

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INVENÇÕES CARTOGRÁFICAS – UMA POÉTICA DA  
CRIAÇÃO...IMAGENS COTIDIANAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Alessandra Giovanella**

Santa Maria, RS, Brasil.  
2007

# **INVENÇÕES CARTOGRÁFICAS – UMA POÉTICA DA CRIAÇÃO...IMAGENS COTIDIANAS**

**por**

**Alessandra Giovanella**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientador: Professor PhD. Ayrton Dutra Corrêa**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**INVENÇÕES CARTOGRÁFICAS – UMA POÉTICA DA  
CRIAÇÃO...IMAGENS COTIDIANAS**

elaborada por  
**Alessandra Giovanella**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Ayrton Dutra Corrêa, PhD. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Suzana Rangel Vieira da Cunha, Dr<sup>a</sup>. (UFRGS)**

**Ana Luiza Ruschel Nunes DR<sup>a</sup>. (UFSM)**

**Santa Maria, 2007.**

*Escrever nem uma coisa  
Nem outra –  
A fim de dizer todas –  
Ou, pelo menos, nenhuma.*

*Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar –  
Tanto quanto escurecer acende os vagalumes.*

*Manoel de Barros (2003)*



## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **INVENÇÕES CARTOGRÁFICAS – UMA POÉTICA DA CRIAÇÃO... IMAGENS COTIDIANAS.**

**AUTORA: ALESSANDRA GIOVANELLA**

**ORIENTADOR: PROF. PHD. AYRTON DUTRA CORRÊA**

Data e Local de defesa: Santa Maria, 30 de março de 2007

A presente pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa Educação e Artes, advém de atividades exercidas entre 2001 e 2003 na Escola de ensino fundamental incompleto Intendente Manuel Ribas, situada na Vila Caturrita da cidade de Santa Maria-RS, na qual não havia uma prática voltada para o ensino da arte. Os sujeitos da pesquisa são alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries. A vila é estigmatizada e conhecida como “Lixão”, devido ao fato de localizar-se aí o depósito de lixo da cidade e a maioria dos trabalhadores obterem seu sustento através deste, em condições desumanas, sem a mínima proteção, com baixo retorno financeiro e sob uma situação de exploração por parte das empresas que negociam o “produto de seu trabalho”. A metodologia empregada pretende cartografar os encontros entre os envolvidos e as afecções produzidas pelos diálogos da práxis; a abordagem é *qualitativa*; os instrumentos usados para a coleta de dados são a *observação direta e participante*, *análise do processo de criação*, *diário de campo* e *entrevistas semi-estruturadas*. A pesquisa tem por objetivos investigar como se desenvolve o processo criativo nos sujeitos envolvidos e em que medida, o desenvolvimento da linguagem visual potencializa a construção de subjetividades relacionando-se com o cotidiano vivencial e o contexto social no intento de abrir possibilidades para a produção de um fazer comum potencialmente ativo. Pensando “o fora” da escola, e a própria como inserida neste contexto e sistema, as experiências vividas através da ação criativa proporcionaram o desenvolvimento cognitivo e refletiram-se em produção de sentido, autonomia, iniciativa, flexibilidade, sensibilidade e autoconfiança, sem que estas características viessem a produzir uma identidade universal, modeladas segundo as práticas educativas que tentam enquadrar à todos em uma assepsia controlada por regras de submissão.

Palavras-chave: invenções cartográficas; poética; imagens cotidianas

## **ABSTRACT**

Master's Degree Dissertation  
Post-Graduation on Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **CARTOGRAPHIC INVENTIONS – A POETICS OF CREATION... QUOTIDIAN IMAGES.**

AUTHOR: ALESSANDRA GIOVANELLA  
ADVISOR: PHD AYRTON DUTRA CORRÊA  
Date and place: Santa Maria, march 30, 2007.

The actual research, accomplished in the Teaching Post-Graduation Course, Arts Education field, results from the activities realized from 2001 to 2003 at the school of incomplete fundamental education Intendente Manuel Ribas, sited at Caturrita village, in Santa Maria, RS, in which there has not been a practice regarding Art Education. The subjects of this investigation are students from the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year. The village is stigmatized and known as “Dump”, due to the fact that the waste disposal of the city is located in that area and most of its workers get their income out of that in subhuman conditions, without any protection, having low financial support and under exploration circumstances imposed by the companies that negotiate the “product of their work”. The applied methodology aims to cartograph their meetings and the affections produced by the dialogs of the praxis; the approach is qualitative; the instruments used for gathering data are direct and participative observation, analyses of the creation process, field journal and semi-structured interviews. The research has as objectives to investigate how the creative process is developed by the subjects and to what extent the development of visual language potentializes the construction of subjectivities in relation to the vivential quotidian and the social context in order to offer possibilities for a potentially active, common doing. Thinking the “outside” of the school and itself as inserted in the context and system, the experiments lived through the creative action proportionated the cognitive development and were converted into sense production, autonomy, initiative, flexibility, sensibility, and self-confidence, without producing an universal identity molded according to educational practices that try to frame everyone into an asepsis controlled by rules of submission.

Key-word: cartographic inventions; poetics; quotidian images.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – construção do painel.....	42
Figura 02 – construção do painel.....	42
Figura 03 – Painel.....	43
Figura 04 – Nosso lugar.....	43
Figura 05 – Escola.....	43
Figura 06 – Vista da cidade.....	44
Figura 07 – “Lixão”.....	44
Figura 08 – Dê, 2ª série.....	46
Figura 09 – Dê, 2ª série.....	48
Figura 10 – Bia, 2ª série.....	48
Figura 11 – Bia, 3ª série.....	49
Figura 12 – Bia, 3ª série, janela.....	49
Figura 13 – Bia, 4ª série.....	49
Figura 14 – Lise, 3ª série.....	50
Figura 15 – Vini 3ª série.....	50
Figura 16 – Cris, 4ª série.....	52
Figura 17 – Ander, 3ª série.....	52
Figura 18 – Jé, 4ª série.....	52
Figura 19 – Lise, 3ª série.....	53
Figura 20 – Bina 4ª série.....	53
Figura 21 – Vini, 3ª série.....	58
Figura 22 – Vini, 3ª série.....	58
Figura 23 – Vini, 4ª série.....	59
Figura 24 – Josi, 3ª série.....	59
Figura 25 – Josi, 3ª série.....	60
Figura 26 – Josi 3ª série.....	61
Figura 27 – Josi, 4ª série.....	62
Figura 28 – Ander, 3ª série.....	62

Figura 29 – Lia, 3 <sup>a</sup> série.....	62
Figura 30 – Gil, 3 <sup>a</sup> série.....	63
Figura 31 – Bina, 3 <sup>a</sup> série.....	63
Figura 32 – Bina, sobre a história, 3 <sup>a</sup> série.....	63
Figura 33 – Bina, janela, 3 <sup>a</sup> série.....	63
Figura 34 – Lise, sobre a história, 3 <sup>a</sup> série.....	64
Figura 35 – Lise, janela, 3 <sup>a</sup> série.....	64
Figura 36 – Gil, 3 <sup>a</sup> série.....	66
Figura 37 – Mê, 3 <sup>a</sup> série.....	66
Figura 38 – Mê 3 <sup>a</sup> série.....	66
Figura 39 – Mê 4 <sup>a</sup> série.....	67
Figura 40 – Gil, 3 <sup>a</sup> série.....	67
Figura 41 – Cris, 3 <sup>a</sup> série.....	67
Figura 42 – Gil, 3 <sup>a</sup> série.....	68
Figura 43 – Gil, 3 <sup>a</sup> série.....	68
Figura 44 – Vini, 3 <sup>a</sup> série.....	68
Figura 45 – Bina, 3 <sup>a</sup> série.....	69
Figura 46 – Bina, 3 <sup>a</sup> série.....	69
Figura 47 – Bia, 3 <sup>a</sup> série.....	69
Figura 48 – Lise 3 <sup>a</sup> série.....	69
Figura 49 – Bia, 4 <sup>a</sup> série.....	70
Figura 50 – Vini 4 <sup>a</sup> série.....	70
Figura 51 – Gil, 4 <sup>a</sup> série.....	70
Figura 52 – Ander 4 <sup>a</sup> série.....	70
Figura 53 – Lise 4 <sup>a</sup> série.....	71
Figura 54 – Ede, 3 <sup>a</sup> série.....	73
Figura 55 – Ede, detalhe, 3 <sup>a</sup> série.....	73
Figura 56 – Bianco, 2 <sup>a</sup> série.....	76
Figura 57 – Bianco, 2 <sup>a</sup> série.....	76
Figura 58 – Bianco, 2 <sup>a</sup> série.....	77
Figura 59 – Bianco, 2 <sup>a</sup> série.....	77
Figura 60 – Bianco, 2 <sup>a</sup> série.....	77
Figura 61 – Bianco, 2 <sup>a</sup> série.....	78
Figura 62 – Bianco, 2 <sup>a</sup> série.....	78
Figura 63 – Mê, 3 <sup>a</sup> série.....	80
Figura 64 – Ander, 3 <sup>a</sup> série.....	82
Figura 65 – Lia, 3 <sup>a</sup> série.....	83
Figura 66 – Ede, 3 <sup>a</sup> série.....	83
Figura 67 – Jé, 3 <sup>a</sup> série.....	83

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>05</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>06</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>07</b>
<b>1. INTRODUZINDO O OLHAR INVESTIGATIVO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Justificativa.....</b>	<b>10</b>
<b>2. REVISITANDO O APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Os invisíveis.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 A imaginação criadora e o cotidiano escolar – a busca por um desejo         de asas.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 A (des)estetização do cotidiano.....</b>	<b>24</b>
<b>3. DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Trajetórias possíveis nos territórios da metodologia.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 O espaço e a ressonância, contexto dos envolvidos.....</b>	<b>35</b>
<b>4. ARQUEOLOGIA DAS IMAGENS.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Tessitura das imagens vividas.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1.1 Os que inventam morros, ou caminhos em movimento.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1.2 Os que inventam o que não existe, ou os que inventam cores invisíveis.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.3 Os que sujam as mãos para criarem outras, ou os que inventam manchas e pingos que escorrem até formar uma cor só sua.....</b>	<b>64</b>

4.1.4 Os que inventam tristezas tentando <i>desinventá-las</i> , ou os que inventam toques com o olhar.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - ESBOÇO DE INFINITOS.....	85
6. BIBLIOGRAFIA.....	88

# 1 INTRODUZINDO O OLHAR INVESTIGATIVO

## 1.1 Justificativa

Enfatizando uma situação de envolvimento com a matéria e sua modificação ao longo do tempo, minha investigação plástica/estética busca a produção do tempo vivo através das correlações entre passado e presente.

O tempo apropria-se da imagem, recriando-a, e, recomeçando o ciclo, se perde de seu fim tornando-se o elemento vivo que passa e ultrapassa a figura. E esta, presa na matéria (chapas de ferro não galvanizadas), desgasta olhares e memórias, desgastando também os elementos imagéticos referenciais, permitindo um renascer da imagem, na imagem, adquirindo um caráter de acontecimento, roubando e ocupando lugares que se deixam rasgar pela ferrugem.

O caráter cíclico e de constante transformação caracterizado em minha pesquisa em artes visuais, no Curso de Desenho e Plástica – Bacharelado da UFSM, encontra também reflexos nas necessidades manifestadas em minha trajetória no Curso de Licenciatura, onde o envolvimento além de vital, é também permeado por questionamentos reflexivos encontrando vazão nos desafios lançados por uma educação alicerçada no desenvolvimento das capacidades criadoras de cada sujeito.

Para tanto, busco desenvolver uma prática educativa embasada na vivência da experimentação artística, procurando sensibilizar os indivíduos, em direção a uma experiência de percepção que reflita a importância da relação da arte com todas as manifestações expressivas e com o desenvolvimento físico, psíquico, emocional, sócio-cultural e biológico do ser humano. Preocupação esta que me perturbou desde as primeiras experiências artístico-educativas até os dias de hoje, como atuante no Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, onde sou Professora Substituta do Curso de Desenho Industrial.

Através de experiências com o Projeto Práxis<sup>1</sup> e suas vivências na Vila Caturrita, comecei a exercer atividades na Escola de Ensino Fundamental Incompleto Intendente Manuel Ribas, situada neste local, próxima ao “Lixão” da cidade de Santa Maria-RS, na qual não havia uma prática voltada para o ensino da arte. Realizei então, um ensino investigatório que resultou, inicialmente, em Estágio e Monografia de Conclusão do Curso de Desenho e Plástica – Licenciatura no ano de 2001, e estendeu-se até o ano 2003 como projeto de Pesquisa e Extensão, na intenção de fomentar uma produção de subjetividades e possibilitar transformações que caminhassem para além dos espaços institucionais, refletindo-se no cotidiano.

O *conhecer-sentir* esta realidade, traduziu-se em profundo relacionamento com as subjetividades envolvidas e com os saberes circulantes, estendendo-se à comunidade escolar. Nessas trocas de gestos afetivos tomou forma um relacionamento cuja emoção fez-se alicerce, onde momentos intensos, tanto em sua sutileza como em sua força, seguiram quebrando barreiras e permitindo novos olhares para o outro e seus mundos.

A força das experiências vividas, me levou a buscar o aprofundamento acerca dos questionamentos que permeiam as atividades educativas e a reprodução das estruturas convencionais da sociedade na qual estamos inseridos, trazendo este diálogo para o âmbito acadêmico, na forma de Dissertação de Mestrado, na área da Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, nesta universidade da qual participo atualmente.

Habitamo-nos a concepções mecanicistas em nosso cotidiano, as quais perpassam as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais, enraizadas nos processos educativos e que vem promovendo a divisão social do saber, levando-nos a

---

<sup>1</sup> O projeto "PRÁXIS - Acadêmicos e Candidatos construindo um diálogo" é resultado de um anseio em relação a forma excludente de ingresso ao ensino superior, o vestibular. Trata-se de um curso pré vestibular que atende às camadas populares sem condições financeiras para se prepararem em instituições privadas para este tipo de prova seletiva. A intenção do projeto, é a de que, como acadêmicos de uma universidade pública e gratuita, utilizando o conhecimento apreendido na academia mantenha-se um diálogo com a comunidade, com isso diminuindo a distância entre a universidade e a sociedade.



uma visão individualista em que acabamos por entender, inclusive as dimensões acima citadas, através de uma visão fragmentada e sem ligações entre si.

Não somos apenas expectadores da vida, somos parte dela. Para desafiarmos os hábitos perceptivos em que nos encontramos, podemos *desorganizar* nosso pensar, alimentar uma sensibilidade onde se restabeleçam relações afetivas em co-existências singulares, e desenvolver ações em que sejamos parte integradora e transformadora de teias complexas de relações: Vivência estética.

Podemos criar a possibilidade de reespecializar os afetos na estetização da vida cotidiana, valendo-se das combinações que resultam das interações entre os elementos da plasticidade e sua significação diretamente ligada com a corporalidade, como fator de politização, dialogando com o meio e com o significado do termo estético em sua origem (o “*sentir com*” na sociedade grega), aliando sensorialidade e sentimento, em um movimento em direção ao outro, a novos processos de criação.

Ao se tentar compreender a relação do ensino da arte com a sociedade na qual está inserida, não se pode dissociá-lo do sistema econômico vigente, observando suas influências diretas na realidade de cada um.

No que se refere às formas hegemônicas da educação no nosso tempo, pode-se dizer que o foco de interesse tende a distanciar-se notadamente de uma proposta voltada para a formação de um sujeito capaz de pensar por si mesmo, e conseqüentemente, pensar-se, na busca de seu desenvolvimento, como parte importante e transformadora de um todo. Parece instalar-se uma sensação de que o membro cooperante e bem ajustado à sociedade, aquele que reproduz os ensinamentos do professor sem fazer críticas e interrogações, é o que tem verdadeira importância e é merecedor de sucesso e reconhecimento.

Não podemos esquecer que o potencial criador é inerente ao ser humano, e deve, portanto, caminhar junto com todas as áreas do conhecimento, procurando colaborar para um desenvolvimento realmente voltado para a procura e descoberta de respostas, mas, principalmente, que nos instigue a construção como um todo.

Baseada nestas reflexões, reitero a importância desta pesquisa em educação, pois creio que a experiência artística possa provocar olhares e constituir subjetividades que tornem-se atuantes no meio social.

Sobretudo, tal experiência, tem como premissa a busca do desenvolvimento de uma poética na ação do pesquisador, traçando um caminho que tenta desconstruir a forma metodológica em que sujeito e objeto ocupam lugares determinados e distintos, e tentando promover uma ampla discussão que vai do método à arte de fazer pesquisa: a cartografia, adentrando em uma abordagem ético-política e estética.

Essa forma de produzir conhecimento advém de encontros traçados com os escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik e outros que tratam dos modos de subjetivação co-relacionados às noções de tempo, espaço e arte. Remetendo o pesquisador a uma reflexão constante sobre seu fazer, criando redes de produção de subjetividades e territórios.

O conceito de território formulado por Deleuze e Guattari (1995) sugere uma nova construção espacial subjetiva: onde o montar e desmontar, o territorializar e o desterritorializar são uma constante na interação com os modos de ser dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que envolve a criação do pesquisador que se (re)cria enquanto autor-artista.

