

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA Sul-rio-grandense
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

A experiência criadora em uma cartografia com educação e arte

Lílian Aires Schwanz
Prof. Dr. Alberto d'Avila Coelho

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Sul-rio-grandense

Lílian Aires Schwanz

A experiência criadora em uma cartografia com educação e arte

Pelotas
2019

Lílian Aires Schwanz

A experiência criadora em uma cartografia com educação e arte

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Pelotas.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto d'Avila Coelho.

Pelotas

2019

Lílian Aires Schwanz

A experiência criadora em uma cartografia com educação e arte

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Pelotas.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto d'Avila Coelho.

Aprovado pela banca examinadora em: ___/___/___

Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi

Prof^a. Dra. Cynthia Farina

Agradecimentos

Agradeço à instituição e ao programa de mestrado, pela possibilidade de estudo;
aos que viveram esta pesquisa, alunos e alunas, por todo o possível produzido entre nós;
aos colegas, de trabalho e de estudo, com quem pude compartilhar momentos tão potentes para a vida;
a orientação confiante do professor Alberto Coelho, instigando à produção do impensado;
à professora Cynthia Farina, junto ao grupo de pesquisa EXPERIMENTA, por proporcionar a plataforma de
repouso e salto para a criação;
ao professor Cristian Mossi, pela leitura cuidadosa e engrandecedora para esta pesquisa;
aos que amo, por acreditar no caminho escolhido, dar força ao meu andar e acompanhar carinhosamente o
trajeto.

Fico com a certeza que esta pesquisa não se encerra aqui; sendo de muitos e muitas além de mim.

Resumo

Esta dissertação está implicada com a experiência criadora, a arte e o ambiente escolar. Ela se organizou a partir de uma prática docente e dos encontros entre professora-pesquisadora, alunos e alunas. Neste lugar uma questão principal foi problematizada, qual seja: como tratar de criação considerando experiências que se desenvolvem junto a alunos e alunas de ensino fundamental? Tanto com o que é previamente preparado para o momento de aula, quanto daquilo que surge nestes encontros? O que das materialidades envolvidas resulta e dá a ver sobre criação? O objetivo principal do projeto foi cartografar experiências criadoras no território escolar, pensando educação e arte a partir das possibilidades oferecidas e encontradas no território. O método de pesquisa escolhido foi o cartográfico, ele consiste em uma relação direta com as questões que orientam o projeto; com este método se obtém uma escrita produzida junto às práticas artísticas, aos fazeres dos alunos e alunas, à materialização das propostas de aula em objetos e conceitos e, principalmente ao acompanhamento do processo de fazê-los, através de registros (anotações, fotografias e vídeo). A dissertação se interessou menos por interpretar e analisar, do que se deixar tocar pelas forças dos encontros na experimentação. Com estas forças se viveu o tempo real e o próprio exercitar de uma experiência que também não resistiu a criação. Neste percurso foram colecionadas produções, impressões, sensações, que confirmam a dificuldade ou expõem a ineficácia

em teorizar ou expor leis gerais sobre a criação. O que mais se evidenciou nesta dissertação foi o quanto tratar de criação pressupõe uma atenção aos elementos que surgem na experimentação. Há um condicionamento da criação em relação aos encontros, às experiências que se promovem ao acaso e que estão sujeitas a um tipo de organização sem pauta definida. A criação então se refere a invenção de problemas que geram encontros, que colocam os corpos em movimento contínuo pela ação e pensamento, seguindo os fluxos do que se agencia, com o que por acaso o campo de interesse especifica e ganha velocidade e importância. Assim, o que se pode capturar da criação, ou da experiência criadora, são os desdobramentos que provocam um aumento na potência de viver educação e arte.

Palavras-chave: Cartografia, criação, experiência, arte, educação.

