a sensibilidade e a criação no trabalho de expandir as vidas vividas em campo”.

O pesquisador e a pesquisadora, ao remeterem as suas experiências vividas ao texto escrito, veem-se impelidos também ao exercício de uma sensibilidade com os outros de suas memórias (idem, p.14).

Michel Maffesoli (1998), sobretudo no que diz respeito à evocação de uma razão sensível para a redescoberta do mundo contemporâneo a partir das suas inusitadas formas de recriação da vida. Para uma nova arte de viver, cuja ambição “[...] é um tipo de contemplação daquilo que é, uma estetização da existência...” (MAFFESOLI, 1998, p. 171).

E nessa pesquisa que evoca a “razão sensível para a redescoberta do mundo”, precisamos conversar e conviver...

2.COM-VERSAR, COM-VIVER

A educação precisa do afeto e da criação para de fato consolidar-se como espaço-lugar de encontros significativos que nos ajudem na árdua e extraordinária trajetória da vida. MEIRA E PILLOTTO, (2010, p. 33)

Quando já não havia outra tinta no mundo
o poeta usou do seu próprio sangue.
Não dispondo de papel, ele escreveu no próprio corpo.
Assim, nasceu a voz, o rio em si mesmo ancorado.
Como o sangue: sem voz nem nascente.
Mia Couto



Figura 02 - Afeto. Óleo sobre eucatex. Valesca Matos.
Foto acervo pessoal, 1998.

Se a beleza tivesse voz
Cinco músicos emocionados
Sete poemas passarinhos
Se reunisse três continentes
A beleza teria a voz que tem as coisas livres
E faria o som que fazem as coisas livres
Quando podem voar, e pousam assim...
Manoel de Barros

Para falar de mim, para narrar-me, preciso falar de um lugar específico de arte-educadora, e, portanto, de arte, sem excluir os processos afetivos e cognitivos que a envolvem.

As aulas de Arte e os processos educativos nela intrincados possibilitam aos alunos e professores, encontros e momentos de criação e de trocas de afeto.

Bourriaud (2011, p. 157) afirma que a arte inventa pontos de contato inéditos, revela relações ainda despercebidas, gera vidas incríveis e novos costumes. A atividade artística para ele, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados. Maffesoli (2007, p.196) afirma que “esse jogo das paixões, das emoções, essa presença dos afetos contaminam gradualmente o conjunto da vida social”.

Dessa forma, as aulas de Arte, ao contrário das demais disciplinas, revelariam essas novas ligações, esses novos “costumes”, aos quais Maffesoli alude. Também, geraria o que Maffesoli chama de *reencantamento* de mundo, pois articulam sensações, percepções e reflexões através de momentos de criação e afeto, fazendo com que o aluno possa inserir e questionar, em seu cotidiano, novas maneiras de compreender seu ser/estar no mundo.

A educação necessita desse reencantamento, assim como do lúdico, do experimental, do processual, do aberto que permita com que o aluno, mesmo temeroso, arrisque-se na experiência que o arremessa no estranho, no desconhecido, na pura virtualidade. Todavia, o que se observa em geral nas escolas é o prevalecimento do impulso de ordem, da figuração, do conceito, do objeto, da escrita e da leitura, da razão incontestável... (MEIRA, 2013, p. 47)

Esse reencantamento de mundo induz o educador a perceber a necessidade de desenvolver “[...] situações políticas, dilemas éticos, documentos históricos, viradas conceituais e novos objetos, artefatos e mídias, ambientes e perguntas colocados pela Cultura Visual modificam nossos modos de visão...” (HERNÁNDEZ, 2013, p.78).

Educar em arte passa por construir sentidos, educar olhares. Tanto quanto os estudantes, os professores necessitam educar seus olhares, construir seus sentidos. Assim, experiências subjetivas que atuam sobre “[...] nossa percepção de objetos, informações, dados, relações interpessoais de forma não natural”

podem ser incorporadas às práticas culturais de forma consciente, pois nem sempre essas experiências são tornadas conscientes. Permanecem assim somente no plano das vivências (MEIRA; MEIRA, 2014, p. 63).

Educar a sensibilidade é um ponto fundamental hoje na educação, e passar por “[...] investir na reciprocidade e no diálogo que a arte oferece”, ampliando-se a imaginação “[...] com aprendizagens de um fazer criador com autoria, que possibilite a construção de imagens/síntese, (...) alegorias, metáforas aproximativas” nas quais a imagem pode ser “[...] um corpo de ideias, uma posição política um recorte ético, um mapa de sentidos sobre o que aprendeu” (MEIRA, 2011, p.104).

Cada um de nós vive em contextos diferentes, “[...] nossa história é tramada nos tempos e espaços marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, inclusive familiar, assim como pelas referências culturais mais amplas” (OSTETTO, 2011, p. 04) o que nos possibilita criar novas formas de ver o mundo, dependendo do ponto de vista de cada um, a partir dos repertórios criados ao longo da vida.

Nossa civilização, ocidental, inserida em mídias e tecnologias, vê estabelecidos novos padrões de vida, porém, à custa, muitas vezes, da regressão da sensibilidade humana, conforme pontua Duarte Jr. (2010, p. 25), para quem nos encontramos “[...] num verdadeiro limite entre a civilização e a barbárie, estando esta, porém, instrumentalizada por todas as maravilhas científicas e tecnológicas proporcionadas por aquela”.

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana. (OSTETTO, 2011, p. 5-6)

Bergson, segundo Kastrup (2007, p. 119), afirma que é a sensibilidade, na forma de uma afecção, e não a sensação, que é geradora de emoção. Para ele, afecção é aquilo que o corpo recebe de causas exteriores, e (...) mede o poder do corpo em absorver as causas exteriores sem transformá-las em representações”.

A emoção para esse autor possui duas abordagens. Numa, não é qualquer emoção que importa, mas apenas aquelas que persistem em nós, que nos colocam um problema e exigem uma solução, e geram representações. Em meu caso, existe a transformação dessas afecções em objetos, as listas, os “causos”. Nesse ponto de vista, do que Bergson chama de emoção criadora causa representações, e pode desestabilizar o intelectual da reconhecimento, produzindo “efeitos de invenção”. A emoção, então, para esse autor, passa a ser experiência. A emoção gera representações, como as listas cotidianas, por fazer.

Sentimentos e emoções contêm implicações além da mera regulação biológica, determinam nossas *conversações*, que fluem no entrelaçamento entre *emoção* e linguagem (MATURANA, 1998).

A arte é expressão, manifestação; *simboliza o encontro carnal* com o real, não estabelece verdades *conceituais*, antes *apresenta situações particulares*, nas quais formas de estar no mundo surgem *intensificadas* (MEIRA, 2003). Por ser complexa e processual, tensiona uma raiz *ontológica*, paradoxal, em direção à *multiplicidade* e a um fundir-se no *outro*, seja esta pessoa, matéria ou símbolo. Manifesta um *formar*, corporifica, produz sentido ao ser experimentada como *fruição*, *criação* ou *conhecimento*. Pode tornar factível uma experiência de *saúde* por mobilizar capacidades de criação do *novo*, de conjecturar, projetar, especular, nomear, regenerar.

É responsabilidade nossa, de *cuidadores*, educadores, pedagogos, artistas, despertar o sentir, o fortalecimento do corpo social através do imaginário, dos afetos, do lúdico, da criação, do destino, dos movimentos de vida e morte, ordem e desordem. Exercitar o que escapa à domesticação do poder: potência, pertença tribal, trágico, vivido, não racionalmente.

Alimentar o universo imaginário das crianças, provocando o desejo que faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências (OSTETTO, 2006, p. 07)

Cuidar da mãe-terra, das energias de regeneração, desenvolver um *espírito de finura* (MAFFESOLI, 2000) que nos permita reconhecer, nas *transferências de prazer* que são a ação política, o projeto profissional, a criação coletiva, a espiritualidade, a existência cotidiana, nosso esforço, sempre precário, de compreender que a vida, em sua *brevidade, efemeridade, especialmente quando movida pelo afeto*, necessita ser cuidada com ternura.

Somos fundidos, senão confundidos, em tribos de pertença; ultrapassados, senão trespassados, por forças inscritas ora num processo racional e potencialmente dominável, ora em forças difratadas, pluralizadas, trágicas, estéticas. (idem, ibidem).

Um mundo reencantado se nos dá a viver com uma sensibilidade trágica, do ciclo, que aceita com sensatez o *que é*, mas que põe em intensidade o viver como *destino*, dispõe em forma de amor o viver como *des (a) tino*, dispõe em poesia anódina um viver furioso e incontido, que mantém sob suspeita o desafeto das ideologias e verdades prontas que não admitem dissidência.

Cuidemos desse mundo resseduzido, que habita e habilita a uma vivência amassada de vicissitudes e imperfeições, com a consciência trágica de ser a única que nos é dada a viver. E nos permite bradar: insistamos, pois, em uma *poética*, uma *ética* e uma *estética* com tal carga de intensidade e de energia, que possa sustentar uma toalha freática invisível, de *húmus, humanus*, humano, necessária à perduração coletiva, na aventura do presente.

Assim, o humano surge ao surgir a linguagem, mas se constitui de fato ao centrar-se no compartilhamento, no encontro, no conversar. Todas as suas ações se dão na linguagem a partir de uma emoção, no entrelaçamento do linguajar com o emocionar. Portanto, “o humano se vive sempre num conversar”. O emocionar centra-se “no prazer da convivência, na aceitação do outro junto a nós, ou seja, no amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações no qual aceitamos o outro na proximidade da convivência”. Sendo o amor “a emoção que funda a origem do humano, e sendo o prazer do conversar nossa característica, resulta em que tanto nosso bem estar como nosso sofrimento, dependem de nosso conversar” (MATURANA, 1997, p. 175).

Lembrando que “[...] as pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não

enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade”. E que “[...] as obras de arte são rebeldias. A rebeldia é um bem absoluto. Sua manifestação na linguagem, nós homens, chamamos poesia, inestimável inutensílio”. Apesar de que “[...] as várias prosas do cotidiano e do(s) sistema(s)” tentem domar a megera, “[...] ela sempre volta a incomodar. Como radical incômodo de uma coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar lucro e ter um porquê. Pra que porquê?” (LEMINSKI, 1986, p. 92)

Por isso, fico com a resposta do poeta (BARROS, 2010) que usa

*...a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
(...)
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso as palavras para compor meus silêncios.*

Desde a concepção, afirma Maturana (1997, p.172) estamos imersos em um “linguajar” e em um “emocionar” que não é nosso, mas se constitui a partir dos outros, “que formam o ambiente de convivência do qual o humano adquire esse emocionar”. E o faz no seu viver, “[...] de forma congruente, com o emocionar dos outros seres, humanos ou não, com quem convive”. Aprendemos assim a nos emocionarmos de uma maneira ou de outra, de acordo com os humanos em nossa volta.

Linguajar e emocionar se entrelaçam numa modulação mútua, como resultado da convivência com outros, num curso contingente com a vida. E ao nos movermos na linguagem, em interações com outros, “mudam nossas emoções segundo um emocionar que é função da história de interações que tenhamos vivido”. Nessa história, surge nosso emocionar “[...] como um aspecto de nossa

convivência com outros, fora e dentro de nosso linguajar”. Ao mesmo tempo, mudamos de domínio de ações e, portanto, muda o curso de nosso linguajar e de nosso raciocinar.

A esse fluir, entrelaçado de linguajar e emocionar, Maturana chama de *conversar*, e chama *conversação* o fluir, no conversar, de uma rede particular de linguajar e emocionar.

A origem da linguagem exige “[...] um espaço de reencontro na aceitação mútua”, e foi “o modo de vida humano que tornou possível a linguagem” (id.Ib.; p. 174). E foi “o amor a emoção que constituiu o espaço de ações em que se deu esse modo de viver”, ele que foi “a emoção central na história evolutiva que nos dá origem”. O modo de viver propriamente humano, afirma Maturana, “[...] se constitui quando se adiciona o conversar” a esse modo de viver, e quando “o linguajar começa a conservar-se como parte do fenótipo⁹ que nos define”. Ao surgir o modo de vida propriamente humano, o conversar como *ação* pertence “[...] ao âmbito emocional no qual a linguagem surge como modo de estar nas ações”.

Maturana (1997, p. 41) responde a essa questão do humano, do conversar e da linguagem de forma muito original. Comprova ele, para entendermos o ser vivo, o que temos que encarar é o que o faz, o que o constrói. Perguntando-se sobre “qual é a tarefa, ou o propósito da mosca?” respondia: “[...] mosquear, ser mosca” (...) E o gato? Gatejar, gatinhar. E o ser humano? Ser humano”.

Aí, esse estudioso começou a pensar sobre as características do humano, do que o definiria como “[...] um ser inteligente, sensível, compreensivo. E sua realização está em realizar-se como um ser inteligente, sensível e compreensivo”. E esse tem sido, como o meu, o projeto de sua/ minha vida: “[...] realizar-me como um ser humano, como um ser inteligente, sensível e compreensivo” (id.;ib.).

Maturana (1997, p.167) ainda garante que “[...] ainda que o racional nos distinga de outros animais, o humano se constitui ao surgir a linguagem na linhagem homonídeo a que pertencemos”, e isso de dá “[...] na conservação de um modo particular de viver o entrelaçamento do emocional e do racional que aparece expresso em nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais

⁹O fenótipo resulta da expressão dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois. O genótipo são as informações hereditárias de um organismo contidas em seu genoma. Conforme: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fen%C3%B3tipo>.

e racionais conversando”. Por isso, considera central para a compreensão do humano, “[...] tanto na saúde como no sofrimento psíquico ou somático, entender a participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, conotamos com a palavra *conversar*.

A linguagem, como fenômeno biológico, para esse autor, “[...] não tem lugar no corpo(...) mas no espaço de *coordenações de conduta*” que fluem nos *encontros* corporais. Estabelecemos consensos a respeito do mundo, e o expressamos de maneira com que o outro o entenda. Portanto, “[...] nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal particular constitui por si só um elemento da linguagem, mas é parte dela somente na medida em que pertence um fluir de coordenações consensuais”, quando dois humanos, em consenso, entendem o que as ações do outro significam (MATURANA, 1997, p.168).

Assim, são *palavras* somente aqueles gestos, sons, condutas ou posturas corporais que participam, *consensualmente*, na linguagem. As palavras são, portanto, “[...] coordenações consensuais de conduta”. Quando atribuímos significado aos gestos, sons, condutas ou posturas corporais, os distinguimos como *palavras*, conotando ou nos referindo às relações das quais os vemos *participar* de um processo entre dois. Nossas emoções, todavia, mudam quando nos movemos na linguagem em interações com outros, na convivência com outros, mudando também o domínio de nossas ações e, portanto, o curso de nosso linguajar e de nosso raciocinar. “A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo *conversar*; e chamo *conversação* o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar” (ib.ib., p.12).

Para Maturana (1997, p.174), “[...] o modo de vida hominídeo que torna possível a linguagem é o amor, como a emoção que constitui o espaço de ações em que se dá o modo de viver do homem”. O amor é, portanto, “[...] a emoção central na história evolutiva que nos dá origem”. Entende que “[...] a maior parte das enfermidades humanas, somáticas e psíquicas, pertencem ao âmbito de interferência com o amor”.

O modo de viver propriamente humano se constitui quando se adiciona o conversar ao modo de viver, como ação pertencente ao âmbito emocional no qual a linguagem surge, na convivência” (idem, ibidem, p.175).E desse conversar, desse conviver, desse emocionar, surgiram minhas listas e meus “causos”.

3- NARRANDO A INQUIETAÇÃO: AS “LISTAS DO DEPOIS”

Escrever é narrar nossa inquietação com o que está posto.
A técnica é muito importante, mas importante mesmo é ter
o que dizer sobre o que é proposto.

Jorge Larrosa

Sempre gostei de contar histórias e de fazer listas.

Iniciei esse processo de anotações após a leitura de um livro, o Diário de Cecília de Assis Brasil, filha de Joaquim Francisco de Assis Brasil, advogado, político, orador, escritor, poeta, prosador e diplomata, dono do famoso Castelo de Pedras Altas, da Cidade de Pedras Altas -RS.

Cecília registrava tudo que tinha feito durante o dia, livros que tinha lido, (da grande e fenomenal biblioteca de seu pai). Acontecimentos históricos ocorridos no castelo, lides com o gado, (seu pai foi quem introduziu o gado Jersey, o gado Devon e a ovelha Karakul no Brasil, tendo participação importante também na introdução do cavalo árabe) enfim, Cecília registrava todo o cotidiano do castelo. O livro era tão interessante que li todo em uma noite, não consegui parar de ler enquanto não cheguei ao final. E essas informações citadas acima, lembro ainda de quando li o mesmo. Cecília, infelizmente teve uma morte precoce e trágica. Morreu andando a cavalo, atingida por um raio, aos 35 anos de idade.

Então, a partir da leitura do diário de Cecília, costumo registrar tudo, mas, ao contrário das outras pessoas que se utilizam de uma agenda fazem, o faço *depois de ocorrido*, (não antes de acontecer). Por estranho que possa parecer, minhas agendas são utilizadas somente para registrar o que já aconteceu, não o que ainda está por vir.



Figura 03 - Capa do livro Diário de Cecília de Assis Brasil. Fonte: <https://www.traca.com.br/livro/629212/o-diario-de-cecilia-de-assis-brasil> Acesso em 20/03/18.

Em determinados dias, quando tenho mais tempo, registro tudo o que fiz no dia, com pequenos detalhes de horário, tempo, aulas, cores, sons, cheiros, atividades que realizei e acontecimentos importantes na cidade e no mundo (Fig. 04). A estas listas chamei “as listas do depois”.

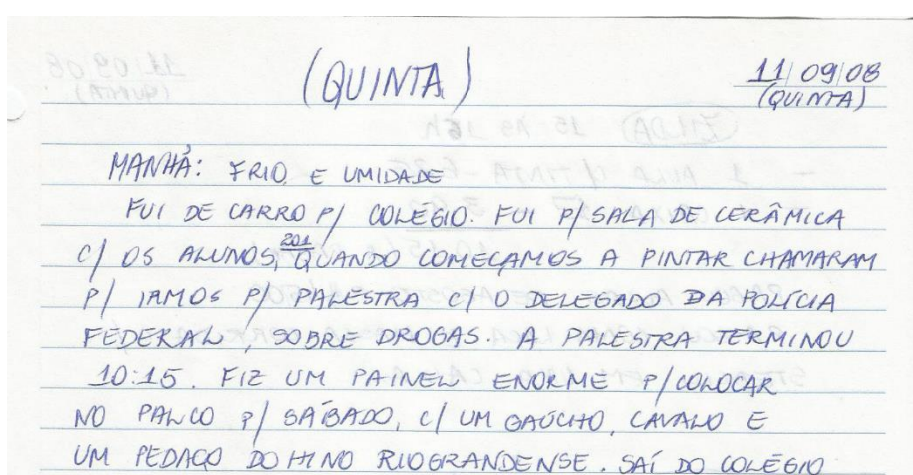


Figura 04 - Detalhe de agenda do ano de 2008. Valesca Matos. Acervo pessoal.

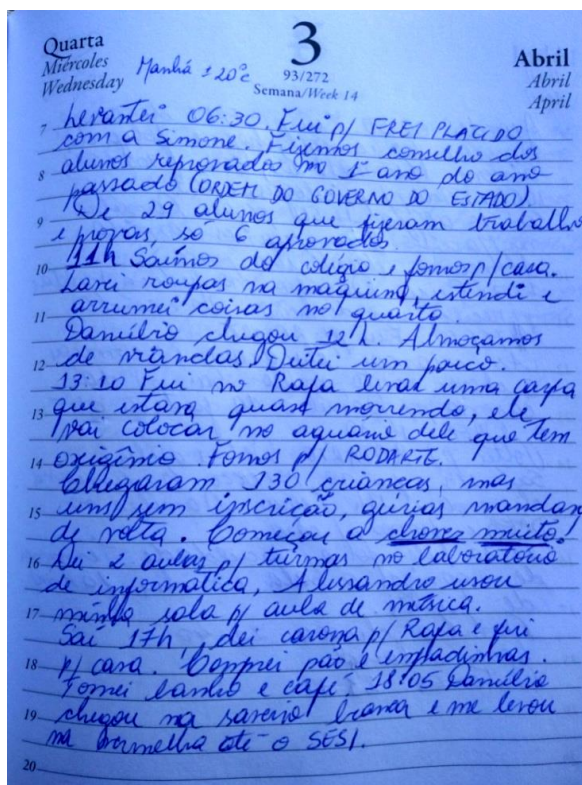


Figura 05 - Detalhe de agenda do ano de 2013. Valesca Matos. Acervo pessoal.

Encontrei em Michel Foucault, em sua obra “O que é um autor”, uma inquietante similaridade com minhas *listas*, quando realiza um passeio pelo ato de escrever, pelas narrações e pelo questionamento sobre a autoria na escrita.

Com ele entendi que essas listas não deixam de ser uma escrita de mim. Afirma Foucault (1997, p.150) que “[...] escrever é pois mostrar-se, dar-se a ver, fazer prever o rosto próprio junto ao outro. Para ele, a “escrita de si”, por sua vez, atenua a solidão, “[...] dá ao que se viu ou pensou um olhar possível”, obedece aos “movimentos internos da alma” (Ib.Id., p.131).

A escrita para Foucault (1997, p.134) é “[...] é um exercício do pensamento”, que se dirige a duas formas de organização: uma, linear, que vai da meditação à escrita, transforma-se em trabalho “a ser posto à prova”; a outra, é “circular”, e nela, “[...] a meditação precede as notas, que permitem a releitura que reenvia à meditação”. Creio que minhas listas, as de coisas a fazer, serviam para algo que pudesse ser útil, mas as listas “do depois” me reenviam à reflexão, como o que observo sobre a aprovação e reprovação dos alunos (Fig. 05), a falta de comunicação dentro de uma escola no caso da Fig. 04, que tive que interromper o trabalho com os alunos para irmos para uma palestra, etc.

Ou talvez seja apenas uma das necessidades da literatura, para Foucault (1997, p.127), uma necessidade obstinada “a procurar o quotidiano por debaixo dele próprio, a ultrapassar limites, a levantar brutal ou insidiosamente segredos, a deslocar regras e códigos”...

De qualquer forma, a escrita constitui uma etapa essencial à elaboração de um discurso que para Foucault é a elaboração dos discursos tido como verdadeiros em “princípios racionais de ação”, uma espécie de “treino de si”, que adquire, assim, uma função “etopoética”, ao transformar a verdade em *ethos*. Para Foucault, o *ethos* refere-se a “[...] uma alternativa à possibilidade de se fazer um sujeito criador de si”, que possibilita pensar uma “estética da existência”, na terminologia de Foucault (HAETINGER, 2010, p.1370).

A ética, esse *ethos*, é uma tentativa de pensar a subjetivação a partir do cuidado de si, e parece ter se estabelecido no exterior de duas formas de escrita na antiguidade: os “hypomnemata” e as “narrativas epistolares” analisadas por Foucault nessa obra. Os *hypomnemata* podiam ser, entre outras coisas, “[...] registros notariais, cadernos pessoais” (FOUCAULT, 1997, p. 135). Fazendo analogia com minhas listas, penso que essas podem ser descritas como os *hypomnemata*, dado que esses textos constituem a “[...] recolha de coisas ditas e ouvidas” na tentativa de “[...] constituir a si próprio como sujeito de ação racional pela apropriação, unificação e subjetivação de um já dito, fragmentário e escolhido”. As listas parecem se encaixar nessa descrição.

Nos *hypomnemata*, e nas listas, fixam-se “[...] exemplos e ações de que se tenha sido testemunha (...) ou que tivessem vindo à memória” (idem, ibidem). Seriam constituidores de uma memória material, para “releitura e meditação posterior”. Todavia, para esse autor, eles não eram apenas auxiliares da memória, poderiam sim servir de consulta posterior, para serem trazidos à consciência, utilizados na ação. O fato é que esses textos, como as listas, “[...] são uma forma importante e subjetivação do discurso” (idem, p.137).

Embora não constituam propriamente uma “narrativa de si”, captam “[...] o já dito”, reúnem aquilo que se pode “ouvir ou ler”, com a finalidade de uma “constituição de si”, ou mesmo de um “cuidado de si”. Ou seja, escrever para si, registrar coisas para “[...] alcançar-se a si próprio, viver consigo próprio, tirar

proveito e desfrutar de si próprio”, um meio para “[...] o estabelecimento de uma relação consigo próprio tão adequada e completa quanto possível” (idem, p.138).

Já o caderno de notas, ou as listas, tratam de escolher algo que possa ser considerado uma “[...] máxima verdadeira naquilo que afirma, conveniente naquilo que prescreve, útil em função das circunstâncias em que nos encontramos” (FOUCAULT, 1997, p.141).

Aqui, a “escrita de si” trata de “[...] unificar fragmentos heterogêneos através de sua subjetivação no exercício da escrita pessoal”, e constitui, assim, “[...] com tudo o que a leitura constitui, um “corpo” (id., p.142). Corpo esse entendido não como doutrina, mas como aquele que, “[...] ao transcrever suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade”. A escrita, assim, transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue” a partir de um princípio de ação *racional* (p.143). Paradoxalmente, “[...] é a própria alma que há que se constituir naquilo que se escreve”, para, assim, “[...] formar para si próprio uma identidade” (id.ib., p.144).

Entendi que minhas listas podem ser esse exercício de escrita de mim que constitui a “[...] narrativa de um dia vulgar” (id., p.157), de um dia que seja meu, ao “[...] evocar “o hábito de passar em revista” meu dia, uma espécie de “[...] exame de consciência”, “exercício mental” de memorização, para esse autor, ou mesmo para “[...] avaliar as faltas comuns” (...) uma espécie de “leitura do dia decorrido” (Foucault, 1997, p.159).

Michel Maffesoli (2001, p.103-4), fala de duas organizações que orientam as descrições e as narrativas. Uma *visível*, que entende por “todo o cintilar cambiante e a proliferação dos objetos”, imagens, símbolos e rituais “[...]que tomam parte crescente na vida cotidiana”; a outra, *invisível*, “remete para a força de coesão (...) que favorece a atração social, na qual cada um age, pensa, imagina, em resumo, tudo aquilo que é fazedor de cultura social” (2001, p. 103-4).

Para Pimentel (2016, p.14), “[...] escrever, assim como ler, é praticar sentidos para a solidão”. Significa “[...] deter-se sobre o que está oculto na alma e exige revelação pública a partir da palavra”. A palavra, diferentemente da escrita, “[...] é uma forma de deter o tempo da sensibilidade”, ao passo que a escrita “[...] prende a palavra”. Já a fala, “[...] libera a palavra de todas as amarras normativas

da linguagem. A fala, no trabalho da escrita das experiências de pesquisa, está nas presenças incorporadas na memória”.