O cartógrafo, com relação à geografia, desenha os mapas à medida em que a paisagem constantemente se transforma, ou seja é afetada pela natureza, pelo tempo, pela vida. Deste modo, o percurso segue sendo alterado não somente por forças naturais, mas também políticas e históricas.

Neste sentido, entre o estar inserida naquela comunidade e o hoje, desenha-se outro espaço, um rompimento com a linearidade do tempo, alicerçada na idéia de *acontecimento*, que, para estes autores, corresponde ao inesperado, ao inusitado, rompendo com todas as nossas certezas, instaurando a fecunda dúvida, coexistência entre o ontem, o hoje e o amanhã. Pois a imagem que persiste, passa e ultrapassa a visão, preenche espaços, atravessa olhares e cria raízes, fortalecendo-se sobremaneira nos encontros.

Este estudo pretendeu também ressaltar o envolvimento entre as atividades artísticas e as relações com as muitas realidades do meio, como também a importância de acolher o que se manifesta nos encontros possíveis e a propósito do que se chama prática educativa, trazendo como centro a produção de subjetividades, na intenção de abrir possibilidades para um fazer comum potencialmente ativo.

## 2 REVISITANDO O APORTE TEÓRICO

### 2.1 Os invisíveis

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave.*

*Manoel de Barros (2001)*

Para re-inventar entrelaçamentos e escapas ao dualismo teoria e prática, fala-se aqui de invisibilidade, de instigar outros olhares. Encara-se os envolvidos como cheios de visibilidades e sensibilidades não declaradas, mas percebidas nos interstícios de cada imagem que a palavra possa nos remeter. Ressalto que o invisível aqui não significa oculto, e sim repleto de intensidades.

Exupéry (2003) em sua bela fábula, O Pequeno Príncipe, nos diz que o essencial é invisível aos olhos, ora um trabalho que traz tantas imagens, também pode tratar do invisível quando se dá conta de que nem tudo pode ser traduzido por estas imagens. Trata-se, em primeiro lugar de encontrar aquilo que é imperceptível ao macro olhar. Entrar nas redes das intensidades e dos afetos, intrínsecas na micropolítica, e para tanto, cabe trazer a campo os conceitos de Rolnik (2006), cartógrafa de seus encontros constituídos com os seus *devorados estrangeiros*, Deleuze e Guattari:

a) Macropolítica: *macro* é a política situada no plano dos territórios, cobrindo somente o visível, seria o mapa. Espaço onde delineiam-se os encontros, onde a imagem da paisagem é reconhecível e onde há visibilidade, onde a individuação forma unidades e a multiplicidade forma totalizações, constituindo eixos que se organizam de maneira fixa e previsível, ou seja um todo.

b) Micropolítica: *micro*, é a política do plano gerado na primeira linha: cartografia. Onde o princípio de individuação não forma unidades e sim intensidades, afetos determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, inseparáveis de suas relações com o mundo, marcando processos e devires em uma multiplicidade que não formam um todo fechado e sim um rizoma.

Segundo Rolnik (2006, p.61):

A multiplicidade, aqui, também obedece a outra lógica: ela não forma um todo. Ela é como um *rizoma*, subterrâneo ou aéreo (o das samambaias, por exemplo), cuja evolução é efeito do que se passa entre a planta e o que ela vai encontrando no meio em que se desenvolve – clareza, umidade, obstáculos, vãos, desvios...Neste percurso nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia, nada mais é, definitivamente coisa alguma.

O princípio metodológico da cartografia trata o pensamento sobre rizoma como inventivo e não representacional. Assim a cartografia acompanha essa multiplicidade de devires incontrolláveis, esses movimentos invisíveis, que se mostram imperceptivelmente como movimentos do desejo.

O invisível trata desses movimentos, das singularizações, da produção de sentido, da autopoiesis, como parte integrante e constitutiva de subjetividade, como também de realidade e portanto deve ser pensado politicamente, pois segundo Rolnik (2006, p. 57), “só há real social”.

Peter Pál Pelbart (1993) também dá uma dimensão política ao invisível, propondo uma tipologia de suas relações culturais, falando-nos de quatro tipos de relações, ou regimes de invisibilidades, indissociáveis de configurações sociais e políticas.

O primeiro seria o *invisível imanente*, o que aparece coextensivo a terra, tal como nas culturas primitivas ou arcaicas estando presente no meio dos homens; o segundo tipo é o *invisível transcendente*, habitante do céu, que advém das religiões monoteístas, está acima dos homens; o *invisível subjetivo*, seria o relacionado com a interioridade da alma, constituindo o psiquismo, habitando o sujeito; e caminhando destas para a quarta forma de invisibilidade, Pébart propõe um aniquilamento dos três tipos anteriores, não mais localizado entre os homens, nem acima deles ou mesmo dentro deles, mas substituído pela visibilidade imaterial da imagem: o *invisível imagético*. É deste quarto tipo que Pébart (1993) pretende dar conta, essa imaterialidade visível, calcada no intempestivo.

Como se esse invisível fosse essa camada que envolve e permeia as coisas, ou as duplica, ou que lhes dá espessura, ou leveza ou peso, ou as torna relevantes, miraculosas, fantásticas, inéditas, brutas, inertes...Sim, uma camada intensiva, que tem a ver com as imagens mas não deriva delas, que tem a ver com a

linguagem mas não deriva dela. (...) assim como o relógio configura uma imagem do tempo mas não é o tempo, e mesmo a pintura de um relógio derretido, escoando, ainda é insuficiente para roçar este invisível maior que é o tempo, e que às vezes um anjo de Wenders ou um fragmento de Blanchot ou uma sonata de Proust evocam mais de perto.  
(PÉLBART, 1993, p. 53)

Esse invisível não pode ser reduzido a um imaginário social sobreposto à realidade, ou ao psiquismo, pois não é da ordem da linguagem, nem da imagem ou do imaginário, é sim parte da realidade. Indizível. Grávido de possibilidades. Escutado no silêncio, nas derivações que da pausa abrem-se em movimentações, universos inéditos, desmembramentos, e que tem a ver com o singular e o coletivo. Com o entre.

Trata-se de pensar o invisível como possibilidade, através de um distanciamento que permita reinventá-lo, reinventando politicamente sua união às máquinas sociais e tecnológicas, bem como seus agenciamentos. Experimentar o que está por vir, inventar um devir novo. Pois de nada adianta sermos parte integrante de um todo, e mesmo cientes dos obstáculos dos sistemas totalizantes nos quais estamos inseridos, não sermos desejantes de um vôo, tomados por um “um desejo de asas”, “um devir anjo” (PÉLBART, 1993 p. 27). Para tanto, o convite fecundado para quem escolhe perceber o invisível é o de forjar asas, dentro ou fora das instituições.

## **2.2 A imaginação criadora e o cotidiano escolar – a busca por um desejo de asas**

*Um pouco de possível,  
senão eu sufoco.*

*Deleuze(1992)*

Na ótica vigotskyana o ambiente sócio-cultural do educando é projetado nos trabalhos das atividades de ensino da arte, pois a vida ao redor está repleta de situações fomentadoras da criação, que, entendida como fazer algo novo, permite a constatação de que todo o ser humano pode criar em maior ou menor grau, assim sendo, a criação é parte permanente do desenvolvimento humano.

De forma a integrar-se com o meio em que vive, o indivíduo constitui-se como tal, na relação integradora com o outro, com a cultura, tornando-se parte deste e do processo histórico, o que ao longo do desenvolvimento da espécie molda-o em seu funcionamento psicológico.

O pensamento de Vygotsky (1982), enfatiza a importância da imaginação no ato criador, trazendo esta como base de qualquer criação artística, científica e teórica.

A imaginação contém as principais funções psicológicas superiores: o pensamento, a memória, a atenção e a percepção, e estas são desenvolvidas ao longo da história social do homem, mediadas por instrumentos e símbolos culturais.

A idéia de mediação na teoria de Vygotsky, remete a processos de representação mental e refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos entre sujeito e objeto do conhecimento têm origem social. Vê na capacidade do homem de lidar com as representações constituídas pelo real, a possibilidade da realização de relações mentais longe de referenciais concretos. É onde a imaginação se manifesta, sem prender-se ao espaço e ao tempo, permitindo que o homem vivencie imagens mentais criadas sem nunca tê-las visto, faça planos futuros, liberte-se dos limites impostos pelo mundo físico perceptível.

Neste sentido, a operação com os sistemas simbólicos define um salto para os processos psicológicos superiores, permitindo a realização de formas de pensamentos que não seriam possíveis sem estes.

Para Vygotsky (1982) a imaginação, está ligada a tudo que foi criado pelo homem e que faz parte de seu meio. A realização da ação criativa proporciona seu desenvolvimento cognitivo, alicerçado na busca de seu crescimento interior, fazendo com que adquira também, autonomia, iniciativa, flexibilidade, sensibilidade e autoconfiança. Segundo ele existem quatro formas básicas que acompanham o ato criativo:

- *Vinculação da fantasia com a realidade*: parte do princípio de que toda a fantasia se constitui à partir do real, ligando-se diretamente com a variedade da experiência humana.

- *Produtos originados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade*: é quando a fantasia colabora com a experiência, ou seja, não apenas

reproduz-se o que foi vivenciado com a experiência, mas cria-se novas situações para a realidade mediante grandes reservas de experiência, que por si ajudaram na construção de novos elementos de imagens.

- *Enlace emocional*: instala-se uma relação dialética entre fantasia e realidade: a) em determinadas imagens manifestam-se todo o sentimento e emoção, como se esta pudesse escolher imagens correspondentes ao estado de ânimo do instante; b) imagens da fantasia selecionam alguns elementos da realidade combinando-os de maneira que venham a responder ao nosso estado de ânimo e não à lógica exterior das imagens, ampliando e aprofundando sentimentos e reelaborando-os criativamente.

- *Apresentação de algo totalmente inovador fruto da fantasia, não existente na experiência humana nem semelhante a nenhum outro objeto real*: é a realização de algo inovador não presente nas experiências cotidianas.

A ótica vygotskyana, salienta que a imaginação criadora está amplamente presente na vida pessoal e social dos indivíduos em todos os aspectos. Aponta como um dos mecanismos da imaginação: *a associação*, originada na combinação de imagens e seu encaixe em um quadro complexo, onde o meio ambiente exerce importante influência. E como um segundo mecanismo: *a criação como uma grande gestação*, o período que antecede a criação propriamente dita, onde o criador experimenta e estabelece relações.

Os aspectos afetivos, também são vistos por Vygotsky como de suma importância para o desenvolvimento cognitivo não podendo ser separados dos aspectos intelectuais e das demais funções psicológicas e sim caminhar junto com o desenvolvimento humano. Para ele o pensamento tem origem na motivação e esta é constituída de inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções. Estando localizada nesta esfera a razão última do pensamento humano, sendo que não é possível uma compreensão completa deste se separarmos intelecto e afeto.

Atualmente os conceitos relacionados com a produção do conhecimento ligam-se diretamente ao que se tem chamado de mudanças de paradigmas no ensino: formação continuada de professores, ensino reflexivo, assuntos discutidos em larga escala em seminários, congressos, encontros, artigos.

Os envolvidos em um processo de experiência artística tem como sua principal matéria prima a emoção. Prima-se nesta perspectiva por uma educação das emoções. O que pode, muitas vezes, aproximar-se de uma certa confusão conceitual. Segundo Cabral (2000):

O entendimento de que a emoção, em artes, envolve a cognição e a compreensão do objeto desta emoção, nos remete a implicações metodológicas das quais dependem a possibilidade ou não da educação em, e através da, arte. Segundo David Best, não se trata aqui apenas de considerarmos sentimentos e cognição como inseparáveis, mas sim termos clareza de que a emoção em artes é cognitiva em si, evidenciando que as razões para uma mudança de interpretação e avaliação são inseparáveis de uma mudança nos sentimentos na situação/obra interpretada.

(CABRAL., Beatriz A. In: Periódico On-line de Artes.

[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/bacharelado-licenciatura.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/bacharelado-licenciatura.htm) - Acesso em: 14 ago. 2006)

Sentimento e compreensão do objeto deste sentimento não se dão separadamente. Posto isso, me parece necessário analisar o espaço destinado ao ensino: instituição escolar. Ora, espaços de criação deveriam estar constantemente ligados ao novo, a ambientes que proporcionem um contato com as possibilidades desejáveis, e o espaço de escolarização instituído pode acabar cerceando a liberdade criadora, pois na medida em que obriga à disciplina, à prontidão, à referência, e ao padrão, aborta possibilidades nascentes.

Segundo Corrêa (2000, p.12)

A arquitetura escolar está intimamente ligada ao que se espera que aconteça na escola, aos fluxos humanos e de saberes, à origem das relações em termos de conhecedor ignorante, leitor-analfabeto, de diretor-dirigido, de fiscal-fiscalizado, de ajustado-desajustado, de professor-aluno. As relações que se travam no âmbito pedagógico (conduzir o outro a) necessitam dessas diferenças; diferenças que determinam os lugares que cada um deve ocupar; arquiteturas que configuram distribuições e combinam-se com hierarquias, produzindo importante parte do que não se diz, do não dito que produz efeitos de escolarização.

Corrêa (2000) elenca ainda regulações nas quais a escola se mantém, como controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades; selecionar saberes e dar a eles caráter de universalidade; inventar uma relação saber-capacidade; desqualificar



outras práticas em educação; obrigar a freqüência; seriar; avaliar; certificar. Dentro dessas regulações pode haver espaço para a criação?

Analisando somente pelo viés da avaliação já teremos um problema longe de ser solucionado: como avaliar o trabalho artístico ou experiência que o valha? Um trabalho de absorção, de sensibilização, de emoção que abre espaços para subjetividades em transformação, limitando-se a um número, à indicação de que um sujeito é apto ou não para os papéis que deve assumir na escola, o que estende-se também a seu cotidiano fortemente ligado ao trabalho assalariado. Entraríamos aí em outra questão, resquícios da revolução industrial, militarização dos regulamentos escolares, e alguns processos de coerção e controle dos corpos, submetidos à disciplina e à submissão, nos quais a educação tem a finalidade de seriar e qualificar mão de obra, questão esta tão ignorada e ao mesmo tempo tão enraizada nos dias atuais.

Transformação dos corpos em autômatos, máquinas úteis e controláveis, adestradas e manipuláveis, corpos *dóceis*, segundo Foucault (1997), pois é dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, aperfeiçoado.

Para Foucault (1997, p.127):

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

A leitura que o indivíduo faz do mundo, envolve as situações com as quais seu corpo se depara constantemente no meio social. Colocá-lo em uma sala de aula e obrigá-lo à disciplina para conhecer e desvendar o mundo, remete mais a um caráter opressor do que ‘libertador’ de sentimentos, o que pode vir a afastá-lo do caráter inventivo, que não se dá individualmente, mas é construído no embate das forças. Pois

experimental, é desterritorializar, é forçar, é abrir brechas do corpo disciplinado, é fugir. Sair do lugar deriva algo novo, impensado estranho.

Pensar forçosamente a escola. Experimentar o processo escolarizador é pensar o fora com força.  
A vida retirada por meio de um espaço para dar lugar a diferença, para onde nos retiramos, mesmo que seja apenas por um pequeno lapso de tempo.  
Viagem.  
(HUBER, 2004, p 34)

A aprendizagem surge através no estranhamento, surge quando problematizamos, quando convivemos com uma errância. Um voltar-se à prática de si, como diz Foucault (1997): desaprender.

Para dissecarmos essa problematização, seria importante examinar o assunto para além dos territórios, formações e definições, pois um dos fatores que dá consistência a essas relações é caracterizar quais práticas e quais concepções de arte e de ensino são adotadas, tanto na produção artística como na prática docente.

Tomando como centro o fato de que a escola é um apoio no qual um poder investe para fazer funcionar uma instituição, acrescento a esta reflexão a poesia de Manoel de Barros (2001): “desaprender oito horas por dia ensina os princípios.” (p. 09)

Seja na docência e pesquisa em arte, seja na trajetória artística e pedagógica, seja na escola da vida - onde não há paredes que impedem a paisagem de entrar - o importante é jamais perder o caráter inventado, de saber-se transformador, de saber-se *aprendedor* de si, afetado pelo cotidiano e parte da imagem revelada no filme que passa, no traço que desenha. Criador de formas e de espaços, portanto desenhador que delineaia novos caminhos, com um passo que vá além do lugar escolarizante, formulador de perguntas mesmo que estas permaneçam sem resposta.

Perceber-se afetado pelo outro e pelo meio, como parte e todo do real social, implica na busca de uma postura ética, estética e política, sendo esta essencial ao ato de cartografar.

A cartografia se estabelece à partir de significados referentes à idéia de mapa, especificamente ligada a geografia, mas distante de definições quantitativas e traçando caminhos em direção a criação de relações dinâmicas entre os vários territórios

delineados. Absorvendo intensidades enquanto se dá o acompanhamento das transformações e as percepções do sujeito no espaço/mundo cartografado.

É, pois, um movimento que tenta valorizar as dimensões subjetivas da invenção e da produção de conhecimento, sem determinar em si uma metodologia, mas uma tentativa de problematizar discussões e conceitos metodológicos, atualizando-se sucessivamente a cada encontro entre os vários elementos da pesquisa.