Abstract

This dissertation is implicated with the creative experience, the art and the school environment. It is organized from a teaching practice and from meetings between teacher-researcher and students. In this place a main question was problematized: how to deal with creation considering experiences that develop with elementary school students? Both with what is previously prepared for the class time, and what comes up in these meetings? What of the materialities involved results and brings visibility about creation? The main goal of the project was to map creative experiences in the school territory, thinking about education and art from the possibilities offered and found in the territory. The chosen method of research was cartographic, consisting of a direct relation with the questions that guide the project; with this method one obtains a writing produced along with the artistic practices, the works of the students, the materialization of the classroom proposals in objects and concepts and, mainly, the follow-up of the process of doing them, through registers (notes, photographs and video). The dissertation was less interested in interpreting and analyzing than being touched by the forces of encounters in experimentation. With these forces we were able to live the real time and the very exercise of an experience that also did not resist creation. In this path we collected productions, impressions, sensations, which confirm the difficulty or expose the ineffectiveness in theorizing or exposing general laws on creation. What was most clear in this dissertation was that dealing with creation presupposes an attention to the elements that arise in the experimentation. There

is a conditioning of the creation in relation to the meetings, the experiences that are promoted to chance and that are subject to a type of organization without a determined agenda. Therefore, creation refers to the invention of problems that generate encounters, which place bodies in continuous motion by action and thought, following the flows of what is agency, with which by the field of interest specifies and gains velocity and importance. Thus, what can be captured from creation, or the creative experience, are the developments that provoke an increase in the potency to live education and art.

Key words: Cartography, creation, experience, art, education.

Sumário

Introdução.....	11
Experiência criadora.....	16
Traçar linhas.....	33
Do território e suas forças.....	48
Criar inexistências ou Daquilo que não existe.....	59
A cor do crescimento.....	70
Escrever com imagens.....	86
Escola.....	98
Capturar forças.....	113
Continuidade.....	125
Bibliografia.....	130

Introdução

Esta dissertação está implicada com a *experiência criadora*, a arte e o ambiente escolar. Ela se organizou a partir de uma prática docente de uma professora-pesquisadora de arte e dos encontros com seus alunos e alunas, com uma atenção voltada ao acompanhamento dos processos criadores junto a materialidades escolhidas.

O critério de seleção dos processos que são trazidos para a pesquisa se deu conforme o envolvimento entre seus participantes e da potência dos encontros, bem como das materialidades ali trabalhadas. Neste lugar uma questão principal foi problematizada, qual seja: como tratar de criação considerando experiências que se desenvolvem junto a alunos e alunas de séries iniciais. Tanto com o que é previamente preparado para o momento de aula, quanto com aquilo que surge nestes encontros? O que das materialidades envolvidas resulta e dá a ver sobre criação? É possível conceituar *experiência criadora*, no sentido de uma exatidão conceitual? Como trabalhar em torno de um conceito que está associado à movimentação do pensamento e não ao de uma fixação ou “aprisionamento”?

A ideia de tratar de propostas práticas de sala de aula coloca o pensamento em movimento a produzir dados potentes para que se alcance, como uma espécie de encerramento de pesquisa, num saber a partir dos objetivos aqui propostos. Vale reafirmar que isto não circunscreve estas práticas em boas e más, o que

seria reduzir sua potência ao dualismo qualitativo. As questões de investigação apontam para como estas práticas se deram ao longo do percurso, o quanto elas contribuíram para pensar sobre o conceito de *experiência criadora*, com força suficiente para passar intensidades, produzindo material para uma pesquisa. Em não se tratando de uma coleta de dados, pois esta não procede com o método escolhido, colecionam-se produções, impressões, sensações que dão pistas sobre a experiência criadora e seus desdobramentos. Na produção com este território, propondo elaborar um material audiovisual como forma de habitar o território, numa experimentação com o criar, outras perguntas aparecem: como elaborar/criar imagens que se mostrem potentes para pensar a criação em relação ao campo da Educação? Como fazer/criar imagens com a escola, e não sobre a escola? Entende-se a *experiência criadora* em suas manifestações, ambientações e produção de diferença, ou em outras condições que ela pode ocorrer, sendo um conceito que tende menos a se encerrar em definições e mais em gerar movimentos de pesquisa, de docência, de pensamento para, junto a isto, produzir um saber.

O método de pesquisa escolhido para esta investigação foi o cartográfico, embasado nos pressupostos da filosofia da diferença, e consiste em uma relação direta com as questões que orientam o projeto, bem como com os objetivos que se deseja alcançar. Este método encaminha a experimentação a partir de questionamentos com o próprio modo de pesquisar, aponta respostas para as perguntas mais gerando movimentos do que imobilidades/certezas/verdades. E assim acompanhar os processos pelos quais uma problematização se constitui.