No interior da própria escrita, admite Pimentel, (p.14-15) “[...] há também uma dupla diferenciação que conduz aquele que escreve: o poeta inscreve no texto escrito a voz das palavras”, ao passo que o filósofo “[...] inscreve a fala no sistema de ideias que a torna visível e sem voz”. O escritor, “[...] entregue ao consentimento da solidão dirige-se para um público que constitui a sua comunidade de leitores, escreve para destinar seus segredos, oferecê-los aos esquemas de pensamento que podem desocultá-los”. Mas os poetas, pra esse autor, ocultam na escrita “[...]aquilo que sentem, fazem da palavra a sua arte de transitar pelo sentimento como uma forma de ligação com os outros, a poesia é a inscrição de sua voz, do seu ritmo no ato da escrita”.

Escrever, para o poeta Paulo Leminski (1990, p.69) , poeta, já é outra coisa, que não necessita de justificativa. Poetiza ele que escrever é visceral, urgente:

*Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso,
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
e as estrelas lá no céu
lembram letras no papel,
quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?*

A poesia pode ser entendida “[...] como todo o universo da arte, sinônimo de tudo quanto é inteiro, envolvendo pensamento e sentimento, razão e emoção. Poesia é vida pulsando, imaginação e sonho fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos” (OSTETTO, 2007, p.2)

Essa forma de conhecer, baseada na memória e na imaginação, na emoção, na recriação de coisas, distinta das habituais, intelectuais, é fundamental em arte. Porque “nada foge os cinco sentidos”, afirmam Martins e Picosque (2015, p.323), “[...] pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo (...) entre tantas outras. Eles podem “abrir para nós o nosso caminho pelo estésico”. Este

diz respeito “ao modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar”, e ativa a sensibilidade (id. lb.).

Talvez faça isso para dar sentido e compreender o que se passa comigo. A esse respeito, compartilho com Passegui (2011, p.149) o que pensa sobre os acontecimentos e as significações que damos a eles, gerando uma experiência entre um acontecimento e sua significação, onde “[...] intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, assim, “[...] constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”.

Talvez essas anotações, esses registros, advenham dessa capacidade de dar sentido, também, ao que me afeta.

Essa capacidade, acredito que a herdei minha mãe, que costuma fazer “listas do depois” e também de um tio por parte de pai, Eron Vaz Mattos, músico, poeta e escritor, tendo alguns livros lançados e outros ainda em projeto. Dentre os livros que escreveu, está o livro “Aqui”, que conta toda a história da região rural dos “Olhos d’água”, em Bagé, com detalhes da história do local, moradores, lides campeiras, receitas de comidas, tudo documentado com fotografias que ele foi fazendo durante toda sua vida. Trabalhou também no filme O Tempo e o Vento, (adaptada da obra de Érico Veríssimo), orientando o ator Thiago Lacerda, que personificou o Capitão Rodrigo, o modo de falar no estilo gaúcho, passando com o mesmo os textos, participando também de uma cena de carteados no filme. Atualmente, está trabalhando numa segunda edição ampliada do livro “Aqui”.



Figura 06 - Eron Vaz Mattos em sua biblioteca em Bagé. Acervo pessoal, 2016.

Além dos livros, meu tio costuma fazer um diário com anotações muito detalhadas de sua vida e também das pessoas da família. E esse costume de “[...] tomar nota de fragmentos de pensamentos, de observações, de coisas ouvidas, ditas, lidas ou vistas”, como testemunha Timm (2012, p. 159), é importante para “[...] subsidiar a própria reflexão e construção de conhecimento de si, mostra-se uma importante prática para melhor lidar consigo mesmo e com os outros”.

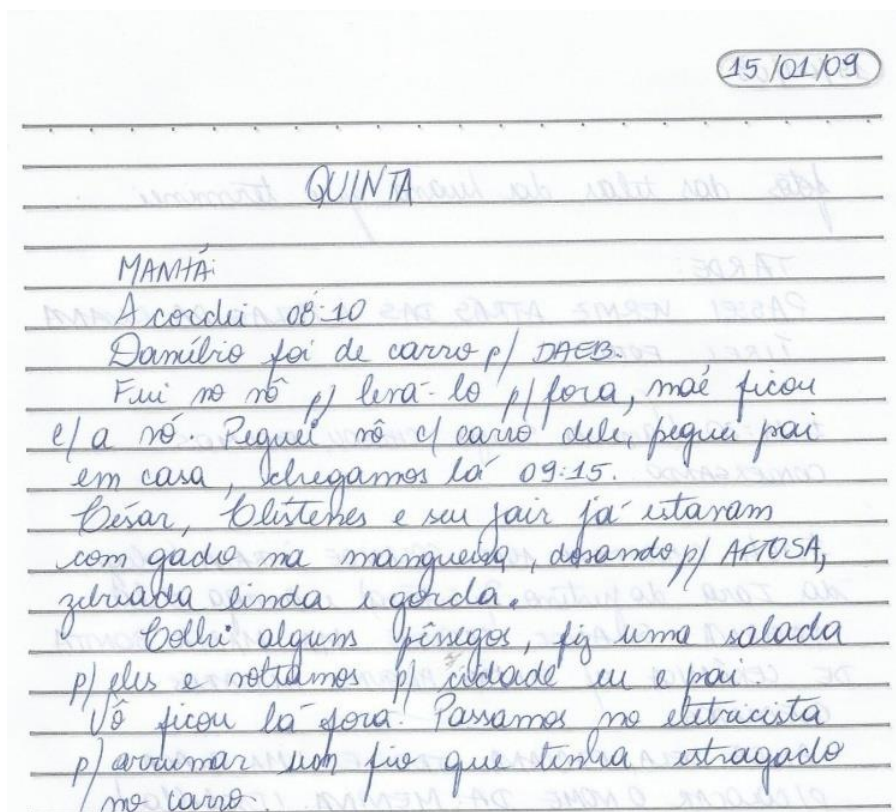


Figura 07 - Meu *Hypomnemata*: Detalhe de agenda do ano de 2009.

Valesca Matos. Acervo pessoal.

As listas me trazem à tona sentimentos sentidos há anos atrás, como na figura 07. A presença ainda física de meu pai e meu avô, que já faleceram e me fazem muita falta. Nessas “listas do depois”, ficam guardados e registrados momentos que talvez eu nem lembrasse se não tivesse registrado na agenda. A escrita me traz a memória do momento vivido. E a memória do momento vivido me traz todas as imagens, os cheiros, as cores, os sons do momento registrado.

Atualmente não tenho escrito muito em minhas agendas, mas faço listas quase que diariamente. Essas listas comuns me auxiliam na realização de tarefas do cotidiano, tanto na vida pessoal como profissional, como podemos ver na próxima figura:

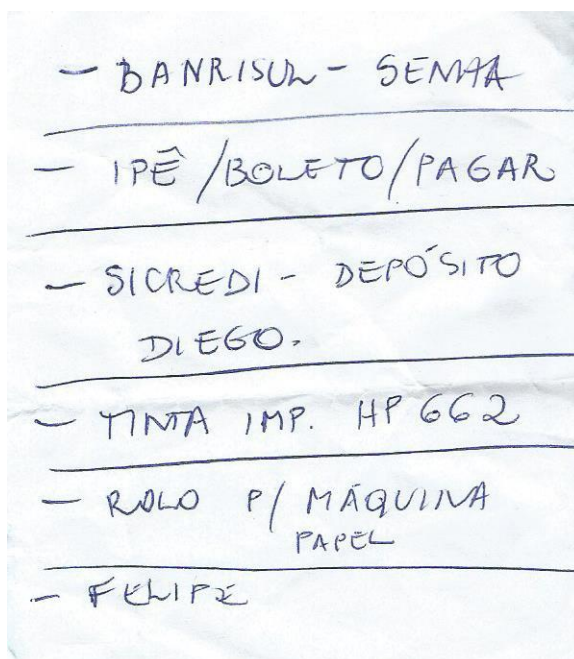


Figura 08 - Lista de coisas a fazer. Valesca Matos, 2018.

Além dos “causos” e das conversas, entre as muitas inquietações que me assombravam para a realização desse trabalho estavam perguntas como: Para que servem as listas depois que já fizemos as coisas que nela estavam previstas? Qual o objetivo de nós, humanos? Por que usamos linguagens para nos comunicarmos? Como isso funciona na vida? E na Educação? E nas aulas de Arte? Qual a função do conversar? Por que criamos linguagens para nos expressarmos?

Manoel de Barros nos dá uma lista interessante que de alguma maneira responde a essa pergunta. O que deixa de “servir” pode passar a um estado estético, poético. Ele nos fornece um exemplo disso ao elencar as

Muitas coisas se poderia fazer em favor da poesia:

- a. Esfregar pedras na paisagem;*
- b. Perder a inteligência das coisas para vê-las;*
- c. Esconder-se por detrás das palavras para mostrar-se;*
- d. Mesmo sem fome, comer as botas. O resto, em Carlitos;*
- e. Perguntar distraído: O que há de você na água?*
- f. Não usar colarinho duro. A fala de furnas brenhentas de Mário pega-sapo era nua. Por isso as crianças e as putas do jardim entenderam.*
- g. Nos versos mais transparentes, enfiar pregos sujos, trens de rua e de música, cisco de olho, moscas depensão.*
- h. Aprender a capinar com enxada cega;*
- i. Nos dias de lazer, compor um muro podre para os caramujos.*
- j. Deixar os substantivos passarem anos no esterco, deitados de barriga até que eles possam carrear para o poema um gosto de chão- com cabelos desfeitos no chão-ou como o bule de Braque- áspero de ferrugem mistura de azuis e ouro - um amarelo grosso de ouro da terra, carvão de folhas.*
- l. Jogar pedrinhas nim moscas.*

Essa é uma das aprendizagens da Arte, lidar com esse aparente caos da linguagem, essas ideias aparentemente absurdas, mas que carregam uma lógica própria. Sobre isso e sobre outras coisas pensava eu, e uma das coisas que me intrigavam era porque criava e crio essas listas “do depois”, que não servem para nada, pois as coisas já aconteceram. Elas adquirem, penso, uma função poética, da inutilidade, do valor em si, pensar sobre o já feito. Como Manoel de Barros, em Livro Sobre Nada (ver referencia), quando alega que

*Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada;
mas se não desejo contar nada, faço poesia.
Melhor jeito que achei para me conhecer foi fazendo o contrário.*

E novamente encontrei guarida em Manoel de Barros (2010), onde entendi que faço isso porque sou humana, e o humano é aquele que dá

*...respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.*

O trabalho da dissertação passa por esse contar que funde tempos, espaços, coisas feitas e coisas a fazer....

Nesse contar a si mesmo e ao mundo me aproximou da poesia, que não pode ficar de fora, ela, que para o poeta pantaneiro Manoel de Barros, tem uma “matéria”, não servem para “nada”:

*Todas as coisas cujos valores
Podem ser disputados no cuspe à distância
Servem para a poesia.
As coisas que não levam a nada
Têm grande importância
Cada coisa ordinária é
Um elemento de estima
Tem seu lugar
Na poesia ou na geral
Tudo aquilo que leva a coisa nenhuma
E que você não pode vender no mercado
Como, por exemplo, o coração verde
Dos pássaros,
Serve para a poesia.
Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita,
Pisa e mija em cima
Serve para a poesia
Os loucos de água e estandarte
Servem demais
O traste é ótimo
O pobre diabo é colosso.
Pessoas desimportantes
Dão para a poesia
Qualquer pessoa ou escada
O que é bom pro lixo é bom prá poesia.
Aliás, é também objeto de poesia
Saber qual é o tempo médio
Que um homem jogado fora pode
Permanecer na terra sem nascerem
Em sua boca raízes de escória
As coisas sem importância
São bens da poesia
Pois é assim que um chevrolet gosmento chega
Ao poema e as andorinhas em junho.*

Esse arrolamento poético menciona essas coisas que a gente coloca nas listas, para lembrar de algo, separando o que serve do que não. Aquilo que “serve” vai para o cotidiano, e o que não, se refugia na arte, onde sua importância

está, justamente, em não servir para nada do ponto de vista da sociedade mercantil em que vivemos.

A esse respeito manifesta-se o poeta e escritor Paulo Leminski (1986, p. 92), para quem existem coisas que estão além dessa mera serventia mercantil, cuja ditadura impõe à sociedade em que vivemos na forma da *utilidade*, como

O amor. A amizade. O convívio. O júbilo do gol. A festa. A embriaguez. A poesia. A rebeldia. Os estados de graça. A possessão diabólica. A plenitude da carne. O orgasmo. Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativas. Todos sabemos que elas são a própria finalidade da vida. As únicas coisas grandes e boas, que pode nos dar esta passagem pela crosta deste terceiro planeta depois do Sol (alguém conhece coisa além? Cartas à redação).

Leminski (id. lb.) proclama que “[...] fazemos as coisas úteis para ter acesso a estes dons absolutos e finais. A luta do trabalhador por melhores condições de vida é a luta pelo acesso a estes bens, brilhando além dos horizontes estreitos do útil, do prático e do lucro”:

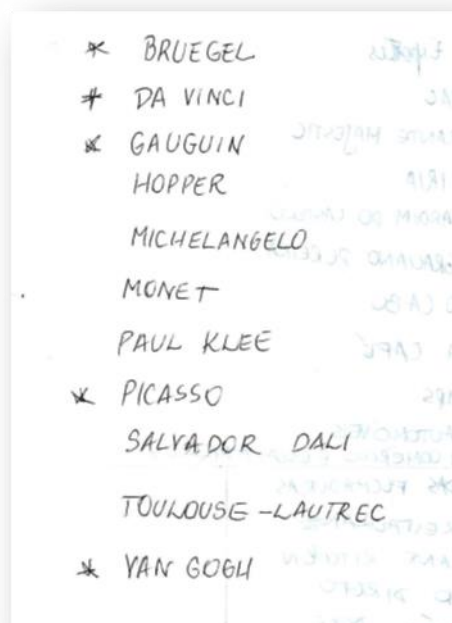
Coisas inúteis (ou in-úteis) são a própria finalidade da vida. Vivemos num mundo contra a vida. A verdadeira vida. Que é feita de júbilo, liberdade e fulgor animal. Cem mil anos luz além de que a mística imigrante do trabalho cultiva em nós, flores perversas no jardim do diabo, nome que damos às forças que nos afastam da nossa felicidade, enquanto eu ou enquanto tribo.

Ao ser questionado, responde: “Poesia? Pra que? Felizmente, pra nada”, foi o que respondeu a um repórter que, um dia, “[...] me perguntava pra que servia a poesia. Servir, pra quê? Num mundo onde tudo serve para alguma coisa, é fundamental que algumas não sirvam pra nada”.

Realiza uma reflexão sobre a arte, afirmando que “tem quem ache que a poesia tem o dever cívico e público de veicular os grandes conteúdos nos quais está engajada e comunidade, os grandes problemas nacionais ou populares etc”, e que na poesia brasileira recente, esse pensamento ficou conhecido como “*poesia engajada* ou participante”, uma poesia mais *bem-intencionada*, mas a mais equivocada. Porque “[...] Poesia não consegue mudar nada nem no real histórico nem na consciência das pessoas. Não é pra isso que ela existe. Ela *já é a mudança*, pois que sua “[...] inoperância prática está inscrita na própria materialidade do seu processo”, pois é só ver suas ínfimas edições, “na era da

TV, com programas para 50 milhões de telespectadores, num Brasil com mais de 130 milhões de habitantes” (na época em que escreveu esse artigo).

Figura 09 - Lista com nomes de livros de artistas de uma coleção de Arte. Com asterisco os que eu já comprei. Valesca Matos, 2004.



Essa lista se assemelha à de Artur Bispo do Rosário, louco e artista mais adiante mencionado:

110.033. Bolça pintada de vernis preta 24 por 20. 4.027. folha de flandres 16cms, liso no centro e furado nos extremos 690. pratos de papelao para doce com frisado 12.026 - modes livre absorvente para uso das moças marca Johnson 10.016. calça cor bege pra mulher de luxo 13.018. caixas palitos para usar em dma de mesa restaurante pensao hotel 11.012. sabonete dnta azul perfumado usado no banho 13. 021. abridor tampa garrafa - coca-cola fanta crush soda agua 7.011. pastas dental - molhe a escova agua bote urn poco de creme esfregue nos dentes 13.02. espelhos pequenos para usar nos dias de festa de reis 12.012. porta seios para mo~a - marca millus 8.02. suporte para proteger vidro do holofote 570. papel entre duas paginas limpas - escreva com lapis 12.017. sandalia cor castanho de couro - sola de borracha 8.027. retalhos de pano com varias cores tipos 3 (in: MOTTA, 2018)

Encontra-se com Leminski quando se dirige ao poético como fim em si mesmo, quando arrisca

[...] crer ter atingido um horizonte longamente almejado: a abolição (não da realidade, evidentemente) da referência, através da rarefação. Seria demais, certamente, supor que eu não precise mais da realidade. Seria de menos, todavia, suspeitar sequer que a realidade, essa velha senhora, possa ser a verdadeira mãe destes dizeres tão calares: É quando a vida vase.

*É quando como quase.
Ou não, quem sabe.*

Alguns artistas visuais trabalham nesse sentido, compondo visualmente listas, como Gabriel Orozco¹⁰ e Bispo do Rosário.



Figura 10 - Gabriel Orozco. Mesas de trabalho, 1991-2006. Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/331577591299392054/>. Acesso em 05/04/2018.

¹⁰Gabriel Orozco nasceu em abril de 1962 no México. Orozco trabalha em mídia, incluindo desenho, instalação, fotografia, escultura e vídeo. Seu vocabulário estético está em dívida com o conceitualismo, as tradições artísticas de seu México nativo e os readymades de Marcel Duchamp. A frágil relação de objetos cotidianos entre si e com os seres humanos é o principal tema de Orozco. Fonte: <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/gabriel-orozco>. Acesso em 11/05/18.



Figura 11 - Gabriel Orozco. Asterisms, 2012. Disponível em <https://culturacolectiva.com/arte/asterisms-de-gabriel-orozco/> . Acesso em 05/04/2018.



Figura 12 - Gabriel Orozco. Asterisms, 2012. Disponível em <http://arplastik-simoneveil.blogspot.com.br/2017/03/comme-un-bac-blanc-autour-de-luvre-de.html?view=sidebar> .Acesso em 05/04/18.

Artur Bispo do Rosário foi um louco que viveu como interno na Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro, por cerca de 30 anos. Diagnosticado como esquizofrênico-paranoico, passava os dias “[...] entre os bordados feitos com os fios do uniforme azul do asilo e a reunião de objetos para compor sua arte

exasperada”. Segundo Pereira (2015), dizia ele que necessitava fazer um inventário do mundo “para levar a Deus no Dia do Juízo Final. Nesse dia se apresentaria a Deus, com um manto especial, como representante dos homens e das coisas existentes”, que traz o nome das pessoas conhecidas, “para não se esquecer de interceder junto a Deus por elas”.

Bispo Ganhou o reconhecimento de crítica, museus e bienais. Poucas vezes deixou a cela, vestido com o manto onde inscrevia o nome dos que o ajudaram” Bispo faz também estandartes, fardões, faixas de miss, fichários, entre outros, nos quais borda desenhos, nomes de pessoas e lugares, frases com respeito a notícias de jornal ou episódios bíblicos, reunindo-os em uma espécie de cartografia. A criação das peças, para ele, é uma tarefa imposta por vozes que dizia ouvir. (PEREIRA, 2015. BLOG).

Para Maciel (2009, p.118), “[...] listar e classificar meticulosamente todos os objetos, nomes, bordados, coleções, inscrições, restos de coisas descartáveis, descrições de utensílios, desenhos, referências geográficas, náuticas e onomásticas” de Arthur Bispo torna-se um trabalho “[...] quase tão difícil quanto a tarefa a que ele se dedicou durante a maior parte da vida”, porque “[...] seu inventário - ao se furtar aos critérios de seletividade necessários à montagem de uma enciclopédia convencional abre-se ao excessivo e ao incontrolável .

As listas de Arthur Bispo do Rosário são

listas pobres (telhas, pratos de alumínio, cotonetes, capacetes, fósforos, garrafas). Quadros pobres, feitos de fichas de ônibus, de botões. Latas de talco, embalagens de margarina, uma tela de gravatas, outra de pentes de plástico, outra de toalhas de rosto encardidas. A cama de tamanho quase infantil que parece uma nau de noivado, com tiras e fitas tombando de um varão. E o *Manto de Apresentação*, com os seus bordados, os seus cordéis, preparado para o Apocalipse, para chegar a Deus. (MOTTA, 2018)



Figura 13 - Atenção: veneno. Arthur Bispo do Rosário. Sem data. Madeira, tecido, linha e Metal.

101 tiras de pano costuradas com números e 93x 74 cm. Foto: Rodrigo Lopes. Em:

<http://www.obrasdarte.com/arthur-bispo-do-rosario-e-leonilson-os-penelope-por-rosangela-vig/> .

Acesso em 08/05/18

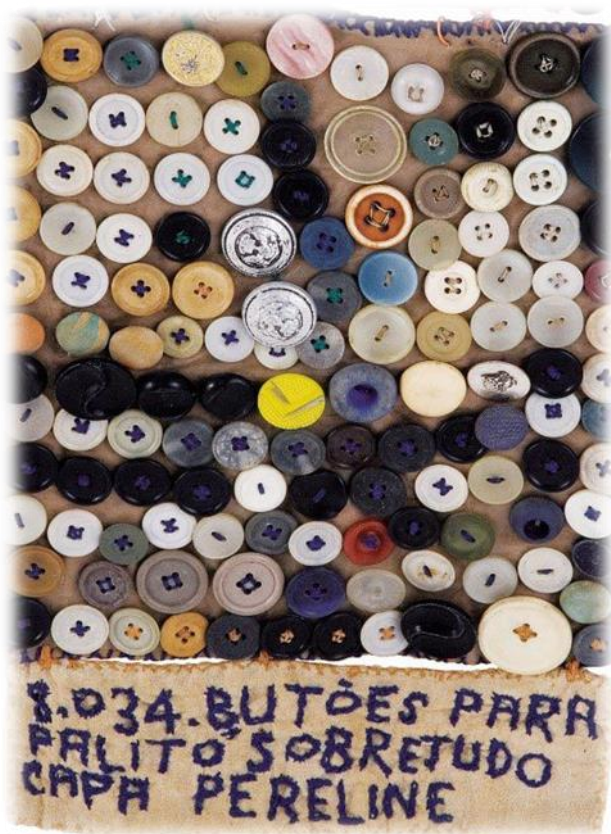


Figura 14 - Arthur Bispo do Rosário. *Butões para Paletó, Sobretudo, Pelerine*. 118 x 56 cm . Disponível em: <https://www.boumbang.com/arthur-bispo-do-rosario/> .Acesso em 08/05/18.



Figura 15 – Talheres. Arthur Bispo do Rosário Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario> Acesso em 11/05/18.

Remeto-me também nesse momento, a mais uma lista, o trabalho: Dor, de Elida Tessler, artista plástica gaúcha, exposto na Segunda Bienal do Mercosul, em Porto Alegre. Nele, a artista fez uma Instalação com 270 objetos do cotidiano, 270 placas de latão com inscrições em serigrafia. 970 cm x 150 cm x 270 cm.

Para a concepção deste trabalho, foi redigida uma carta e enviada a diversas pessoas com um pedido de doação de objetos do cotidiano que contivesse na palavra o sufixo “DOR”. Todos os objetos presentes no trabalho foram doados. Nas plaquinhas de latão foram gravados o nome dos doadores e dos respectivos objetos.



Figura 16 - Elida Tessler. Dor. Disponível em <http://www.elidatessler.com/doador/doador.htm>.

Acesso em 11/05/2018.

[...] É bem verdade que temos todos uma existência pessoal, mas também somos representantes, às vezes até vítimas, de um “espírito comum”, talvez até de um “inconsciente coletivo” que se foi constituindo de século em século. E muitas vezes, quando julgamos estar expressando nossas próprias ideias, somos apenas porta-vozes, figurantes de um vasto “theatrummundi” de dimensões infinitas (MAFFESOLI, 2007, p. 179).

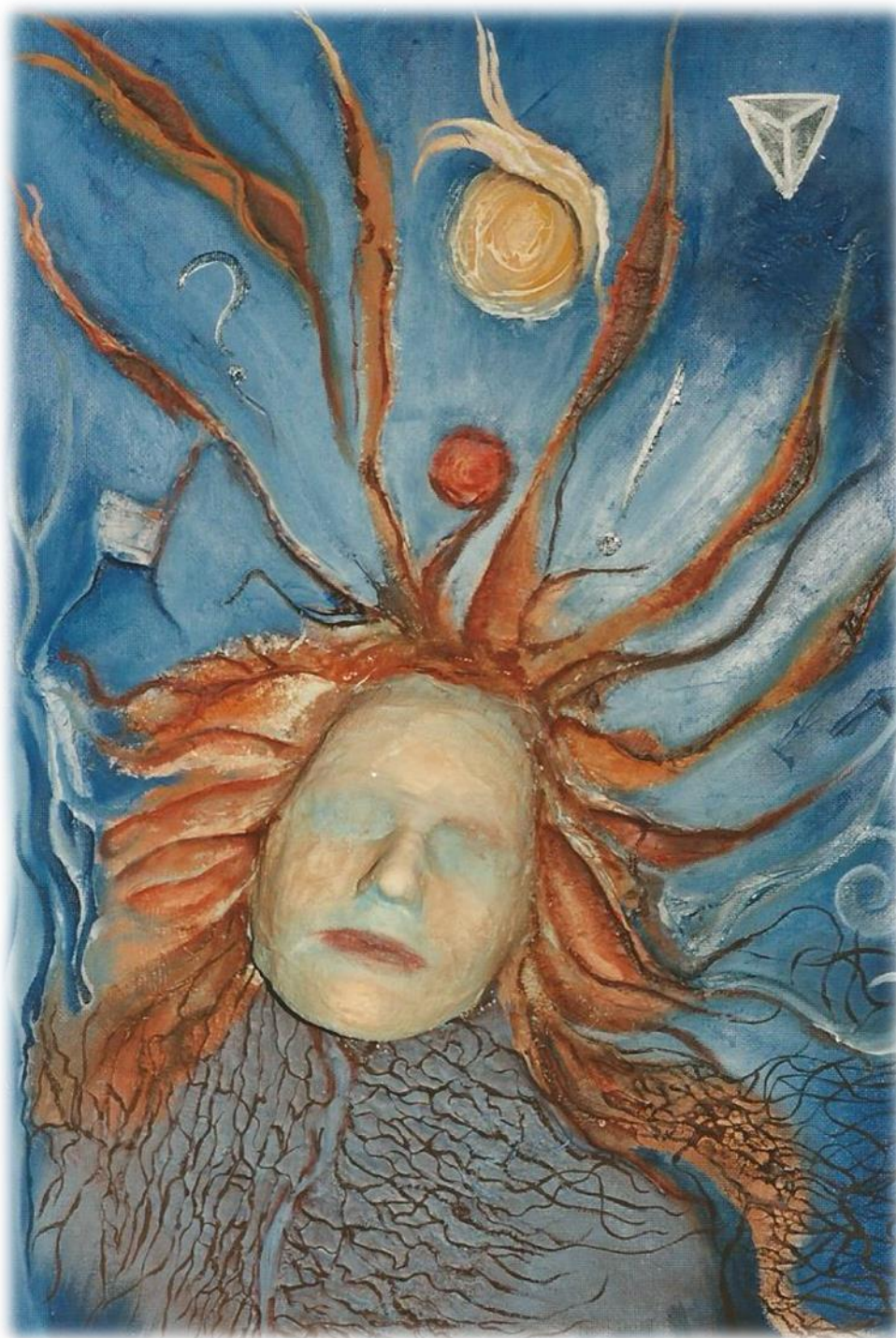


Figura 17 – Listas do Inconsciente. Óleo sobre Eucatex, gaze gessada e jornal. Máscara de meu rosto. Valesca Matos. Acervo pessoal, 1998.