Para Kirst et alii (2003, p. 91):

Cartografar remonta a uma tempestade...Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, registros de navegação, buscar passagens...Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção.

As tempestades reviram as coisas, os olhares e os corpos, seus ventos fortes podem unir destruição e produção ao mesmo tempo, pois desorganizando, obriga-nos a uma nova organização. Na cartografia, o mundo recriado, não é outro somente porque reinventado, mas porque penetra o sujeito podendo modificá-lo.

Assim podemos promover uma efetivação dos processos de estetização, não no sentido reprodutor da padronização dos indivíduos e suas atitudes, oferecida pela indústria midiática, por exemplo, e sim no intento de unir sensorialidade e sentimento em um movimento em direção ao outro, propondo dessa maneira uma (des)estetização do cotidiano.

### 2.3 A (des)estetização do cotidiano

*Nos vos pedimos com insistência:*

*Não digam nunca:*

*Isso é natural!*

*Diante dos acontecimentos*

*de cada dia,*

*numa época em que reina*

*a confusão,*

*em que corre sangue.*

*em que o arbitrário tem força*

*de lei,  
em que humanidade se desumaniza,  
não digam nunca;  
Isso é natural!  
Para que nada passe a ser imutável.  
Bertold Brecht*

Reespacializar os afetos na estetização da vida cotidiana visa um diálogo entre as combinações que resultam das interações entre os elementos da visualidade, sua significação e suas relações entre a corporalidade e o meio.

A estética é geralmente entendida como restrita às especulações em torno do fazer artístico, teorias e estudos filosóficos que se refiram ao belo ou à arte e que tentam dar conta dos significados, estudar estruturas, materiais, relações, possibilidades e fenômenos acerca do fazer artístico e seus envolvidos, criadores e apreciadores, incluindo elementos cognitivos e emocionais.

Buscando outras definições e fugindo de especulações interpretativas, no caminhar destas estradas enfileiradas por palavras, o tropeço fez-me parar em Max Bense e sua estética em estado de transformação, porque aberta ao diálogo e ao dinamismo salutar que caracteriza o aspecto experimental necessário a qualquer teoria que não se baste nela mesma.

Bense (1975) discute uma estética que não se ocupa do "belo" mas, da mensuração de "estados estéticos" em "portadores de materiais", onde o interesse não é o produto em si, nem explicações técnicas acerca de, ou referentes a análises de obras de arte, conferindo à sua estética um voltar-se para a permanente verificação empírica e racional de suas teorias, recusando-se simultaneamente a idéia de um sistema fechado e conferindo a este conhecimento, ares de ciência, a qual o próprio afirma ser um "corretivo para o palavrório especulativo da crítica de arte e o irracionalismo pedagógico das academias." (BENSE, 1975, p.15).

Dentre os estudos de Bense, parece destacar-se em suas análises, o fato de tratar o processo artístico como um processo de signos fortificador do pensamento por imagens.

As imagens são parte significativa de nossas vidas, a todo o momento em nosso cotidiano somos atingidos por diferentes informações visuais, desencadeando

sentimentos, emoções e pensamentos que interferem em nossas atitudes e imaginação. E cada vez mais se faz necessária a decodificação das imagens ouvidas, sentidas e vividas.

Segundo Ostrower et alii (1988, p.173), pensamos e imaginamos "mediante imagens de espaço", sendo este o referencial de todas as linguagens. Podemos tomar como exemplo, as imagens incorporadas às palavras que usamos cotidianamente em nossa comunicação, na transmissão de algum conteúdo, e que nos remetem freqüentemente à espacialidade, portanto, as formas do espaço são meio e modo de compreensão, fornecedores de imagens.

Para decodificarmos algo necessitamos conhecer e identificar, e Bense (1975) traz uma análise instigadora acerca da identificação física, semiótica e estética do mundo. Para ele, o mundo é identificado como "dado" ou como "feito", tanto para ciência quanto para a arte. A identificação do mundo como dado se dá sob o esquema "causal", e como feito pelo esquema "criativo". Ora, aí se dá a primeira intenção desta discussão. Mas antes de seguirmos, continuemos à guisa dos estudos de Bense: posto que, o mundo pode ser identificado física, semântica ou esteticamente, Bense relaciona estes três tipos de identificação como "estados", sendo que o físico é "dado", portanto, fortemente determinado; o estado semântico é o "significado", portanto convencionalmente determinado; e o estético, o "feito", portanto fracamente determinado.

O estado físico se apresenta de maneira causal, e o esquema causal se realiza através de "elementos materiais", com realidade própria, porque determinada fisicamente. Ontologicamente falando: o ser-por-si;

O estado semântico se apresenta de maneira comunicativa, e se realiza através de códigos convencionais, com realidade externa e no que se refere a ontologia: o ser-outro;

O estado estético se apresenta de maneira criativa, se realiza através de portadores selecionados, caracterizado pela co-realidade, o que ontologicamente nos remete ao: ser-com.

Os três estados, através de seus elementos, códigos e portadores formam um sistema de constituição do real, no qual as categorias são subseqüentes e pressupõem

a anterior, o que para Bense (1975) faz com que possa "ser introduzida entre causalidade e criatividade uma gradação identificável e fixável" (p.88.), além do que os estados físicos, são determinados de maneira geral pelas leis da natureza, e os estéticos de maneira singular, individual.

O mais atraente nas possibilidades deste teórico são as relações estabelecidas no campo do estético e muito mais evidenciadas no pequeno jogo de palavras: ser-com.

A vivência da experiência artística como meio de exteriorizar expressões permite apreender significados construídos a partir de relações entre o visível, o sabido, e o invisível, como também a resignificação dessas relações contidas no criar e no *descriar* (desconstruindo para poder reconstruir, através das formas), onde através de nossas percepções da realidade, desenvolvemos a capacidade crítica e criativa, a imaginação, os sentimentos, a intuição, e a emoção sendo estes os fundamentos dos processos educativos e das relações sociais como um todo, não restringidas ao espaço escolarizador.

Percebendo-nos capazes de criar, nos sentimos capazes de mudar. A abertura ao novo alimenta nossa autonomia que, fomentada por atos criativos, nos dá coragem para abirmos mão de velhas roupagens, dando lugar a maneiras singulares de perceber o mundo, não só como seres receptivos, mas como atuantes no processo histórico. No exercício do ato criativo o ser humano percebe-se como forte presença, refletindo-se sobremaneira na relação com o outro e na afetividade como marca de sua existência no mundo, podendo perceber-se como transformador de realidades impostas em realidades criadas.

Na *sociedade do espetáculo*<sup>2</sup>, onde a estetização superficial predomina como estratégia econômica portadora de potência comercializante, e aumenta a capacidade de venda de produtos associados ao modo de vida estético atribuído a eles, onde a corporeidade é presa à padrões de beleza ditados por modismos e a padronização

---

<sup>2</sup> O termo vem do livro, publicado um ano antes do movimento de Maio de 68, *A sociedade do espetáculo* do filósofo Guy Debord, agitador social, diretor de cinema e doutor em nada (como ele próprio se definia). Debord foi fundador da *Internacional Situacionista*, revista que inaugura o discurso libertário. O livro faz uma análise crítica da moderna sociedade de consumo, à tirania das imagens e a submissão ao império da mídia, considerado cada vez mais atual, por antecipar o séc XXI, o domínio e o controle dos profissionais do espetáculo em controlar o império da passividade moderna.

comportamental é instaurada, o individualismo assume um caráter de desumanização em nome do progresso. Induz o ser humano a viver para trabalhar visando a obtenção de riquezas, valorizando o ter em detrimento do ser. O indivíduo depara-se com um sistema, no mínimo contraditório em sua ideologia, ao passo que proclama a liberdade sob forma de escravidão assalariada e a atividade cultural torna-se sinônimo de entretenimento. A estética neste caso atinge a banalidade de referir-se somente ao embelezamento dos espaços de convivência

Vivemos ainda sob a égide das imagens virtuais, fornecidas pelos provedores de realidades: a televisão e o computador, onde somos convidados a vivenciar a ilusão de controle de uma realidade material promovida por intervenções inteligentes na realidade midiática, o que, segundo Hermann (2002), estetiza nossa consciência trazendo como conseqüência desta estetização material, a promoção de uma estetização imaterial, realidades esteticamente manipuláveis; desrealização do real na modelação do cotidiano.

Dirigir um olhar atento ao cotidiano é descobrir mais profunda e detalhadamente a vida que nos cerca. Se isto fizermos já estamos transformando um modo de ver condicionado, programado, rotineiro em "nosso" modo de ver, que já vem carregado de nossa personalidade. Então também nos descobrimos e redescobrimos as formas com as quais nossos olhares se encontram dia à dia, nos tornando mais sensíveis e cientes da possibilidade de transformações diretas e efetivamente maiores.

Para Fusari & Ferraz (2000, p.17):

Mergulhar no cotidiano implica numa mudança de postura necessária a um projeto bem mais ambicioso, que é o de mudar a vida. Só com essa perspectiva podemos aqui falar de redescobrir o cotidiano ou a vida cotidiana. O cotidiano assumido como programação, orientado pelo marketing e pela publicidade, pela tecnologia, pelo informacional, é sinônimo de rotina. No entanto, é justamente contra o rotineiro, o previsível, o repetitivo, que o projeto de mudar a vida se desloca; 'Não basta pretender alcançar o cotidiano, mas é necessário, para conhecê-lo verdadeiramente querer transformá-lo.

Um olhar diferente e mais perceptivo ao espaço, ao cotidiano vivenciado, almeja uma participação mais consciente neste cotidiano.

A concepção mecanicista a que nos acostumamos, a qual perpassa as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais e que vem nos transformando em seres autômatos acaba por impedir a expansão de uma visão sistêmica. Promovendo a divisão social do saber, e a fragmentação destas dimensões inserindo-nos em um contexto priorizado por visões individualistas. Relacionar o cotidiano à uma efetiva criação de possibilidades está diretamente ligado à vivência estética.

A arte encontra vazão na materialização/desmaterialização da obra, mas sobretudo no processo de criação, materializando atos. Reflexos do singular e do coletivo. Não deveria ser meramente uma reprodução de valores estabelecidos desprovidos de questionamentos, em um espetáculo no qual parecemos imóveis. Mas empenhar-se na busca de um nomadismo, desterritorializar, perder o lugar, e a identidade em prol de novos territórios, fora do esperado, fora dos espaços institucionalizados, dentro do estranhamento produzido pelo desconhecido.

Este é o convite do cartógrafo, como pesquisador-artista, inventor que afirma a diferença: encorpando-se de subjetividades, transformar-se nos fluxos cartografados, no próprio tempo de encontro e produção de sentido. Transformar-se em personagens intermitentes desse jogo de quem trabalha em favor de um sistema que sustenta guerras em nome da paz, enaltece os abastados financeiramente e promove a miséria e o preconceito social.

O caráter inventivo do ser humano, deveria caminhar junto com todas as áreas do conhecimento, procurando colaborar para um desenvolvimento realmente voltado para a procura constante de possibilidades. Compreender-se como auto-determinado, afetado pela estetização do cotidiano, é mostrar-se aberto à mudanças e à novas experiências, aprender com os erros, refletindo e repensando-os, em constante estado de perplexidade com as coisas da vida, acreditando que ela pode ser diferente, melhor e mais justa.

A estetização do sujeito, não prima pela mera estetização superficial, ou a radical promovida pelos meios virtuais, mas pretende atender ao surgimento de uma estética



da existência, promotora de questionamentos acerca do universalismo moral, como sugere Foucault (1997).

Refere-se à busca do encantamento vindo das provocações da ordem do sensível, estado de surpresa e emoção contidos no momento estético proveniente de uma abertura ao inesperado, onde o mundo se revela único, como acontecimento e presente.

Compreender que existir é mais do que estar no mundo, é *estar com*, é que nos permite entender que somente exercendo essa ligação adquire-se a capacidade de perceber que o existir, apesar de suas qualidades individuais, só se realiza em relação a outros existires. É, também, pensar em existências criadoras, afetadas por sua historicidade, reconhecedoras de possibilidades e auto-reflexivas em seu espaço e temporalidade, pois a capacidade humana de fazer história, segundo Virno (2006) faz com que vivamos um excesso de história, em que cada singularidade é potencialmente produtiva, e ao mesmo tempo portadora de elementos universais e comuns. Porém falta ética e uma política que possa estar a altura desse excesso, por isso o aumento da angústia e do medo e uma ânsia por novas propostas que possam dar conta dessa crise.

A descoberta de novos territórios relaciona-se sobremaneira com a estética, ciência do conhecimento sensível, mas não se dá através da identificação do mundo como posto, pois o que é natural, está dado (voltamos então às teorias de Bense como alicerces) não pode ser modificado, ao passo que se dá sob o esquema "causal". Mas o que está sob o signo da invenção, relaciona-se com o "feito", com o impensado.

O sujeito (des)aprendedor de si, atuante porque fazedor, modelador do cotidiano, "esticador de horizontes", com a licença poética de Manoel de Barros (2001, p.97), envolvido com todos os sentidos, autopoietico, compreendedor da potência subversiva da arte como restauradora da capacidade de crítica à razão administrada, volta-se a uma compreensão da estética como possibilidade constitutiva de formas produtivas relacionadas com a compreensão ética diante da pluralidade, tentando uma ampliação da consciência ética através da liberação de novas formas de sensibilidade.

É o fazedor/potência que foge das regras da estética do cotidiano, porque não se vê como apreciador ou espectador, mas como afetado/fazedor/feito, (des)estetizando os modos de vida impostos pelas ditaduras imagéticas da sociedade de consumo.

## 3 DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO

### 3.1 Trajetórias possíveis nos territórios da metodologia

Nos caminhos relacionados ao método cartográfico, não se pode distinguir o mais correto, o melhor ou pior caminho a ser percorrido e sim o mais belo, intenso, provocador de estranhamentos, e que, por vezes, se desdobra em armadilhas e erros, dificuldades, idas e vindas potencializadoras de desejos que tornam possíveis os agenciamentos, a composição de forças.

Trazendo como *temática* a invenção de uma cartografia pela perspectiva de uma poética da criação através de imagens do cotidiano, esta pesquisa teve como *objetivos*: investigar como se desenvolve o processo criativo nos envolvidos e em que medida, o desenvolvimento da linguagem visual potencializa a produção de subjetividade relacionando-se com o cotidiano vivencial e o contexto social.

E ainda, as *questões de pesquisa*: Como se dá o desenvolvimento do processo de construção de subjetividades através da experiência artística? É possível despertar olhares mais atentos a novas possibilidades, através do ensino da arte, portanto transformadores deste cotidiano?

Durante o processo desta construção desenvolvi uma cartografia inventada, ou *Invenções Cartográficas* na intenção de pensar os acontecimentos entrelaçando minhas perspectivas com as dos envolvidos, através da criação de imagens. Buscando um diálogo entre os primeiros contatos com a vivência artística, as primeiras imagens produzidas em co-relações com as invenções propostas para realização da atual pesquisa, ou seja, re-invenções.

Pensar o tempo deste convívio, é ao mesmo reorganizá-lo, (re)inventá-lo à partir de deslocamentos intempestivos, pois o que foi ou poderia ter sido, agora só o é, porque embriagado de acontecimentos, entrecruzamentos com leituras que instigam a produção de um real social, a produção de desejos e afetos que me (re)inventam juntamente com aqueles olhares, pois, como na poesia de Manoel de Barros (1996), “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desatenta do ser que a revelou”.

Cartografando as teorias estudadas em co-relações com os trabalhos produzidos e experiências vividas pelos participantes, no afã de dar conta da importância dos momentos para cada um dos envolvidos, no que se refere às experimentações artístico/vivenciais, elenquei, nessas conversações, alguns pontos denominados de Núcleos de Análise:

**Invenções Cartográficas** – Segundo Suely Rolnik (2006, p.23), para os geógrafos, a cartografia “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”. É nesta idéia de transformação, que proponho a construção desta pesquisa, idéia concebida à partir de uma intenção de ir além dos territórios estabelecidos geograficamente, além das delimitações relativas ao espaço, provocando um pensar sobre a desterritorialização, conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari, um sair do lugar que deriva algo novo. Principalmente com relação aos moldes educacionais pré-estabelecidos. Posto que são incontáveis as possibilidades, as novas formas de vida. Estes conceitos foram fundamentais para a construção destes escritos, de maneira que serviram para moldar a pesquisa, desenhar o esboço e finalizar a composição dessa obra aberta, entrelaçando as percepções, sensações e conceitos entre o pesquisador/criador e os fluxos de intensidades de sua pesquisa.

**Produção de subjetividades** – Enfatiza a subjetividade como constitutiva do ser, percebida como potencialidade possível de fazer com que o olho seja tocado pela força do que vê e perceptor de sua capacidade de intervenção ético/estético/política. Sendo esta a intenção mais latente da pesquisa, tornar os acontecimentos significativos e potentes com relação ao desenvolvimento do sensível, da produção de si.

**Poéticas da criação** – Diz respeito à produção de sentido, perceber e experimentar a passagem do tempo e sua narração, tanto no que diz respeito a escrever sobre os acontecimentos quanto a perceber essa possibilidade em todos os envolvidos na pesquisa, substituindo a idéia de representação pela de criação, através da poética do ato criador, inerente ao sujeito que busca um entendimento de si como auto-poético.