A cartografia é uma problematização em torno do método. Não como uma ferramenta para conhecer a realidade, o método torna-se também problema de pesquisa, ele seria uma experimentação do pensamento

que se constitui na busca por um modo de fazer pesquisa atento aos processos, não só aos resultados. Ele é invenção, uma vez que se cria ao experimentar, a cada etapa, no próprio fazer de uma cartografia. Neste caso aquele que pesquisa não está meramente atuando sobre o campo problemático, mas encontra-se implicado com a pesquisa de modo indissociável. Quem cartografa constitui o território da cartografia, e acaba se transformando com ele. Esta atitude não é identitária, solipsista, mas entende a experiência como o lugar da produção de pensamento. Sem início/meio/fim pré-determinados, o caminho da pesquisa se faz com rigor e com abertura ao que surge nos procedimentos que vão sendo adotados, para então dar continuidade a partir daquilo que se vai encontrando com atenção voltada à produção de dados com o território. Como aqui se investiga a *experiência criadora*, incluindo seus desdobramentos e implicações, se pergunta pelos modos de configurar um mapa de pesquisa comprometido com a *criação* no contexto escolar. Parte-se do desejo de oportunizar experimentações em aula para, com isso, pensar criação, educação e arte. Entendido como lugar de produção de pensamento, esta dissertação é acompanhada pelos conceitos de *cartografia*, *experiência* e *criação*, eles compõem e dão sustentação, além de ampliar as problematizações, do campo problemático durante os processos concernentes às atividades.

Experimentando o método de pesquisa cartográfico pode-se favorecer a captura de molecularidades dentre as molaridades que circunscrevem as realidades a serem reinventadas. A escrita produzida com práticas pedagógicas, surge a partir e através dos fazeres dos alunos e alunas e da professora que pesquisa, nesta relação indissociável entre pesquisa e prática, docência e pesquisa, pesquisadora e objeto, seja quando as

práticas se materializam em objetos e conceitos (falas e escritas), seja no acompanhamento do processo de fazê-los, através de registros feitos pela pesquisadora (anotações, fotografias e vídeo). Na produção desta escrita, há o interesse menos por interpretar e analisar e mais por se deixar tocar pelas *forças* dos possíveis encontros, para produzir com elas. É no favorecimento das experimentações em aula que se pode capturar estas *forças*, é na experimentação com estas *forças* que se produz uma escrita cartográfica, um exercício que vive o tempo real de uma *experiência criadora*.



Experiência criadora

Cercada de questionamentos sobre a minha prática como professora de arte e sobre as produções dos alunos e alunas em aula, lanço a atenção para ações educativas no intuito de conceituar a noção de *experiência criadora*. Opera-se no sentido do que nos fala Jorge Larrosa (2018), a experiência como uma fuga justamente da comodidade à repetição do já feito. Não se trata de narrar a atuação de uma professora “experiente”, que possui anos de carreira no magistério, que já sabe porque tanto já fez. Também não se trata de deixar algo para trás, não é um processo substitutivo, não há intuito de propor uma nova forma de fazer, de ser professora, que se insira numa espécie de discurso dominante sobre o fazer docente e o fazer pesquisa. Busca-se uma experimentação de aula, de prática, de escola, de docência, de pesquisa, e o que partir disto é possível enunciar, como um “tremor” àquilo que já está estabelecido, como um convite ao pensamento. Interessa olhar para as possibilidades, para um jeito de estar, de fazer. Docência singular, caminho de fuga à dominância das práticas resolutivas, das atividades programáticas, do fazer reprodutivo. Buscar um modo de pensar e de dizer a educação por uma via ainda não percorrida, mas não meramente inovadora: um caminho singular. Práticas escolares que possibilitem a produção de *diferença* e de *singularidades*.

Experimentar necessita que se entregue à experiência, esta que não visa verificar algo com intuito de generalizar uma resposta. Conforme Lazzaroto, “Não se assuste e não assuste os devires que a potência

do experimentar produzem. O laboratório está em você.” (2012, p. 100). Entenda-se aqui que o particular não é individual, identitário. É um entendimento da vida constituída enquanto um domínio de forças, “pode ser referida como uma sucessão de acontecimentos – de produções cujos efeitos, por sua vez, corporificam-se ampliando o produzir para as mais diversas formas de relações, afetos, desejos, ideias, expectativas, subjetividades (...)” (SCHEINVAR, 2012, p. 193). O mapear destas forças faz surgir uma cartografia.