Finalizo esse capítulo com mais uma lista minha, a obra Listas do Inconsciente, (figura 17), feita com uma máscara de meu rosto com gaze gessada, e também mais uma lista poética de Manoel de Barros, que apresenta Uma Didática da Invenção:

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca

b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer

c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos

d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação

e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos

f) Como pegar na voz de um peixe

g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.

etc.

etc.

etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

4- NARRANDO A INQUIETAÇÃO: OS “CAUSOS”

O conhecimento sensível desencadeia um processo de enfrentamento do mundo e relações no limiar do racional, do emocional e do afetivo
MEIRA, 2010

Abrir caminhos é também uma forma percorrê-los
Pimentel, 2016

Encontrei em Foucault uma também inquietante “parecença” com meus “causos”, a exemplo das listas do capítulo anterior. Em sua obra já citada, O que é um Autor, no capítulo A vida dos Homens Infames, analisa alguns textos recolhidos ao acaso, para compor “[...] uma antologia de existências”.

Mais ou menos o que me propus com meus “causos”, essas “[...] vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desditas e aventuras sem número, recolhidas numa mão cheia de palavras. Vidas breves, achadas a esmo em livros e documentos” (FOUCAULT, 1997, p. 89-90).

Com o perdão da comparação, como ele, desejo, em meus narrares, “[...] restituir-lhes a intensidade mediante uma análise (idem, p.92), ou seja, as razões de ser, a intensidade daquilo que chamou de “existências clarão”, ou “poemas-vida”. Para tal, impôs-se algumas regras simples, das quais destaquei duas: “[...] que tais relatos não fossem simples anedotas estranhas ou patéticas, mas que (...) realmente tenham feito parte da história minúscula daquelas existências” e que se “[...] tratasse de personagens realmente existentes (p. 93-4).

Assim como eu, Foucault almejava manter o mais possível uma relação com o real, essas vidas reais que foram “representadas”, esses discursos que “atravessaram vidas” (p.96). Dispôs-se a falar daquelas “[...] milhares de existências que existem sem deixar rastros, mas que tenham sido atravessadas por um certo ardor, animados por algo”. E continua, perguntando sobre essas vidas, “[...] porque não ir escutá-las lá onde falam por si próprias?” (id.lb. p. 98).

Foucault nomeia esses relatos de “lendas” – meus “causos” porque nelas se dá, como em todas as lendas, um certo equívoco entre o ficcional e o real” (1997, p. 99). Paradoxalmente, para ele, “[...]o lendário, seja qual for seu núcleo de realidade, não passa afinal da soma do que se diz”. Subjetivo, portanto, e paradoxal porque, durante muito tempo, na sociedade ocidental, “[...] a vida de todos os dias só poderia ter acesso ao discurso quando atravessada e transfigurada pelo fabuloso”. Quanto mais marcada por um toque de *impossibilidade*, mais força possuía, e “[...] só então se tornava dizível”. Quanto mais a narrativa fugisse “[...] ao vulgar, mais força tinha para fascinar ou persuadir”, porque mais perto do sensível. Talvez por essa razão minhas histórias fascinassem tanto meus colegas.

Marly Meira (2014, p. 62) afirma que “[...] todos somos educadores, em todas as circunstâncias, inegavelmente, na medida em que nos afetamos uns aos outros ao conviver. Isso é canteiro de obras que se cultiva só com prazer e muito esforço e consideração”. Na concepção de Espinosa, “[...] o caráter fundamental dos afetos para a qualificação do viver e do conviver já era motivo para definir aprendizagens de sentido”.

Daí, a diferença entre o verdadeiro e o falso não faz sentido, para Foucault. A partir do século XVII, “força-se um sentido inverso, o daquilo que não merece glória nenhuma”, ou seja, o “infame”, o ir “[...] à procura do que está escondido, do segredo, do cotidiano”, de dizer o inconfessável, da transgressão. Esse autor propõe um gênero nascido na “[...] desordem, no som e nas fúrias, no labor que o poder põe nas vidas, e no discurso que aí tem origem” (FOUCAULT, 1997, p.128).

Meus “causos” se encaixariam no que apresenta como uma “narrativa epistolar” de si próprio, ou seja, quando se trata de “[...] fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volve para si próprio quando se aferem as ações cotidianas às regras de uma técnica de vida” (id.ib. p.160). No caso desse trabalho, essas ações cotidianas se referem ao ofício de ser professor.

Passemos então às narrativas.

4.1. “A GURIA DE BAGÉ¹¹”: O PRIMEIRO “CAUSO”: VALESCA



Figura 18 - Valesca com 08 meses de idade.
Foto: Eron Mattos. Março/1977
Acervo pessoal. Tratamento digital: Rogério Matos

...Talvez depois que o caminho
Trocar o rastro por prece,
Fique esse imenso saber
Que só a estrada oferece,
Na mente dos caminhantes
Que ressuscita e eternece...¹²

Como alude o poema de meu tio, pensando em estradas, rastros, caminhos, em manter viva a memória, relato, aqui, um pouco do meu caminho, minha vida pessoal e profissional.

Em capítulo separado, estão as histórias de sala de aula que se passaram nesses vinte anos de docência, em escolas públicas e particulares, onde atuei, na cidade de Bagé/RS.

Tenho quarenta e um anos, sou natural da cidade de Bagé, RS, Brasil. Venho de uma família de cinco membros, e sou a irmã mais velha.

Possuo Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Artes Plásticas pela Universidade da Região de Campanha, URCAMP, concluída em 1999. Na Pós Graduação, concluí a Especialização em Mídias na Educação, pela Universidade

¹¹ Alusão ao personagem de Jair Kobb, comediante “O Guri de Uruguaiana”, Porto Alegre, RS.

¹² MATTOS, Eron. Fragmento - Depois dos sonhos talvez. Romance de Estrada Longa. Bagé: Martins Livreiro Editor, 1995. p. 85.

Federal de Santa Maria, UFSM, em 2012. Atualmente, sou Mestranda do PPAV – Mestrado em Artes Visuais – UFPEL, tendo ingressado na turma de 2016.

Sou professora de Arte na Rede Municipal de Ensino em Bagé, atuando com Arte nas turmas de 5º a 9º anos e da Rede Estadual de Ensino e nas turmas de Ensino Médio, também em Bagé.

Minha mãe é Pedagoga, e foi professora de Séries Iniciais durante toda uma vida. Atualmente está aposentada. Meu pai, falecido há quatro anos, era motorista da Secretaria de Saúde do município de Bagé, e possuía apenas o Ensino Fundamental incompleto. Meu irmão Rossano é graduado em Agronomia também URCAMP, e meu irmão Rogério, em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda pela mesma universidade.

E eu, como jamais poderia imaginar, sou a pessoa com maior escolaridade em toda minha família.

Meus pais viveram a maior parte de sua vida no campo, mudando-se para a cidade já quando adultos. Vivíamos sempre no meio da música, pois meu pai, tocava gaita, e seus dois irmãos, violão e pandeiro. Quando mais jovens, meu tio¹³ e alguns amigos tiveram até um “conjunto”, que se chamava *Dorminhoco*, que se apresentava nos bailes da campanha, que aconteciam nas residências das pessoas que moravam no campo, ou em eventos na cidade.

Um de meus irmãos também canta e toca violão.



Figura 19 - Família. Da esquerda para a direita: Rogério, Nilton, Valesca, Rossano e Izola.
Foto: Danúbio Gonçalves da Silva. Acervo pessoal. Bagé, julho/2000.

¹³Eron Vaz Mattos, compositor e escritor muito conhecido no meio nativista, tendo muitas de suas músicas sido executadas em rádios, como “Rincão dos Touros”, “No tempo do Quintino” e “Porteira a fora”. Curiosamente, por um erro de registro, o Mattos dele é com dois “t”, e do resto da família somente com um.

Passei boa parte da minha infância e adolescência praticamente morando na casa de minha avó paterna, mais conhecida como “Tiquita”, à qual era muito apegada, e também porque a casa dela era mais perto da minha escola, e também da universidade. Com ela, aprendi a fazer crochê e bolos deliciosos.

Meu tio morava com minha avó, e, por ser músico, costumava viajar muito, e por isso eu ficava cuidando de minha avó. Ele possuía uma vasta biblioteca, onde eu passava horas lendo. Lá se encontravam livros dos mais diversos assuntos: Cultura Gaúcha, Poesias, Contos, Enciclopédias, Coleções de Revistas sobre Fauna e Flora Brasileira, etc. Poderia arriscar dizer que a casa deles era quase um “Centro Cultural”, pois chegavam pessoas amigas, músicos, escritores, das nove horas da manhã até as vinte e duas horas da noite. Às vezes, era só para conversar e tomar um mate, às vezes era para tocar, cantar, ensaiar músicas para festivais. Alguns artistas de renome na música nativista ficavam na casa da Tiquita quando tinham show em Bagé.



Figura 20 - Minha avó paterna, Tiquita (Belmira).

Foto Valesca Matos. Acervo pessoal, 1996.

A casa de minha avó ficava em frente a uma das entradas da URCAMP, então era só atravessar a rua para nela adentrar. Isso que fazia com que amigos que frequentassem algum curso superior lá chegassem, ou antes, ou depois das aulas. Eu, quando estava no Ensino Médio, ficava só escutando os solfejos, os pianos, as flautas e outros instrumentos, as aulas de música, que aconteciam em salas de aula bem em frente à casa de minha avó. Isso teve uma influência fundamental na escolha de minha carreira. Esse “enraizamento espacial”, como o

nomeia Michel Maffesoli (1996, p. 335) da qual de alguma maneira já me fazia pertencente à Universidade, me ajudou muito na escolha da profissão. Elabora ele a ideia de que

[...] O que é certo é que o enraizamento espacial é como um molde que, porque é comum a todos, fortalece a criação desses “nós” cuja surpreendente solidez é conhecida. A referência à “terrinha”, ao bairro, à cidade, coisas mais ou menos míticas, está aí para lembrar a nostalgia da origem que assedia cada indivíduo. E em regra geral, essa nostalgia é a camaradagem do familiarismo, dos “velhos tempos”.

Como bem assinala esse autor, essa força de querer pertencer, de querer estar com o outro, de buscar origens comuns, de estar enraizado, também pode ser trabalhado nas aulas de arte. Isso que me leva a pensar em como podemos influenciar positivamente a vida das pessoas, até mesmo alunos que às vezes não tem nenhuma perspectiva de continuar os estudos, como se poderá observar nos “causos” subsequentes.

Após ingressar na então Licenciatura em Educação Artística, tive a oportunidade de frequentar aquelas aulas de música que outrora ficara só escutando, pois no currículo constavam aulas de Técnica de Expressão Vocal, Canto Coral e Técnica Instrumental. Dessa feita, agora convivia com a música na casa de minha avó e com a música na Universidade.

Embora meus pais vivessem agora na cidade, aos finais de semana íamos para a chácara, ou de meu avô materno, ou do paterno, já falecido na época. Nesses momentos no campo, o que mais gostava de fazer era lidar com o gado junto com meu pai e meus tios, todos homens, já que eu era a única mulher que gostava de andar a cavalo e trabalhar com o gado. As demais mulheres da família, minha mãe, tias e avós preferiam ficar nos afazeres domésticos.

Minha criação se deu, então, nesse misto de cidade, campo, música, poesia e trato com os animais ovinos, bovinos, e, principalmente, equinos, dos quais tanto gosto até hoje.

Essas lides campeiras, essas coisas simples e cotidianas da vida me reportam a pensar em nossas raízes, em nosso território, em nossa cultura, naquilo que pode se perder com o passar dos tempos.

Michel Maffesoli (id.ib., p. 335) me ajuda nessa reflexão, quando alerta para essa “[...] busca das raízes, que, de diversos modos, exprime-se

particularmente bem hoje em dia [e] remete certamente a esse perdurar territorial”. Refere-se ele a uma *imagem* dessa “[...] terra a que cada um retornará, o espaço é mesmo onde nos perdemos, mas também o que permite que nasça e cresça um conjunto mais vasto, onde uma parte de mim manter-se-á, nem que seja na lembrança”.

Os versos abaixo, de meu tio¹⁴, ilustram um pouco de meu sentimento na época, e também do tempo presente, de minha forte ligação com as coisas do campo, da terra, da natureza:

*[...] Eu trago rimas bagualas,
São potras de pelo feio.
Todas têm marca de arreio,
Ânsias de estrada e luar!
Nos rumos do meu pisar,
Cantam barbelas, esporas,
Incompreendidas auroras
Acesas no meu cantar...*

Figura 21 – Valesca Matos no cavalo tordilho de seu avô. Acervo pessoal. Bagé/1998.



Meus avós, maternos e paternos, produtores rurais que viviam de maneira simples em suas chácaras, criando gado de leite ou de corte mantinham o sustento de suas famílias. Meu tio (MATTOS, 2003) novamente ilustra a frugalidade dessa realidade em seus versos:

*Aqui, a felicidade não tem anéis nos
dedos nem diplomas nas paredes, mas se
tem olhos na alma capazes de interpretar
as parábolas da natureza
porque sabemos que o canto matinal
dos bem-te-vis é, na verdade,
um diálogo com Deus.*

Minha mãe e seus três irmãos (duas mulheres e um homem), quando pequenos, estudavam em uma escola rural, com somente uma professora, que atendia alunos de diversos anos em uma classe multisseriada. Na adolescência,

¹⁴Fragmento. In: *Compondo os arreios*, 1995. p. 26.

moravam no campo e estudavam na cidade. Como meu avô materno criava gado de leite, levantavam muito cedo para ordenhar as vacas e depois virem para a escola na cidade.

Embora vivessem no campo, almejavam que seus filhos tivessem “uma vida melhor” que a deles, que acreditavam ser “através do estudo”. E foram esses sonhos que meu tio, mais tarde, traria como esperanças em rimas através de seus *versos crioulos* que, novamente, me vêm à mente: “[...] *Morrem sonhos, nascem rimas / pelos sinais das estradas*”¹⁵.

Eu, por minha vez, sempre fui uma criança muito tímida.

Como era a irmã mais velha, me cabiam os afazeres domésticos e os cuidados dos irmãos e primos, em um tempo em que não tínhamos fraldas descartáveis, somente de pano.

Até hoje lembro, daquelas pilhas enormes de fraldas que minha mãe me mandava passar a ferro!

Depois de ajudar minha mãe a criar meus dois irmãos, ajudei também minha tia Zilda a criar seus dois filhos, também homens. Talvez por esse motivo eu tenha decidido não ter filhos.



Figura 22 -Valesca aos cinco anos de idade com o irmão Rossano, recém nascido. Acervo pessoal. Bagé, 1981.

Poderia dizer que não tive muita infância, e considerava que, em face disso, possuía uma mentalidade mais madura que a de meus amigos e colegas. Além de tímida, sempre fui bem maior que meus colegas de turma, o que me rendeu alguns apelidos do tipo: “Baleia”, “Criada a Toddy”¹⁶, ou “Filha da Diretora”¹⁷.

Sempre gostei de estudar.

¹⁵Eron Mattos, fragmento. *Estrada Real*, 1995.p.23.

¹⁶Bebida achocolatada em voga, cujo slogan era que “fazia crescer”.

¹⁷Nessa época, minha mãe era a diretora de minha escola, a E. M. E. F. Mascarenhas de Moraes.

Nessa época, acreditava não possuir aptidão alguma para as atividades físicas ou artísticas organizadas na escola. Sempre que me *atrevia* a participar de alguma apresentação era um *desastre*. Certa vez, em uma apresentação de dança, tínhamos ensaiado muito uma música, e, na hora da apresentação, todas as meninas colocaram as pernas para um lado, e eu, para o outro. Lembro muito isso até hoje, esse episódio ficou em mim marcado a ferro e a fogo como “uma vergonha”. Das Festas Juninas, gostava muito, porque participava da organização junto com minha mãe. Como em Bagé as tradições culturais ligadas ao tradicionalismo são muito fortes, nossas festas juninas eram com *pilchas* gaúchas, e não com roupas de caipira.



Figura 23 - Valesca e sua mãe Izola, nas festas juninas na E.M.E.F. Marcarenhas de Moraes. Foto acervo pessoal.

Embora na rua em que morava todas as crianças brincassem, não era sempre que meus pais me deixavam sair para isso. Nessas ocasiões, ficava em casa estudando, e às vezes até ajudava alguns colegas de turma com alguma dificuldade. Sempre gostei de ajudá-los, ensinando, e talvez isso tenha me levado a escolher minha profissão.

Ao lado de minha casa moravam duas meninas e um menino, um pouco mais velhos que eu. Às vezes organizavam e montavam peças de teatro como Branca de Neve e os Sete Anões, com figurino improvisado e tudo, com todo o pessoal da rua. Eu ficava olhando pelo muro, pedindo para minha mãe: - Deixa eu ir lá? Está todo mundo lá se divertindo. E ela me dizia aquela famosa frase de mãe: - Tu não és todo mundo!

Como não possuíamos muitos recursos financeiros, adorava os desfiles da Semana da Pátria, pois, nos desfiles de sete de setembro, ficava muito feliz porque sabia que ganharia um tênis novo para desfilar.

Também nessa época (de 1987 a 1990), como nossa escola tinha escadarias enormes e o ambiente físico da escola era muito grande, eu e alguns

colegas “CDFs¹⁸” criamos na escola a CIPAE (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes na Escola).

Em função dessas atividades, tínhamos um grupo que se preocupava com as questões ambientais. Plantávamos mudas de árvores e flores pela escola, além de levarmos reivindicações de alunos até a direção quando necessário. Costumávamos também ler muitos livros da biblioteca da escola, não por solicitação dos professores, mas por puro prazer. Nesta época, li quase todos os exemplares de Carlos Heitor Cony, que contavam histórias de adolescentes. Meus colegas homens gostavam mais dos livros de Ficção Científica.

Nessa escola, fiz grandes amigos, com quem convivo até hoje, e foi nela que comecei a ter interesse pela arte, porque convivia com alguns colegas que desenhavam e pintavam. Eu colecionava desenhos deles, organizando-os em uma pasta, que ainda tenho guardada. Todavia, como julgava não saber fazer nada, nem desenhar, nem pintar, ficava orgulhosa de ter colegas tão talentosos e de receber aqueles desenhos de presente. Contribuiu com minha escolha uma professora de Arte, maravilhosa, atualmente é minha colega.



Figura 24 - A pasta de coleção de desenhos de meus amigos.

Foto da autora. Acervo pessoal, 2018.

Na quinta série, fui para outra escola, agora da rede pública estadual, a E. E. F. Félix Contreiras Rodrigues, onde cursei até o 8º. Ali, fui líder de turma do 5º ao 8º ano. Talvez como reflexo de minha história pregressa com os apelidos, passei então a ser uma colega *chata*, pois tinha um “caderninho” onde anotava tudo que meus colegas *malcriados* faziam. Também era responsável por um “boletim de ocorrências” da sala de aula. Todas as turmas da escola tinham esse caderno de registros.

¹⁸O CDF (cabeça de ferro) pode até não ser um gênio, um superdotado, ou ter um intelecto privilegiado, um talento criativo incomum, porém como é tão dedicado aos estudos, sua inteligência não tão desenvolvida, é superada por sua dedicação.

Talvez também tenha influenciado nesses “mecanismos de controle” o fato de que, desde criança, sempre tenha tido responsabilidades em cuidar dos outros, orientar, organizar tudo, tanto na família quanto na escola.

No Ensino Médio, fui para a Escola Estadual de Ensino Médio Carlos Antônio Kluwe, mais conhecida como “Estadual”. Com minha timidez, foi muito difícil a adaptação em um ambiente totalmente diferente e colegas que não conhecia. O que me agradava muito nessa escola eram as aulas e a professora de Arte, para a qual tínhamos uma sala especial. Aí foi quando comecei então, lentamente, a me interessar pelo campo, e comecei a desenhar. Ganhei até um terceiro lugar em um concurso sobre meio ambiente, com um trabalho de colagem (Fig. 25).

Figura 25 – Escolha seu caminho. Valesca Matos. Colagem. Acervo pessoal. Bagé, 1991.



No segundo ano Ensino Médio, em 1992, a professora de Biologia, sabendo de minhas habilidades no desenho, pedia que eu desenhasse os tipos de células no quadro. Já no terceiro ano do Ensino Médio, em 1993, fiz um curso de Desenho Artístico no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), e outro de pintura em tecido no SESC (Serviço Social do Comércio). Com algumas técnicas de luz e sombra que aprendi nos cursos, meus desenhos passaram a ser *atração* da turma na escola.

Nas aulas de Genética, sobre Fenótipos e Genótipos, desenhava galos nos cadernos dos colegas. Como não tenho registros desses desenhos, abaixo somente uma ilustração que mostra os galos semelhantes aos que eu desenhava. Nessa época, também, ganhei minha primeira câmera fotográfica, passando a registrar muitas coisas na escola e em minha vida familiar.



Figura 26 - Galos – Fenótipos e Genótipos.
Disponível em: <http://migre.me/wkzuv>.
Acesso em março/2017.

Nessa época, comecei também a desenhar cavalos, devido à profunda ligação com o campo. Como percebi que meus colegas os apreciavam muito, passei a pintá-los em camisetas e a vendê-las, o que foi um *tremendo* sucesso: fazia o que gostava e ainda ganhava por isso.

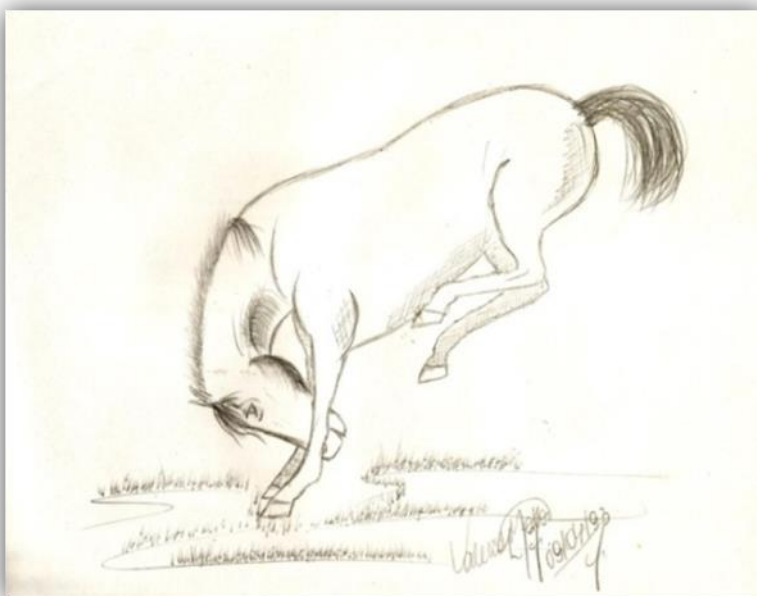


Figura 27 – Um dos primeiros desenhos de cavalo. Lápis 6B sobre Sulfite. Acervo pessoal, 09/04/1993.

Também fazia tapetes de crochê e guardanapos de secar pratos para vender, embainhando e colocando barra de crochê.



Figuras 28 e 29– Pinturas em panos de prato. Tinta de tecido sobre algodão. Acervo pessoal. 1993.

Terminei o Ensino Médio como qualquer adolescente de classe média baixa termina, crente de que os estudos terminariam por ali por ausência de condições de manter uma universidade. Quanto aos colegas abastados, só escutava comentarem para que cidade ou curso iriam.

Mas, como tudo muda e muda rápido, minha mãe, guerreira, insistiu para que prestasse vestibular para a única universidade que existia em Bagé na época, a Universidade da Região da Campanha, a URCAMP.

Em fevereiro de 1994, fui aprovada no vestibular, colocando como opções: Educação Artística/ Habilitação Artes Plásticas; Veterinária e Administração Rural. Não sabia nem como iríamos pagar, mas ingressei na 1ª opção, que na ocasião oferecia descontos e mais descontos por ser licenciatura e se pagasse sem atraso.

Na faculdade, lembro dos versos de meu tio sobre vencer distâncias e tempos, vivendo no presente sem abandonar referências, novas estradas, novos caminhos, sonhos, “andantes” que somos destinados a

*Vencer distâncias e tempos
Vivendo de agora e antes,
Tiflando ladeira acima,
Refletindo nos lançantes,
Mesclando coplas e sonhos
É a constância dos andantes...
Para quem persegue estradas
E um rumo para guiá-lo,*

*Chega mais perto às estrelas
Porque sonha 'de a cavalo'!*¹⁹

Como nesses versos, nesse momento minha estrada estava mudando, porque só com muito esforço conseguiria entrar e me manter em uma Universidade. Por alguns meses consegui descontos nas mensalidades, que na época custavam uma pequena fortuna. Nos demais, uma tia solitária de minha mãe se propôs a ajudar, dado que não tinha com quem gastar seu dinheiro. Esse gesto fez ver a importância de cuidarmos do outro.

Já nesse primeiro ano da Licenciatura em Educação Artística, consegui meu primeiro emprego: trabalhar para o Centro de Artes Maria de Lourdes Alcalde, o CENARTE²⁰, ligado à Licenciatura. Este mantinha uma galeria de arte dentro de uma das agências do Banco do Brasil, no centro da cidade, onde eram realizadas exposições mensais. Minhas atribuições eram trabalhar na montagem da exposição e estar no banco sempre das 10 às 15 horas, mediando vendas. Percebia, na época, cinquenta reais por mês mais uma porcentagem sobre eventuais obras vendidas.

No final de 1995, concorri com cerca de 30 pessoas²¹ a duas vagas de estágio na biblioteca do SESC/Bagé, pelo Centro de Integração Empresa Escola, o CIEE, e fui selecionada, agora com um salário de R\$ 250,00 por quatro horas diárias. Assim, poderia pagar minha Licenciatura e ainda sobriam R\$ 10,00.

Atuei no SESC de 1996 a 1998, como atendente de biblioteca, organizando exposições, concursos, oficinas de arte, eventos realizados na cidade e região, registrando fotograficamente eventos, adaptando livros e montando cenários para peças teatrais em Feiras do Livro. Lá aprendi muito, mas principalmente sobre cooperação, e que fazer o que se gosta é primordial.