Para a realização plástica de idéias centradas na visão e na vivência de cada um dos participantes, acreditando na importância de suas palavras, seu olhar e seu sentir na construção das imagens, a metodologia empregada nesta pesquisa não poderia deixar de “articular conteúdos, pensamentos e existência” Minayo (1994), portanto a base para a análise dos resultados é *qualitativa*. Pela especificidade e provisoriamente conferidos a um objeto de estudo que envolve um determinado grupo, fruto de uma realidade repleta de significados permeadores de qualquer questão social, sendo este um estudo de caso *etnográfico*.

A abordagem *qualitativa* ressalta a importância no processo e envolvimento dos sujeitos. Neste tipo de análise o trabalho é caracterizado pela vivência e a experiência do cotidiano, com um universo de significados não mensuráveis, mas perceptíveis nas ações e relações humanas. Há uma interligação entre o pesquisador, os grupos, as sociedades que dão intencionalidade as suas construções, sendo que a realidade social como objeto de estudo, reflete o dinamismo da vida individual e coletiva o que confere especificidade a seus significados.

A subjetividade como constitutiva do social é inerente a construção da objetividade em uma investigação cujas questões aparecem relacionadas a interesses e circunstâncias que encontram no real suas razões e objetivos. Dessa forma Minayo (1994) nos diz que este universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes ao mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis, pois trabalha-se com experiências, cotidianidade e compreensão das estruturas e instituições, que nada mais são do que resultados da ação humana. O contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada foi de suma importância, através da pesquisa de campo onde a participação constante permite presenciar o maior número de situações no cotidiano do ambiente a ser estudado. Partindo do pressuposto de que os fenômenos são extremamente influenciados pelo seu contexto, tomando como referência as pessoas, os gestos, as palavras, as circunstâncias particulares onde está inserida a pesquisa, a preocupação com o processo salienta-se sobre o produto.

O que caracteriza também este tipo de estudo, são os significados que os envolvidos conferem às coisas e à sua vida, e o fato do pesquisador considerar os diferentes pontos de vista sobre as questões que estão sendo focalizadas, ciente de que os materiais obtidos serão predominantemente descritivos, ricos em considerações pessoais. Exigindo ainda mais atenção aos elementos presentes na situação estudada e até mesmo aos considerados triviais, que podem ser essenciais para uma melhor compreensão do estudo. Sucintamente falando, esta pesquisa qualitativa caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos, obtidos através do contato do pesquisador com a situação estudada, pela perspectiva dos participantes, e conferindo maior importância ao processo.

Para ajudar nas costuras destes caminhos, utilizei como *instrumentos*:

- *Observação direta e participativa*, sendo esta de grande importância para análise dos resultados, pois permite o conhecimento da realidade de cada sujeito, exigindo também o respeito às informações pessoais confiadas ao pesquisador. O aprofundamento e a redescoberta do problema acontecem em contato com o campo, onde o pesquisador participa da situação de maneira que lhe permita o aprimoramento das questões de pesquisa, podendo gerar retornos flexíveis com respaldo na devida imersão na realidade e observação direta das atividades desenvolvidas pelo grupo estudado. A observação, como principal objeto da investigação, permite ao pesquisador valer-se de seus conhecimentos e experiências pessoais na compreensão e interpretação do acontecimentos, sendo que a reflexão pessoal é fator de grande importância neste tipo de pesquisa;
  
- *Análise do processo criativo* através dos trabalhos desenvolvidos por parte dos sujeitos. Segundo Lüdke e André (1986), analisar os dados obtidos é trabalhar com o material recolhido durante a pesquisa, os relatos, as transcrições das entrevistas, a organização do material, buscando relações entre tendências e padrões relevantes, como também relações em um nível de abstração mais elevado.

- *Entrevistas semi-estruturadas*, um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e uma das principais maneiras de se trabalhar em uma pesquisa social, para tanto deve possibilitar-se um caráter de interação entre entrevistador e entrevistado, criando-se uma atmosfera de reciprocidade entre eles, em um clima de aceitação e estímulo na intenção de que haja uma fluidez durante o percurso na busca das informações;
- *Diário de campo*, contendo minhas impressões sobre cada situação vivenciada, resultados e comentários dos envolvidos, sendo este a memória da pesquisa, o esboço do novo mapa.

### **3.2 O espaço e a ressonância, contexto dos envolvidos**

Esta pesquisa cartográfica é resultado de atividades exercidas entre 2001 e 2003 na Escola de Ensino Fundamental Incompleto Intendente Manuel Ribas, situada na cidade de Santa Maria-RS, no Distrito de Santo Antônio nas proximidades da Vila Caturrita, com alunos da 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries.

A turma com a qual trabalhei durante estes anos, tinha em torno de 19 alunos na 2<sup>a</sup> série, 21 na 3<sup>a</sup> e 22 na 4<sup>a</sup> série, sendo que durante o ano esse número acabava se alterando, por evasão. As idades variaram entre 09 e 16 anos, ao longo da pesquisa, sendo que na segunda série, havia alunos com 14, 15 e 16 anos. Trouxe para estas invenções aqueles que se mantiveram na turma durante os três anos e também aqueles que, mesmo participando somente por um período determinado, marcaram efetivamente essa experiência.

A maioria dos alunos da escola eram filhos de catadores de lixo e também de pequenos agricultores.

O lugar é estigmatizado e conhecido como “Lixão da Caturrita”, devido ao fato de localizar-se aí o depósito de lixo da cidade e a maioria dos trabalhadores tirarem deste seu sustento, trabalhando em meio ao lixo, em condições desumanas, sem a mínima

proteção, com baixo retorno financeiro e sob uma situação de exploração por parte das empresas que negociam o “produto de seu trabalho”.

A palavra “Lixão”, usada para caracterizar a comunidade acaba reduzindo-a a esta situação, aumentando ainda mais o preconceito com os moradores.

A situação indigna de sobrevivência, a que esses seres humanos são submetidos reflete-se nas famílias e na personalidade das crianças que freqüentam a escola. Cada qual com uma história de vida tão comovente quanto à esperança e profundidade de seus olhares, ávidos por atenção, carinho e respeito a seus saberes, à sua cultura, a seu corpo, a seus sentimentos, a viver o lúdico, que é de vital importância no desenvolvimento infantil. O lixo que vem da cidade, soterra estas esperanças. Resta saber: quantas vezes serão crianças de novo para viver a mágica do existir que faz o faz-de-conta se tornar real?



## 4 ARQUEOLOGIA DAS IMAGENS

### 4.1 Tessitura das imagens vividas

*Tudo que não invento é falso.*

*Manoel da Barros(1996)*

Construir imagetivamente o percurso deste novo mapa, implica em mergulhar na construção de sentidos através dos muitos textos ditos pelas imagens produzidas. Texto dito pelas mãos, pelo olhar e pelo corpo dos que as produziram. Texto dito pelas palavras também, e pelos acontecimentos. Quase como uma apropriação, re-criar as imagens vividas, na forma de novos territórios buscando os sujeitos nos fragmentos destas imagens e seus todos como processos de subjetivação.

A atribuição de sentido se dá através do estranhamento com que ocorre a criação da imagem. Estranhamento no sentido de desterritorializar-se, pois o sujeito, dirige um olhar ao cotidiano, que o acompanha, para depois recriá-lo à sua maneira diferente do que é. Segundo Kirst et alli (2003), traduzir imagens é algo que pode ser feito através de uma metodologia fundamentada no conceito de rizoma, ou redes, conceitos também vindos de Deleuze e Guattari (1995), e que podem agenciar uma conexão com as trajetórias do criador destas imagens, acabando por remeter-se ao heterogêneo, ao múltiplo, a uma estética que não possui lugares fixos, mas que caminha por diversas leituras, em direção a uma quebra de relações causais previamente fixadas.

Para Kirst et alli (2003, p. 45):

O agenciamento estético pode instaurar, eventualmente, um movimento de individuação/singularização do sujeito, que encontra incentivo para potencializar algumas de suas muitas impressões com o exercício do percepto, da fruição e da sensibilização que, por sua vez, o desterritorializam.

Ao projetar-se na imagem acentua-se a geração de novos territórios existenciais, através dos novos contatos que se estabelecem com seus universos de referência. Há uma apropriação do real de maneira a levar o sujeito a uma re-criação de si. Re-inventando o que já existe sob a perspectiva do olhar criador, que sofre transformações

e se remodela a cada instante, ao mesmo tempo em que confere materialidade a suas imagens através de cores, volumes e grafismos, se funde em devires de compartilhamento quando direciona o olhar (transformado também por suas ações) ao que foi feito por ele mesmo.

Deparando-se com imagens que foram vividas, os envolvidos são vistos aqui também como fazedores, afetados, criadores de sentido. Ao afirmar isso, pretendo misturar-me a eles nesta criação, desenhando este novo mapa, deste novo lugar, cartografado por nossos olhares, na busca de um diálogo entre os primeiros contatos com a vivência artística, e as imagens produzidas em co-relações com as invenções propostas para realização da atual pesquisa.

A convivência com as crianças e com os outros moradores da comunidade, tomou forma de um relacionamento cuja emoção fez-se alicerce, onde momentos intensos, tanto em sua sutileza como em sua força, fizeram-me ver e rever escolhas e, com isto quebrar barreiras e olhar mais profundamente o mundo do outro.

De alguma forma, os reflexos desta vivência quebraram barreiras também nos envolvidos, principalmente no que se refere a um novo modo de perceber e olhar o mundo, senão por sua beleza, no sentido complexo do *belo*, pela confiança adquirida em si mesmo.

O processo continua e recomeça agora.

Revivendo as imagens na construção dos primeiros encontros, a busca pela realização das temáticas centrou-se na visão, na vivência e no diálogo.

Acreditando que a importância das palavras, do olhar e do sentir de cada criança é imprescindível para a construção e reconstrução plástica das imagens captadas e, acreditando também, que isso implica na reconstrução do ver e do observar, aumentando a proximidade e a participação na realidade da qual fazem parte. Para que, à medida que a criança descubra um modo diferente de olhar o mundo, entenda-se como parte dele, reconstruindo-se, conhecendo-se e se reconhecendo no que vê.

Dessa maneira, cada encontro era iniciado com alguma dinâmica que tentasse aumentar a proximidade com o que iríamos trabalhar. O desenho, a pintura e a interação com diferentes materiais eram o meio e o modo de exteriorizar suas expressões.

Ao término de cada aula era feita a leitura visual e crítica dos trabalhos, onde cada aluno apresentava verbalmente o seu, com a participação dos demais através de perguntas e comentários.

A intenção era que ocorresse um crescimento no sentido de aquisição de subsídios para o entendimento dos aspectos que envolvem a construção formal e o trabalho em grupo.

Entre 2001 e 2003, vivi experiências com todas as turmas da escola. Pois além da que acompanhei desde a segunda série até a quarta, realizei oficinas nas outras turmas, da pré-escola até a sexta-série, atendendo aos pedidos de olhares maravilhados ao relacionarem-se com as imagens que seus colegas produziam. Todos estes relatos não caberiam nesta pesquisa, por esse motivo redesenhei os caminhos através da turma de segunda série, com a qual comecei em 2001 e continuei até 2003. Através desta trajetória tentarei salientar as conquistas, evoluções, crescimentos, e envolvimento com o fazer artístico.

À procura daquele fio que costura as formas uma a uma, que passa em outra dimensão e ocupa o entre, os questionamentos de como chegar a construção de ações e reflexões que dessem conta de todo o envolvimento com nossas atividades e as relações com as muitas realidades do lugar, não se revela uma tarefa simples. Não pude deixar de questionar-me em vários momentos: a experiência durou quanto tempo? Como falar da paixão que se esconde atrás dos episódios? Quantos devem ser escolhidos para relatar acontecimentos que se reinventam e se multiplicam em tantos outros?

Para tanto decidi escolher os participantes unindo suas imagens e relatos, transformando-os em agrimensores do tempo, através das imagens, dos fatos e das palavras. Optei em colocá-los aqui, de maneira que pudesse construir através das imagens que foram produzidas, um novo mapa das experiências vividas, assim acabarei por inventar sujeitos, misturar-me a eles, me re-inventar.

Falarei então, nessa construção, daqueles que inventam morros, ou caminhos em movimento; dos que inventam o que não existe, ou os que inventam cores invisíveis; dos que sujam as mãos para criarem outras, ou os que inventam manchas e

pingos que escorrem até formar uma cor só sua; e dos que inventam tristezas tentando *desinventá-las*, ou os que inventam toques com o olhar.

#### 4.1.1 Os que inventam morros, ou caminhos em movimento

*Mas a cidade não conta seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escritos nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes esfoladuras.*

*Ítalo Calvino (1990)*

Caminho perdendo a cor. Pedacos brancos de plástico-lixo ladeando a cobra de terra. Estrada vermelha. Alguém olhando atento de uma janela-solidão, cabeça descansada na mão. Uma criança correndo. Outra criança correndo. Uma carroça de lixo. Uma criança, puxando o sustento. Um trilho. Um trem. Um velho parque, uma roda gigante enferrujada. “Tudo aquilo que é velho, independente de sua origem sacra, é suscetível de virar brinquedo”.<sup>3</sup> Uma cidade foi ficando para trás, enquanto outra surgia. Esta foi a primeira vez que fiz o caminho, os primeiros desenhos do mapa.

O depósito de lixo, ou “o Lixão” é bem afastado, fica na periferia de Santa Maria que é cercada por morros, e a escola fica ao pé do “Morro da Antena”, o mais alto.

Minha chegada à escola misturou emoção e medo, estes responsáveis pelo “friozinho na barriga” que se sente antes de entrar em cena e que é fator relevante para que ator e platéia sintam-se envolvidos e participantes. Isso tudo, de alguma forma, transforma-se em força e esta era minha esperança, para tentar, ao menos, transmitir uma certa segurança para aqueles olhos que me interrogavam profundamente.

Nosso primeiro encontro: Disse-lhes meu nome, e disse-lhes que o que eu mais gostava era de “fazer arte”, o que sabia que provocaria risos e alguns olhos arregalados, pois crianças ouvem a todo momento que não devem “fazer arte”.

---

<sup>3</sup> Agamben (2005, p. 85). Em *Infância e História*, Agamben reflete sobre a capacidade das crianças de transformar tudo que lhes cai nas mãos em brinquedo, lançando ao tempo outra dimensão. “Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano.” (p.85)

Expliquei-lhes o sentido do que quis dizer-lhes, falando sobre suas primeiras garatujas, suas primeiras marcas no papel e de que forma isso os envolvia e ainda envolve, tentando estabelecer relações com o sentido da arte e algumas de suas questões como “o bonito” e “o feio”, e o quanto a expressão de suas idéias seria importante em nossos encontros. Perguntei o nome de cada um e o que mais gostavam de fazer, sempre olhando nos olhos e buscando a proximidade com o toque.

Procurei conhecer os interesses, vivências, linguagens, e suas relações com a região em que vivem, bem como suas relações com os aspectos artísticos de sua cultura. Construindo um diálogo sobre a importância das imagens que nos rodeiam dia-a-dia.

Depois sugeri que fôssemos para o fundo da sala, no intuito de quebrar com a formalidade de disposição das classes, (o que era intenção constante em todas as aulas) e perguntei-lhes o que significava arte para cada um.

Passada essa etapa, pedi então que desenhassem o lugar que mais gostavam, que mais lhes chamava a atenção na comunidade. Grande parte dos desenhos salientava a escola como lugar preferido, e as composições apresentavam-se na fase esquemática, geralmente “casa, sol, árvores, nuvens”.

Desenhos tímidos que me fizeram perceber que à partir desse dia começaria outro caminho, o de aprender o que não pode ser ensinado. A arte é manifestação de si mesmo, despertar a criança para importância de sua expressão é um desafio quando isso não lhes é permitido de maneira geral.

A sensibilização para um novo sentir-se relacionado com o local onde vivem, seus problemas, seus prazeres, suas dificuldades, seus fazeres me pareceu ser a melhor forma de começar, aos poucos um novo desenho desse mapa.

Neste primeiro ano, trabalhei com as diferentes visões à respeito dos caminhos que os cercam, os olhares, os toques, o ver sem ver, sentir as imagens, percepção de texturas, viver e sentir as imagens da comunidade, as imagens da cidade, imagem de si, imagens do “Lixão”.

Todas essas vivências culminaram na construção de um painel de 2,00 x 3,00m (Figuras 01, 02, 03) no final das atividades, em dezembro de 2001. Com destaque para a importância do entendimento do trabalho coletivo, a harmonia com que isso ocorreu e

a participação de cada um com suas diferenças e contribuições. Ressalto que o despertar para esse pensamento, foi uma conquista plantada à partir das dinâmicas baseadas no toque, no olhar, na afetividade, nos trabalhos em grupo, o que parecia impossível no começo devido às muitas brigas pelo material e desentendimentos gerados por uma agressividade que parecia ser comum tanto por parte das crianças como dos professores, que se dirigiam a elas aos berros, o que mais me chocou, além da precariedade da escola, e a miséria da vila.