Se uma experiência pode ser criadora esta ocorre na possibilidade de haver uma produção de pensamento. Como se produz um pensamento? Veremos que pensar não é inato, não é algo da ordem do natural, que se fia na boa vontade que o exercício do pensar pressupõe. A partir disto coloca-se algumas questões de antemão: Em relação à sala de aula, como uma prática docente favorece condições para que uma *experiência criadora* para os envolvidos no processo? Como fazer com que as forças e intensidades sejam capturadas pelas práticas e, deste modo, se mostrem como material potente para construir uma noção de *experiência criadora*? Em um ambiente escolar existem forças que atuam no intuito de manter, docentes, alunos e alunas, em posições que são previamente estabelecidas. Considerando estas condições, como a *experiência criadora* acontece? Como seriam seus componentes, suas condições, seu movimento processual? Construir problemas coloca em suspenso uma realidade, e vai se lançando um olhar sensível àquilo que não foi percebido, ou não foi inventado.

Acredita-se que uma pesquisa, quando assume sua condição inventora, pode dar a ver coisas ainda impensadas, não no sentido de uma descoberta ou originalidade, mas sim através de uma atitude que pesquisa e produz junto ao seu campo problemático. A ideia sobre produzir está também num plano de ações cotidianas, dos

indivíduos, baseado em relações. Assim, é uma forma distinta de olhar o mundo e o que nele se produz. No campo da arte, a concepção sobre produzir, de acordo com a autora citada, mostra-se potente para problematizarmos obras de arte, ainda que esta ideia não se limite a apenas uma forma de expressão. Para ela, “Produzir é afetar: propiciar um sentimento, criar um objeto, construir um desejo, fazer um movimento, constituir campos de possibilidades.” (SCHEINVAR, 2012, p. 195). Como criar estes campos de possibilidades? Num trabalho de arte, ou em um planejamento de aula, como propiciar esses afetos? Como se deixar afetar? Como criar? Nas aulas, apresentar alguns trabalhos de artes visuais para colocar em movimento, alunos, alunas e professora, num exercício de provocar o pensamento. Colocar perguntas e postular verbos para a ação, para a produção da investigação. Inventar é outro verbo que coloca o pensamento em movimento, neste sentido Virgínia Kastrup nos diz que

Não há distinção conceitual significativa entre criação e invenção. Todavia, há profunda diferença entre os conceitos de invenção e criatividade. (...) A criatividade é um processo de invenção de soluções originais para problemas preexistentes. (...) Já a invenção não é apenas um processo de soluções de problemas, mas envolve sobretudo a invenção de problemas. Ela envolve a experiência de problematização. É o caso do artista: ele põe o problema e a obra de arte força a pensar e amplia nossa percepção. (KASTRUP in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN; 2012, p. 142).

Pensar com arte, entendida a partir do plano de composição estética e do plano de composição técnica (DELEUZE; GUATTARI, 1992), capturando forças e apresentando blocos de sensações. E ainda, sobre o sujeito, “(...) a invenção não é obra de um sujeito. Este não é um fundamento da invenção, mas um de seus efeitos. O sujeito não explica a invenção. Ao contrário, é a subjetividade que deve ser explicada pelos processos inventivos.” (KASTRUP, 2012, p. 142). Um processo de coengendramento, aquele que inventa é inventado ao criar, inventando a si e ao mundo. Deste modo, percebe-se a potência da arte na educação, entendida como criação de problemas que força a produção de pensamento.

Assim, o desejo de pensar a educação como espaço de criação, de oportunidades de experimentações, favorecendo atos criadores, é a problemática principal deste projeto de pesquisa. Pergunta-se: como cartografar, sendo o método também problema de pesquisa, e conceituar a noção de *experiência criadora* em práticas educativas de arte? É processualmente, no próprio fazer, que a cartografia se faz. E é na escrita que ela se apresenta, dá a ver e cria modos de enunciar as forças e tramas do território.