Em 1998, de lá saí e fui estagiar na Pré-Escola, do Jardim Auxiliadora, do Colégio de mesmo nome, uma escola particular. Trabalhava com Arte com

¹⁹ MATTOS, Eron. Fragmento: *Coplas e Rumo de Andante*, 1995. p.28.

²⁰ O CENARTE funcionava junto à universidade, e em suas dependências se realizavam tanto as aulas da Licenciatura em Educação Artística (Escultura, Gravura, Fotografia, Pintura, Cerâmica, Teatro e Música) quanto oficinas de Arte para os alunos e a comunidade em geral. Tratava-se de um organismo que fazia cultura em Bagé. A esse respeito, ver MEIRA, Marly. *Educação estética e as artes do fazer*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre, EDUFRGS, 2002.

²¹ A prova contava de análise de currículo, entrevista com o Gerente do SESC, contação de história (lendo um livro) e apresentação de um teatro de fantoches.

crianças de dois a cinco anos. Após formada fui contratada, e permaneci até 2006. Em 2003, passei a dar aulas para as séries finais do Ensino Fundamental da mesma escola.

Durante a Licenciatura, era ofertado gratuitamente aos alunos de Educação Artística uma oficina por semestre, onde se podia escolher entre: pintura, desenho, gravura, cerâmica e fotografia.

Como gostava muito de fotografar, passei os quatro anos e meio do curso sempre na Oficina de Fotografia²², cujas aulas mudaram muito minha visão de mundo, das coisas, das questões referentes ao patrimônio histórico, do registro histórico e social.

Enfim, a fotografia mudou minha vida.

Não só a fotografia em si, como a convivência com a professora de fotografia²³, que me ensinou, além das questões técnicas, a ser um ser humano melhor, e também a ter muita paciência, porque o processo fotográfico assim o exige. Além de estudar os processos de um laboratório fotográfico, aprendi a catalogar fotografias e negativos, o que passei a fazer com minhas fotos pessoais e familiares.

Como passava muito tempo no laboratório com a professora, não precisava muito de equipamentos, dominava bem o processo de revelação e ampliação de fotografias em preto e branco. Passei então a fazer, voluntariamente, monitoria nesse espaço, e realizei algumas exposições sobre o Patrimônio Arquitetônico de Bagé.

Figura 30 – Valesca e Maria Luiza em Exposição de Fotografia na Loja Solaetela. Acervo pessoal. Bagé/1996.



²² Na oficina, trabalhávamos com duas câmeras analógicas; possuíamos um pequeno laboratório fotográfico com somente um ampliador, do então pertencia Curso de Educação Artística/ CENARTE. Dois anos depois, com a abertura do Curso de Comunicação Social, foi construído um novo espaço, amplo, com dez câmeras analógicas, inclusive a novíssima Pentax, dez ampliadores e sala escura. O laboratório passou a ser utilizado pelos alunos desses dois cursos mais Arquitetura e Urbanismo.

²³ Maria Luiza Abero Cardoso Pêgas, a “Lala”.

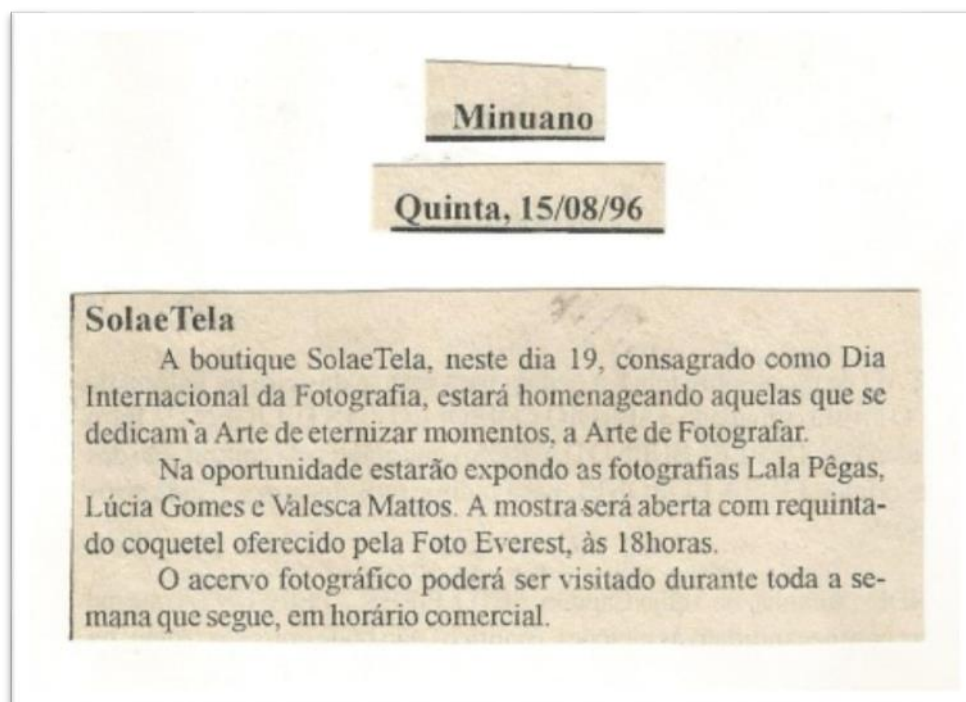


Figura 31- Notícia do Jornal Minuano (Bagé/RS) sobre Exposição de Fotografia. Acervo pessoal, 1996.

Nessa mesma época, 1997, conheci meu marido. Estamos juntos até hoje.



Figura 32 – Valesca e seu esposo Danúbio. Acervo pessoal, 2016.

Devido à minha grande paixão pela fotografia, enquanto a maioria dos alunos da licenciatura realizava seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre desenho, pintura, escultura ou gravura, fui a primeira a versar sobre Fotografia. O trabalho, *Técnicas Alternativas na Fotografia* discorria sobre o processo onde, utilizando somente um negativo, pesquisei e desenvolvi diferentes técnicas de laboratório para alteração da imagem do mesmo. Para isso, contei com a

orientação da professora da URCAMP e também de uma de Porto Alegre, que ministrava a disciplina de Fotojornalismo no Curso de Comunicação. Conclui a Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas em julho de 1999. Nesse período, participei de diversas exposições de desenho, pintura e fotografia, algumas individuais e outras coletivas.

Em 1998, fui agraciada com um 2º Lugar em um concurso de fotografia realizado pela Prefeitura Municipal de Bagé, “Imagens do Campo para a Cidade” (Figura 33). Ganhei um prêmio em dinheiro e mais uma câmera fotográfica.

Figura 33—
Andorinha.
Fotografia
analógica
com lente
200mm.
Valesca Matos.
2º Lugar em
Concurso de Fotografia.
Acervo pessoal.
Bagé, 1998.



Nesta mesma época, desenhava e pintava bastante. Minha professora de pintura, Marly Meira, mostrou-me possibilidades da criação, com tintas nas telas, texturas, cores, luzes e das sombras coloridas, além da importância do afeto.

Tínhamos uma turma grande nas aulas que aconteciam no CENARTE, e, embora com variação de idade entre as alunas, todas se relacionavam muito bem.

Eram tardes de profunda alegria, criação e expressão.

Ao final do ano fazíamos exposições dos trabalhos na Casa de Cultura Pedro Wayne, em Bagé.

Figura 34- Oficina de pintura da Professora Marly Meira CENARTE /URCAMP/Bagé/RS. Da esquerda para direita: Amélia Pinheiro, Valesca Matos, Marly Meira e Márcia Brum. Acervo da pessoal. Bagé, 2001.



Figura 35 – Exposição da Oficina de Pintura. Da esquerda para direita, Bernadete, Lúcia, Valesca, Márcia e Amélia. Casa de Cultura Pedro Wayne. Meu quadro é o bem da esquerda: Afeto(Mulher com anjos). Acervo pessoal. Bagé, 2001.



Na época, fui convidada a fazer uma exposição individual na Companhia Estadual de Energia Elétrica, a CEEE, em Bagé, e também na SUMA (Serviço de Urgência Médica Autônoma) que funcionava como um pronto socorro pago, ao lado da Santa Casa de Caridade da cidade.

Na exposição da SUMA, toda a semana era publicada no jornal local Minuano um trabalho meu, de desenho ou pintura, (Figuras 36 e 37), com a legenda: *Obras da artista plástica Valesca Lêdo Matos na SUMA, visitação em horário comercial.*

Para minha surpresa, um dia, chegando no CENARTE/URCAMP, uma professora me pergunta:

- Quem disse que tu és artista plástica?
- Ao que respondi com uma pergunta:
- Mas então quem faz faculdade de Educação Artística- Artes Plásticas seria o quê?

Figuras 36 e 37– Notícia do jornal local (Minuano/Bagé), sobre exposição individual realizada na SUMA (Serviço de Urgência Médica Autônoma) Acervo pessoal, Bagé, julho de 2001.



Figura 38 – Valesca Matos em Exposição individual na CEEE de Bagé. Foto acervo pessoal, 1998.

Na época, a arte na cidade era muito elitizada, o campo aparentemente “tinha dono”, não era qualquer principiante que poderia se aventurar a “artista”. Como estava apenas começando, talvez com uma carreira promissora, ou não, fiquei profundamente abalada com o ocorrido. Isso teve repercussões profundas em minha carreira e futuro. Em função desse comentário, parei de pintar e desenhar, passando apenas a dar aulas e transmitir a meus alunos o pouco que sabia. Foi um golpe duro em minha autoestima.

Prestei concurso público para Rede Estadual de Ensino em fevereiro de 2000, e em agosto do mesmo ano já estava trabalhando na Escola Estadual de Ensino Fundamental Julinha da Costa Taborda, com turmas de 5º a 9º ano, atuando na disciplina de Arte e também na de História no 9º ano.

A comunidade escolar era tão violenta que não tínhamos intervalo nunca. Entrávamos às 08h e íamos até as 12h, sem intermitência nenhuma. Alguns alunos golpeavam-se no decorrer das aulas, outros eram drogados e ameaçavam-se mutuamente de morte no ambiente escolar. No horário da saída, havia encontros de gangues, e alguns tiravam as correias das bicicletas para açoítarem nos colegas.

Quase todos os dias a diretora, em seu carro particular, tinha que levar algum aluno em casa para que não fosse agredido por outros ou por gangues que rondavam a escola. Brigas, drogados e alunos com idade avançada em turmas de menores era corriqueiro ali, onde permaneci por um ano e meio.

Nesse mesmo período, de 2000 a 2001 trabalhei na Oficina de Papel Artesanal do CENARTE-URCAMP. Produzíamos além de papéis artesanais, cartões, blocos e agendas com fotografias de prédios históricos de Bagé e região. O material era vendido em algumas lojas, e eu trabalhava tanto na confecção quanto na venda dos produtos diretamente nas lojas.



Figura 39 - Agenda telefônica, bloco e cartão confeccionados na Oficina de Papel Artesanal CENARTE/URCAMP. Acervo pessoal. Bagé, 2001.

Trabalhei também no Ateliê de minha professora e artista Plástica Judith Plentz como professora de desenho para crianças e também no Centro de Arteterapia e Musicoterapia de minha também professora Ana Maria Delabary, com oficinas de desenho e pintura também para crianças.

Em 2002, consegui transferência para a E. E. E .M. Frei Plácido, onde estou até hoje, trabalhando com alunos de 1º, 2º e 3º anos. Nesta escola, desenvolvi muitos projetos utilizando a fotografia como foco nas aulas de Arte.

Muito antes de existir câmeras nos celulares, já realizava trabalhos com meus alunos utilizando as câmeras fotográficas digitais e algumas vezes modificando imagens em Laboratório de Informática.

Também no ano de 2002, fiz um curso de Pintura em Madeira na URCAMP, aprendendo as técnicas de Découpage, Craquelê, Envelhecimento e Pátina. Uma amiga pediu-me que ensinasse a ela as técnicas, e comecei, assim, um trabalho com artesanato que durou mais ou menos sete anos. As alunas foram aumentando, primeiramente no Ateliê do Centro de Musicoterapia e depois em casa, para, em 2007, alugar uma sala no centro da cidade.

Abri então o *Ateliê Recriarte*, onde tive muitos alunos, dos seis aos oitenta e cinco anos.

Meu ateliê era quase como a casa de minha avó: alunos chegavam para comprar materiais, tomar um chá ou café, fazer aulas ou apenas conversar. Ali podiam deixar suas peças para vender e participar de feiras e exposições comigo. Infelizmente, o ateliê foi fechado em dezembro de 2009, ano de crise econômica no Brasil.



Figuras 40 e 41 - Ateliê Recriarte de Valesca Matos. Av. General Osório, 1880. Bagé/RS. Acervo pessoal, 2008.

Nesse ano de 2009, ingressei na Pós Graduação em Mídias na Educação, na Universidade Federal de Santa Maria–UFSM, onde realizei alguns trabalhos com fotografia.

Na escola, utilizava retratos e autorretratos de alunos, modificando as imagens em Laboratório de Informática. Como no decorrer do curso trabalhava também no SESI, realizei minha pesquisa da especialização com meus alunos da EJA. Meu artigo final teve como tema: “O Vídeo como ferramenta pedagógica nas Atividades Presenciais da EJA – EAD SESI/Bagé”.

No SESI (Serviço Social da Indústria), trabalhei de 2009 a 2014 como professora de Arte, em aulas presenciais, e como Tutora na Plataforma de Educação à Distância, na EJA- Fundamental e Médio.

Em julho de 2011, fui aprovada em 3º lugar no concurso para a Rede Municipal de Ensino de Bagé. Fui nomeada em outubro do mesmo ano e designada para o Projeto RODARTE, onde trabalhei com Oficina de Artes Plásticas, no turno inverso das escolas, com alunos em vulnerabilidade social.

No projeto RODARTE eram realizadas oficinas de Artes Plásticas, Música (Violão e Percussão), Dança, Circo, Recreação, Capoeira e Acompanhamento Escolar. Os alunos faziam também apresentações em alguns eventos na cidade e no final de cada ano era realizado o Festival do Projeto RODARTE.

Em uma capacitação informal do Projeto, com a *CIA Sorriso com Arte*, de Santa Maria/RS, uma Escola que une elementos circenses, dança e mágica, fiz curso de maquiagem de circo, e passei também a maquiar alunos da oficina de dança e do circo do projeto, que costumavam fazer apresentações em eventos ou escolas. Todos os dezembro, em dia de festival anual do projeto, maquiava mais de 80 crianças.



Figura 42 - Valesca Matos maquiando alunos do Projeto RODARTE. Festival Anual. Acervo pessoal. Dezembro/2013.

Em abril de 2014, fui designada para trabalhar duas manhãs na Escola Municipal de Ensino Fundamental Peri Coronel, sem professor de Arte. Gostei muito da escola, da comunidade e principalmente dos alunos, e uns dois meses depois, com a saída da professora de Arte do turno da tarde, solicitei transferência do Projeto para a mesma, onde atuo até hoje, com turmas de 5º a 9º anos do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, procurando na internet uma Pós Graduação para meu marido, que possui formação em Agronegócio, resolvi também procurar um Mestrado em Arte.

Encontrei então a página do PPGAV, com inscrição aberta para aluno especial, só que as inscrições terminavam no outro dia e não daria tempo. Fui deitar, mas não consegui dormir. Pensei ser essa minha chance; levantei novamente e fiz tudo que era necessário: Currículo Lattes (que eu não tinha), Carta de Intenções, Formulário de Inscrição, Memorial Descritivo e organizei os documentos necessários. Terminei tudo 05h30min da manhã; deitei um pouco, dormi até 06h30min e fui trabalhar às 07:30min. No intervalo do almoço, fui ao correio postar a documentação necessária.

Consegui então a vaga como aluna especial na disciplina Iconologia das Artes Visuais. Organizei meus horários nas escolas, e saía de Bagé no ônibus das 08 horas da manhã, chegando a Pelotas 11h30min. Almoçava e assistia à aula das 14h às 15h40min, feliz da vida, e voltava para Bagé no ônibus das 17 horas.

Todo o primeiro semestre de 2015 foi assim. Essa odisséia me fez lembrar dos versos de meu tio, porque nós, seres sensíveis, bebemos rumos e horizontes:

Beber rumos e horizontes,
É o destino dos sensíveis.
Galopear ânsias incríveis,
Tropear a própria emoção,
Recorrer à imensidão,
Bolear sonhos desgarrados
Que nunca foram potreados
No chircal do coração.
MATTOS, 1987, fragmento. *Verso Xucro*

Na aula, conheci um professor de Arte de Bagé, Cristiano Ferreira Silveira, também aluno especial, e iniciamos uma amizade e a viajar, estudar e sonhar

juntos em frequentar o mestrado. No segundo semestre de 2015 cursei a Disciplina Leitura Crítica: modos de ver, modos de ler, modos de escrever, também como aluna especial. A rotina de viagens era a mesma, só chegávamos mais tarde em Bagé.

No final de 2015, participei da seleção para o Mestrado e fui aprovada, mas meu amigo não. Foi um misto de alegria e tristeza quando recebi a notícia que havia passado e ele não. Mas não nos abatemos: ainda fizemos juntos uma formação de Arte e um curso de Música na UNIPAMPA, fortalecendo assim nossos laços de amizade.

Em 2016, para poder cursar o mestrado, solicitei uma Licença Prêmio na Rede Estadual e organizei meus horários na Municipal e aluguei um espaço em Pelotas.

No início das aulas passei muito trabalho sozinha: duas semanas sem luz, banho gelado, encontrando lagartixas no apartamento. Chorava sozinha, não foi nada fácil, não me identificava nem um pouco com a cidade, tudo parecia errado, uma imensa vontade de desistir do que ainda nem havia começado se apossou de mim. Na cidade, as pessoas me pareciam (in) diferentes.

Aqui cabe uma citação de Michel Maffesoli (2007, p.137) quando afirma que “[...] para dizer em termos que me são caros, a identidade pessoal só vale em função da identificação a um grupo determinado”. Minha experiência foi de não me identificar com grupo nenhum em Pelotas, acostumada no campo, habituada a preocupar-me e a ajudar quem precisa. Percebi que em cidades maiores não existe isso, é “cada um por si e Deus por todos”, como diz o ditado.

Essa “indiferença coletiva” me fazia por vezes pensar:

O que estou fazendo aqui?

Os versos de meu tio demonstram um pouco de meu sentimento nesses momentos de angústia:

Por entender aos que sofrem,
Basteirei os sentimentos,
Sempre embuçalo momentos
Que tironeiam meu ser;
Isso me faz aprender
Que os lançantes da ternura,
São luzes pra quem procura
Um rumo para crescer

Mattos, 1992, fragmento. *Reflexões de quem anda*

No mestrado, com o passar do tempo, passei, a conhecer melhor os colegas, principalmente os que já são professores²⁴, e percebemos que nossas dúvidas, angústias e sonhos eram os mesmos, o que facilitou muito nossa trajetória dentro do programa. Passamos então a nos ajudar mutuamente, e, além da sala de aula, mantínhamos contato por telefone, Whatsapp, Facebook ou *e-mail*. Contei também com a grande ajuda de minha orientadora, que já havia sido minha professora na Licenciatura em Educação Artística, há vinte anos, na URCAMP, em Bagé. Isso me fez novamente pensar na solidariedade e na ternura, tão necessários para quem trabalha com arte:

Ah! Se o mundo descobrisse
Essas notas melodiosas
E conseguisse entendê-las
Nos seus valores reais;
A razão traria luz
Aos enganos materiais;
A ternura voltaria
Aos corações racionais...

O “TER” viria depois,
O “SER” valeria mais:
TODOS SERIAM IRMÃOS
PORQUE SERIAM IGUAIS!

Mattos, 2003. Fragmento - Paisagens interiores

No mestrado também tive a oportunidade de conviver com colegas das mais diferentes profissões como: Designer, Fotógrafo, Jornalista, Figurinista, Artista Visual, enfim, artistas experientes na profissão, o que me abriu novas portas nessas diferentes áreas.

Na formação do mestrado compreendi que a arte e os projetos que desenvolvia na escola poderiam ser referenciados e documentados através de resumos ou artigos. Em cada nova disciplina, a descoberta de novos autores, novos assuntos, o que levou a participação de vários eventos no ano de 2016, com reflexões sobre meu trabalho nas escolas e a teoria do mestrado, válidos para minha formação pessoal e profissional. E assim termino esse relato, que continuará nas histórias que vou narrar, de minhas andanças pelo campo da arte educação.

²⁴ Jéssica Hencke, Luciana Cozza e Tiarles Rodeghiero.

5-ALGUNS “CAUSOS”

As sensibilidades necessárias à escuta provocam a criação de outras formas de pensar com o outro, isto supõe os riscos de sair do lugar
Pimentel, 2016

A arte permite instaurar rupturas que abrem caminhos a indagações. Um deles é a ruptura da "identidade de professor", cristalizada, racional, objetiva, com os modos tradicionais de dar uma aula, com os espaços, tempos, poderes e saberes em jogo no ato de ensinar.
(MEIRA, 2013, p. 52)

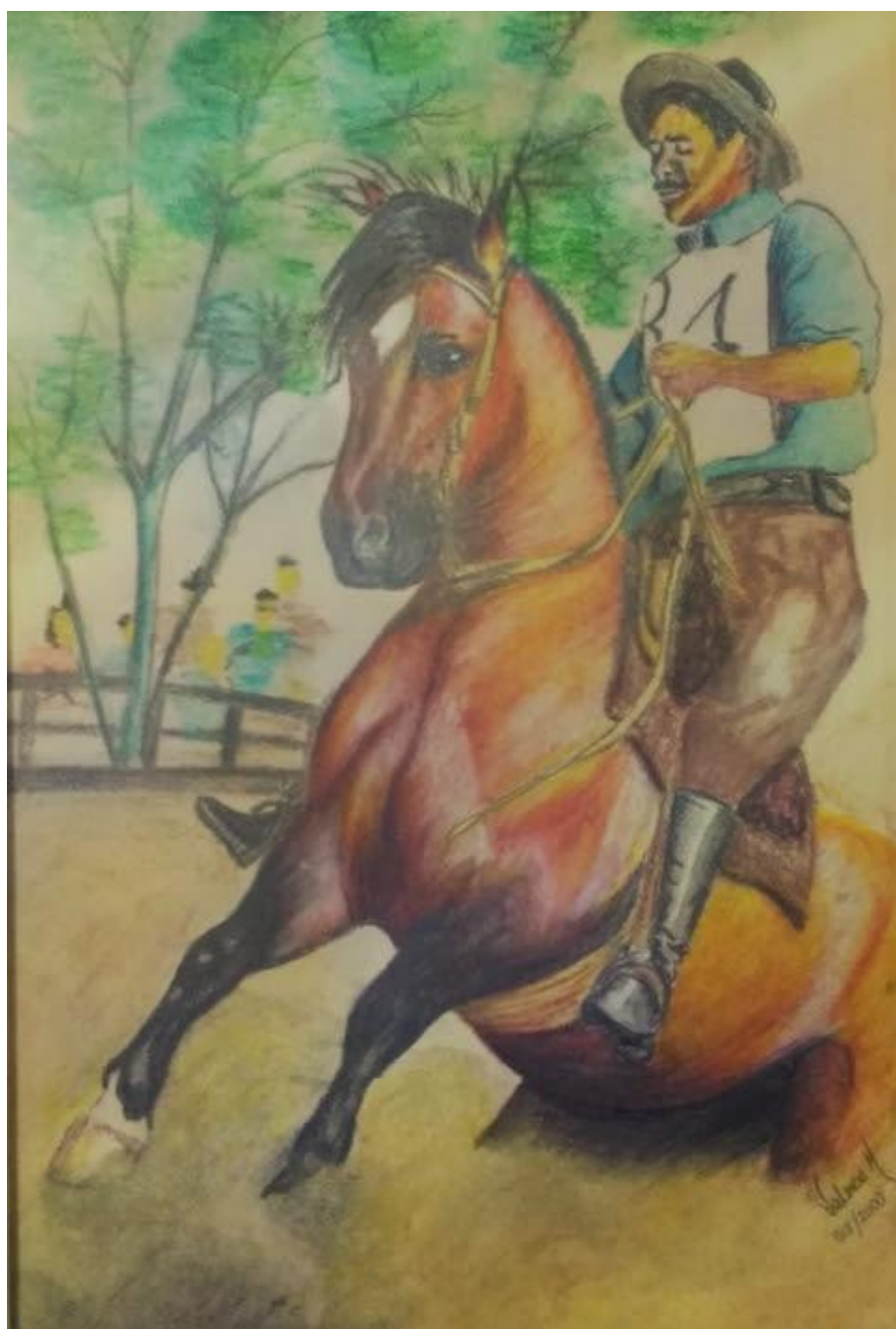


Figura 43 -
Esbarrada. Lápis
aquarelado sobre
papel canson.
Valesca Matos.
Foto acervo pessoal,
2000.

As citações anteriores apontam para o quanto nós, professores, devemos ser sensíveis às relações impostas pela comunidade escolar, pela família, ou pela sociedade.

É o material do “causo” que relato agora.

Às vezes, erroneamente, mesmo sem querer ou pela força do hábito, colocamos rótulos em alguns alunos de forma explícita ou implícita, pois, por minha experiência, os alunos tratados como “maus alunos” ou “alunos rebeldes” em outras disciplinas, geralmente são os melhores alunos para o professor de Arte. Dessa forma, inicia-se um processo de enfrentamento do mundo, quando ocorre uma relação emocional e afetiva do “mau aluno” com a aula de Arte.

Isso me leva a questionamentos: por qual motivo ele é bom em Arte e não gosta de outras disciplinas?

O que chama atenção nele nas aulas de Arte que não nas demais disciplinas? Será o conteúdo? Será o fazer? Será o sentir? Será o conviver? Será o sentir-se importante e valorizado como nunca foi em lugar algum?

As aulas de Arte proporcionam aos alunos esse sentimento de pertencimento, de territorialidade, de ser necessário, de fazer-se útil e de autoconhecimento?

Pensando sobre tudo isso, repensamos nosso viver, nosso conversar e conviver com o meio ambiente, pensando maneiras de reaproveitar materiais que normalmente seriam descartados, colocados no lixo. Isso é uma das premissas do trabalho com Arte.

Baseada nisso, segue o seguinte “causo”.

Observação: os nomes dos alunos envolvidos nos causos são fictícios.

5.1- ÁRVORE DE NATAL, DROGADIÇÃO E O 20 DE SETEMBRO

No ano de 2005, decidi fazer uma árvore de Natal com garrafas PET na escola onde trabalhava, Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, na cidade de Bagé/RS.

Imaginei a árvore, desenhei, passei o projeto para meus colegas, professores do curso Técnico em Mecânica, que fizeram sua estrutura em ferro. Projetaram também a parte elétrica, para a iluminação. Estudei alguns cortes nas garrafas para ver como poderia encaixá-las uma a uma, e ainda assim, permitir com que se passasse uma luz por dentro das mesmas.

Depois de tudo resolvido, eu e uma colega, também professora de Arte, Ana Beatriz Vaz, começamos a arrecadar as garrafas junto à comunidade escolar, com a condição de serem somente transparentes e de uma determinada marca (para que pudessem encaixar uma na outra), e passamos a lavá-las e cortá-las nas aulas de Arte, junto com nossos alunos, na sala de Cerâmica da escola, onde tínhamos uma pia para a lavagem das garrafas.