Figura 01 – construção do painel



Figura 02 – construção do painel





Figura 03 – Painel – 2ª série

A realização desta atividade final aconteceu no nosso lugar preferido (Figura 04), onde tínhamos a visão da cidade. Conversamos sobre o que estávamos vendo lá de cima e sobre o que não víamos, mas sabíamos que existia, quais as diferenças entre a cidade e a comunidade, disposição das casas, prédios, carros, calçadas, animais, etc. Surgiram questões apontadas como problema: poluição, barulho, assaltos, violência, e muitos comentários sobre o “Lixão”, situado na comunidade. Foram colocados como pontos principais a serem reinventados por eles, com base em nossos encontros, a escola (Figura 05), a cidade (Figura 06), a comunidade, e o lixão (Figura 07).



Figura 04 – Nosso Lugar



Figura 05 - Escola



Figura 06 – Vista da Cidade



Figura 07 – “Lixão”

Com o uso de tintas e giz, pintaram o que se via lá de cima, bem como o que não se via, juntando o olhar e a imaginação, com apresentação e comentários no final da aula, e uma participação empolgante de todos.

A visão da cidade, mostra cores variadas na composição, e uma pincelada gestual e espontânea, a disposição dos prédios pode ser relacionada com a visão que se tem da cidade “lá de cima”.

Biano<sup>4</sup> envolveu-se na representação do Lixão (embaixo à direita, no painel) e acrescentou à composição cavalos e carroças, demonstrando um gosto pelo material que possibilitasse o aparecimento das linhas do desenho.

Bia ajudou a equipe que representou a comunidade (embaixo à esquerda). Dê também participou desta equipe, mas fez e refez sua pintura várias vezes (casa roxa com janelas amarelas). Conforme se relacionava com os materiais, ansiosamente, mudava o que estava fazendo, característica de sua inquietude. Gil estava na mesma equipe, mas tanto quanto os outros, teve participações em várias equipes. O que foi enfatizado na construção do painel, como um todo em que a participação no processo era o mais importante.

Na análise final, através dos comentários de cada um, constatou-se a importância do trabalho coletivo, a harmonia com que isso ocorreu, a participação de cada um com suas diferenças e contribuições destas para que se compreendesse a ação que acabara de acontecer como parte essencial no convívio humano.

---

<sup>4</sup> Os nomes dados às crianças são fictícios.



Ao inventariar o processo para se chegar a construção deste painel, devo dizer que passamos por vários outros lugares e construções de imagens. Ao trabalharmos sobre como víamos a comunidade, realizamos um passeio, no intuito de chegar até a casa de uma das crianças. O objetivo era conhecer o lugar através de seus olhares, onde moravam os colegas, os animais que encontrávamos, detalhes da paisagem, árvores, tentando observar o que normalmente não viam e falar sobre o que viam diariamente.

Antes do passeio, perguntei-lhes o que esperavam encontrar pelo caminho, conversamos sobre isso e então, pedi que recolhessem pedras, areia, gravetos, folhas secas e tudo que pudessem utilizar para fazer uma colagem sobre o que havíamos conversado. Assim sentiriam pelo toque, uma parte do que veríamos posteriormente.

Depois do passeio realizariam um desenho, em casa, mostrando o que vimos, tentando comparar com o trabalho anterior. Pois no caminho não nos deparamos apenas com flores e paisagens deslumbrantes, e sim com muito lixo nos pátios das casas pelo fato de muitos dos moradores trabalharem como catadores no lixão, muitas casas construídas de restos de madeira, com pessoas que sobrevivem sem as mínimas condições para tal, sem água e sem esgoto, sem luz, e isso tudo foi relatado por eles a cada imagem que se apresentava nos locais onde passávamos, inclusive a extinção de um rio sob uma ponte seca, devido ao acúmulo de lixo na margem e na água.

Continuando com a proposta no encontro posterior, conversamos ainda sobre a aula passada quando levantaram a questão da poluição e do lixo, o que inevitavelmente nos remeteu a um dos principais problemas da comunidade: o “Lixão”.

Partindo de suas considerações sobre o tema e vivências relatadas, sendo estas muito próximas de cada realidade, pois alguns pais trabalham como catadores e dois meninos também passaram por esta situação, as crianças relataram acontecimentos trágicos, morte por falta de cuidados e proteção, os baixos valores que são pagos e as muitas horas que se tem de trabalhar para isso, citaram também as doenças que atingem alguns **“porque tem gente que come comida do lixo”**.

Perguntei o que achavam que poderia ser feito para mudar essa situação. A maioria acha que **“a Prefeitura não faz nada”**, e que o importante é conseguir trabalho para quem vive lá, alguns acham que não é um trabalho justo. O que deu oportunidade

para uma explicação sobre a questão da exploração dos atravessadores, que ganham muito mais em cima deste serviço. Falei-lhes também sobre a possibilidade da construção de um galpão de triagem de lixo que estava sendo discutida na comunidade, através da organização de uma cooperativa e que poderia culminar na melhoria desta situação, escolhendo as palavras para melhor me fazer entender e tentando explicar o sentido de cooperação, buscando exemplo em nossos encontros e trabalhos em grupo.

Essa discussão subsidiou a próxima atividade: partindo dos problemas relatados e de possíveis soluções, expressar plasticamente essas situações, usando pretos, brancos e cinzas, únicos tons que dispúnhamos no momento.

Durante os comentários no final da aula, descreveram seus trabalhos e explicaram as intenções, onde grande parte expôs o lixo como realidade a ser mudada com urgência para se ter uma vida melhor. Apareceram frases (figura 08) significativas nos desenhos, como reflexos de uma vontade que pareceu não se bastar somente nas imagens, tal é a convivência com o problema.

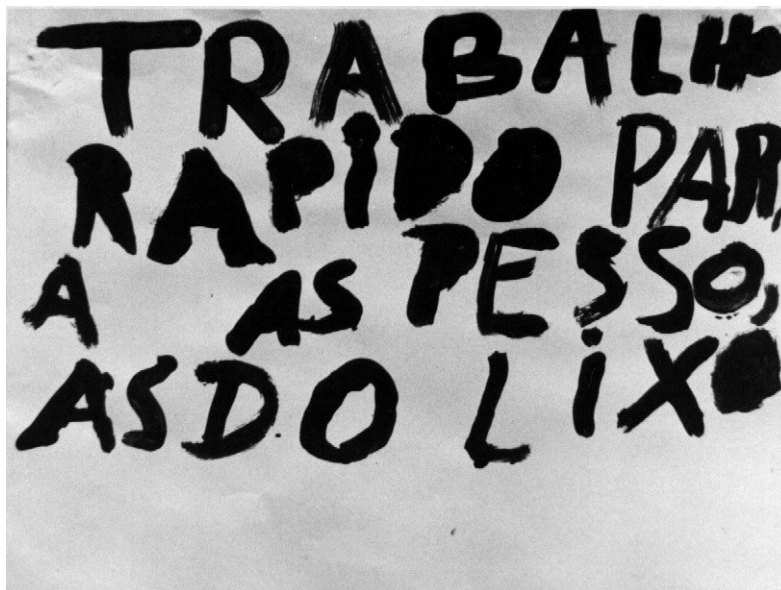


Figura 08 - Dê, 2ª série

E para falar deste trabalho, entrecorto com um pouco da história de sua inventora:

Dê, tinha 10 anos, era extremamente inquieta, raramente concentrava-se em um exercício, e quase sempre rasgava seus desenhos por achar que não havia conseguido, pois demonstrava ansiedade em usar todos os materiais querendo terminar logo e ficar sempre abraçada em mim. Não sabe a data de seu aniversário, assim como os irmãos, uma menina de 13 anos e um menino de 15, que também estão na mesma turma, e mais um de cinco que frequenta a pré-escola.

Em geral, as crianças envolvidas demonstravam muita carência afetiva, e assim pequenos gestos de atenção, desencadeavam uma forte emoção, fator de grande importância em nosso relacionamento e no desenvolvimento dos trabalhos. Acredito ter sido este o motivo da mudança de comportamento de Dê, pois nas primeiras aulas era muito agressiva com os colegas, quase sempre brigava e não socializava os materiais, isso era também uma característica da maioria, creio que, anteriormente, era raro o envolvimento em trabalhos desse tipo. Ao longo das aulas, Dê continuou inquieta, mas não repetiu mais seu comportamento agressivo, demonstrou auto-crítica e uma maior confiança em si: **“Eu aprendi a desenhar, pintar, eu gostei do que eu aprendi. Foi legal as aulas, os colegas não brigaram. Eu briguei com a Bia.”**

Sobre a questão do “Lixão”, Dê demonstrou ser a mais envolvida durante a discussão. Apontou como causa da existência do depósito de lixo a falta de emprego, pois seu pai trabalhava lá e agora que está empregado, não precisa mais catar lixo. Dê fez vários trabalhos neste dia, envolvendo-se completamente, inclusive na apresentação dos mesmos.

Na imagem que fez da cidade (Figura 09), Dê sintetizou sua composição, preocupando-se com o fundo, através de pinceladas rápidas em forma de pontos, para caracterizar de maneira diferente os morros, que aparecem na vista da cidade.



Figura 09 - Dê, 2ª série

Na 3ª série, Dê não voltou, foi internada num lar para meninas, pois seus pais não tinham condições de sustentar a ela e seus três irmãos. A força do trabalho de Dê (figura 08), tornou-se tradução da urgência de produzir dignidade àqueles olhares.

Bia (Figura 10), cuja história aparecerá mais tarde, também sintetizou a imagem da cidade em sua composição usando três elementos, predominando o uso das linhas com pinceladas contínuas. Comparando este trabalho de quando Bia estava na segunda série, com o da Figura 13, feito na 4ª série, e com os das Figuras 11 e 12 da 3ª série, onde trabalhamos com uma janela à partir de ilustrações feitas após a leitura do livro “Eu você e tudo o que existe”, Iacocca e Franco (1992), podemos notar o crescimento formal, composicional e inventivo de Bia, principalmente no uso da cor.



Figura 10 – Bia, 2ª série



Figura 11 – Bia, 3ª série



Figura 12 – Bia, 3ª série, janela



Figura 13 – Bia, 4ª série

Uma das imagens mais presentes em nosso cotidiano era a imagem do Morro da Antena, como disse, a escola fica bastante próxima, mais precisamente embaixo deste, caminho que pode ser percorrido em alguns minutos se quisermos chegar ao topo. Mesmo sem a oportunidade de realizar um passeio, pois era considerado perigoso, sua imagem imponente esteve sempre ao lado de nossa janela e por isso freqüentemente aparecia em nossas atividades. Na Figura 14, o morro aparece como o meio mais fácil de se chegar em outro planeta, e a antena torna-se a ponte, a escada para essa passagem. O trabalho foi descrito por Lise, com 9 anos na terceira série, e podemos ver sua inventividade ao modificá-lo geometricamente, pois a proposta desta vez era criar um novo mundo, um outro planeta. Lise utiliza cores neste seu planeta, pois **“ele deveria ser bem mais colorido do que o nosso, e mais feliz”**, diz ela.





Figura 14 – Lise, 3ª série



Figura 15 - Vini, 3ª série

O morro aparece também no trabalho de Vini (Figura 15), com um caminho em linha reta, bem mais fácil de ser percorrido para chegar ao topo, e a antena com seus “raios” formando um campo de força. Como a atenção da criança é naturalmente dirigida para natureza, onde todas as cores são fortes, e é nela que se desenham seus encontros e descobertas, este tema quase sempre aparecia independente da orientação proposta, devido a seu grande alcance simbólico.

Segundo Duborgel (1992), há sempre a necessidade de abrir progressivamente o campo das imagens às dimensões do campo das estruturas antropológicas no intuito de alimentar o imaginário infantil.

Porém, isto terá que passar primeiro pela necessidade de uma habituação da criança ao desenvolvimento das suas permutas imaginativas elementares com os grandes temas simbólicos – a árvore, a casa, o céu -, o personagem, o barco, o sol, etc. – que ela ama e repisa incansavelmente até ao estereótipo e sem que, precisamente, lhes sejam dados meios de os multiplicar em constelações simbólicas cada vez mais aprofundadas.  
(DUBORGEL, 1992, p. 228)

Porém esse realismo, presente muito mais no trabalho de Vini do que no de Lise, mostra-se como uma possibilidade na imensa gama de plasticidade, na maneira de traduzir o mundo. Ainda segundo Duborgel (1992), o conjunto das manifestações que circundam a imaginação são potencialidades a desenvolver e não a reprimir ou substituir. Para que, tanto aquele que dá vazão às suas projeções simbólicas no campo da imaginação, chamado de “animista”, produtor de imagens carregadas de inventividade não seja diferenciado opostamente ao que aparece dotado de objetividade, devemos chamar cada um a desenvolver-se em seu terreno.

Favorecer caminhos a outras experiências, estendeu-se sempre à todos os envolvidos, porém a idéia sempre foi a de experimentação, sem cair em uma imaginação plástica domesticada, a qual o autor se refere, onde a tendência é supervalorizar aquele sujeito que subverte o real com facilidade em detrimento do que possui habilidades de retratá-lo fielmente, ou vice-versa. A tentativa era, literalmente, colocar mundos de cabeça para baixo, possibilitar diferentes maneiras de relações formais, juntamente com a experimentação de novos materiais, para que ao mesmo tempo pudessem experimentar-se frente a um novo desafio, desterritorializar.

Muitos dos exercícios que primaram por uma diferenciação do habitualmente correto, como plantar bananeira para ver de cabeça pra baixo, deitar-se no chão e desenhar o contorno do corpo, ou tocar o rosto antes de desenhá-lo, cobrir todo o desenho de tinta de modo que desaparecesse e como num passe de mágica suas cores começassem a voltar através do ato de raspar (Figuras 16), dançar e movimentar-se através de jogos antes da criação plástica, bem como a utilização de elementos modificadores de estruturas convencionais, foram os que mais propiciaram resultados, como por exemplo, na Figura 17, onde fizemos várias janelas do morro, e do nosso lugar preferido através de um rolo de papel, que funcionava como “câmera” e posteriormente, realizamos a montagem e colagem buscando uma certa continuidade das linhas e formas destas versões, invenção insólita dessa união em um único trabalho (Figuras 18, 19 e 20).



Figura 16 – Cris, 4ª série



Figura 17 – Ander, 3ª série



Figura 18 - Jé, 4ª série





Figura 19 – Lise, 4ª série



Figura 20 Bina, 4ª série

Podemos observar que o surgimento de novas composições deriva realmente das que estavam sendo observadas, e ainda assim conservam o caráter inventivo e imaginativo de cada um. Observamos ainda, um desenho mais realista, onde aparece a Igreja e inclusive o buraco da “câmera”, exatamente como sua vista enxergava, na Figura 17, vemos que a habilidade para o desenho de observação é destacada, mas em nenhum momento tolhida ou supervalorizada. Mesmo que isso acontecesse por parte das outras crianças e alguns professores, pois a habilidade de Ander era notável, nenhuma das crianças sentiu-se menos capacitada, pois sempre ressaltai a importância de nossos diferentes modos de expressão. Notemos que a mesma Igreja aparece no trabalho de Bina, Figura 20, com uma interpretação totalmente diferente. Mesmo Bina já tendo experienciado a proposta de desenhar o que realmente víamos, e neste exercício ela mostrou-se também atenta aos detalhes, nunca perdeu o caráter de deixar levar-se pela imaginação, conforme a possibilidade se apresentava. Bina parecia estar sempre à deriva, sempre re-inventando suas invenções.

Ander voltou na 4ª série, mas não terminou o ano. Quando me falavam dele, diziam que a avó não tinha condições de mantê-lo naquela escola, pois não poderia

pagar ônibus todos os dias, e que teria parado de estudar por não ter conseguido vaga em outra. Que caminho esta dura realidade o terá feito seguir?

Guiada por ventos de não saber onde se está indo, empilhando as histórias pelo emaranhado de seus acontecimentos, os caminhos transformam-se cada vez mais em amarras guardando fragmentos de uma história cheia de *nós*.

Essa história começa ao rés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão tátil de apropriação cinésica. Sua agitação é um inumerável de singularidades. Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. (CERTEAU, 1996, p.176)

Para Certeau (1996) as existências, as motricidades, é que formam efetivamente a cidade, no entanto não se localizam e sim espacializam. Tecem caminhos, como uma espécie de apropriação do lugar, espacializam através dos deslocamentos inventando outras variações ao caminhar, fazendo outras coisas com a mesma coisa, ultrapassando limites, aumentando o número dos possíveis.

Fazendo relações com a infância e os lugares, Certeau ainda coloca belamente a necessidade de exercer práticas de espaço, como a única maneira de *ser-aí*, relacionando este termo a subjetividade que se articula na ausência que a faz estruturar-se como existência. Estas práticas de espaço, são *maneiras de passar ao outro*. “Praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, *ser outro* e *passar ao outro*”. (Idem, p.191)

Somos *nós* na subida do morro, nos caminhares, nas tessituras dos caminhos que levam ao invisível das cidades e abrigam simbolizações e corpos. Desenhos de novos espaços, silêncios guardados, como gritos dentro de um relicário.

#### 4.1.2 Os que inventam o que não existe, ou os que inventam cores invisíveis

*As coisas que não existem  
são mais bonitas.*

*Manoel de Barros (2001)*

Sabemos que a criança é um ser em constante movimento, o estado de transformação em que se encontra é responsável por seu interesse em descobrir tudo que está a seu alcance, cada objeto, cada detalhe contido no mundo em que está descobrindo implica no total envolvimento desse processo.