Para possibilitar a produção de dados sobre uma noção de *experiência criadora* considerou-se aulas de arte, seu tempo determinado, sua recorrência semanal, sua estrutura e locação física, dentre outros aspectos. Sendo assim, algumas questões são colocadas: como os processos inventivos se tornam possíveis neste contexto? Por que considerar a potência criadora da arte? A arte, entendida por esta perspectiva, postula problemáticas que forçam o pensamento, mais do que representam realidades ou apresentam respostas a uma dada realidade. É vista como campo de possibilidade de experimentação do próprio pensamento. O que se passa

nesses processos? Arte, filosofia e ciência, igualmente criadoras, conforma nos diz Deleuze e Guattari em “O que é a filosofia” (2010), entendimento que interessa a esta abordagem de investigação. Neste sentido, não há conceitos à espera de descoberta, “Os conceitos, não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Sendo assim, falar a partir da experiência importa, pois fala-se a partir de um lugar singular, de uma prática, daquilo que se dá nas atividades de aula, que almejam oportunizar possibilidades de experiências criadoras. Oportunizar e favorecer aqui dizem respeito à tentativa de produção, de criação, deste campo problemático potente que é tema para esta pesquisa. Não se trata de um planejamento engessado de antemão, que colocaria uma questão após a outra para se chegar a um objetivo. Tampouco uma indução àquilo que se quer buscar. É justamente a tentativa de não o fazer. Busca-se por algumas estratégias, constantemente mutáveis, que visam possibilitar a experimentação. Favorecer não como facilitar, como aquele que faz um favor, ou facilita, mas como a criação de um espaço de possibilidades. Oferecer e produzir um campo de possibilidades. Oportunizar não como a entrega de algo pronto, mas como criar oportunidades de produção. É a criação de um campo de possibilidades que nada garante, pois, acima de tudo, não comanda o que ali se dá. Isto sem que se chegue ao ponto de uma espera passiva, que nada propõe ou que se satisfaz caso nada ou quase nada ocorra. A passividade, deste modo, não é contrária à atividade. É o passivo que espera. A espera é estar à espreita. Não como estagnação, mas como atenção ativa. É a constituição de um espaço propositivo e aberto, em que se apostam nas condições para que a criação seja favorecida. Condições

estas que não são estanques, tampouco se repetem, ou mesmo se nomeiam. Trata-se de uma interminável condição de preparação deste campo, e não necessariamente do controle daquilo que nele acontecerá. É mais uma postura do que uma prescrição do que será feito, é produção e aposta em uma atitude.

A partir deste campo problemático tornam-se objetivos da pesquisa: cartografar, no campo problemático em que se insere a pesquisa, as possibilidades de *experiências criadoras* no território escolar, a partir de práticas com alunos e alunas do Ensino Fundamental; oferecer aos alunos e alunas experimentações, através do contato e da produção com manifestações artísticas; conceituar a noção de experiência criadora a partir deste campo de possibilidades.

Pesquisar com algo vivo, com o fluxo, pressupõe estar acompanhando o processo e produzindo dados, estar em um território com abertura para a experimentação. Momentos potentes são trazidos à tona, olha-se para as práticas na busca por aquilo que possibilita a produção de pensamento, que força o pensamento a ser outro, a trazer o não dito e o não feito ainda (DELEUZE, 2005).

Aqui, o método cartográfico de pesquisa, sendo inventivo e processual, favorece o pensamento no campo problemático, procurando olhar para as possibilidades de *experiência criadora* no ambiente escolar. Neste sentido, experimentar não se refere a testes ou verificações. Metodologias, explicações e interpretações de uma realidade não contemplam as questões aqui colocadas. Busca-se praticar um método que desnaturaliza certezas e que não pretende indicar caminhos para a prática, mas problematizar como se constituem essas práticas a partir de suas forças e relações.

Conforme Gislei Lazzarotto, “Deixe o método, a explicação e a interpretação desamparados. São essas questões que emergem quando se escolhe pesquisar com a orientação da experiência sob a interferência da filosofia da diferença.” (in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 101). O modo de pesquisar no presente projeto torna-se problema de pesquisa na medida em que não se busca respostas pontuais ou soluções em experiências criadoras em sala de aula, mas, atenta aos fazeres, às práticas e à pesquisa em curso, se produz um saber em torno da criação deste conceito.

Sobre as ações educativas, o que nos diz Jorge Larrosa em torno da experiência interessam a esta pesquisa. Segundo o autor, “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (LARROSA, 2012, p. 25). A experiência necessita de um contato, de uma troca, de experimentações, para produzir momentos de formação. Conforme o autor, há uma singularidade na produção de pensamento, para ele o acontecimento pode ser comum, mas “a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2012, pag. 27). Este contato interessa, nesta pesquisa, para pensar o campo da educação, em que tantos processos de massificação e de padronização de saberes são defendidos e praticados.