Nessa época tínhamos um aluno, “Paulo”, que tinha envolvimento com drogas, era muito rebelde, violento e faltava muito às aulas. Por necessidade da frequência para não reprovar, ele, às vezes, aparecia em aula. Em um desses dias, veio para a aula de Arte e gostou do que estávamos fazendo. Para envolvê-lo, sensibilizá-lo, disse a ele que necessitava de sua ajuda, e que ele passaria a coordenar o trabalho de lavagem e corte das garrafas.

Tentei ganhar sua confiança através do afeto, como nos fala Meira:

[...] Educar pelo afeto pode ser um caminho possível, um caminho de maravilhamento capaz de modelar e modular paixões alegres que motivem atos de conhecimento e compreensão compatíveis com os desafios do presente. (MEIRA, 2010, p. 38).

Aquele menino drogado, violento e rejeitado pela maioria dos professores sentiu-se acolhido e valorizado, passando então a não faltar mais nenhuma aula de Arte.

O problema é que ele faltava nas aulas das demais disciplinas, pulando inclusive o muro da escola, quando não as queria assistir. Como a sala de Cerâmica tinha umas janelas para um corredor, meus colegas, professores, percebiam sua presença em minha aula e vinham falar com ele, para saber de suas faltas. A resposta dele era que ele só vinha no dia da aula de Arte e só assistiria a minha aula, pois eu *precisava* dele.

Depois de dois meses de árduo trabalho, conseguimos montar nossa árvore, com 528 garrafas transparentes e 16 jogos de luzes, o que foi até notícia no Jornal Minuano – Bagé/RS, do dia 20/12/2005.

Figura 44 - Notícia de jornal sobre a árvore de Natal. Acervo pessoal. Jornal Minuano, Bagé/2005.



Depois da montagem da árvore, “Paulo” passou a não vir com tanta frequência às aulas, e eu nunca mais tive notícias dele.

Após algum tempo, fiquei sabendo que o pai do “Paulo” batia muito nele, por causa das drogas que usava.

Como eu gosto muito de cavalos e de desfiles da Semana Farroupilha, faço registros fotográficos do evento, anualmente. Qual não foi minha surpresa ao saber que numa dessas cenas pitorescas de Bagé que costumava fotografar, estava o pai do “Paulo”. Este não passava despercebido nunca, pois toda a comunidade que assistia comumente aos desfiles da Semana Farroupilha referia-se a ele como o “o homem dos cachorros”. Era um homem gaúcho, que “descia a sete” (Avenida Sete de Setembro, a principal rua da cidade de Bagé) bem pilchado, montado em seu cavalo.

Figura 45 - Pai do “Paulo” e cachorros desfilando na Avenida Sete de Setembro/Bagé/RS. Desfile da Semana Crioula. Acervo pessoal.



O engraçado era que, atrás dele, desfilavam também uns vinte ou trinta cachorros, e todos os anos eu o fotografava nos 20 de setembro. Estupefata, pensei: Como podia, aquele homem que batia no próprio filho ser tão amigo de tantos animais?

Humberto Maturana (1997, p. 179) me auxiliou na compreensão desse fato, ao postular que “[...] a maior parte de nossos sofrimentos surgem de conversações que nos levam a operar em domínios contraditórios de ações”. Porque “[...] todo sistema social humano se funda no amor, em qualquer de suas formas, que une seus membros”. E é esse amor a abertura “[...] de um espaço de existência para o outro como ser humano junto a alguém”. Portanto, “[...] se não há amor não há socialização genuína e os seres humanos se separam”.

Se uma cultura é “[...] uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir tanto no âmbito humano quanto no não-humano”, envolve “[...] um modo de atuar, um modo de emocionar, e um modo de crescer no atuar e no emocionar” (MATURANA, 1997, p. 175).

Crescemos numa cultura vivendo nela como um tipo particular de humano, na rede de conversações que a define.

Ora, vivemos numa cultura patriarcal, segundo esse autor. Assim como temos sistemas sociais, baseados na convivência, temos sistemas que não são sociais, baseados na negação do outro. Os *Sistemas sociais* são “sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor”, emoção que constitui “o espaço de ações de aceitação do outro na convivência. A partir daí, sistemas de convivência fundados numa emoção que não seja o amor não são sistemas sociais”.

São sistemas não sociais os *sistemas de trabalho*, se constituídos “[...] sob a emoção do compromisso, de aceitação de um acordo na realização de uma tarefa”; os *sistemas hierárquicos*, ou *de poder*, “[...] se constituídos sob ações de autonegação e negação do outro”, ou “[...] na aceitação da submissão própria ou da do outro, numa dinâmica de ordem e obediência”. E ainda aquelas conversações nas quais os participantes “[...] oscilam entre ações contraditórias: a aceitação mútua e a mútua rejeição”, além das “[...] conversações de auto-depreciação”, de avaliação negativa de nós mesmos e do outro e do “dever ser”, ou o cumprimento impossível de um valor ou norma.

“A maior parte de nossos sofrimentos surgem de conversações recorrentes ou de entrecruzamentos de conversações que nos levam de maneira repetida a operar em domínios contraditórios de ações”, postula Maturana (ib.ib.p. 179).

Desse episódio, reflito com esse autor sobre o quanto nós, como educadores, devemos estar atentos às dificuldades que os alunos passam, e sermos sensíveis a ponto de perceber o que às vezes ninguém percebe.

Apesar de ter sido por um breve tempo, de apenas um trabalho realizado, naquele momento pude ajudar aquele aluno tão forte fisicamente, mas aparentemente e em uma situação de vida tão complexa, de drogadição e violência paterna.

A Arte, pelo menos, pode.

Se entendermos aquilo que Meira (2013b, p.57) pressupõe, que “qualquer energia, ao adquirir uma forma (...) seja no imaginário, simbólico ou na arte, inicia-se no caos informe, silencioso, vertiginoso, abissal”.

Mesmo o da violência.

Isso nada mais é do que um “[...] mergulho na desordem fecundadora que permite (des) acelerar, (des) animar, formatar, trabalhar o insolúvel, a morte, a dor, o sofrimento, o desassossego”. A arte permite essa imersão, “[...] por seus processos, materiais, ações, eventos, quando possibilita dar forma a algo, transfigurá-lo a partir de dados do sensível e do inteligível” (Id.Ib.)

Pelo menos por esse breve tempo, tenho certeza que “Paulo” sentiu-se importante pelo trabalho realizado, e pelas atitudes de liderança positiva com os colegas da turma.

Afinal, “Paulo” parece ter entendido o que Sèrres (2011, p.86) anuncia, que “[...] a aprendizagem consiste em ligar as fragilidades que garantem a finura receptiva à força que dá o endurecimento”.

Quanto à árvore de Natal, que foi notícia em jornal e envolveu tanta gente em sua construção e montagem, durou somente o necessário:

Aquele Natal de 2005.

5.2- GATO DO TEATRO RUMO À UNIPAMPA

Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência. (DUARTE, Jr., 2000, p.178)

Um dos grandes desafios da educação, no meu ponto de vista, é o que refere acima Duarte Junior (2000, p.178), qual seja, buscar o universal no particular, e vice-versa. Assinala ele que isso “[...] parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico conceitual”, mas também “[...] ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência”.

O professor de Arte, que tem a possibilidade de adentrar a diversas linguagens artísticas, leva seus alunos pelo caminho do conhecimento sensível e também do inteligível.

Paulo Leminski (1990, p. 72) brinca com essa ideia no poema “Diversonagens Suspensas”:

*Meu verso, temo, vem do berço.
Não versejo porque eu quero,
versejo quando converso
e converso por conversar.
Pra que sirvo senão pra isto,
pra ser vinte e pra ser visto,
pra ser versa e pra ser vice,
pra ser a super-superfície
onde o verbo vem ser mais?
Não sirvo pra observar.
Verso, persevero e conservo
um susto de quem se perde
no exato lugar onde está.
Onde estará meu verso?
Em algum lugar de um lugar,
onde o avesso do inverso*

Levando tudo isso em conta, segue o seguinte causo:

Certa vez, também na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, em uma turma de 4ª série, resolvi fazer um teatro com os alunos. Adaptamos para o teatro, o livro “Que amor de bruxinha” do escritor Khalunga, e começamos a ensaiar, quatro meninas e um menino.

A peça constava de quatro bruxas e um gatinho.

“Márcio” era o gato.

Durante os ensaios, percebi que o menino sabia todas suas falas e também as das meninas. Quando esqueciam alguma parte, falava baixinho para que as mesmas lembrassem.

Depois de um tempo de ensaios, as meninas conseguiram roupas de bruxas e minha mãe, que costurava, fez a fantasia do gato.

Apresentamos aos alunos do turno da tarde, que eram de séries iniciais.

Tempos depois, “Márcio”, que fora meu aluno da 4ª série ao 1º ano do Ensino Médio, desistiu no meio do ano.

No ano seguinte, constava na chamada, mas não aparecia no colégio.

Como ele participava de um grupo de dança de Hip Hop, um dia ele e seu grupo vieram fazer uma apresentação na escola. Perguntei-lhe por que não estava frequentando as aulas, ao que respondeu estar ministrando aulas de dança em escolas municipais pelo *Projeto Mais Educação*. E eu, muito insistente, sabendo que ele era de família humilde, disse-lhe que não desistisse dos estudos, mesmo sabendo ser difícil conciliá-los com o trabalho.

No ano seguinte, “Márcio” aparecia novamente na lista de chamada, só que, dessa vez, também nas aulas. Por incrível que pareça, ainda lembrava de todo o texto do teatro que fizéramos há anos atrás.

Tratava “Márcio” como meu amigo, dando conselhos, incentivando-o, mesmo sabendo de suas dificuldades familiares e financeiras.

No ano de 2016, através da rede social *Facebook*, tive a feliz notícia de que ele seria aluno da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Campus Bagé. Foi muita alegria, e o felicitei via Facebook. Ele respondeu dizendo que eu tinha tido muita importância nessa conquista, pois nunca havia esquecido ou desistido dele, e, mesmo sempre dando “puxões de

orelha”, chamava a atenção para que nunca desistisse dos estudos, apesar de sua família não dar a mínima importância se estava estudando ou não.

Como educadora, penso que temos o poder de acabar com algum aspecto da vida ou capacidade de um aluno, como fez aquela professora comigo, me fazendo desistir de pintar, ou temos o poder de fazer com que os alunos continuem a caminhada, por mais árdua que seja.

Como educadores, construímos laços com alguns alunos que nem o tempo e a distância separam. Sei que “Márcio” mora no outro lado da cidade, não tem dinheiro para ônibus, atravessa a cidade a pé para ir à Universidade, mas já me disse que no dia de sua formatura terá um lugar especial para mim. Com certeza estarei lá para esse momento tão importante para ele, e também para mim, porque sei que pelo menos com ele valeu a pena ter sido mais do que educadora, mas também amiga, quase mãe.

Mirian Celeste Martins (2006, p. 01) declara que “[...] o melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem”.

Talvez tenha incutido isso em “Márcio”.

Esse “[...] processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente”. No caso, da desesperança, do desestímulo por parte da família. Se “[...] Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, (...) É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados” (idem, ibidem).

Refletindo sobre nossas tarefas de arte-educadores, penso como Mirela Meira (2013, p. 18) quando afirma que precisamos conseguir criar um espaço em nossas aulas onde possamos reivindicar os saberes da arte a partir de “[...] uma experiência estética instituinte, capaz de prover a transformação de padrões e concepções sobre Arte, Educação e Vida. Experiência de saber e de sabor”. Mas também, nesse caso aqui relatado, “[...] de transformação social, de lutas por direitos humanos, por um mundo mais justo, mais rico, mais bonito, mas cuidado”.

Marly Meira (2014, p.54) lembra que no aprendizado da arte “[...] o prazer é imprescindível e se reflete na formação de atitudes diante da vida cotidiana”. Não só o prazer de estar nas aulas de arte, mas a confiança que foi depositada em mim pelo aluno em questão.

Trabalhar com arte pode ser uma “[...] resposta intransferível ao que acontece a cada um ao criar, ao transformar em obra sonhos, imaginário, razões e desrazões que fertilizam o pensamento, a sensibilidade e a atuação”.

Talvez tenha ensinado a “Márcio” a transformação de obras em sonhos, ao pedir-lhe que não desistisse dos seus.

Afinal, se a arte é “[...] um exercício de ser que não pode ser desconsiderado por ser constitutivo da ética e da cidadania”...

E, se somos todos educadores, o somos “[...] em todas as circunstâncias, inegavelmente, na medida em que nos afetamos uns aos outros ao conviver” (MEIRA, 2014, p. 64).

Junto a esse conviver, ajudar a desvelar, apostar, ousar, porque “[...] o velado não é um fim em si mesmo, mas um convite para o desvelar. Idem para o codificado”. Há que se ousar em uma “heurística da audácia”, afirma Michel Onfray, filósofo francês (2010, p.103).

Há que considerar, refletindo sobre esse caso, que tanto a arte quanto a estética possuem uma “[...] lógica do instinto, das paixões e das pulsões”. Uma “razão erótica” que permite “esculpir blocos de energia selvagem” que tirem os humanos do **submetimento à pura fatalidade**²⁵. Como esse caso aponta.

E é “a arte quem proporciona a matriz das revoluções existenciais”. A “[...] estética desempenha um papel maior na constituição de novos saberes fora dela,” e pode permitir com que, diferentemente do mero divertimento, se vá atrás do prazer e do mistério que as coisas encerram (Onfray, 2010, p.71).

Essas afirmações parecem sintetizar esse “caso”.

Mas mais do que isso, propõe que aprendamos a “*Desinventar objetos*”:

*O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
Até que
ele fique à disposição de ser uma begônia.
Ou
uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham
idioma.*

(Manoel de BARROS, *O Livro das Ignorâncias*)

Não é isso o que a arte faz?

²⁵ Grifo meu.

5.3- O PAPEL CELOFANE DOS RICOS AOS POBRES

O certo é que nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, de textura, volume, direção, entre tantas outras. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o caminho do estésico. É pela apreensão estética, pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada.

PICOSQUE E MARTINS, 2015. p. 323

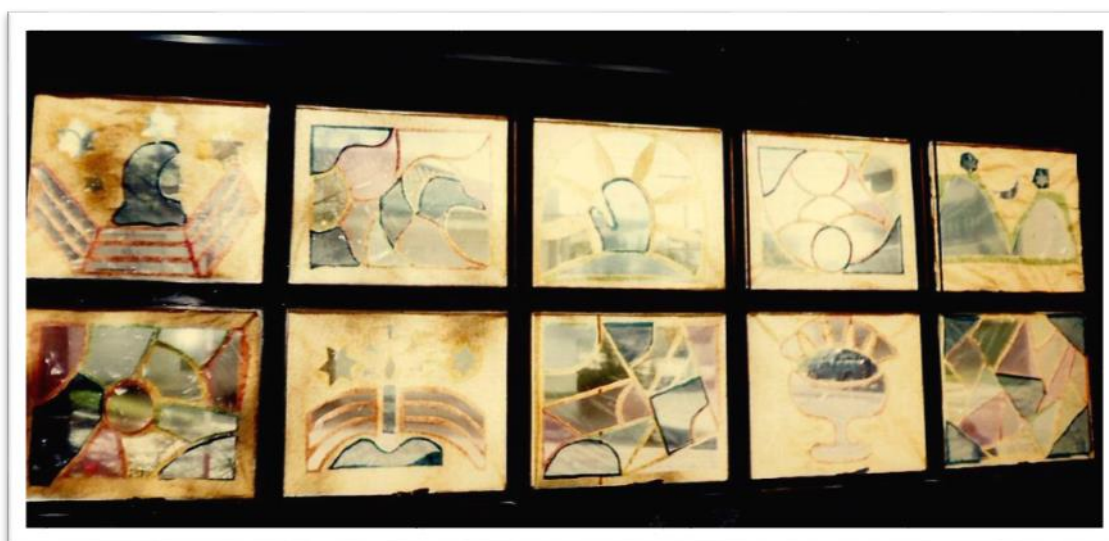


Figura 46 - Vitrais de Nossa Senhora Auxiliadora. Confeção nas aulas de Arte da professora Valesca Matos. Acervo pessoal.

Tive a oportunidade de dar aulas em escolas públicas e particulares, onde verifiquei a desigualdade que existe em nossa sociedade, e a forma paradoxal de tratamento entre pais e filhos.

Vi, em minha experiência, escolas públicas onde os alunos frequentam às vezes não pela aula em si ou pela oportunidade de conhecimento, mas pela comida que terão na escola e não tem em casa, ou pela frequência em busca da manutenção do bolsa família²⁶.

Presenciei alunos que pertenciam a famílias com dez, doze filhos, era difícil não confundir o nome dos irmãos, às vezes muito parecidos.

²⁶O **Bolsa Família** é um programa social, criado pelo Governo Federal para superação da pobreza e inclusão econômica e social das camadas mais pobres da sociedade brasileira

Observei crianças repetindo a merenda seis ou sete vezes, porque esta talvez seja o único alimento do dia.

Vi também crianças pegarem uma banana para comer e guardar mais duas ou três no bolso, para levar para os irmãos sem alimento em casa.

Nas escolas particulares, por outro lado, presenciei famílias e crianças aparentemente equilibradas, felizes, mas também crianças que mesmo tendo o melhor lanche, estavam de olho no lanche do colega.

Crianças cuidadas pelas babás, e não pelos pais. Crianças tão mimadas pelos pais, que lhes davam tudo em termos de “bens materiais”, menos atenção e carinho.

Vivi então bastante tempo “sentindo essas porções de mundo” tão diferentes, tão distantes e ao mesmo tempo tão próximas de mim, que me remeteram ao seguinte caso:

Trabalhei oito anos em uma escola particular em Bagé, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. O espaço físico que tínhamos era o sonho que qualquer professor de Arte: uma sala enorme, com diversas mesas de fórmica azul, cadeiras, armários, duas pias e todo e qualquer material que porventura viéssemos a necessitar. Os armários eram cheios de material, e mais, havia mais disponível em um almoxarifado, esperando para ser solicitado quando necessário.

Como a escola era da ordem religiosa Salesiana, todos os dias vinte e quatro de maio, consagrados na cidade à Nossa Senhora Auxiliadora, a padroeira de Bagé, tínhamos que fazer vitrais para todas as janelas da escola que aparecessem da rua. Existe um ritual na cidade das pessoas colocarem velas nas janelas em homenagem à padroeira. No mesmo dia, era realizada a procissão de Nossa Senhora Auxiliadora, que saía sempre da frente da igreja de mesmo nome, localizada ao lado da escola.

Na escola, eram mais ou menos oitenta vidros por andar. Geralmente, eu ficava responsável por um andar, e minha colega Neco Fagundes, também professora de Arte, pelo outro. Confeccionávamos os vitrais com os alunos, e, como era de se esperar, sobravam muitos retalhos de celofane que não seriam mais utilizados pelos alunos da escola particular.

Sabedora de meu vínculo com a escola pública da rede estadual, carente de materiais e recursos, minha coordenadora permitia que levasse os retalhos coloridos de papel celofane para minha escola. Era solidária, por ser também professora da rede estadual, e sabedora dessas carências.

Na época, eu havia ingressado na Rede Pública Estadual de Ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental Julinha Costa Taborda, na periferia de Bagé, e possuía alunos bem carentes, conforme mencionei.

No dia da aula na referida escola, levei os retalhos de celofane para fazer com os alunos os vitrais para Nossa Senhora Auxiliadora. Lembro-me visualmente da sala de aula onde isso aconteceu. Ficava em uma parte mais alta da escola, tinha até uma escada para chegar até lá.

Entrando na sala, dei bom dia, e disse aos alunos que faríamos algo diferente. Mostrei alguns vitrais prontos, expliquei o significado dos vitrais, das velas acesas na janela no dia 24 de maio, e então mostrei o material com que trabalharíamos: o celofane.

As crianças ficaram encantadas!

Nunca haviam visto nada igual.

Tocavam o celofane, brincavam, gritavam.

Continuei organizando o papel pardo onde seriam feitos os recortes para os vitrais, mas fiquei tão absorta que os deixei interagindo com o material.

Depois de alguns minutos, o silêncio!

Quando olhei para os alunos, não consegui avistar mais nenhum pedaço de papel celofane!

Estavam todos quietos. Presumi que tivessem ficado tão fascinados com tal material colorido que quisessem levá-lo para suas casas.

Então perguntei:

- Pessoal, onde estão os celofanes?

Ninguém respondia.

- Pessoal, tinha celofane suficiente para vocês e para as outras turmas, onde foi parar tanto celofane?

Silêncio sepulcral.

Pensei então, o que fazer agora? E propus:

- Gente, não me interessa quem pegou. Eu vou agora até o fundo da sala, vou ficar de olhos fechados, virada para a parede e vou contar até vinte.

Quando eu virar de volta, quero todos os celofanes sobre a minha mesa, combinado?

Eles, por sua vez, só me olhavam.

Fiz então o combinado. Fechei os olhos, encostada na parede do fundo da sala, contei até vinte, e quando me virei, havia uma montanha imensa de celofanes sobre minha mesa.

Vendo isso, dirigi-me a todos, que continuavam quietos:

- Muito obrigada! Vamos voltar ao trabalho!

E começamos a trabalhar.

Esse conto ilustra o fascínio que os materiais da arte exercem sobre os alunos, e a necessidade que eles têm de experienciar, tocar, cheirar etc.

A arte pressupõe oferecer aos alunos a possibilidade de sentir. Isso porque nossa sociedade proporcionou um tal *desenraizamento*, uma tal *dessensibilização* para com a realidade da qual fazemos parte, que banizou do cotidiano escolar tudo que dissesse respeito aos sentidos.

Duarte Jr. (2000, p. 181) assinala que o que caracterizou até aqui o *grosso da educação oficial* a que nos submetemos, é o fato de essa estar “[...] sempre ciosa em ensinar as grandes verdades universais, o grande pensamento, a grande ciência”. Dessa forma, desconsidera aquele saber primordial, dos sentidos, assim como “[...] todo e qualquer “pequeno saber” detido pelos membros da cultura local”.

Isso quando esse saber não é relegado a esferas ditas *menores*, como a infância, por exemplo, à arte, *penduricalho* de outras disciplinas mais sérias. Esse saber, “[...] quando não é simplesmente ignorado, chega mesmo a ser ridicularizado e execrado por aqueles que se consideram portadores das luzes de uma razão absoluta”. No caso, “[...] representados, numa primeira instância, pelos professores da educação formal”.

Aposto, com Marly Meira (2014, p.54) em que “[...] o imaginário de cada um precisa ser alimentado tanto quanto esvaziado de excesso de imagens. Palavras, imagens e gestos necessitam reencontrar-se para diferentes diálogos.”

A arte, na escola, é um “refúgio” que permite ofertas valiosas, como as do papel celofane. Assim, “importa dosar oportunidades de aliar gesto corpóreo a atitudes de apreensão e compreensão (...) que se ajustem à prática da criação que demanda realizar algo (...) como desenhar, pintar, editar imagens, modelar, construir ou montar algo espacial e temporalmente” (idem, ibidem).

A Arte é uma veia poderosa de romper com esse esquema cristalizado de coisas, e uma de suas vertentes, “[...] a criação coletiva, a experiência com as poéticas da arte têm um papel inegável na construção de processos identitários, pois a experiência é intransferível, relacional, relativizadora do sujeito pensante da modernidade”, afirma Mirela Meira (2013, p.19).

“Permite dissipar a ilusão hegemônica”, diz Maffesoli (2005, p. 92), pois “a relação com outrem determina o que sou”. A experiência precisa da arte porque ela “não deve ser vivida por um ego forte e solitário, ela deve ser dita, contada, vista”. Constitui uma “ética” que permite “[...] a união dos membros de uma mesma comunidade”.

Essa ética compartilhada pudemos observar no comportamento solidário da turma de “sumir” com o papel todos ao mesmo tempo, e ao mesmo tempo também fazer silêncio sobre o ocorrido.

Também vi a necessidade de passar por essa experiência intransferível, a necessidade de prolongá-la, carregá-la para a casa, compartilhar com a família, também expressa essa necessidade de ver e contar o que vê de compartilhar a experiência relacional como o outro.

Seja esse outro um simples papel celofane.

Ou uma palavra, ou uma parede, para o poeta (BARROS, 2010, p.11)

Que a palavra parede não seja símbolo
de obstáculos à liberdade
nem de desejos reprimidos
nem de proibições na infância,
etc. (essas coisas que acham os
reveladores de arcanos mentais)
Não.

5.4- A ESTAGI-ARTE DESASTRE

*A experiência é o que nos passa,
o que nos acontece, o que nos toca.*
LARROSA

Durante meus vinte anos de docência, só tive uma estagiária²⁷ de Arte.
Que foi um verdadeiro DESASTRE!

Nos anos de 2002 a 2004, tínhamos, na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, duas salas de aula para Arte. A escola fora um CACT²⁸ (escola onde alunos de outras escolas estaduais vinham fazer em turno inverso, aulas de Arte, Fotografia, Marcenaria, Técnicas Domésticas, Técnicas Comerciais, Técnicas Industriais, etc.). Uma sala de Cerâmica (pois tínhamos até forno na escola) e outra sala de Pintura e Desenho.

Em função do número de alunos, eu e minha colega, também professora de arte, dividíamos as turmas pela metade, ficando, então, cada uma de nós com turmas de cerca de quinze a vinte alunos. Isso facilitava em muito o trabalho e a utilização das salas, que eram pequenas, e isso era acrescido do fato de termos duas horas aula de arte por turma por semana, um verdadeiro sonho para a realidade de uma escola pública estadual.

Voltando à estagiária, a recebi na escola, onde observou algumas aulas minhas, retornando depois para realizar o estágio.

A referida moça, todavia, não queria, de forma alguma, que eu observasse suas aulas. Ela era muito, mas muito tímida.

Logo percebi porque.

²⁷A estagiária em questão era aluna da Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas, da Universidade da Região da Campanha – URCAMP. Sua supervisora tinha sido minha professora, uma das melhores, mas nesse caso, deixou a desejar na orientação da estagiária. O curso em questão não existe mais, e infelizmente, já há falta de professores de Arte na Rede Municipal e Estadual de Ensino na cidade de Bagé.

Na última semana de seu estágio, como era eu quem deveria fazer sua avaliação, comuniquei a ela que observaria sua aula, para poder julgar seu trabalho.

Chegado o dia, sentei-me, quieta, em um canto da sala, enquanto ela trabalhava com uma turma de dezoito alunos (a metade de uma turma).

Ela havia feito alguns trabalhos com argila, integrando materiais como madeira e ferro, pois não teria tempo de fazer algo que pudessem queimar depois. Logo no início da aula, ela diz aos alunos, em alto e bom som:

- Peguem seus trabalhos nas prateleiras que vamos passar verniz!