A criança vale-se do ato criador para se divertir, para saciar o desejo de expressar-se, e à medida que vai descobrindo novos caminhos vai traçando novos encontros com linhas, manchas e texturas.

A análise da produção gráfica, segundo Derdyk (1989), não se dá por faixa etária e sim por conteúdos vivenciais detonadores de pesquisas gráficas e vice-versa, conteúdos que correspondem ao desenvolvimento do aparelho neurológico, físico, mental e perceptivo da criança, e que podem aparecer da mesma maneira em faixas etárias diferentes.

Algumas análises no uso da cor no universo infantil seguem esses preceitos, sendo que seria infundado atribuir significados que esquematizassem ou definissem de maneira fechada seus diferentes usos no desenho da criança, não cabendo conceitos generalizantes.

Observamos algumas características no desenvolvimento do uso da cor pelas crianças em seus primeiros anos de vida, como na fase das garatujas desordenadas, das garatujas controladas e das garatujas com atribuição de nomes, as quais apresentam características voltadas para o desenvolvimento dos movimentos sinestésicos e controle visual das linhas, onde podemos perceber que a cor tem papel secundário com livre seleção de materiais que permitam maior diferenciação entre as linhas e o papel (contraste), sendo que nas garatujas com atribuição de nomes há maior variação de cores.

Mais tarde, na fase que compreende, aproximadamente, de 4 a 7 anos, onde o mais importante é a relação entre o desenho e o objeto, raramente há relação entre a

cor e o objeto, o que prevalece é o interesse emocional e afetivo e a importância do surgimento da forma.

Posteriormente, o desenho da criança caracteriza-se pelos esquemas individualizados, é o momento onde aparecem conceitos entre forma/homem/meio, repetições e relações espaciais definidas. Nesta fase, a cor está direcionada para a descoberta da relação que a mesma mantém com o objeto, ou seja, afinidades, como por exemplo: céu azul. A modificação de esquema de cor se dá através de experiências emocionais.

No início do realismo, segundo Luquet (1969), por volta dos 9 aos 12 anos, idade que também compreende a maioria dos co-inventores desta pesquisa, há uma maior percepção de detalhes e conseqüentemente uma socialização com o restante da turma, quanto a cor, não há mais rigidez com relação a afinidades com os objetos, inicia uma observação das diferenças entre tonalidades com a experimentação também diretamente ligada às emoções.

Luquet (1969) nos traz ainda dois significados do uso da cor no desenho infantil. A função decorativa, no sentido de ornamental, para *fazer bonito* (trajes humanos, animais); e a função realista, onde a criança reproduz as cores da realidade, sendo estas, geralmente individualizadas, essenciais ao objeto e genéricas.

Passando brevemente por essas teorias estudadas ao longo dos anos, devemos ressaltar que poucas vezes encontramos um só tipo de colorido ou outro, sendo que na maioria das vezes encontram-se vários tipos ao mesmo tempo, e que as idades estabelecidas também não devem ser vistas como postas, de maneira fechada, e sim relevadas a cabo da experiência. Pois quando me deparo com um adolescente de 14 anos Bianco (que estava na segunda-série e cujos trabalhos veremos posteriormente, nas páginas 79 e 80), e este apresenta composições próximas da fase do realismo que tem faixa etária indicada de 9 a 12 anos, já posso perceber que fatores como o meio, ou com relação aos estímulos, sejam estes negativos ou positivos são fortes influências e provam que não devemos delimitar os estudos somente às idades dos envolvidos.

Podemos unir às teorias de Luquet outras funções baseadas em experiências vivenciais, como a função lúdica, a função prática, a função conveniente ou cômoda.

Viana (2005) acrescenta que a função decorativa de Luquet pode assumir várias conotações como muitas cores, cor-afetiva, cor-jogo, cor-não–cor, cor-acidental, cor-de-contornar, cor-de-pintar, cor-que-é-mesmo, cor-parecida, cor-diferente, cor-que-combina, cor-que-errei, cor-prensa, cor-que-eu-me-arrependi, cor-preguiça, cor-que-eu-queria, cor-não-tinha-outra, cor-que-estava-no-estojo, cor-peguei-qualquer-uma, cor-que-serve-para-tudo, cor-qualquer-cor, cor-do-meu-time.

Acrescento ainda, a esta gama de cores, a *cor invisível*. Para contar a história de como ela surgiu, devo dizer, antes de mais nada, que foi através dos olhos mais coloridos, olhos que gostavam também de inventar morros:

Vini tinha olhar e sorriso de quem pedia invenções, mas foi dos que mais demorou para fazê-las. Ficava me olhando com aqueles olhos enormes, dizia que tudo o que fazia era feio. Participava das dinâmicas, mas na hora de executar plasticamente as idéias, não se permitia, ou rasgava os desenhos. Certa vez olhei um papel em branco na sua frente e perguntei porque não estava desenhando, ele respondeu que o desenho estava ali: era invisível. Pedi que me ajudasse a ver, ele então descreveu o desenho e eu embarquei na brincadeira, dei vazão a imaginação enxergando algumas coisas que ele não havia descrito. O papel continuou em branco. No encontro posterior, a mesma situação. Só que dessa vez eu não estava conseguindo “ver” seu trabalho, pedi que pensasse em uma maneira de me fazer enxergar sem que ele precisasse descrevê-lo. **Ah, não tem como, sora!**, falou. Eu disse que sabia um jeito de fazer aparecer um desenho quase invisível. Ele quis aprender. Sugeri um desenho com giz branco e colorido, molhando em seguida com pincel e água. Ele se empolgou e começou a fazer desenhos invisíveis. Tínhamos então o desafio de fazer com que os desenhos não se apagassem, pois depois de secos era o que acontecia. Vini fez várias experimentações, passamos então para o giz de cera branco e as tintas coloridas aguadas. Tratava-se de desenhar invisível, com o branco e depois de tudo pronto, pincelar com as tintas (Figura 21).



Figura 21 – Vini, 3ª série

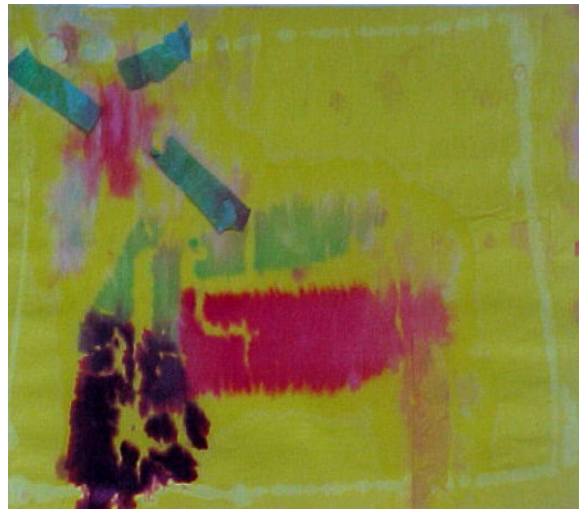


Figura 22 – Vini, 3ª série

Ele acabara de inventar a *cor invisível*. Ensinou a todos na aula, o que nos permite perceber a importância do envolvimento na percepção das cores. Para os demais foi igualmente envolvente. O salto qualitativo de seus trabalhos começou a mostrar-se à partir daí, como vemos na Figura 22, Vini alterna colagens em meio à manchas gestuais com predomínio do amarelo e na Figura 23, aparecem figuras desenhadas com mais segurança e em disposição composicional diferenciada.





Figura 23 – Vini, 4ª série

Observamos esse crescimento também em Josi, ao compararmos seu trabalho da 3ª série (ano em que entrou na escola), Figura 24, com as figuras 25, 26 e 27.



Figura 24 – Josi, 3ª série

Como podemos ver, seu trabalho era constituído por várias flores dispostas pela folha de maneira aleatória, apenas cobrindo uma superfície. Todos os trabalhos de Josi se apresentavam dessa maneira, fossem pinturas, colagens, ou desenhos, tudo era colocado de maneira igual, pois dizia não saber fazer outra coisa. Era uma menina extremamente tímida, e quase não se ouvia a sua voz. Josi não era da turma da

segunda série, entrou no ano em que já estávamos na terceira e era visível que nunca tinha experimentado o fazer artístico. A turma já mostrava um entendimento bastante adiantado e isso fazia com que pensasse nas aulas de maneira que pudesse começar tudo de novo com essa menina, contava com o estímulo dos colegas, mas mesmo assim, foram várias flores, independente das propostas, eram sempre flores. De certa forma isso representava uma fuga, ela refugiava-se neste trabalhos e não conseguia, mesmo querendo, exteriorizar suas idéias e várias vezes demonstrava frustração. Quando, de repente, quase no final do semestre, propus um trabalho em que deveríamos desenhar e cobrir o papel inteiro, o desenho todo sem deixar nenhum pedacinho sem ser colorido. Pois bem, nesse dia, Josi teve um salto qualitativo, realizando o trabalho da Figura 25.

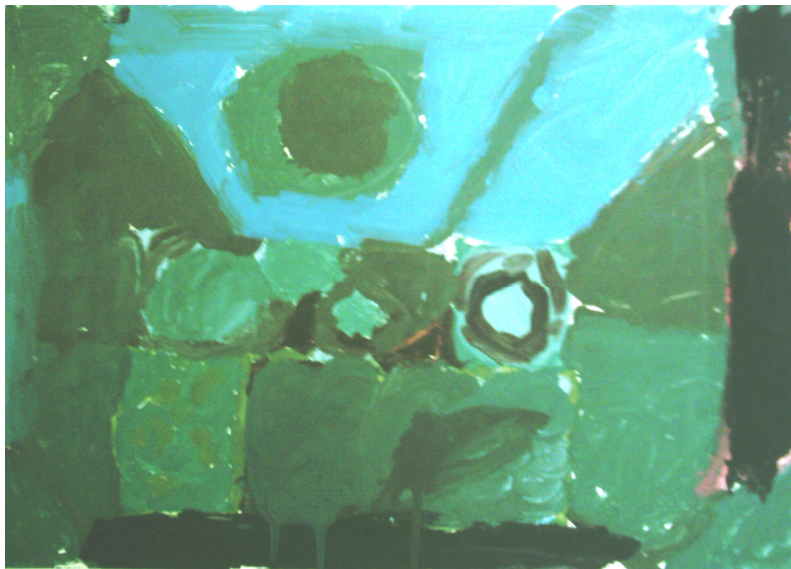


Figura 25 – Josi, 3ªsérie

Percebia a liberdade dos colegas, com relação aos materiais descobrindo resultados conforme manchas e pingos surgiam e misturavam-se com as tonalidades, deixava a tinta escorrer, e nem se importou de ter desaparecido o seu desenho inicial, que era uma casa com sol e nuvens. Josi nunca mais foi a mesma. Falou sobre seu trabalho naquele dia de maneira empolgada, pois os colegas queriam saber como havia chegado até ali, e qual desenho estava por baixo. Qual não foi a minha decepção, ao ver entrar na sala uma professora para olhar os trabalhos, pois estes chamavam a



atenção por estarem sempre expostos, e dizer que o único que ela não havia gostado era justamente este, por ser muito escuro e conseqüentemente, feio. Senti no olhar de Josi que tudo parecia ter sido em vão. Respirei fundo, tinha que pensar rápido. Expliquei para a professora, que Josi havia sido muito criativa, pois do começo do processo até o final, o trabalho havia passado por grande transformação e tudo graças a criatividade da menina. E que o fato de ser escuro, não significava o que ela estava pensando, pois aparecia ali uma harmonia entre as cores frias, e isso é que enriquecia sua pintura. **“Ah...tá. mas mesmo assim eu prefiro os coloridos”**, insistiu a professora.

Imagino que um dia o desejo de forjar asas possa ser tão forte a ponto de vermos elas brotando em nossas costas, para fazer-nos levantar vôo em um momento como este. Esse tipo de atitude talvez fomente uma resistência na percepção da escola como um lugar de possibilidades. A estrutura que aí vemos reproduzida, tem urgência de transformação, criação de lugares em que possamos entender o currículo como prática social, portanto indissociável do ser humano, uma prática produtora de significação.

Para minha alegria, Josi acreditou no meu olhar, e continuou embarcando onde sua criatividade a levava, sentindo o gosto de comer com os olhos suas próprias cores, suas invenções (Figuras 26 e 27). Ela me acompanhou também na quarta série, e seu sorriso, este me acompanha até hoje, nestas lembranças.



Figura 26 – Josi, 3ª série



Figura 27 – Josi, 4ª série

Seguindo nesses caminhos invisíveis, trabalhamos com a criação e confecção de brinquedos com materiais reciclados e posteriormente propus a criação de um “brinquedo que não existisse”. Atividade aprovada com grande entusiasmo, pois todos queriam contar ao final da aula quais as grandes qualidades de seus brinquedos. Imagetivamente as Figuras 28 e 29, demonstram além da criatividade formal, a pesquisa e influência das demais atividades, como por exemplo, a Figura 31, com giz de cera raspado.



Figura 28 – Ander, 3ª série



Figura 29 – Lia, 3ª série





Figura 30 – Gil, 3ª série



Figura 31 – Bina, 3ª série

Esta técnica aparecia seguidamente, misturada com outras, como na Figura 29. A “janela”, também foi algo bastante assimilado e que resultou em trabalhos criativos, como na seqüência sobre a história do livro “Eu você e Tudo o que existe”, Iacocca e Franco (1992), vistos nas figuras 32, 33, 34 e 35.



Figura 32 – Bina, sobre a história, 3ª série



Figura 33 – Bina, janela 3ª série



Figura 34 – Lise, sobre a história, 3ª série



Figura 35 – Lise, janela 3ª série

Entre estas coisas que não existem e essas cores invisíveis, podemos sentir que a intensidade das várias formas de colorir levantadas pelas teorias citadas inicialmente, aparecem na inquietude de cada movimentação, cada nova experimentação de cada novo material, onde uma nova potencialidade é desencadeada por uma motivação ao mesmo tempo anterior e futura, por uma vontade de ver outra vez algo que faça brilhar os olhos.

4.1.3 Os que sujam as mãos para criarem outras, ou os que inventam manchas e pingos que escorrem até formar uma cor só sua

*Quero enxergar as coisas sem feitiço.  
minha voz inaugura os sussurros.*

*Manoel de Barros (2001)*

Trabalhar para que as imagens adquirissem sentido para seus inventores, era constante preocupação ao longo dos encontros, realizávamos jogos e dinâmicas antes da construção plástica que facilitavam a compreensão e promoviam o envolvimento, um alargamento do olhar estendido ao corpo, que se traduzia em cores.

Podemos observar o quanto o fato de “pegar com as mãos”, sentir o material, sentir-se livre para a interação com este, trouxe resultados inesperados e extremamente inventivos, pois possibilitavam o aparecimento de outros, valorizando o

gestual e o espontâneo. Alguns dos envolvidos destacavam-se sobremaneira pelo fato de demonstrarem total envolvimento e preferência no uso das tintas e pincéis.

Um deles é Gil, que tinha 8 anos, na segunda série. Tem dois irmãos e mora com os pais. Não sabe dizer a profissão do pai. É muito tímido, e demonstrava insegurança e dificuldade em realizar as propostas, mas depois de uma explicação individual e detalhada, envolvia-se com o exercício buscando resultados criativos.

Procurando ter flexibilidade tentava motivá-lo de forma que viesse a se envolver com a proposta, ou com alguma outra idéia que partisse dele, deixando-o mais seguro com relação a seu desenho. Da mesma forma que agia com Bia, pois a criança que diz não saber desenhar, além de proteger-se de críticas quanto ao produto final (o que pode ter sido feito por uma avaliação calcada em modelos à seguir), sem entregar-se ao mais importante que é a experiência, muitas vezes não se identifica com o que faz, cabendo ao educador descobrir a melhor maneira de buscar essa identificação.

Quando saíamos para o pátio, sempre ficava escondido pelas árvores, até que recebesse uma atenção diferenciada, para depois começar os trabalhos.

Gil, assim como Bia, envolvia-se com a forma e a cor, demonstrando um gosto especial pela pintura. Certa vez ele escreveu; **“Eu trabalhei muito e gostei das aulas e pinte e desenei e escrevi e brinquei e fiz o painel e pinte. Eu e os colegas gostamos da professora Alessandra”**.

Podemos observar sua espontânea mistura de cores e manchas na Figura 36, há um saci no meio de onde partem dois pingos, um que escorreu para baixo misturando-se com o chão, e Gil, percebendo que do acaso nasceu algo interessante, virou a folha ao contrário para repetir o efeito deixando o outro misturar-se com as nuvens. Essa sensibilidade de percepção estendeu-se a todo o desenho, onde utilizava-se do deixar as cores acontecerem para ver nascerem outras, maravilhando-se a cada instante e compartilhando com os colegas a experiência.





Figura 36 – Gil, 3ª série

As descobertas que permeiam estes gestos são ricas em transformações, tanto na evolução formal, na percepção da composição, da diferença entre os materiais, como no comportamento destes inventores. Mê, por exemplo, irmã de Bia, tinha um relacionamento agressivo e envolvia-se constantemente em brigas com os colegas, apresentou mudanças notáveis, tanto nos relacionamentos como no que se refere a criação visual (Figura 37, 38 e 39), e segundo comentário geral das professoras, melhorou em todas as áreas **“devido às aulas de arte”**.