Ao ouvir a referida frase, pensei comigo mesma:

- Nossa! Como estou desatualizada, concluí a Licenciatura em Arte há três ou quatro anos e os óxidos e vidrados que utilizávamos nas aulas de cerâmica já não existem mais, agora é verniz que é empregado! Vou ter que me atualizar! Estou precisando de experiências com novos materiais.

A estagiária, “bem feliz”, colocou o dito verniz em copinhos de plástico (os de cafezinho) e os distribuiu aos alunos. Em menos de dois minutos, os alunos começaram a gritar:

- Ai, professora, olha só!

- Que horror!

Corri para ver o que estava acontecendo, e percebi que todos os copinhos de plástico tinham se desmanchado. O verniz, “teimoso”, escorria pelas mesas que, que por sorte, eram de fórmica. Então perguntei a ela:

- Que verniz é esse que está desmanchando os copos, dever ser à base de solvente?

E a estagiária-desastre me respondeu:

-Não sei, comprei ontem na papelaria, nunca usei!

Fiquei chocada com a falta de experiência e descompromisso da estagiária com o verniz que ela havia utilizado com os alunos. Como poderia ter levado para os alunos utilizarem se ela nunca havia experimentado?

Segue então algumas reflexões e teóricos sobre a questão da experiência: para Dewey (2010, p.109) a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver.

Para Maturana (1997, p.36), “[...] as experiências de uma pessoa são o fundamento do que usa para suas explicações”, e podem originar longas reflexões. Uma experiência, quando deixa de ser uma “representação” do mundo, passa a uma “configuração” do mundo. Isso é o que acontece na arte.

Viver é um ato cheio de experiências.

O sujeito da experiência, “[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer (...) se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (LARROSA, 2002, p. 24).

Levando em conta a citação acima, será que a orientadora da estagiária estava tão “passiva” que não orientou o que ela deveria fazer em aula com os alunos?

Ou será que estagiária não estava “receptiva e aberta” às orientações da professora?

E também, as duas, estagiária e aluna, não deveriam estar no mesmo “espaço do acontecer”?

Larrosa nos fala ainda que “[...] o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (2002, p. 26 e 27)

Resultado da aula da estagiária ARTE/DESASTRE:

Tive que sair correndo da sala, pedir dinheiro para a diretora e comprar um solvente para limpar as mesas que tinham ficado cheias de verniz “comprado ontem na papelaria”, que ela nunca havia utilizado.

E nem ao menos sabia que era à base de solvente!

Além de tudo, o cheiro forte do verniz se espalhou pela sala, e os alunos tiveram que voltar para sua sala para que tudo fosse limpo.

Este acontecimento deixou como lição o quanto o imprevisto está presente em nosso cotidiano escolar e que devemos estar preparados para atitudes rápidas frente ao inesperado.

Mostrou-me o quanto a experiência com diversos materiais é importante e necessária na formação de professores.

De nada vale um futuro professor que atue na dissociação da teoria com a prática, no desequilíbrio delas, que com muito conhecimento teórico e nada de conhecimento/experiências práticas.

Talvez essa estagiária tivesse que ter aprendido que “[..] tratar o sentido de aprender pelos sentidos depende de afinar o corpo para vibrar de modo qualitativo em relação aos eventos sociais, mas especialmente os que caracterizam o fazer artístico” (MEIRA, 2014, p.53).

Seu corpo não vibrava.

Não experienciou.

Apesar disso tudo,

Foi a única estagiária de arte que passou por mim nesses vinte anos de docência!

Haja experiência!

5.5- DO FREI PLÁCIDO AO JORNAL DO ALMOÇO

Há muitos anos atrás, tive uma aluna que se destacava muito na sala de aula. Era uma menina um pouco tímida, porém muito participativa na sala de aula.

“Aline” gostava muito das aulas de arte, mostrava-se sempre muito interessada em aprender tudo, e eu pensava:

- Essa menina vai longe!

Fui sua professora de Arte talvez do 5º ao 8º ano na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido.

Depois, ela saiu da escola.

Há poucos anos atrás, com a facilidade das redes sociais, nos encontramos pelo Facebook, e fiquei sabendo que a mesma estava cursando Jornalismo na Universidade da Região da Campanha – URCAMP – Bagé.

Organizando algumas fotos minhas, encontrei uma foto da “Aline”, muito pequena, na sala de arte onde tínhamos aulas.

Enviei-lhe a imagem via Facebook.

Conversamos um pouco, também pelo *Face*, e ela me fez até chorar, dizendo que eu tinha colaborado muito para sua formação.

Saber que aquele pequeno ser que convivia conosco no ambiente escolar, agora estava ganhando o mundo, conquistando seu espaço e sua profissão. E mais, a pequena menina, a tímida infante, passou do Frei Plácido a uma Rede de televisão cuja audiência é enorme.

Atualmente, é repórter do Jornal do Almoço da cidade de Bagé, da RBS.

No *ecran*, posso vê-la todos os dias e orgulhar-me que pude colaborar um pouquinho em sua formação, com o que a aprendizagem estética fez por ela. Esta é um processo *cognitivo* que ocorre em simultâneo, em franca dependência “[...] das sensações que ocorrem no corpo dinâmico em relação com o ambiente”.

Entendi o quanto “Aline” não ficou “[...] restrita ao piloto-automático da intuição”, mas foi “[...] desafiada a continuamente se atualizar no momento presente dos eventos experimentados”, no “cultivo de modos de expressão, não só as livres”, mas aquelas comprometidas com a formação do “caráter das pessoas, com sua habilidade para lidar com seu próprio imaginário em relação ao imaginário coletivo, a prazeres e dores de sua época” (MEIRA, 2014, p.55).

Meira (2013, p. 40) trabalha a ideia de que a arte e seu ensino são uma “[...] dimensão constitutiva do humano que necessita desenvolver-se e a ela ter acesso, sendo mais do que uma área de conhecimento, mas um evento configurador de sentidos”. Afirma essa educadora que a arte, nos espaços que tem trilhado como professora ou aluna tem proporcionado “[...] mudança de atitudes, reavaliação de escolhas, abertura para novas possibilidades, novos olhares para coisas já vistas”. Assinala que, em seu processo de educadora, observa a “[...] sensibilização gradual das pessoas, o reconhecimento de que a arte não é algo inútil, mas sim conhecimento, entrega, transformação”.

Meira (2010, p. 42) afirma que “intuir, observar, relacionar são caminhos criativos que representam um modo dinâmico de conhecimento, em que o professor torna-se protagonista do diálogo entre a sua percepção e os significados que constrói na sala de aula” e também “no modo como espaços, objetos e pessoas lhe falam e lhe afetam”.

É preciso estar atento a nossos alunos, à convivência com aqueles que estão perto de nós.

Outro que tem uma cara, um endereço, um tempo.

Se “[...] estamos expostos a pressões incontrolláveis sobre nossa sensibilidade”, parece caber ao professor de arte, muitas vezes,

desacelerar processos de ação cujos ritmos são próprios à máquina, mas não a gente. Ouvir o silêncio, por exemplo. **Prestar atenção a pequenos detalhes fortuitos**²⁹, como fazia Da Vinci olhando as manchas de umidade nos muros. Flagrar um raio de luz cortando planos, panos e laços, introduzindo a maravilha dos matizes, luzes e sombras no já conhecido. Fontes de devaneio que Bachelard apontava como indispensável à poética do vivido. (MEIRA, 2014, p.56)

E se eu não tivesse prestado atenção?

Talvez não tivesse se oportunizado um (re) encontro “[...] para diferentes diálogos, não só os que obrigatoriamente a escola e a sociedade impõem”. (MEIRA, 2014, p. 54)

São coisas assim que fazem todo nosso esforço valer a pena!

5.6- INESQUECÍVEL VAN GOGH

...por ousadias semelhantes,
Van Gogh foi enclausurado.
Ele trabalhava
a cor que não havia,
a tela que não existia,
a realidade impossível.
Para Van Gogh,
o mundo existe em trepidação,
seus paradigmas estão desassentados,
há corvos sobre os trigais
e ruelas que avançam
para dentro de nossas cabeças.
Pressionado,
não cedeu ao sonho padronizado,
à imaginação serial,
aos acabamentos ditados
por uma estética vencida
em sua genialidade corajosa.
Colhendo e acumulando em meadas
o espanto,
a vertigem,
o contorcimento,
a saga humana manejada,
a chuva azul,
densa e paralisada

²⁹ Grifo meu

contra o céu de seu tempo,
 Van Gogh passou
 com a chuva que não passa.
 Hoje, é elementar falar de seus sofrimentos,
 nos colocarmos na posição de uma "madura "
 compreensão quanto aos exageros de sua alma
 e reconhecer que seu gênio
 impôs uma desgraça constante.
 Assim, a cada leilão de obras,
 é como se a humanidade purgasse suas culpas
 em lances de milhões de dólares
 e com a própria soberba se apagasse
 a angústia do trágico mestre
 que só necessitava de tintas,
 alimentos
 e corvos
 sobre os trigais

Marcos Rolim³⁰

Ainda no Colégio Auxiliadora de Bagé, escola de Ensino Fundamental e Médio nos anos que trabalhei com séries iniciais, eu tinha uma hora aula de Arte por semana com cada turma.

Trabalhávamos com livros da Positivo³¹ (que eram interdisciplinares), onde eu tinha que estudar todos os livros no início do ano – diga-se nas férias- para, então, selecionar os conteúdos de Arte que vinham em cada livro, de cada disciplina, e, depois, combinar com a professora a data que ela trabalharia algum conteúdo, para depois, entrar com a parte de arte.

Tudo muito organizado e planejado geralmente no mês de fevereiro, onde fazíamos o planejamento do ano inteiro, aula por aula.

Um belo dia, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, dei uma aula sobre Van Gogh. Como as crianças pequenas gostam muito de histórias, comecei a aula mostrando algumas reproduções de obras de Van Gogh, de uma coleção minha, e dramatizando o relato da vida do artista. Quando falei a parte do corte de sua orelha, lembro até hoje que todos os alunos tocaram em suas orelhas, um pouco assustados, mas continuamos a história, com alguns fazendo algumas perguntas, principalmente o “Abílio”, que sentava bem na frente e era sempre

³⁰ROLIM, Marcos. **Aos Loucos de Todo o Gênero**. Panfleto impresso apresentado aos deputados estaduais por ocasião da votação da lei de reforma psiquiátrica, de sua autoria e do deputado Beto Grill. Porto Alegre: 1992.

³¹ Que eram livros com conteúdo interdisciplinar. No caso, os conteúdos de Arte vinham em todos os livros de forma integrada às diversas disciplinas, como Matemática, Português, Geografia e História.

muito interessado nas aulas de Arte. Havia nele um certo encantamento, não sei se pelo meu carinho com eles ou pelo que era trabalhado em sala de aula.

[...] poderíamos dizer que ao lermos uma obra de arte, estamos nos valendo de nossos conhecimentos, artísticos ou não, para dar significado à obra. A leitura só se processa no diálogo do leitor com a obra, o qual se dá num tempo e num espaço preciso. (PILLAR, 2001, p. 20).

Na semana seguinte, fui procurada pela mãe do “Abílio”, que me fez o seguinte relato:

- Valesca, no final de semana estávamos em casa, eu, meu marido e os dois filhos, sentados no sofá, olhando um programa de perguntas e respostas, quando surge a seguinte pergunta:

- Qual o pintor famoso que cortou a orelha?

“Abílio”, salta do sofá, gritando:

- Van Gogh, Van Gogh!

Ficamos todos assustados com os gritos do menino e achamos que ele estava brincando. Então perguntei a ele:

- Como sabe isso “Abílio”?

- A tia Valesca me ensinou mãe! É o Van Gogh, é o Van Gogh!

E a mãe, Rose, continuou a relatar-me:

- Após algum tempo veio a resposta da pergunta, e realmente, era Van Gogh! Afonso ficou realizado por saber a resposta e nós encantados por um aluno de 1º ano conhecer Van Gogh.

No ano de 2010 a mãe de “Abílio”, passa a ser minha colega de trabalho na 13ª Coordenadoria Regional de Educação, em Bagé, e sempre lembrávamos dessa história.

Até hoje, todas as vezes que encontro “Abílio”, na rua, ele me cumprimenta, me abraça e me diz:

- E o Van Gogh, tia Valesca?

“Abílio”, atualmente, é tenente temporário na cidade de Jaguarão/RS.

E nunca mais esqueceu do Van Gogh!

Compreender, depreender o mundo, de acordo com a arte-educadora Sílvia Pillotto (2001, p.11), implica em que somos, direta ou indiretamente

responsáveis pelo modo como nossos alunos aprendem a sentir e estar no mundo, “[...] pois somos também nós, no contexto da escola, como profissionais da educação, que os ensinamos a ver ou não ver, ser ou não ser, estar ou passar pelo mundo” .

A arte, e os artistas, ligam-se intrinsecamente, também, ao fenômeno biológico que é o amor, conforme assegura Maturana (2001, p. 194), ao afirmar que a “[...] emoção que constitui a coexistência social é o amor”, e que este “[...] é o domínio desses comportamentos relacionais através dos quais um outro ser surge como um legítimo outro na coexistência com alguém”.

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções” (OSTETTO, 2011, p. 04). Assim, a arte, na educação, “[...] não se resume a momentos e atividades isolados”, mas a educação do “ser poético”, implicado “[...] na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos”.

Nesse sentido, as ações são uma *educação estética* que, mais do que o ensino de arte, se realiza no dia a dia: “[...] trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo”, e a arte será tanto mais importante “[...] quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais” (OSTETTO, 2011, p. 05).

A arte possibilita a invenção de novos mundos, mas também que olhemos de outra forma para esse nosso. Pois que é “[...] é na invenção de novos mundos, talhados na medida de um esforço de artista, que encontramos a chave da produção de novas formas efetivas de conhecer e viver”. E isso é um desafio que necessita ser enfrentado, para que assim, possamos inventar novos mundos compartilhados, assegurando “[...] novas formas de uma cognição híbrida e coletiva” (KASTRUP, 2007, p. 227).

Que consigamos sempre fazer nossos alunos inventarem novos mundos e perceberem de forma sensível o mundo em que vivemos com arte e através da arte!

5.7- O MENINO QUE NÃO CRESCIA

Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento.
(Michel Maffesoli)

“Rafael” é o seu nome.

Meu aluno durante muitos anos na E. E. E. Médio Frei Plácido.

A história de “Rafael” era bem complicada. Vivia com sua mãe, que não o alimentava e ainda batia nele, por vezes até com um cabo de vassoura.

Por ser desnutrido, “Rafael” não crescia. Sua alimentação era, basicamente, a merenda da escola. Mas, mesmo sendo “Rafael” um menino triste, que não crescia, “Rafael” desenhava. E muito bem!

Foi meu aluno durante muitos anos, depois saiu da escola.

Depois, no ano de 2009, no meu primeiro dia de aula com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, entro na sala, dou bom dia, solto meu material sobre a mesa e começo a olhar para os alunos, entre eles, “Rafael”. Agora alto - finalmente havia crescido, e muito – mas com o mesmo olhar manso e suave. Todavia, mesmo crescido, alto, um pouco triste. Conversamos um pouco e ele me contou que havia passado alguns anos em Porto Alegre, trabalhando para juntar dinheiro para fazer um curso, pois pretendia passar na ESA (Escola de Sargento das Armas – localizada em Três Corações/MG).

Fiquei sabendo depois, através de seus colegas que, quando era menor e a mãe batia nele, os vizinhos a denunciaram e “Rafael” foi pra Casa do Menino, em Bagé, instituição que acolhe casos desse tipo. Como tinha bom comportamento, era sempre liberado para andar na rua, e acabava sendo acolhido na casa de um amigo, o “Micael” (também meu aluno).

“Micael” cuidava de “Rafael” como se fosse irmão, inclusive, dando alimentação a “Rafael” escondido de sua mãe. Muitas vezes, este dormia na casa de “Micael” , sem que a mãe do mesmo ficasse sabendo.

Com os cuidados do amigo “Micael”, “Rafael” começou a crescer.

Segundo relato de “Luana” (irmã de “Rafael” e também minha aluna), um dia “Rafael” perguntou à mãe de “Micael” e “Luana” se ela não queria ser mãe dele, a mãe que ele nunca teve. Então ela respondeu a ele:

- Onde comem quatro, comem cinco, meu filho!

Desde então, “Rafael” foi adotado por essa família.

E em 2015, “Rafael” conseguiu o seu grande sonho, passou na ESA, concluiu o curso de sargento em 2016 e atualmente é Sargento do Exército na cidade de Santa Maria. “Rafael” cresceu, não só em tamanho, mas em provar que o tamanho que a gente é depende do tamanho que os outros permitem ou ajudam com que a gente seja. Que a gente é do tamanho de nossa *cum-paixão. Cum-crescere*. Crescer junto permitir com que o outro cresça.

Isso configura uma experiência estética na acepção de Maturana (2001, p.194), e ela ocorre “[...] no bem-estar e na alegria que vivemos em estarmos coerentes com nossas circunstâncias”. Buscar essa coerência é também atribuição da arte.

A Arte apresenta uma “intenção, expressão ou objetivo, e tudo pode ser um meio para sua realização”; existe no domínio da cultura na qual ocorre, está presente nas dimensões relacionais da vida humana e oferece oportunidade para a reflexão.

Vivemos experiências estéticas “[...] em todos os domínios relacionais nos quais lidamos”, e é devido ao fundamento “biológico” da experiência estética, e ao fato de que tudo o que vivemos como humanos “pertence à nossa existência relacional, que a arte se entrelaça em nossa existência social e nosso presente tecnológico em qualquer época”.

A esse respeito, MEIRA (2013, p. 43) lembra a existência de forças antagônicas, mas complementares, que Edgar Morin reúne a noção de *complexidade*. Que possibilita um pensamento sobre a realidade e sua natureza a partir de uma razão aberta, dialógica, que depende uma *ética*. E uma ética para si, que demanda uma ética para o outro que é, em última instância, de compreensão. Cum-preendere. Pegar junto.

Para ele, hoje, “forças de separação, dispersão e aniquilação continuam a desencadear-se. Mas quase simultaneamente, na agitação inicial, surgiram forças de religação” (MORIN, 2005, p.31). Às primeiras, afirma que precisamos assumir

nosso destino cósmico, físico, biológico. Todo destino é um ser trágico. Mas sabemos e experimentamos uma afirmação humana do viver na poesia, na religião e no amor. A ética é religião, e a religião é ética" (idem, ibidem, p. 39). O humano "é rico, contraditório, ambivalente; de fato, é demasiadamente complexo para os espíritos formados nos cultos das ideias claras e distintas" (MORIN, 2005, p.17). Daí a necessidade de sua integração reflexiva dos saberes relativos dos humanos em sua dimensão *poética*. O que há de mais poético em acolher o outro e ajudá-lo a crescer? Literalmente? Ajudar em sua transformação? Em sua metamorfose?

Paulo Leminski, poeta, fala de uma fecundação da ordem moderna, rígida, descarnada, desafetiva, pela desordem, na figura de uma metáfora: a "*meta-formose, (...) forma através*". Todavia, a metamorfose não se restringe a uma forma, mas é o próprio *movimento* de ordem/desordem/nova ordem que se refaz constantemente (*apud* LEMINSKI, 1994, p.7). Leminski anota que descobrir estes constantes fluxos das metamorfoses é dever do humano- e da educação: "entrelar meta-morfoses: essas as matérias-primas com que trabalho o tão estável e instável espírito humano". (idem, 1994, p. 69).

Uma visão ampliada de arte (SILVA; MEIRA, 2014, p. 19) poder entender que seu trabalho se volta "a uma pedagogia de formação da pessoa como um todo – o cidadão – unindo as dimensões intelectuais e sensíveis comprometidas no sentido de responsabilidade para consigo mesmo e com os outros". Podem ser conteúdo da arte privilegiar "a criação de condições de autoconhecimento, compreensão, convivência, transformação e alternativas de uma vida mais qualificada". Para isso, pode "fomentar um processo de produção de significados e sentidos como forma de (re)valorização dos participantes [das aulas de arte] de estímulo às suas criações, de revitalização pelo exercício do imaginário, de (re)qualificação da experiência".

Como já falei no início do "causo", "Rafael" desenhava muito bem, e mesmo nos momentos de maior desespero (em que a mãe o batia), nunca deixou de frequentar as aulas, sempre muito concentrado. Talvez o desenho o ajudasse um pouco a fugir daquela realidade tão cruel, e viajar a realidades tão sonhadas, e agora alcançadas. O menino que não crescia, cresceu e virou sargento do Exército Brasileiro.

5.8- AMEAÇA DE MORTE

[...] Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle...

Ítalo Calvino

No ano de 2015 me ocorreu um fato jamais imaginado. Fui ameaçada de morte por um aluno, na E. E. E. Médio Frei Plácido.

No início do ano letivo, a direção da escola avisa aos professores casos de alunos com algum problema. Recebemos a informação então que seria nosso aluno em uma turma de 1º ano um rapaz, menor de idade, que havia participado de um homicídio ocorrido em uma boate da cidade.

Sabendo do fato, ficávamos apenas mais atentos em sala de aula, mas tratávamos “Gabriel” como qualquer outro aluno.

Nessa época haviam mudado as avaliações de notas para conceitos: CRA, CPA e CSA.

O CRA correspondia à nota de 0 a 39;

O CPA, de 40 a 59,

E o CSA, que correspondia à nota de 60 a 100.

Em uma bela manhã, entrei na turma de “Gabriel” e, no início da aula, enquanto fazia a chamada, começamos a falar sobre a grande repercussão de alguns vídeos, na Internet. “Gabriel” levanta de seu lugar, vem até minha mesa e me mostra seu celular, dizendo:

- Olha esse vídeo, professora!

Como estávamos falando do assunto, olhei atentamente um vídeo, que mostrava um homem matando uma mulher a facadas. A mulher caía no chão e o homem continuava a desferir-lhe facadas pelo corpo. Fiquei muito mal de ver aquele vídeo, entreguei o celular de volta a “Gabriel” e perguntei:

- Mas o que é isso, por que me mostraste esse vídeo tão horrível?

E “Gabriel” respondeu:

- É o que eu vou fazer com a senhora se a senhora me der CRA! (e voltou para o seu lugar)

O aluno em questão tinha um olhar muito estranho, nunca tinha visto algo parecido anteriormente. Minhas pernas ficaram um pouco “bambas”. Jamais em toda minha vida senti medo igual ao que estava sentindo no momento. O sinal bateu para terminar a aula e eu não lembrava nem para qual turma teria que me dirigir. Desci até a supervisão da escola e contei o fato para supervisora e um colega que estava presente no momento. Meu colega ficou mais preocupado ainda porque há poucos dias “Gabriel” havia mostrado para ele fotos dele com armas em casa. “Gabriel” morava com a avó. Eu queria registrar ocorrência na polícia, mas, eles acharam melhor não.

No outro dia, a professora de Português relatou que “Gabriel” havia ameaçado ela também, ainda acrescentando que a mataria a facadas na hora que ela estivesse passando matéria no quadro. Mesmo assim, acharam melhor não registrarmos a queixa na polícia.

Depois de duas semanas, chegou até a escola a notícia que “Gabriel” havia cortado o rosto de um homem a facadas, no bairro onde morava.

Quando chegamos na escola, todos apavorados com a notícia, decidiram que agora sim, deveríamos prestar queixa sobre a ameaça de morte.

Saímos da escola 12h, em uma manhã muito chuvosa. Eu e a professora de Língua Portuguesa, fomos então até a Delegacia de Polícia. Esperamos mais de meia hora até sermos atendidas, quando então o policial atendente nos fala:

- Bom dia! O que seria pra vocês?

- Gostaríamos registrar um B.O. contra um aluno que nos ameaçou de morte!

O policial nos olhou rindo, achando que estávamos brincando e pediu que o acompanhássemos.

Passamos para outra sala, onde o mesmo acessou o sistema, nos solicitando o nome do aluno. Como apareceram mais de cinco pessoas com o mesmo nome, tivemos que ligar para a escola e consultar a data de nascimento do mesmo. Quando o policial acessa, porém, o nome e a data de nascimento de “Gabriel”, começa a fazer uma cara não muito boa e comenta:

- Mas esse menino já tem mais de dez ocorrências sobre ameaça de morte, e mais participação em um homicídio!

Eu, apavorada, falei então:

- Sim, e o senhor ainda achava que estávamos brincando?

Fizemos o boletim, levamos cópia para escola que encaminhou para promotoria, e assim, conseguimos afastar “Gabriel” da escola.

Porém, todas as manhãs quando saíamos do colégio, “Gabriel” estava sempre na praça em frente, nos cuidando. Todos os dias, na hora da saída, éramos “escoltadas” por outros alunos até a saída da escola. Vivemos muito tempo de pânico e medo dentro e fora da escola.

Ao completar 18 anos, “Gabriel” tentou roubar um carro, junto com um amigo. Entraram em contato com um senhor que tinha um carro para vender, foram olhar o carro e pediram para dar uma volta. O dono resolveu ir junto. Foram até um lugar mais afastado, tiraram o dono de dentro do carro e deram um tiro em seu pé. Tentaram roubar o carro, mas foram pegos pela polícia.

“Gabriel” hoje está preso no Presídio Regional de Bagé.

Penso que tudo poderia ser diferente, se ele tivesse sido criado pela mãe, e não pela avó, que o mimava tanto.

Levando em conta que “ao longo do século XX, o paradigma do educando como objeto passivo de intervenção deu lugar à condição de sujeito fonte de iniciativa e direitos, compromissado com a condução de seu processo de desenvolvimento pessoal e social” (SILVA; MEIRA, 2014, p. 21).

Onde fica a escola e o aluno diante da responsabilização de seus atos?

Se existe uma “culpa”, de quem é?

Se o aluno pode ser “dotado de iniciativa e protagonismo de ações, gestos e atitudes no contexto da vida familiar, escolar ou comunitária”, ele se responsabiliza por seus atos, “[...] como consequências de escolhas próprias”.

Todavia, é importante salientar que ele “escolhe”, mas essas escolhas não “suas” diretamente. Elas “[...] não são, muitas vezes, fonte de decisões individuais, mas o resultado de um contexto social e histórico mais amplo, que constrói as desigualdades e a exclusão” (idem, p. 18).

Mesmo assim, a escola é o lugar que deveria acreditar “[...] no protagonismo desses jovens, apostando na possibilidade de esses se “apropriarem” de suas próprias vidas e de suas escolhas para o futuro” (SILVA; MEIRA, 2014, p.19).

Parece, todavia, que a escola nunca acreditou no protagonismo desse jovem!

Se o papel da escola fosse compreender e não julgar, o desenvolvimento pessoal e social “[...] do jovem em conflito com a lei”, como no caso de “Gabriel”, passaria pelo “[...] processo de confrontação com sua realidade pessoal e social”. Desse confronto” deveria vir “[...] a avaliação dos seus atos e suas consequências sobre o meio social e, sobretudo, sobre suas vítimas. Uma ação educativa se consoma desde que oportunize nascer uma “[...] consciência responsabilizadora”, sem a qual a especificidade dessa ação não se consuma.