Figura 37 – Mê, 3ª série



Figura 38 – Me, 3ª série



Figura 39 – Me, 4ª série

A descoberta de Gil, deixar os pingos escorrerem, foi socializada imediatamente, podemos ver alguns resultados nas Figuras de 40, 41 e 42.



Figura 40 – Gil, 3ª série



Figura 41 – Cris, 3ª série





Figura 42 – Gil, 3ª série

Lise, Bina, Vini e Bia também envolviam-se por completo com suas criações, experimentavam manchas e carimbos com as mãos (Figuras de 43 a 48), que acabavam por criar outras, e que cheias de tintas e dimensões, estendiam-se ao toque, ao convívio, a cumplicidade.



Figura 43 - Gil, 3ª série



Figura 44 – Vini, 3ª série





Figura 45 – Bina, 3ª série

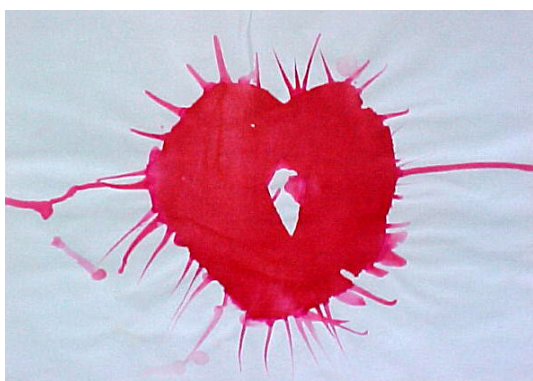


Figura 46 – Bina, 3ª série



Figura 47 – Bia, 3ª série



Figura 48 – Lise, 3ª série

Certo dia, havíamos afastado as classes, estendido os papéis pelo chão, recortados no tamanho de cada criança e elas deveriam deitar-se, fazer o contorno de seu corpo para depois colorirmos, trabalhando assim com a imagem de si, suas características, seu modo de vestir, conhecendo-se e se reconhecendo através da criação (Figuras 49, 50, 51 e 52).



Figura 49 – Bia, 4ª série



Figura 50 – Vini, 4ª série



Figura 51 – Gil, 4ª série



Figura 52 – Ander, 4ª série



Lise, estava com potes de tintas muito velhos, e estas estavam com uma consistência pesada, impossível de pegar com o pincel, ela então disse que havia tido uma idéia: pegar direto com as mãos. Estava ela extremamente empolgada em seu trabalho (Figura 53), criando volumes, enquanto eu ajudava Vini em suas colagens, quando fomos interrompidos pela professora da turma aos berros: **“O quê que tu ta fazendo, se sujando toda, o que é isso nas mãos?!?”**



Figura 53 – Lise, 4ª série

Lise ficou paralisada, ainda posso ver a cena: as mãos que estavam prestes a tornarem-se muitas, grudaram-se imediatamente, reflexo do susto. E seu olhar lançou-se para mim: cumplicidade. Eu a tranqüilizei com o meu. Ela respirou. Expliquei para a professora que estávamos trabalhando com a visão que temos do nosso corpo, e como nossas tintas não estavam muito boas, Lise estava tentando um jeito de resolver o problema criativamente, e que isso fazia parte das experimentações, e quanto a sujeira teríamos todo o cuidado para limpar depois. Acho que a convenci. Ela saiu da sala. Vini olhou para mim e disse: **“ela não entende nada de arte, né sora?”**

Falei então: “vamos convidá-la para apresentação dos trabalhos no final da aula, assim podemos explicar para ela um pouco mais sobre o que estamos aprendendo”. Foi o que fizemos, dava para sentir a ansiedade no ar, mas a reação foi comovente, cada

um falou sobre seu trabalho e chegamos a conclusão que todos aprenderam um pouco mais. Inclusive a professora que elogiou muito as pinturas, menos uma, que segundo ela, tinha “**pingos escorrendo e estava mal pintada**” (Figura 50), este fato reflete a urgência de um trabalho efetivamente eficaz com os próprios professores no sentido de desconstruir com essas estruturas cerceadoras do ato criador, e provocar-lhes uma vontade de busca pelo encantamento, desprendimento e errância, infernais desconcertos, provocações e estranhamentos produtores de subjetividades.

4.1.4 Os que inventam tristezas tentando *desinventá-las*, ou os que inventam toques com o olhar

*Desculpe a delicadeza,  
meu olho tem aguamentos.*

*Manoel de Barros(2001)*

A cada dia em que me dirigia para a “Caturrita”, o preenchimento de meu olhar ia acontecendo à medida que os entrecruzamentos com outros olhares iam se dando. Desde o caminho do ônibus, que ia lotado de crianças até a chegada em sala de aula, já me sentia repleta desses acúmulos oculares, pareciam que brotavam em mim novos sentidos, sempre atentos. Deste corpo de olhos, não poderia deixar de permitir que surgissem afetamentos, afecções, ou seja, estado de um corpo sofrendo a ação de outro. Segundo Spinoza (apud: Deleuze, 1968), afecto é um modo de pensamento não representativo onde há produção de si através de outros corpos, tendo o outro como elemento que possibilita a subjetividade, como produção de sentidos, aumentando ou diminuindo a potência de atuar. Sendo que toda paixão nos mantém afastados de nossa potência de agir, porém, as paixões alegres têm a tendência de nos aproximar desta potência; as tristes nos afastam dela, a diminuem.

Totalmente enredada entre afectos e perceptos, objetos com os quais a arte opera, segundo Deleuze (1968), me sentia a todo momento envolvida pelas histórias desses invisíveis. Esses invisíveis são aqueles os quais a sociedade não quer ver, desajustados, não adaptados, tão à margem que podemos tropeçar num deles na

calçada, depositar algo na mesma lixeira onde catam seus alimentos ou no mesmo Banco onde pedem “uma moedinha” na saída e onde os dinheiros estão muito melhor abrigados e cuidados (Figuras 58 e 59).



Figura 54 - Ede, 3<sup>a</sup> série



Figura 55, Ede, 3<sup>a</sup> série, detalhe

Lá, na “Caturrita”, há um berço de invisíveis, é lá que suas vidas se misturam e fecundam natureza, e é para lá também que vai o lixo da cidade, para longe, para não ser visto. Mas a cidade-mãe não deixa de receber seus frutos de volta, ela os embala nos bancos das praças, e os alimenta com o saldo das latinhas catadas, com seus restos.

Neste berço, há muitos contrastes, beleza em todos os sentidos, mas também tristezas que devem ser ditas na esperança de que não se repitam, e se não podem ser vistas, que ecoe seu grito:

Biano tinha quatorze anos, estava na segunda série, tinha dificuldades para ler, e era considerado pelas professoras como um aluno problema. Para mim, um adolescente que não aceita as perseguições e contesta ordens infundadas de “cala a boca e obedeça” e “fica sentado no teu lugar”.

A adolescência é uma fase de transição para a vida adulta, onde se busca o entender-se, compreender e conviver com as mudanças físicas e psicológicas, transforma-se em algo muito complicado para quem está na sétima ou oitava série. Imaginemos então, para um adolescente que está na segunda série. Seus anseios não são os mesmos do restante da turma.

Portanto, o acompanhamento de seu processo criativo, foi bastante individual: com relação a proposta inicial sugerida para a turma, se ele não mostrasse identificação, estimulava-o para que partisse dele uma nova proposta.

Interessei-me por seus problemas, conversávamos muito e ele dava vazão à suas emoções através do desenho, demonstrando um gosto especial por cavalos de corrida. Estávamos nos entendendo, mas um fato ocorrido acabou interrompendo o processo.

Em nosso quarto encontro, naquele primeiro ano, fui surpreendida pela notícia de que havia sido suspenso. Contaram-me o motivo: Biano vive uma situação de rejeição por parte da mãe que mudou-se com o padastro e irmãos e não o levou. Ele ficou então na casa de um dos colegas, o que causou uma reação negativa por parte da diretora da escola, esta o teria humilhado na frente dos colegas, dizendo que “ele não iria destruir outra família”. Ele então fugiu da escola.

Na aula anterior a diretora havia invadido minha sala aos gritos levando-o para assinar “o caderninho”, ele havia cometido o deslize grave de reagir contra o autoritarismo em um lugar onde demonstrações de poder são constantes. No dia seguinte só poderia voltar com a mãe ou responsável.

É claro que isto não aconteceu. Mandeí recados por seus colegas, e depois de duas semanas, seu problema, aparentemente, foi resolvido e ele voltou.

Continuamos então nosso processo. Bianco demonstrou notável crescimento ao longo das aulas no sentido de acreditar mais em si, pois inicialmente desistia quando encontrava dificuldades. Ao longo dos encontros continuava sempre dizendo não conseguir, mas depois de alguma palavra encorajadora, sentia-se estimulado a criar maneiras diferentes de resolver as propostas. As discussões sobre os temas foram de grande importância para ele e seus trabalhos refletiram acontecimentos de seu cotidiano.

Quando perguntei o que mudou na sua vida com as aulas de arte, suas palavras foram: **“Mudou tudo. Eu sei desenhar melhor, antes eu não sabia.”**

Tornou-se mais seguro com relação a seu desenho e a si mesmo.

Na terceira série, Bianco, mudou de escola, estava morando com sua mãe, mas vinha participar dos encontros das aulas de arte. Para tanto tive que enfrentar a posição contrária da diretora, que só permitiu sob a condição de que ele não permanecesse na escola após o término da aula, afinal, em seu modo de pensar, **“uma laranja podre, sabe como é né”**. Este fato me emociona até hoje, pois sua nova morada era muito longe, o que significava para mim, que os laços foram amarrados fortemente, e de alguma forma deixei marcas, tanto quanto aquele menino que representava um desafio, deixou em mim a cada vez que olhava em seus olhos lacrimejados de revolta e tristeza, pela vontade que sentia de estar com sua mãe, de ser respeitado, de ter uma vida digna.

A afetividade e a emoção causam uma revolução em nossos sentimentos e em nossa vida, segundo Sartre (apud MAURER & ARAÚJO, 1999, p.37): “A emoção não é um acidente, porque a realidade humana não é uma soma de fatos (...) É essa realidade humana mesma realizando-se sob a forma de emoção .”

Nestes dois detalhes de seus desenhos de objetos (Figura 56 e 57), aparecem duas figuras que fazem parte do imaginário de Bianco. Estes detalhes não faziam parte da proposta do exercício (desenhar na mesma folha, objetos sem olhá-los, somente sentindo as formas), mas estavam fortemente presentes para ele. Tanto que quando foi solicitado para escolher um deles e reproduzir em uma folha maior, os dois foram escolhidos entre os demais.

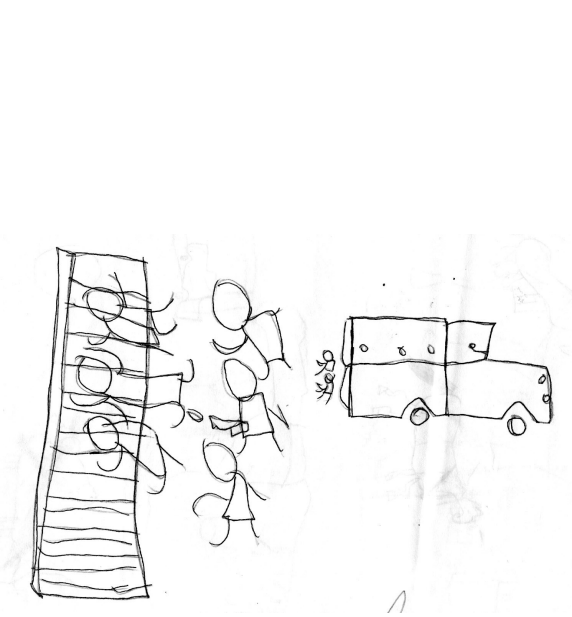


Figura 56 - Bianco, 2ª série

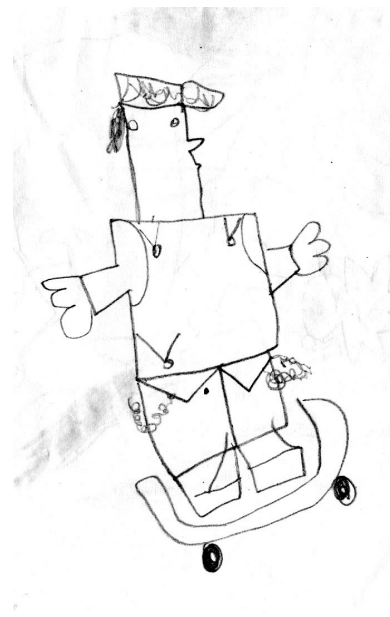


Figura 57 - Bianco, 2ª série

A figura 56, segundo suas palavras, representa policiais em uma **"batida"** e **"os caras sendo revistados"**. Na reprodução (Figura 58) ele escolhe o azul como cor predominante usando o giz em posições diferentes, riscando com vigor e raspando em algumas partes. O raspado, segundo Bianco, foi **"inventado"** por ele, ressaltou durante os comentários finais.

A Figura 57, é um **"skatista"**, que na reprodução (Figura 59) aparece **"fumando maconha"**, para essa representação usou o amarelo e o grafite, sendo que as cores aparecem no nome, posicionado ao longo da figura, em sílabas separadas. Nesta fase o adolescente é mais perceptível aos detalhes, está adquirindo uma consciência crítica à respeito do mundo e de si. Diante da palavra "maconha" que aparece escrita ao lado do cigarro que o *skatista* segura, alguns colegas que estavam por perto agitaram-se, me chamando, "para denunciá-lo". Minha reação foi simplesmente, pedir para que falasse sobre o desenho, sobre o que estava querendo representar. Explicou-me e perguntei-lhe se sabia do que se tratava, ele disfarçou, brincando e rindo. Alguns falaram que a diretora iria ver, então ele achou melhor apagar.



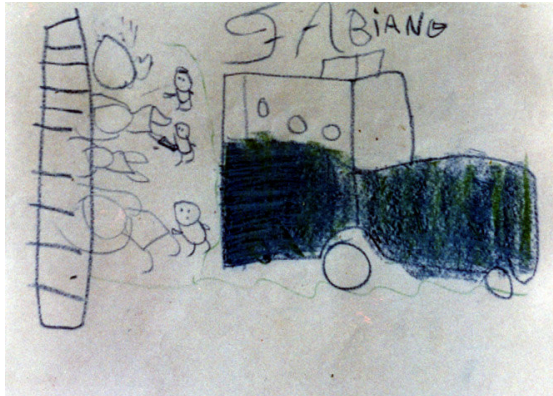


Figura 58 - Biano, 2ª série



Figura 59 - Biano, 2ª série

Na Figura 60, auto-retrato realizado no sexto encontro, Biano representa-se, com cabelos bem maiores, ao contrário dos seus, trabalhando um maior espaço de verde, em contraponto com azuis, em espaços relativamente pequenos, na representação dos olhos, e vermelho onde seria a boca.



Figura 60 – Biano, 2ª série 14 anos

A técnica utilizada possibilitou uma maior fluência da imaginação em todos de um modo geral, e depois de várias experimentações, já não se preocupavam com a precisão do desenho e sim com as cores que surgiam a cada raspagem e seus resultados surpreendentes.

A Figura 61, mostra sua visão da cidade, com cores variadas na composição, e uma pincelada gestual e espontânea, a disposição dos prédios pode ser relacionada com a visão que se tem da cidade “lá de cima”.



Figura 61 – Bianco, 2ª série 14 anos

Quando trabalhamos a Imagem da Comunidade - Questão do “Lixão” (Figura 62), Bianco usou os tons de preto, branco e cinzas, destacando a fumaça decorrente do ar poluído no “Lixão” com carimbos feitos com a própria mão, experiência que havia realizado em outro encontro. **“Conheço o lixão, já trabalhei lá, pegando bóia pros porco.”**



Figura 62 – Bianco, 2ª série

Depois de alguns encontros Bianco foi desistindo, ficava cada vez mais difícil não poder ficar na escola até o sol baixar um pouco, pois fazia seu caminho à pé. Aos poucos, ele foi se afastando, até que não apareceu mais. Sabia dele apenas por colegas. Até que no final de 2006, enquanto cartografava essas experiências e andava por uma praça do centro da cidade, sentei para conversar com algumas crianças que ficam por ali, passando seus dias, catando latinhas, e que me conheciam por conta de uma atividade com um grupo em que realizamos uma intervenção urbana certa vez, olho para o lado e lá está ele, cabelos longos, 18 anos, na mesma situação. Passando a maior parte do tempo na rua, lugar onde era acolhido por seus pares. Imediatamente, nos reconhecemos. Ele começou a contar para as meninas que conversavam comigo, como desenhava bem, **“né sora? Conta pra elas!”** - falou do quanto **“eram legais as aulas de arte”**, o único motivo pelo qual gostava de ir na escola, **“porque se fosse pela diretora, nunca mais eu ia. Por isso que parei de estudá, só querem que tu fique quieto e não tem nada pro cara fazê pra aprendê.”** Fabiano disse que por nada nesse mundo voltaria para uma escola novamente.

Junto a esses acontecimentos chegamos a história de Bia, 9 anos na terceira série:

Direcionando um olhar mais atento aos objetos, em um de nossos encontros, trabalhamos um pouco com o “desenho cego”, que consiste em desenhar sem olhar para o papel e sem tirar o lápis do mesmo, traçando uma linha contínua. Resolvi fazer este exercício, quando fizemos os “retratos” dos colegas (Figura 63), porém para introduzir a proposta de maneira envolvente coloquei uma música e pedi que sentassem um de frente para o outro, fechassem os olhos e sentissem os sons. Depois deveriam imaginar que seu dedo era como um pincel. O objetivo era desenhar com o dedo, tocando, cada linha de expressão do rosto de seu companheiro, ao som da música, olhando nos olhos, tentando reconhecê-lo pelo olhar, senti-lo, para depois passar isso para o papel.



Figura 63 – Mê, 3ªsérie



Figura 64 – Ander, 3ªsérie

A dificuldade de tocar no outro era muito evidente, então pedia para que tocassem em mim antes, para que experimentassem.

Percebi que Bia e sua companheira não participavam, então me aproximei. Bia, acanhadamente, atendeu meu pedido, e neste momento, parece que o tempo parou, ela olhava nos meus olhos e visivelmente emocionada deixava seu pequeno dedo passear por minha face, sem desviar seu olhar do meu. Momento único, que culminou em um abraço. Porém enquanto eu fazia o mesmo com sua colega, Bia manifestou sua emoção de uma maneira que evidencia o quanto lhe é negada a demonstração de sentimentos. Ela começou a morder seus dois braços com muita força, e eu tive de interferir perguntando o que houve. Ela me olhou muito brava: **“é que eu quero chorá! Me dá em mim pra eu chorá?!?”**

Abracei-a novamente dizendo que ninguém precisava bater nela para isso, se ela sentiu vontade de fazê-lo, não teria o menor problema e que sempre que me emocionava chorava também, não é necessário conter essas emoções. Então peguei sua mão e seus olhos se encheram de lágrimas. Respirou fundo, e disfarçando ligeiramente virou-se para sua colega e continuou o exercício.

Bia, quando estava na segunda série, tinha 8 anos e seis irmãos. Morava com os pais em uma casa de apenas um cômodo e banheiro. A fonte de renda era uma horta que seu pai cultivava. Todos dormiam juntos, sendo que o irmão mais velho dormia num sofá e sua outra irmã, Mê, que é da mesma turma, dormia em uma amiga, pois

não cabia na casa. Nas primeiras aulas foi muito difícil convencê-las a realizar as propostas, muitas vezes começavam o exercício, mas depois rasgavam por achar que tudo o que faziam era feio, faltava-lhes auto-estima, como na maioria. Eram muito agressivas e quase sempre choravam por algum motivo. Ao longo dos encontros tentei várias maneiras de inserí-las e encorajá-las, falando sobre o bonito e o feio, sobre o potencial criador que existe em cada uma, sobre as diversidades. Respeitei quando não queriam participar, o que acabava fazendo com que se interessassem ao ver os colegas envolvidos e acabassem por fazê-lo.

Meu desejo não é que acatem minhas propostas sem questionar, mas sim que consigam entender o quanto é importante sua participação, para que assim se tornem conscientes de suas potencialidades, e acreditem mais em si, pois noto muitos problemas pessoais enraizados na família que vêm à tona através de suas palavras. Como por exemplo: **“tu diz isso porque não é o meu pai que te cria!”**. Respondendo a um colega que estava reclamando de seus choros constantes.

Bia era um pouco mais calma e envolvia-se com seus desenhos, depois de uma atenção especial. Não sentia-se segura na hora dos comentários, falando pouco sobre seus trabalhos, geralmente depois que os colegas dessem sua opinião. Demonstrava realização prazerosa visível em sua relação com os materiais e através das cores e seus contrastes.

É necessário ter consciência de que o conhecimento não é o espelho das coisas ou do mundo externo, e sim traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados pelos sentidos. O conhecimento é a tradução do que percebemos através de nossa visão, que sofre uma decodificação, é assimilado e já interpretado segundo nossos princípios e nossa visão do mundo, portanto, inevitavelmente, permitimos que nossos sonhos, desejos, imagens, nossa memória, sua capacidade de idealização e nossos medos influenciem na transmissão das idéias. É praticamente impossível separar a afetividade da racionalidade, devemos encontrar o equilíbrio entre esses mundos, pois um é indispensável e complementar ao outro. No que tange aos processos educacionais, principalmente, é essencial um envolvimento subjetivo, onde o emocional adquira importância relevante no ato criador, num âmbito em que práticas experimentais criadoras, apresentem um sentido distante daquele



modelo de objetividade a que se remete qualquer estudo de caráter científico. E mais ainda na atuação com o mundo, com o cotidiano, na modificação de nossos atos programados em atos que possibilitem a produção de conhecimentos refletidos no cotidiano como intervenção ético/estético/política.

Além de ressaltar a importância dessas três dimensões, acentuo a do desenvolvimento do pensamento estético, o qual procura formas de ação e relação dentro de uma estrutura, estrutura esta que possa apossar-se de um emocional, o que segundo Meira (2001), é que causa a conexão do *mundo imaginal* da realidade vivida com as imagens provenientes do psiquismo humano.

Em suas palavras,

O emocionamento visual tenta sempre refazer sua mais verdadeira experiência ontológica, a dos olhos nos olhos. Esta imagem memorável é a metáfora que mais revela o sentimento vivido como reciprocidade entre duas pessoas. Um olhar que sustenta outro olhar é profundamente envolvente, denso, vivido como prova de empatia espiritual. Neste momento, a imagem do outro e de um mesmo se fundem na imagem comum que ambos partilham. Para olhar o mundo com reciprocidade no entanto é preciso imaginar que ele também nos olha, e que tem uma alma, que através das imagens podemos relacionar-nos afetivamente, constituir parcerias, interações intensas com ele. (p. 134)

Ainda segundo Meira (2001), quando o emocionamento se dá em nível coletivo torna-se complexo, transferindo essa complexidade para uma ampliação da reciprocidade em formas de comutação em relacionamentos mais duradouros e com grupos maiores, pois o sujeito cria sistemas figurativos que permitem a superação do efêmero.

Espacializando-se num território de existência, cria o dentro, permitindo mudanças de equilíbrio interno através das ações de causas externas.

Apesar das causas externas (Figuras 65, 66, 67) serem, muitas vezes influências que acabavam por criar situações difíceis de serem aceitas, como a falta de dignidade e esforço pela sobrevivência das famílias cuja principal renda vinha do “Lixão” e, em alguns casos, de pequenas hortas, tornou-se necessário inventar outros cotidianos, outras situações como os emocionamentos, as afecções, o contato com o outro como ser constitutivo do espaço de convívio.



Figura 65 - Lia, 3<sup>a</sup> série



Figura 66 - Ede, 3<sup>a</sup> série

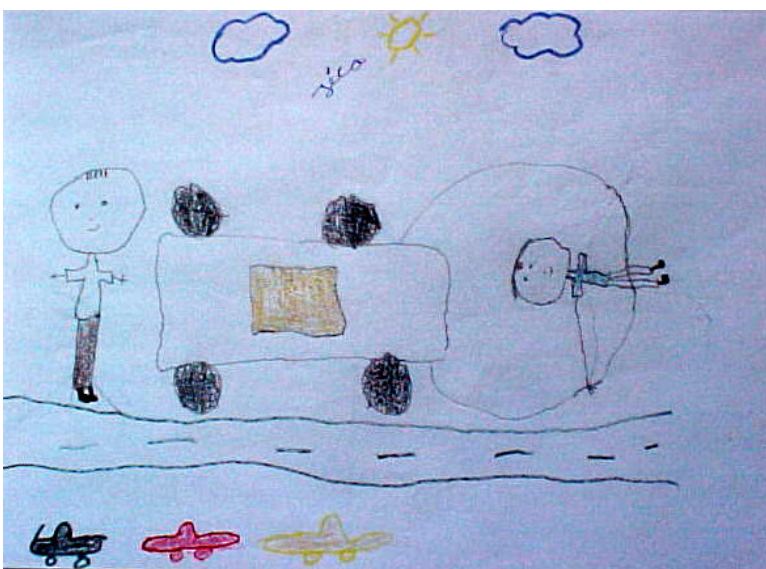


Figura 67 - Jé, 3<sup>a</sup> série

Voltamos então a Certeau (1996), que nos diz que o espaço é um lugar praticado, sem uma estabilidade ou univocidade, modificado por transformações sofridas pelas proximidades sucessivas e dependente das multiplicidades, retomadas como ato de um presente.

Como seres situados em relação ao um meio, somos também situados por um desejo, fazendo ainda parte de uma paisagem, portanto podemos fazer existir tantos espaços diferentes quantas experiências espaciais desejarmos em nossa existência.

Como se vivêssemos um só corpo, reespecializando-se a cada instante em que uma nova imagem faz surgir um novo lugar, redesenho de nosso mapa, intempestivamente.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - ESBOÇO DE INFINITOS

*Em toda a sua extensão, a cidade parece continuar a multiplicar o seu repertório de imagens: no entanto, não tem espessor, consiste somente de um lado de fora e de um avesso, como uma folha de papel, com uma figura aqui e outra ali, que não podem se separar nem se encarar.*

*Cidades Invisíveis  
Ítalo Calvino (1990)*

O redesenho destes caminhos aconteceu como o traço delicado e firme de quem tatua uma pele, esse tecido vivo composto por forças e fluxos carregados de subjetividade e que absorve todos os meios que a habitam. Uma tessitura composta pelo acúmulo de microuniversos, afetados pela força do que se vê.

Os acontecimentos estão acumulados de inquietações, que tem como porta de entrada o olhar, o traçado do desenho afeta a retina e dando continuidade às ramificações das veias do globo ocular, espalham-se por toda a cobertura interpenetrando em cada órgão. Produzindo afecções. Este outramento do corpo. O poder de sermos afetados pelo máximo de paixões alegres que venham aumentar nossa potência de agir.

Ao recriar os caminhos, muitas vezes o olhar parecia estar fora de foco, traduzindo impotências, deixando-se afetar pelas paixões tristes, mas no momento em que os espelhos percebiam de novo o invisível, criavam brilhos molhados para ver novamente com o corpo.

Como na cidade invisível de Ítalo Calvino (1990) em que uma é o espelho da outra, ou seja, uma é perpendicular sobre o lago e a outra reflete-se de cabeça para baixo, e nada existe na primeira que não aconteça na segunda, porém isso não significa que sejam iguais, pois o reflexo não é simétrico, a imagem do espelho é sempre invertida. Duas cidades que se olham nos olhos, mas não se amam. Assim também vejo as relações entre a cidade coberta por morros e prédios, e a que traz morros de lixo para o seu quintal.

Relações inusitadas de forças que se configuram através de subjetividades com extremo potencial para se desenvolverem, traçarem seus devires, pois este movimento tenta fazer com que cada envolvido no processo saia de si mesmo e se torne outro, não menos produtor de si.

As afecções corporais, resultados das ações e reações de um corpo na relação com outros corpos, foram refletidas nas imagens produzidas ao longo dos encontros e proporcionaram visões compreensíveis e cíclicas das relações envolventes e envolvidas de cada um dos inventores desse processo.

A história de vida de cada sujeito foi forte influência durante o processo de criação, e o cotidiano, vivenciado em sua triste realidade, contrastante com a beleza do lugar, dos olhares e gestos, mostrou influência direta e indiretamente na criação plástica.

Ao longo de seu desenvolvimento, o meio no qual o indivíduo está inserido molda-o em seu funcionamento psicológico constituindo-o nas relações com o outro. Pude notar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (o pensamento, a memória, a atenção e a percepção) ficou evidente em todos os envolvidos, mas em cada um deles de uma maneira única.

Através do desenvolvimento da imaginação no ato criador, evidenciada através das operações com os sistemas simbólicos, acabou por definir um salto qualitativo para este, permitindo a realização de outras formas de pensamento e expressões.

Mesmo que alguns dos participantes não estivessem presentes desde o início do processo estes não deixaram de demonstrar um notável crescimento com relação ao conhecimento sobre o fazer artístico, ressaltado nas auto-avaliações, no aumento das participações nas leituras visuais dos trabalhos e conseqüentemente, um crescimento qualitativo no entendimento do processo da construção visual de imagens.

As experiências vividas através da ação criativa proporcionaram o desenvolvimento cognitivo e refletiram-se em crescimento interior, autonomia, iniciativa, flexibilidade, sensibilidade e autoconfiança, sem que estas características viessem a produzir uma identidade universal, modeladas segundo as práticas educativas que tentam enquadrar à todos em uma assepsia controlada por regras de submissão. Ao contrário, o fazer experienciado, busca o sujeito modelável por si mesmo, produtor de

si. Não passível de educar-se, mas de deseducar-se na busca de sentido para estas práticas.

Tornar o insólito parte dos acontecimentos, fomentou a produção de subjetividades através da reespecialização dos ambientes e dos conceitos escolares, e possibilitou transformações que trazem em seu cerne a intenção de que caminhem para além dos espaços institucionais, refletindo-se no cotidiano.

O desenvolvimento da linguagem visual, sem dúvida, despertou olhares mais atentos ao cotidiano e abertos a novas possibilidades, notável através da linha do tempo que desenha as relações, seja o tempo linear que abrigou os acontecimentos em sua ordem cronológica como também o invisível intempestivo, este que nos lança a possibilidades outras.

As transformações no cotidiano vivencial se deram por afecções entre nossos olhares, espelhos de invisíveis, mas o cotidiano escolar este ainda padece de “um forjar asas”, de uma fuga desta assepsia racional, que limita a criatividade às regras advindas desta sociedade de controle.

Estas invenções intentaram desarrumar os caminhos para criar outros, em uma cartografia de contornos sem preenchimentos previsíveis, que dá permissão de pintar fora das linhas, criando novos territórios de existências, desmanchando mundos para o surgimento de outros. Desenho que segue refazendo-se em seu eterno caráter de esboço, provisoriamente adquirida por seu fator de ressignificação constante até que se invente um novo, enquanto isso, que os caminhos de cada indivíduo sigam em seus encontros, afetamentos ou tropeços e suas imagens brotem significados infinitos para quem as devorar.

## 6 BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

\_\_\_\_\_. **O guardador de águas**. 3, ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BENSE, Max. **Pequena Estética**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CABRAL, Beatriz A. **A relação bacharelado-licenciatura e a natureza da prática pedagógica em artes**. Periódico On-line de artes, 2000  
[h\ttp://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/bacharelado-licenciatura.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/bacharelado-licenciatura.htm). Acesso em: 14 ago. 2006.

CALABRESE, Omar. **A Linguagem da Arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORREA, Ayrton Dutra & XAVIER, Neide Uchoa. **Criatividade: Fulcro do Profissional da Plástica**. Cadernos de Pesquisa. Santa Maria. LAPEDOC/UFSM, nº 27, 1995.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola? In PEY, Maria Oly (org). **Esboço para uma história da escola no Brasil. Algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. 3, ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Spinoza et le problème de l'expression.** Trad. Maurício Rocha. Paris: Les Éditions de Minuit, 1968. Disponível em: [http://www.spe\\_cap\\_xvii.blogger.com.br/index.html](http://www.spe_cap_xvii.blogger.com.br/index.html). Acesso em: 12 set. 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed 34, v.3, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed 34, v.1, 1995.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** 2.ed. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia.** Tradução Epihram Ferreira Alves. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – teoria e prática em educação popular.** 6.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1999

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir : nascimento da prisão.** 15 ed. Petrópolis: Vozes. 1997.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FUSARI, Maria F. de Rezende e Fusari. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

GUATTARI, Félix ; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo.** 7. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. In: **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre. UFRGS, V.27, n° 1, jan./jun. 2002, p.11-26.

HUBER, Vera Lúcia. **Cartografia das singularidades de um processo**

**escolarizador.** Florianópolis: UFSC, 2004.

IACOCCA, Liliana; FRANCO, Siron. **Eu, você e tudo existe. Fábula Ecológica.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

JUNIOR, J. F. Duarte. **O sentido dos sentidos: a educação (do)sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

KIRST, Patrícia Gomes et alii. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. IN: FONSECA, Tânia Mara Galli.; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). **Cartografias e devires: a construção do presente.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil.** Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MAURER, Silvia T. ; ARAÚJO, Yara. (Org.). **Arqueologia das emoções.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004.

OSBORNE, Harold. **Estética e Teoria da Arte.** São Paulo: Cultrix, 1968.

OSTROWER, Fayga. et alii. NOVAES, Adauto.(Org) **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras. 1988.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e Processos de Criação.** 2.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Universos da Arte.** 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1983.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** 3,ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PILLAR, Ana Dutra et alii. **A educação do olhar no ensino das artes.** 2. ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2001.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Ed Vozes,1995.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre:Editora Sulina,2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANA, Maria I. R. <http://www.utp.br/mestradoemeducação/peddc.html>. Acesso em: 02 jun. 2005.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginacion y el arte en la infancia. (Ensaio psicológico)**. Madrid: Akal editor,1982.

VIRNO, Paolo. A política e a felicidade. **Global**, Rio de Janeiro, v. 05, p.30-33, mai./jun./jul. 2005.

YURGEL, C.L. **Processos e devires criadores: Especulações de uma professora-artista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.