Assim, de acordo com as autoras, o alvo da ação educativa deveria ser a de “[...] criar as condições para que o adolescente se sinta responsável não só por seu passado, mas também pelo seu presente e pelo seu futuro”, e possa, assim, criar para si uma possibilidade de vida, “[...] um projeto de existência (HEIDEGGER, 1995).

Por isso consideramos fundamental que, além da medida legal cabível em cada situação, “os jovens se relacionem com a dimensão pedagógica proporcionada pela arte, pela escola, pela convivência” (id.Ib.).

É importante que os trabalhadores de educação tenham consciência de que é preciso uma compreensão mais ampla, da violência, do humano, das relações sociais, que aposte “[...] nas dimensões pedagógica, estética e política” proporcionadas pela Arte.

As aulas de arte podem ser “espaços inventados (...) como possibilitadores /desencadeadores de uma nova ética de dignificação da vida” (SILVA; MEIRA, 2014, p.19).

Mas como os educadores saberão, se não fizerem arte?

5.9 - FALSA GRAVIDEZ

[...]Uma representação é apenas um momento M do real; toda imagem é um momento, assim como qualquer ponto no espaço é a lembrança de um tempo x, bem como o reflexo de um espaço y. Essa temporalidade é parada? Ou, pelo contrário, produz potencialidades? O que é uma imagem que não contém nenhum futuro, nenhuma possibilidade de vida, senão uma imagem morta? (BOURRIAUD, 2009, p. 112).

Nos anos de 1997 a 1999, trabalhei no Jardim Auxiliadora, da escola de mesmo nome, em Bagé. Trabalhava com Arte com turmas de Recreação (crianças com dois anos de idade), Maternal (crianças com três anos de idade), Pré I (crianças com quatro anos de idade) e Pré II, (crianças com cinco anos de idade).



Figura 47. Valesca Matos com barriga falsa.

Foto acervo da autora, 1999.

Era minha responsabilidade também organizar os murais da escola, fazer cartazes, decoração e ambientação e em alguns eventos que ocorriam no Jardim, eu costumava ser a apresentadora. Embora o professor de Arte não deva ter essas funções, como era uma escola particular, “ou faz ou tem alguém que vai querer fazer no teu lugar!”

Em uma festa para mães, num mês de maio, decidi me caracterizar como mãe grávida: coloquei uma barriga falsa, uma camisa grande, amarrei o cabelo, e apresentei a festa.

Uma representação de gravidez.

Uma imagem de grávida.

As mães que eu costumava ver todos os dias na escola me olhavam espantadas com o tamanho de minha barriga, como se fosse real e elas não haviam percebido.

Apesar do espanto pela situação, elas continuaram, tentando prestar atenção na festa.

Intrigadas por esses novos significados em relação a mim, a imagem de uma gravidez que não existia, e que sabiam ser falsa. Todavia, toda a imagem “[...] tem sua condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num contexto, ambiente ou situação”. Nesse contexto, o falso *parecia* verdadeiro, sendo *aceito como tal*, dado que “[...] os significados não carregam marcas, não estão subordinados à fonte que os cria, emite ou processa”, e sim porque “[...] são articulados em relação com ou em relação a, vivência que caracteriza uma condição relacional e concreta no contexto”. A “gravidez” foi construída num espaço subjetivo “[...] de interseção e interação”, e assim, os significados dependeram “[...] de interpretações que se organizam e manifestam nos diálogos dos indivíduos com as imagens, objetos ou artefatos”. (MARTINS, 2015, p. 25)

Quem trabalha com arte tem essa capacidade de interação, de criatividade, de criar diálogos com subjetividades dentro dos espaços da escola, de criar uma realidade que “passa a ser real”.

Podemos experimentar uma diversidade de olhares, romper com expectativas pré-estabelecidas e trazer o novo, nem que esse novo seja uma verdade somente visual, e não biológica como no conto atual, dentro da realidade criada.

A falsa gravidez ficou tão real, que ao final da festa as mães dos alunos vinham me abraçar e parabenizar pela gravidez, perguntar com quantos meses eu estava, dizer que nem haviam percebido como a barriga tinha crescido.

Quando eu falava que era somente uma homenagem a elas e que a barriga era falsa, muitas nem acreditaram:

Tive que tirar a barriga falsa na frente de todos!

Seja como for, e nesse caso a proposta foi lúdica, como educadores, somos bombardeados diariamente com diferentes realidades sociais e temporais, e cabe a nós, percebermos as diferentes faces da sociedade e das comunidades, e nos integrarmos ao meio onde estamos inseridos, provocando e suscitando novos diálogos e ações com arte e através da arte.

De certa forma a experiência com a barriga falsa proporcionou aquilo que Analice Pillar (1999, p.13-14) entende como “[...] a construção de conhecimentos visuais”, e a consciência de que “[...] o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. ”Assim, “[...] o que se vê não é o dado real, mas aquilo **que se consegue captar e interpretar acerca do visto**³², o que nos é significativo.

Pode ser que assim entendam o quanto é importante para a educação e para a vida que as coisas não queiram mais “(...) ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul - Que nem uma criança que você olha de ave” (Manoel de BARROS, o Livro das Ignorâncias, s.p)

Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras de mundo pode ser importante num mundo saturado de coisas prontas.

De verdades acabadas.

³² Grifo meu

6- UM GRANDE “CAUSO” ATUAL: MICROINTERVENÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA-REFLEXÕES, IMAGENS, INTERAÇÕES

Das historias, realizo um salto para o relato de minhas práticas atuais de professora de arte.

Os relatos dos “causos” foram parte de minha trajetória, me ajudaram a constituir no que sou hoje, e isso se reflete em minhas práticas.

O mundo muda constantemente, os alunos mudam, e nós professores também devemos sempre buscar atualização, e mudanças de atitudes e práticas pedagógicas, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos.

Com os “causos”, refleti sobre o passado, sobre escolas, ambientes, pessoas, coisas, objetos, momentos. Muitas coisas nem existem mais, os momentos vividos jamais voltarão, mas ficam as pessoas, as relações, o afeto, a arte, a vivência, a experiência.

No mestrado em Artes Visuais – UFPel, cursamos a disciplina de Poéticas Audiovisuais, com o professor Cláudio Tarouco de Azevedo. Dentre muitos trabalhos, um deles foi a proposta de uma Microintervenção que deveríamos realizar.

Decidi então realizar a Microintervenção na Escola Municipal de Ensino Fundamental Peri Coronel, onde atuo como professora de Arte do 5º ao 9º ano, para que os alunos utilizassem seus celulares em sala de aula.

Na referida escola, onde atuo desde o ano de 2014, os celulares dos alunos são recolhidos no início das aulas, colocados em uma caixa plástica e guardados dentro de um armário na sala da direção, sendo devolvidos somente ao final das aulas.

Embora seja uma comunidade muito carente, pois a escola está localizada num bairro de periferia da cidade de Bagé, a maioria dos alunos possui celular com câmera e costumam utilizá-la fora da escola, pois no horário das aulas não é possível. Alguns alunos já nem trazem os celulares porque sabem que serão recolhidos.

Considerando as transformações midiáticas que estamos sofrendo, a fotografia digital pode ser um meio de educação social e ambiental. Investiguei então, nesse trabalho, possíveis transformações nos participantes, principalmente as provocadas pelo uso da fotografia digital e suas relações com a Cultura Visual.

Nesse contexto, a Cultura Visual é aquela que “[...] encerra toda sorte de produção visual que caracteriza o grupo social que a produz e/ou a consome, coletivo, que de alguma forma lida com, é atingido ou atravessado por determinadas imagens e vive as decorrências desse contato” (VITÓRIO FILHO, 2013, p. 50).

Também, segundo (DIAS, 2012, p. 54):

A cultura visual está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento que utilizam o termo com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano.

Através de seu uso/manipulação, os alunos podem se constituir enquanto possuidores de saberes. Ou seja, ao serem provocados/provocarem experiências que transformam sua visão de mundo e hábitos perceptivos, podem criar, além de interações com o meio, percepções, reações, relações, expressões e deslocamentos, articulando arte e tecnologia e (re) pensando o social. Pois segundo (MEIRA, 2003, p.78), a Cultura Visual depende de filtros críticos, sensíveis e operativos para ser motivo de trabalho criador.

Enfatizo que abordar a imagem, segundo Martins (2008, p.135-136) “[...] não deve lidar apenas com problemas estéticos ou questões artísticas, mas com fatos e realidades sociais que põem em pauta discussões sobre a cultura, a sociedade e seus sujeitos”. Isso porque, “[...] na cultura contemporânea, a crítica da imagem é, também, uma crítica do poder e, com frequência, as relações entre imagem e poder se apresentam de forma camuflada, sutil, na maioria das vezes, pouco perceptível”.

O trabalho se dirige à educação do olhar (MEIRA, 2011) e ao estudo das imagens via fotografia digital no cotidiano escolar e da Cultura Visual. Esta pode proporcionar:

[...] Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar aos indivíduos, mas especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a

desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder. (MARTINS, Raimundo, 2008, p. 33)

Dessa forma, as aulas de Arte ao contrário das demais disciplinas, articulam sensações, percepções e reflexões onde o aluno possa inserir e questionar, em seu cotidiano, esse poder midiático e tecnológico.

A investigação em sala de aula atua no sentido de buscar a transformação dessas práticas cotidianas, onde a fotografia artística pode despertar novos olhares, novos fazeres e novas conexões no processo pedagógico a partir de uma perspectiva contemporânea.

A fotografia torna-se um processo de extrema importância para sua consecução, uma vez que:

[...] estamos vivendo um momento excepcional para a fotografia, pois hoje o mundo da arte a acolhe como nunca o fez e os fotógrafos consideram as galerias e os livros de arte o espaço natural para expor seu trabalho. Ao longo de toda a história da fotografia, sempre houve quem a promovesse como uma forma de arte e um veículo de ideias, ao lado da pintura e da escultura, mas nunca essa perspectiva foi difundida com tanta frequência e veemência como agora. (COTTON, 2010, p. 07)

A fotografia digital neste contexto, permite/provoca experiências com o corpo inteiro, pois dependendo do que é fotografado, o corpo inteiro se move constantemente em busca de um novo olhar sobre as coisas, o ambiente e também sobre si mesmo.

A fotografia no cotidiano escolar proporciona uma experiência de “corpo inteiro”, fotografar torna-se um ato instigante, onde o aluno tem que dominar ao mesmo tempo duas máquinas: seu corpo e a câmera do celular.

Os alunos, através desse trabalho, tem que se “desacomodar” do ambiente da sala de aula e partir para a rua, buscando novos pontos de vista em seu cotidiano. Fundamental, segundo Ítalo Calvino (1990, p. 19), que pondera sobre ser preciso “[...] mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se em sonhos...

Utilizando as câmeras dos seus celulares, os alunos podem buscar o que Duarte Júnior (2010, p. 26) chama de um saber sensível, já que “[...] somos

educados para obtenção do inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal)”.

O saber intelectual sobrepõe-se ao saber sensível na maioria das aulas de outras disciplinas, cabendo a nós professores de Arte a tentativa de educar e refinar os sentidos, pois “[...] a educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção (...) [àquele] saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual (DUARTE Jr. 2000, p.15)”.

Relacionando arte e vida, (MEIRA, 2003, p.73) nos fala que “[...] a experiência singular de sensibilidade diz respeito a vivências. Elas estão presentes nas práticas desenvolvidas em arte [...]”.

Com o fácil acesso às tecnologias, como a utilização das câmeras nos celulares, o aluno passa a interagir no mundo de forma diferente. Ao utilizar a fotografia, gera uma grande circulação de imagens através de redes sociais, esta passa então a ser um agente facilitador e mediador do consciente ser/estar no mundo, além de proporcionar novas percepções, reflexões e experiências.

A importância da experiência já havia sido salientada por Dewey (2010, p. 109), já que esta “[...] ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”.

E como viver é um ato cheio de experiências, Larrosa nos traz outra definição do sujeito da experiência:

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (LARROSA, 2002, p. 24)

Pretendi que a fotografia digital nesse contexto servisse como meio de educação social, ambiental e também fosse produtora de subjetividades, consoante assinala Félix Guattari (2012, p. 08-9), quando salienta a necessidade de “[...] uma articulação ético-política [a Ecosofia] entre os três registros ecológicos [meio ambiente (Ecologia Ambiental), relações sociais (Ecologia Social) e a subjetividade humana (Ecologia Mental)] (...) sem a qual não haveria uma resposta à crise ecológica em escala planetária”.

Um diário de campo com registros escritos e imagens, minhas e dos alunos, fez parte da pesquisa como relato, aliado a outros passos como: produção

e (des) construção de imagens; seminários de discussão e reflexão; fichamento de textos especializados; vivências e experiências estéticas; captação e produção de imagens; coleta de depoimentos através de expressões orais e escritas; visita a exposições de Arte.

Estes processos metodológicos passaram por propor/realizar uma reflexão, via fotografia, sobre a Ecologia, a subjetividade, o meio ambiente e as relações, atuando no sentido de educar seus olhares para essas questões. Isso demandou investigar como os alunos absorvem, criticam, negam etc. imagens e informações, e como as *processam*, reproduzindo meramente o que veem ou se realizam uma reflexão sobre o que veem.

O trabalho prático das Oficinas iniciou-se através de algumas incursões pelo bairro, após termos discutido As Três Ecologias.

Observamos qual das ecologias mais se destacava no meio em questão. Após, em aula, refletimos qual delas deveria ser trabalhada levando em conta o contexto do bairro, concluindo que a Ambiental, pois havia muito lixo pelas ruas, calçadas e terrenos baldios.

Durante três manhãs o grupo fotografou, buscando novas percepções, reflexões, deslocamentos e ações sobre o meio, tentando modificar padrões em relação ao lixo, como podemos ver nas figuras 48 e 49.



Figuras 48 e 49 – Alunos fotografando pelo bairro Malafaia/Bagé/RS. Fotos acervo da autora, 2016

Após, fizemos uma microintervenção no saguão da escola com fotografias impressas minhas e dos alunos, em tamanho 15 x 21cm, dependuradas no teto junto a frases questionadoras levantadas por eles, como:

Quem colocou lixo aqui?

A natureza merece isso?

Para onde vai o lixo que você produz?

Você acha que é o local adequado para o descarte de lixo?

A microintervenção proporcionou uma conscientização da comunidade escolar em relação à produção de lixo e ao descarte inadequado, enfatizando a Ecologia Ambiental, buscando soluções quanto à produção e descarte do lixo no bairro, como podemos ver na figura 50.



Figura 50 – Microintervenção realizada no saguão da E.M.E.F. Peri Coronel. Bagé/RS
Fonte: Acervo da autora, 2016.

Percebe-se que a fotografia digital, assim como as imagens em geral, influencia visualidades e maneiras de ver o mundo, porque fotografar é um ato de experiência estética, e esta possibilita com que a sensibilidade seja educada.

Nesse caso, educada para a percepção da necessidade de cuidar do meio ambiente, principalmente no meio onde os alunos estão inseridos.

Os sentidos se aguçam, as percepções se ampliam e se modificam e surgem então novas reflexões e novos olhares sobre o cotidiano escolar e o mundo onde vivem, graças à possibilidade da utilização da fotografia digital.

Com a Microintervenção, iniciou-se o trabalho de utilização da fotografia digital no cotidiano escolar, através de deslocamentos pelo bairro, buscando novos olhares, novas percepções de mundo, novas reflexões sobre ações e

experiências. Os alunos passaram a provocar mudanças em seu cotidiano em relação ao lixo, passando a ter um novo olhar sobre o mundo e as coisas.

A comunidade escolar também foi “afetada” pela Microintervenção, pois os pais, alunos, professores e funcionários olhavam as fotos e identificavam os lugares do bairro, chocados com as imagens feitas pelos alunos.

Incluo aqui algumas reflexões dos alunos da turma 81 após o trabalho:

- No primeiro dia que fomos às ruas para tirar foto do lixo, eu fiquei apavorado porque nunca prestei atenção onde caminhava, mas quando íamos passando na primeira quadra já tinha lixo pra caramba. Isso mudou muito pra mim porque até eu atirava lixo em qualquer lugar, mas agora penso antes de atirar lixo e também lixo polui muito o meio ambiente (Inácio, 16 anos, 2016).

-Mudou o jeito que eu vejo as coisas porque eu acho que compramos as coisas, gastamos dinheiro. Depois jogamos lixo nos terrenos baldios, ou até na rua mesmo, prejudicando o meio ambiente. Vi também bueiros entupidos, um fedor de podre horrível! Acho que ainda dá tempo de mudar o mundo?! (Aléxia, 16 anos, 2016)

- Quando fui tirar as fotos, pensei que iriam ser fotos comuns para o trabalho, mas quando vi o tanto de lixo que tinha, fiquei impressionado. Em cada foto era mais fácil de ver a realidade do que o mundo se tornou. A partir de agora irei cuidar melhor do planeta e cuidar para que as pessoas também cuidem do nosso planeta, pois isso é importante (Yago, 15 anos, 2016).

Através das reflexões dos alunos, percebi que fotografar pelo bairro foi uma grande experiência, um movimento, um deslocamento de alunos em busca de um novo olhar sobre as coisas, o ambiente e também sobre si mesmos.

Passamos por várias experiências juntos, nesse “andar fotográfico” pelo bairro, e fomos inundados de dúvidas, certezas e mistérios.

Mistério que como pondera Maffesoli (1995, p. 17): “[...] é aquilo que se partilha com alguns e que conseqüentemente serve de cimento, reforça o

sentimento de pertença e favorece uma nova relação com o ambiente social e com o ambiente natural”.

Houveram experiências diferenciadas com a fotografia, todos foram tocados de alguma forma, gerando novos olhares, novas percepções e um novo sentido na relação ser/estar no mundo através da articulação Arte/Tecnologia, surgindo uma preocupação com o meio ambiente, que antes não existia.

E como reflete Larrosa (2002, p. 28), “[...] se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez”.

Dos alunos que relataram suas reflexões, Aléxia e Yago atualmente estão cursando Magistério na Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino da Costa Quintana em Bagé.

AINDA A INQUIETAÇÃO....

Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte,
 Mais feliz, quem sabe,
 Eu só levo a certeza
 De que muito pouco eu sei,
 Nada sei
 Conhecer as manhãs
 E as manhãs
 O sabor das massas
 E das maçãs
 É preciso amor
 Prá poder pulsar
 É preciso paz prá poder sorrir
 E é preciso chuva para florir
 (...)
 Cada um de nós compõe
 A sua própria história
 E cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 De ser feliz

Renato Teixeira e Almir Sater

Esse trabalho me fez refletir sobre as questões de formação docente e discente, autoformação, o papel da arte, de seus saberes, das conversas e dos afetos construídos ao longo do caminho.

Como poetiza a música acima, “hoje eu me sinto mais forte, mais feliz quem sabe” porém, “eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, nada sei”.

Ser professor não é tarefa fácil, pois trabalhamos com diferentes públicos, diferentes idades, diferentes níveis de ensino.

Como se pode conferir através dos “causos”, nestes vinte anos, trabalhei em escolas públicas e particulares, com realidades sociais e educacionais totalmente diferentes, mas sobretudo, trabalhei com seres humanos, que pensam, que sentem, que agem de maneiras diferentes, que atuam em meios diferentes.

Minhas experiências me avalizam para afirmar que os jovens de hoje estão habituados a receberem tudo pronto, e a arte traz a eles esse sentimento e essa necessidade de resolver problemas, encontrar soluções para pequenas coisas, mas que são experiências e vivências levadas para uma vida inteira, pois geram diferentes percepções e reflexões sobre o mundo.

Pensar o ensino da arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte. (MARTINS, 1998, p. 46)

Por meio da criação artística, através das diferentes linguagens, o ser humano se relaciona então, com as coisas do mundo, levando em conta seu contexto, seu tempo, seu lugar, imprimindo características próprias no seu fazer artístico e transformando sua relação sensível com o mundo.

Esses elementos todos foram considerados na “contação” dos “causos”, uma vez que narrar é uma linguagem onde, através dela, me permito relacionar com o mundo, imprimindo características próprias, transmutando minha relação com esse mundo e, conseqüentemente, a de meus alunos, enquanto formadora.

Na linguagem da arte há criação, construção, invenção. O ser humano, através dela, forma, transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. Atribui significados a sons, gestos, cores, com uma intenção, num exercício que mais parece um jogo de armar, um quebra-cabeça no qual se busca a forma justa. Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir, um fazer/construir lúdico-estético que, embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e suas regras são inventadas enquanto se joga e por quem joga. (MARTINS, 1998, p. 54).

Martins (2006, s/p) faz uma reflexão sobre o que é ser educador, onde, segundo ela, não basta sermos cuidadosos, mas saber lidar com o senso comum *que tem invadido a sala de aula e nos tomado em suas garras*. Muitas vezes, diz ela, nos vimos “[...] mergulhados no ritmo frenético de aulas de 45 minutos, de uma jornada de trabalho sem descanso, sem alimentos teóricos, sem espaço de troca entre parceiros”. E assim, vagamos, “[...] entre conceitos, fazeres e aprendizagens”. Daí, precisamos tomar consciência de que alicerces profissionais nos ajudam a sair de impasses, “[...] como nos inventamos a cada dia para driblar a mesmice, como usufruímos a vida de educadores, saboreando o aprender de cada dia junto com nossos alunos”.

Afirma ela que somente como *professores inquietos* “[...] poderemos ultrapassar o senso comum que nos mantém no que já fizemos, que nos faz repetir o que deu certo para outros, que nos conserva acomodados no que se já sabemos”. Para ela, esse processo seria “[...] vivenciar a ação pesquisante, o

olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimenta como profissionais da educação”. Enquanto “ensinadores”, aprendemos nosso “[...] ofício na convivência diária com a pesquisa” de nossa própria prática, potencializamos nossas ações em *trajetos propositores*.

Coloco-me na expressão utilizada pela autora de professora *bricoleur*³³, ou seja, aqueles professores que são de suas próprias práticas, “[...] coletores de papéis, de jornais, de imagens da cultura visual, que remexem em seus guardados, nos materiais educativos, nos livros, nos sites, na riqueza e na penúria de nossa realidade”.

E nesse andejar incessante, nessa busca também por memórias do passado, busquei então no mestrado, como minha orientadora, a professora Mirela Meira, que já havia sido minha professora na Licenciatura em Educação Artística, na URCAMP, em Bagé em 1995. De novo andava atrás daquelas ligações as quais se referiam Bourriaud e Maffesoli. Sabedora de que ela não teria orientandos nesse semestre, marquei outro professor como opção. No entanto, talvez justo por esse “reconhecimento”, essa semelhança de família da qual fala Maffesoli, a primeira professora, ao reconhecer meu nome, abriu mais uma vaga para me orientar.

Refletindo sobre esse ocorrido, não posso me furtar de lembrar de Humberto Maturana (1998, p. 28), educador chileno, para quem o educar “[...] se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”. A convivência no CENARTE, na faculdade, foi próxima, afetual, fecunda, deixou marcas que criaram laços tão poderosos que frutificaram tantos anos depois a ponto de modificar decisões administrativas e pessoais.

Posso dizer que de fato isso é que se constitui num educar, pois que para Maturana (1998, p. 29) esse educar que ocorre, portanto, “[...] todo o tempo e de maneira recíproca”, se faz de fato “como uma transformação estrutural

³³ Do termo *bricolagem*, termo é empregado por Perrenoud (1993) para designar o trabalhar com os meios disponíveis, re-utilizar textos, situações, materiais, como uma *bricolage*, retirando o termo do antropólogo Claude Levi-Straus, conforme explicação da autora no texto.

contingente com uma história no conviver e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem”. Todavia, se a educação como “sistema educacional” configura um mundo, são os educandos que “confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar”. É no viver, portanto, que se faz educação, e esse viver fica gravado em nós.

Muitos professores são inesquecíveis. De minha parte, ousou dizer que a professora Mirela era daquelas que nenhum aluno esquece! Suas aulas sempre à frente de seu tempo, com muitas leituras, muitos livros, porém com muito afeto, muitas ideias. Pode parecer clichê, mas ela plantava sementes de esperança em seus alunos: sementes de crença em um mundo melhor através da arte, sementes de crença que poderíamos ser sempre “mais” do que achávamos ser capazes.

Quando a (re)encontrei no mestrado, parecia que os anos não haviam passado, que ainda estávamos lá, há quase vinte anos atrás, conversando, na universidade. Então me veio na memória momentos vividos em sala de aula, os textos que lá trabalhava, que acabaram por sua vez sendo conteúdo no Concurso Estadual para o Magistério (de 2º grau/atual ensino médio) onde fui aprovada no ano de 2000. Assim como suas experiências de educadora que nos passava, mas principalmente uma frase que professava em sala de aula: “-Lembrem-se, assim como ninguém é insubstituível, mas pode tornar-se indispensável, a Arte também precisa desse percorrido na escola!”

Vinte e três anos depois revejo o que a mesma diz quando se refere ao arte educador, afirmando que a ele cabe, conseguir criar um espaço de natureza sensível, tocar profundamente o outro a ponto de transformá-lo, conjurando um “estar” estético, lúdico, criativo, expressivo, interativo e vivencial, “[...]sedento de referenciais de estranhamento, de subversão de códigos, materiais, ideias, suportes”. Reivindica ainda a professora os saberes da arte “[...]a partir de uma experiência estética *instituinte*, capaz de prover a transformação de padrões e concepções sobre Arte, Educação e Vida. Experiência “de saber e de sabor”. Mas também “de trans-formação social, de lutas por direitos humanos, por um mundo mais justo, mais rico, mais bonito, mas cuidado”, completa (MEIRA, 2013, p. 52).

Maffesoli (2007, p. 207) ainda afirma que “a experiência pessoal só será possível em função desse enraizamento dinâmico” e também que “é igualmente isto que permite entender em que medida podemos falar de um reencantamento do mundo”.

Apreendi, com a reflexão, o quanto na escola não se discute a questão do trabalho com prazer, “[...] os benefícios que um projeto de descobertas e conquistas pode trazer para a formação ética dos alunos”. Pois reafirmo com a autora a ideia de que poucos são os professores “[...] carismáticos que conseguem imantar suas aulas com paixão, por vê-las como culminância de um árduo processo de preparação. Processo que se esgota, talvez em instantes de profunda e reverencial cumplicidade afetiva. (MEIRA, 2014, p. 64)

Minha caminhada de docência nesses 20 anos me ensinou muito, mas o Mestrado me fez ver o mundo com um novo olhar, mais pesquisador, mais questionador, mais reflexivo, indagador, sem muitas certezas, sem aceitar respostas prontas, sem aceitar coisas desnecessárias em minha vida de professora e educadora.

Hoje percebo que mudei, tanto em minha vida pessoal como profissional, pois mudanças se tornam necessárias. O mundo muda rapidamente, e as necessidades de hoje já não são mais as de ontem, principalmente no campo educacional.

Penso que consegui mostrar algumas relações entre a docência e as experiências vividas em sala de aula e a importância, na educação e na vida, das dimensões ético-estética e artística, percorrendo experiências relativas ao ensino da arte, na forma de “causos”.

Entendi o quanto a racionalidade atual está esgotada, sendo cada vez mais necessária sua busca pela sensibilidade, pois em todos os setores, justifica Michel Maffesoli (2007, p. 203), “[...] é a experiência a palavra-chave para explicar a relação que cada um estabelece com o grupo, a natureza, a vida em geral”. E esta experiência é um processo que “[...] ignora escrúpulos racionais, repousando essencialmente no aspecto nebuloso do afeto, da emoção, da sintonia com o outro.

Tentei falar sobre essas sintonias, aqui.

E sobre as possibilidades pedagógicas construídas nas reflexões, relações e (trans) formações através da arte no cotidiano escolar.

E principalmente do *conversar* como possibilidades vincular, de criação, de afeto, mostrando, também, os aspectos de subjetivação, de identificação cultural e temporal dos alunos envolvidos.

Percebi meu cotidiano com novos olhos, novos sentidos, novas cognições.

Passei a ver o extraordinário no ordinário.

Entendi o que Maffesoli (1995, p. 63) queria dizer quando proclama que

Nunca é demais insistir na nobreza da vida cotidiana. Pode-se dizer que é a partir do “ordinário” que é elaborado o conhecimento do social. É conveniente insistir nisso, pois, por um lado, tal como um ponto cego, trata-se de um domínio que era até agora estranhamente ignorado pelos intelectuais e, por outro, esse cotidiano parece ser uma das principais características do estilo estético. (MAFFESOLI, 1995, p. 63)

Apostei na arte como vivência, experiência, reflexão, afeto, mediação, construção de saberes e possibilitadora da educação da sensibilidade.

Teci narrativas, feitas de memórias, de experiências vividas em mais de vinte anos de sala de aula como professora de Arte.

Fui capaz de entender profundamente o que Assis (2015, p. 124) postula a respeito das narrativas, Assis (2015, p. 124), quando lembra que estas tem sido entendidas como um mecanismo “extraordinário de compreensão de si, dos outros e do mundo”. Pois que revelam “[...] dimensões cognitivas, sensíveis e epistemológicas, transformadoras do cotidiano educacional”. Mas não só, elas “[...] agem e ajudam na reelaboração dos desejos, dos sonhos, das necessidades; expõem os modos como cada professor assimila, constrói e movimenta seus saberes, seus valores culturais, suas energias”. Pude compreender o valor do diálogo, esse diálogo que necessita ser constante, “[...] com o seu e com os outros cenários, [para] contornar sua subjetividade e sua identidade cultural, embora sejam contornos provisórios, transitórios, fluidos, efêmeros, modificados a cada experiência vivida”.

Com as narrativas

As conversas

As listas

Os “causos”

Os processos narrados
 Ampliei a autoconsciência de meus processos formativos
 Lancei-me ao exercício de memória
 De compor palavras
 (e silêncio)
 De explorar sentidos.

Minha escrita se deixou tingir por experiências vívidas e vividas, ultrapassando dimensões estéticas e utilitárias.

Ou ainda, como defende Assis (2015, p. 125), “[...]uma identidade possível e aberta, uma subjetividade possível e provisória. Uma escrita experiência. Uma escrita aprendizagem”.

Nessas narrações, em busca de descobrir quem sou/somos, ou em busca de “[...] solucionar esses problemas sociais” como diz Maturana (1997, p. 205), criamos um mundo imaginal, mundo que aposto e onde transito com mais fluidez, percebendo, com Maffesoli (2007, p 181), o que está em jogo: um mundo *imaginal* “[...]como lugar de habitação, domicílio, pousada, e o fenômeno como abrigo, “[...] refúgio onde são tramadas as novas e sempre antigas maneiras de se relacionar com o mundo, os outros e a deidade”, na “[...] espetacularidade e teatralidade” que são, por sua vez, “[...] estruturas essenciais de toda vida social (MAFFESOLI, 2007, p.181).

E meu objetivo fundamental se cumpriu, enquanto professora e enquanto pessoa, ao narrar pelo prazer de narrar, trabalhar pelo prazer... Seja através da arte, seja também através dos saberes que ela proporciona, quando transposta à arte-educação, à escola, à vida.

Relacionei arte, vida e afeto, relatando nesses “causos”, não só como processos e investigações artísticas, mas também o que aconteceu por trás do processo artístico em sala de aula, ou o que surgiu nas experiências individuais ou coletivas através da arte, e o que isso afetou na vida das pessoas e em suas maneiras de viver e de se relacionar com o mundo.

A partir desse trabalho, desse relato investigativo, pude vislumbrar novas perspectivas, estabelecer novas relações e novas “conversações” através da arte no cotidiano escolar.

Continuarei minhas reflexões autobiográficas, levando em conta que “cada um, para existir, conta-se uma história”, como expressa Michel Maffesoli, existência que ficou espalhada pelas folhas desse trabalho...

Existência que tem na *socialidade* a possibilidade de se educar através da arte para a comunhão, para a solidificação de saberes provenientes da união do sensível e do inteligível....

Que seja possível que as vivenciemos hoje em nossas sociedades, como um “[...] sentimento de vinculação, uma experiência coletiva, uma memória imemorial que é tudo menos intelectual [e sim uma] *libido sciendi*” (MAFFESOLI, 2004, p.67).

Este *sentir em comum* foi narrado aqui, quando trato da arte e da educação. Tentei desopacificar o que esse estudioso proclama que existe na sociedade pós-moderna, que me parece tão adequado a esse trabalho, qual seja “[...] a força de um sentimento coletivo, étnico, tribal ou corporativista”. Ou ainda “[...] a emoção de diversas ordens, tudo o que constitui uma carga *imaginal*”. Estes elementos “[...] produzem um curto-circuito na gestão puramente econômica das coisas, na *previsibilidade*, introduzindo uma *paixão selvagem*”. (MAFFESOLI, 1997, p.74)

Ficou desnudado que nossa vida cotidiana é um terreno de *efervescência social*, onde “[...] o impreciso, o nebuloso, o ecletismo podem ser as chaves de compreensão do tempo presente” (idem, p.78).

A presença da arte coloca a nu que há uma saturação do *político* na forma como este é sentido, vivido etc., acontecendo sua *transfiguração*. Dizendo melhor, sua *saturação*. A *socialidade*, então, conscientizando-se dessa *saturação do político*, decreta *outra* ética pública, fora do racionalismo moderno, mantendo como ética “[...] o aprender a viver, saindo de si, com o outro” (idem, ibidem, p.90). Dado que à noção de *contrato social moderno*, atrelado a uma conotação *racional* ou *voluntária*, Maffesoli opõe a de uma *implosão*, em cadeia, das *identidades estáveis*, intangíveis, do Estado-nação moderno.

Que a reflexão aqui contida possa assistir ao nascimento de um *relativismo*, de uma capacidade de *associação* movida por *uma pulsão gregária*, já que se quer que as pessoas sejam protagonistas de uma *ambiência* que transcenda às instituições.

Para tanto, talvez seja necessário, com meus “causos”, com minhas listas, com a poesia, pensar-se “fora da história”, e esses “causos”, essas pequenas “histórias locais”, sejam de fato, ao fim e a o cabo, grandes “acontecimentos”.

Porque como alerta Maffesoli (1997, p.19) “[...]não se pode silenciar sobre o que provoca incômodo e incompreensão”, porque a realidade empírica continua ali, “incontornável”.

Assim, importa “[...] o presente vivido aqui e agora, com outros, (as) liberdades intersticiais” (MAFFESOLI, 1997, p. 20-1) .

Num presente que é vetor de “religação”, onde seu fundamento é um *estar-junto*, de ordem ético estética. Onde o que sinto, o estético, determina como ajo, o ético.

O trabalho ameahou essas histórias e as jogou no papel como um “[...] conglomerado de emoções ou de sentimentos partilhados”, onde o *Einfühlung*, a empatia, a fusão emocional é aquela que “[...] se opõe à abstração da ordem mecânica”. Pois que o “[...] *instituído* nada é sem o *instituinte*: o poder deve tudo à potência que lhe serve de suporte” (idem,ib.).

A essa *potência instituinte* Maturana refere-se como amor.

Interagimos “[...] recorrentemente (...) sem planejamento intencional visando obter alguma coisa”, apenas pelo prazer de fazê-lo.

Prazer que a arte proporciona.

Prazer que convivência favorece.

Pois que essa *espontaneidade do prazer*, o *estético*, em última instância, não tem justificativas, é simplesmente um *fenômeno da socialização*.

Maturana (1997, p.184) me ensinou que os fenômenos sociais são “fenômenos de coexistência”.

E em nossa sociedade, o ínfimo passa a ser grande, com a presença da sensibilidade. Pois que “[...] um sistema esgota-se por desgaste, sedimentação de pequenas coisas anódinas, por fraturas internas e, sobretudo pelo fato de que o centro não tem mais esse papel ou não é mais reconhecido como podendo desempenhá-lo” (MAFFESOLI, 1997, 81).

Por essa razão, os “causos” vividos no coletivo de um cotidiano escolar parecem adquirir tanta importância face ao pensamento contemporâneo.

De alguma maneira, narrá-los passa por insurgir-se contra o que Maffesoli (1997, p. 81) considera o *poder instituído*, caracteriza-se como uma espécie de

revolta de uma potência instituinte. E isso, diz ele, que se dá “[...] pelo viés das lendas, das canções, da memória coletiva, dos chistes etc., [de] todas as coisas se capilarizam na vida cotidiana, fazendo sociedade” (idem, ibidem), se conformou aqui. De alguma maneira, essa forma de pensar preside, ou imputa, importância à mitologia ou aos mitos que, como os “causos” aqui relatados, “[...] de maneira cíclica, presidem à respiração dessa coisa viva, a estrutura social, com seus altos e baixos, grandezas e declínios” (idem, ibidem).

Saberes como esses, tidos como “saberes da desordem”, ou seja, do corpo, desses mitos, que não podem ser reduzidos ou dominados pela razão, pelo princípio da utilidade, mas sim “[...] integrar os parâmetros essenciais e normalmente desprezados” do lúdico, do onírico e do imaginário (MAFFESOLI, 1997, p. 149).

Como o amor.

Que para Maturana (1997, p. 184-5) consiste na “[...] abertura de um espaço de existência para um outro em coexistência conosco, em um domínio particular de interações”. Como tal, exprime uma “congruência biológica espontânea”, sem justificação racional: “o amor (...) é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização”.

A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre.

Enfim, o ser humano é constitutivamente social, pois “[...] não existe o humano fora do social, e para ser humano é necessário crescer humano entre humanos” (MATURANA, 1997, p. 205).

Com sensibilidade.

Pois, se de um lado, “[...] sucumbimos ao fascínio da ideologia da ciência e suas promessas de um conhecimento objetivo e universal”, por outro, “retiramo-nos do nosso falar”. E se nossa fala demonstra essa ausência, essa “[...] ausência do nosso discurso significa, praticamente, que ele é vazio de significação humana”. E, portanto, “[...] pertence à classe de todos aqueles discursos pelos quais ninguém está pronto nem a viver, nem a morrer” (ALVES, 1980, p. 23).

Isso parece ter levantado vôo dessas páginas.

Pois se o central do fenômeno social humano é “que ele se dá na linguagem, o central da linguagem é que apenas nela se dão a reflexão e a autoconsciência”.

E essa linguagem, que “[...] retira a biologia humana do âmbito da pura estrutura material, e inclui nela o âmbito da estrutura conceitual ao tornar possível um mundo”, não o faz sem a sensibilidade. Que se relaciona, na arte e na vida, com as experiências, singulares, presentes nas práticas desenvolvidas em arte. Que nos permitem pensar seu ensino de forma a desenvolver essas diferentes vivências, “[...] nas mais diferentes linguagens, e também desenvolver pensamentos críticos e reflexivos acerca de um cotidiano, onde não se precisa pensar muito” (MEIRA, 2003, p.73).

E sem o amor, a emoção fundadora de consideração do Outro com um legítimo Outro na convivência, na acepção de Maturana, isso não é (mais) possível.

Pois se a linguagem dá ao humano “[...] sua dimensão espiritual na reflexão, tanto da autoconsciência quanto da consciência do outro”, é aí que devemos morar.

No coração.

Mesmo na academia.

Ainda que na pesquisa.

Pois “[...] a lado da luminosidade da visão que conduz ao aparecimento da razão, o trabalho do coração mantém nas entranhas humanas o trabalho da produção de outras formas do pensamento” (PIMENTEL, 2016, p.11)

Para Pimentel (2016, p.16), “eis uma fresta entre os autores que tornam possível a constituição de um “entre-nós³⁴” (...) que transfigura os espaços de experiência na pesquisa”.

Isso permite pensar em relação, como anuncia Maffesoli, para quem a *autobiografia, existencial, filosófica, poética*, que “[...] leva em conta as fendas e o inacabado, é precisamente aquilo que permite se pensar em relação como “[...] um simples elemento de um arquipélago mais amplo”. E é essa conexão, “[...] a partir da fraqueza, ou em função do sentimento trágico da vida, que está na base do novo vínculo social em gestação”. (MAFFESOLI, 2007, p. 161)

³⁴Termo de Michel Maffesoli, 1997.

Esse pensar a vida através da autobiografia, através dessas *fendas*, desse *inacabamento*, permite ao ser humano trocas, através do sensível. Assim, entremeiam-se histórias de vida de cada um, do cotidiano, levando em conta a realidade social (origem), e seus territórios singulares.

Porque somos, antes de mais nada, de um lugar, um lugar “[...] que nos ultrapassa e cuja forma nos forma. De um lugar que se constituiu por sedimentações sucessivas e que conserva a marca das gerações que a modelaram e, com isso, se torna patrimônio”. Esse lugar, ou “[...]todas as coisas pelas quais o lugar se torna lugar” nos une aos outros, “[...] provê a informação necessária a toda vida em sociedade”. É esse elemento que “[...] dá vida, anima um dado conjunto, ainda que seja apenas para dar origem a contos e lendas, ou ainda histórias que fazem de um indivíduo aquilo que ele é”. (MAFFESOLI, 2001, p.101)

Parece que isso foi o que aconteceu aqui.

A necessidade de se levar em conta uma “[...] sensibilidade secreta”, de “[...] ultrapassar a separação abstrata que comumente se estabelece entre o que é vivido e o que é pensado” (MAFFESOLI, 1996, p. 88).

Da mesma forma, ratifica Maturana (1997, p. 205), que “a solução de problemas sociais pertencem ao domínio da “ética” (...), pois é “[...] a conduta dos seres humanos, cegos ante si mesmos e ao mundo na defesa da negação do outro, o que tem feito do presente humano o que ele é”. A guerra não “chega, nós a fazemos. A miséria não é um acidente histórico, é uma obra nossa” se defendemos um mundo “com as vantagens da acumulação da riqueza e a geração da escravidão sob o pretexto da eficácia produtiva”. Por isso, “toda individualidade é social”, e só se realiza quando inclui, “[...] cooperativamente, em seus interesses, os de outros seres humanos que a sustentam”.

Nessas narrações, em busca de descobrir quem sou/somos, ou em busca de “solucionar esses problemas sociais” como diz Maturana (1997, p. 205), criamos um mundo imaginal, como afirma Maffesoli (2007, p.181):

É efetivamente o que está em jogo: um mundo imaginal como lugar de habitação, domicílio, pousada. O fenômeno como abrigo, como refúgio onde são tramadas as novas e sempre antigas maneiras de se relacionar com o mundo, os outros e a deidade, espetacularidade e teatralidade

como estruturas essenciais de toda vida social. (MAFFESOLI, 2007, p.181).

Essa proposta de pesquisa discorreu portanto sobre histórias acontecidas em meus andares de professora de arte.

Ponderei o papel desta na criação de vínculos, afetos, relações, saberes, e o quanto isso pode transformar, para sempre, a vida das pessoas, ao proporcionar a criação de outros discursos.

A partir da sala de aula, nos cotidianos, em meu cotidiano, apreendo que, no fundo, desejo também autocompreensão, conhecimento de mim, ao narrar essa trajetória.

E como afirma Maffesoli (2007, p .186), “daí a visão existencial que não deixa de ser assim induzida. A experiência, o poético, a criação como outra maneira de expressar uma nova presença no mundo”. Uma presença emocionada.

Essa nova presença é o que quero, e é o que quer Maturana (2001, p.199) também, quando assevera que quer uma mudança cultural, quer contribuir “[...] para um trabalho de arte no domínio da existência humana”, para “[...] evocar um modo de coexistência no qual o amor, o respeito mútuo, a honestidade e a responsabilidade social surjam espontaneamente do viver” a cada instante, esta “[...] configuração do emocionar”.

Existe um emocionar, base do social, que co-criado por todos nós, “[...] em nosso viver juntos. Essa configuração do emocionar não pode ser imposta [mas] vivida espontaneamente como um dado, porque é desse modo que aprendemos a viver em nossa infância”.

Fazer isso, para ele, seria, sem dúvida, “[...] um magnífico trabalho de arte dinâmica, bem como um ato de criatividade responsável, se queremos viver como “*Homo sapiensamans*” (MATURANA, 2001, p.200).

E eu, como

Homo Sapiens Amans Listus.

Homo Sapiens Amans Listus Causus.

Homo Sapiens Amans Listus Causus Poeticus.

Humano que sabem ama, lista, narra, poetiza. Esse creio ser um multi-verso docente. Poesia. Se assim ela pode ser entendida, sendo“ [...] todo o

universo da arte, sinônimo de tudo quanto é inteiro, envolvendo pensamento e sentimento, razão e emoção (...) vida pulsando, imaginação e sonho fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos” (OSTETTO, 2007, p. 02)

Enfim, com a pesquisa, com as listas, com o conversar, com os “causos” espero ter colaborado com a Arte, com a Educação, e com todos os alunos que passaram por mim nesses mais de vinte anos de docência...

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, Maria Helena. *Pesquisa (auto) biográfica, Tempo, Memórias, Narrativas*. In: ABRAÃO, Maria Helena (org.) **A Aventura (auto) biográfica. Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC, 2004. Pp.201-224.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ASSIS, Henrique Lima. Somos aquilo que narramos: relações entre experiências vividas e objetos que habitam as casas. In: Oliveira, Marilda Oliveira de.(org) **Arte, Educação e Cultura**. 2. Ed. Rev. e Amp. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 366p.
- AZEVEDO, Adriana Barin de. *A Arte dos Afetos em Deleuze e Espinoza*. In: **ALEGRAR. Revista Eletrônica**. Set 2011. Disponível em: www.alegrar.com.br. Acesso: 21 de abril de 2018.
- BARROS, Manoel de. **Gramática Expositiva do chão: poesia quase toda**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010 (contém O Guardador de Águas e o O Livro das Ignorâncias).
- BASBAUM, Ricardo (org). **Arte Contemporânea Brasileira. Texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAÃO, Maria Helena. PASSEGUI, Maria da Conceição (Orgs.). **Temas Transversais. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I.

Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 2012.pp27-63.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** / Nicolas Bourriaud; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

_____. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**; traduçãoDorothee de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2011.

_____. **Radicante**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**.Natal: EDUFRN/ São Paulo: PAULUS, 2008.

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

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas. IN: MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene (orgs). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria. Ed. da UFSM, 2012, 360 p.

DIAS, Belidson& IRWIN, Rita (orgs) – **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria : Ed. da UFSM, 2013.244p.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame**. SP: Papyrus, 2010.

_____. **O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível.** 2000.117f. Tese Doutorado (Filosofia e História da Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2000.

_____. **Por que Arte-Educação?** 15ª Ed. São Paulo: Papirus, 1991.

EGGERT, Edla. *Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo no ato investigativo.* In: ABRAÃO, Maria Helena (org.) **A Aventura (auto) biográfica. Teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUC, 2004. P.p. 549 – 584.

FILHO, Wolney Honório. *Biografia e Educação. RESENHA.* In: **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.1 jan./jun. 2010; pp.203-209.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3 ed. Vega: Editora Passagens, 1997.

GARCIA MARQUES, Gabriel. **Viver para Contar.** Rio de Janeiro: ED. Record, 2003.

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias.* Campinas, SP:Papirus, 2012.

HAETINGER, J.F. *A Ética do Cuidado de si como Prática de Liberdade e Exercício da Virtude em Michel Foucault.* **XI Salão de Iniciação Científica. ANAIS.** Porto Alegre: PUCRS, 2010 .

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual.** PortoAlegre:Mediação, 2007.

_____. *Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual.* In: Martins R.; Tourinho I. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** (pp. 77-95). Santa María: Editora UFSM, 2013.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre, 2007, n.3(63), p.413-438, (set./dez.2007).

_____. **Experiências de Vida e Formação.** Natal, RN: EDUFRN, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do Mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação.2002.

_____. *Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación).*In: ABRAÃO, Maria Helena (org.) **A Aventura (auto) biográfica. Teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUC, 2004.Pp. 11-22.

LAYTANO, Dante. **Folclore do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Ed. Martins Livreiro, 1984.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos Venceremos.** 3 ed.1990.

_____. **La Vie Em Close.** Rio de Janeiro: Record, 1992.

_____. *A Arte e Outros Inutensílios.***Folha de São Paulo.** Ed., 8.10.1986.p.92.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACIEL, Maria Ester. *A Enciclopédia de Arthur Bispo do Rosário.* In:**Outra Travessia. Revista UFSC.** v. 7, p. 117124, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/viewFile/11983/11252>

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios. Ed. 1995.

_____. **A Conquista do Presente**. Natal: Argos, 2001.

_____. **O Tempo das Tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **A Parte do Diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004(a).

_____. **A Transfiguração do Político**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

_____. **Elogio da Razão Sensível**.; tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

_____. **Le rythme de la vie**. Paris: La Table Ronde, 2004 (b).

_____. **No fundo das aparências**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007. 223p.

_____. *Da Necessidade de um Pensamento Complexo. Para Navegar no Séc. XXI*. MARTINS, F.; SILVA, J. (orgs). Porto Alegre: Sulina-Edipucrs, 2000. 294p.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino de arte: a língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte**/Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. São Paulo: FTD, 1998. 199p.

_____. *Entrevistas: a inquietude de professores-propositores*. In: **Revista Educação**. 2006 – Vol. 31 – No. 02. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/editorial.htm>

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Travessias para fluxos desejantes do professor propositor*. In: OLIVEIRA, Marilda (org.) **Arte, Educação e**

Cultura. 2 ed revisada e ampliada. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. 368 p.

MARTINS, Raimundo. *A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver.* In:Oliveira, Marilda Oliveira de.(org) **Arte, Educação e Cultura.** 2. Ed. Rev. e Amp. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 368 p.

_____. *Cenas contemporâneas da Cultura Visual: quando instabilidade e incerteza nos ajudam a pesar a educação.* **ANAIS. 17º ANPAP.** Florianópolis, SC: 2008.

_____. **Visualidade e educação.** Goiânia: FUNAPE, 2008.

MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene (orgs). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação.* Santa Maria. Ed. da UFSM, 2012, 360 p.

MATTOS, Eron Vaz. **Romance de Estrada Longa.VersosCrioulos.**Bagé: Martins Livreiro, 1995. 88p.

_____. **Aqui. Memorial em Olhos D'água.**Bagé:CECOM, 2003. 210p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____.**A Ontologia da Realidade.** Org. e Trad. Cristina Magro; Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. 350p.

_____.**Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001,

MEIRA, Marly. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.**In: MEIRA, Marly R.; PILOTTO, Silvia. Porto Alegre: Mediação, 2010.139p.

_____. *Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano*. In: PILLAR, Analice et al. (orgs). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 144p.

_____. **Filosofia da Criação**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *O sentido de aprender pelos sentidos*. In: PILOTTO, Silvia; BOHN, Letícia (orgs). **Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora Univille, 2014 (a.)

MEIRA, Mirela Ribeiro. *(Trans)professoralidades em Ação: Metodologias Criadoras na (trans)formação Estética e Artística em Oficinas de Criação Coletiva*. In: MEIRA, Mirela; SILVA, Ursula R. da. CASTELL, Cleusa P. [organizadoras]; **Transprofessoralidades: Sobre Metodologias no Ensino das Artes**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2013a.

MEIRA, Marly; MEIRA, Mirela R. *Metamorfoses, Reverberações e Interfaces: Cultura Visual, Arte e Ação Educativa*. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (orgs). **Cultura Visual e Ensino de Arte: concepções e Práticas em Diálogo**. Pelotas, Editora UFPel, 2014(b)

MEIRA, Mirela Ribeiro. *Ordem e desordem: criação e metamorfoses ético-estéticas na formação docente*. In: **PARALELO 31**. N.01, V.01. Pelotas: Editora e Gráfica universitária, 2013b. Pp.47-64.

MOTTA, Geraldo. *O Senhor Do Labirinto*. In: **Revista Carta Capital**. 23.04.2018. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br>. Acesso em 05.05.2018.

ONFRAY, Michel. **A Potência de Existir**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em: 05.05.2018

PASSEGUI, Maria da Conceição. **A Experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago.2011.

PEREIRA, Manoel M. **Blog. Consciência poética**. Postado em 05.07.2015 . <http://manmessias.blogspot.com.br/2015/07/arthur-bispo-do-rosario-presente.html>. Acesso em 23.04.2018.

PILLAR, Analice Dutra. (org.). **A educação do olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 205p.

PILLOTTO, Sílvia; SCHRAMM, Marilene (orgs.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: Editora Univille, 2001. 151 p.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: FEITOSA, Débora; DORNELES, Malvina; BERGAMASCHI, M.A. (et. Alii). **O Sensível e a Sensibilidade na Pesquisa em Educação**. Cruz das Almas, Bahia: UFRB, 2016. 226 p.

PINTO, José Atanásio Borges. **Dicionário Poético Gaúcho Brasileiro**. Porto Alegre: CORAG, 2015.

ROLIM, Marcos. **Aos Loucos de Todo o Gênero**. Panfleto impresso apresentado aos deputados estaduais por ocasião da votação da lei de reforma psiquiátrica, de sua autoria e do deputado Beto Grill. Porto Alegre: 1992.

SÈRRES, Michel. **Os cinco sentidos**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2001.

- SILVA, Márcia A. ; MEIRA, Mirela R. ***Por uma ética de integridade e Produção de sentidos na atenção a adolescentes infratores.*** In: EccoS – Rev. Científica., São Paulo, n. 34, p. 17-28, maio/ago. 2014. doi: 10.5585
- TIMM, Edgar Zanini. *Histórias de vida: alguns aportes filosófico-literários como contribuição à reflexão.* In: ABRAÃO, M.H.; PASSEGUI, M. C. (Orgs.). **Temas Transversais.Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.** Tomo I. Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 2012, pp159-198.
- VITÓRIO FILHO, A.; CORREIA, M. **Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual.** In: MARTINS; R.TOURINHO, I. *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação.* Santa Maria: Editora UFSM, 2013.400p.
- WARSCHAUER, Cecília. *Apresentação à primeira edição brasileira.* In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Natal, RN: EDUFRN, 2010