Importante salientar que o saber produzido na experiência é entendido não em seu viés metodológico, resultante de uma testagem de caráter empírico,

(...) o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. (LAROSSA, 2012, p. 28)

Como experiência entende-se “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LAROSSA, 2012, p. 26). Neste sentido, o favorecimento de ações que possibilitem uma *experiência criadora*, surgidas a partir de experimentações nas práticas no ensino da arte, é um ponto de partida para gerar situações de aprendizagem em que se possa investigar as possibilidades de produção de pensamento, mas não sendo elas, as ações, um experimento. Como não as tornar um experimento? Como não permanecer presa à ideia de uma preparação de uma prática que leva a resposta imaginada, pressuposta? Como praticar aquilo que se pressupõe como prática? Como não idealizar um fazer correto, quando o que se deseja é uma singularidade também para o fazer docente? Imagino que na atenção a estas questões, na combinação entre movimentos e repousos, oferecer possibilidades sem a indução a uma resposta, um balanço constante que pergunta, se pergunta, questiona também se questionando, estando aberta à resposta ou ao silêncio. É um exercício constante, uma prática de preparação de um campo aberto a possibilidades.

Afinal, ter em vista que o que interessa aqui é a experiência que ocorre nos encontros entre os indivíduos envolvidos neste processo, entre professora, alunos e alunas, entre os alunos, alunas e a arte, entre a

arte e a educação. Vale ressaltar que a preocupação nas práticas é em acompanhar os processos de constituição, sendo de fundamental importância, não só visando a elaboração de um produto final. A experiência não tem, por sua definição aqui referenciada, garantias de acontecer. Por isso, quando me refiro à experiência, digo sobre um favorecimento de espaços, como uma tentativa de, ao menos, não impedi-las através do excesso de informação, do tempo acelerado, da profusão de opiniões, como nos diz Larrosa. É deste modo que a pesquisa cartográfica se constitui, com acompanhamento destes referenciais que são, também, uma experimentação de um fazer pesquisa, de um fazer em educação que se atualiza e se direciona a cada encontro.

Nestes momentos de favorecimento à criação, penso no processo a que cada aluno e aluna se propõe a percorrer. E também a mim, como professora e pesquisadora. Como são colocados os problemas? Como fazem perguntas a si mesmos ao se confrontarem com a possibilidade de manifestar, de dar forma a um pensamento, seja através de textos, desenhos, fotografias? Possibilitar que falem por si. Como a *experiência criadora* pode atuar como uma possibilidade de diferenciar-se de si mesma e dos padrões de aprendizagem e produções repetitivas e miméticas que, em sua grande maioria, permeiam o cotidiano escolar? Como criar neste contexto? Mais do que chegar a uma resposta, é se mover pelas perguntas, é problematizar o percurso, é mapear aquilo que acontece. Isto não exige o compromisso de apontamentos ao final da pesquisa. A questão é como enunciá-las. Não há resultados, mas produção de um saber que é produzido e emerge no processo. Também não há um final, mas um recorte de tempo em uma realidade, dados os critérios de investigação que concernem a esta pesquisa.

Para habitar o território de uma pesquisa faz-se necessário olhar para o que acontece. Importa, portanto, o modo de olhar para o plano da experiência. Cartografia como criação. O cartógrafo(a) olha para as coisas criando um modo de olhar que cria problemas. A cartografia é uma atitude, é um modo de se relacionar com a pesquisa. A pesquisa se faz no movimento. Dar forma a esses movimentos, forças e intensidades são a problemática da cartografia, por isso um modo de pesquisa que se faz problema de pesquisa. Investigar a estética, como forma expressiva, pela qual é dada visibilidade a pesquisa. Não por um passo a passo, mas uma atenção aos movimentos que surgem, nas forças e nas intensidades dos encontros, na exposição sensível a este território.

Com o método cartográfico e suas formulações em torno do pensamento rizomático a presente pesquisa se interessa pelo modo como tal método se constitui no campo da educação, considerando um olhar que problematiza práticas com arte em uma escola pública para alunos e alunas do Ensino Fundamental. Apostando na produção de um pensamento não dicotômico, que não exclui alguma coisa em detrimento de outra, com o uso de conjunções como “ou... ou”. Procura-se não reforçar um olhar generalizante ou prescrições para um fazer em detrimento de outro, tendo em extremos qualificadores um resultado que, por fim, venha a comprovar uma hipótese. É na conjunção “e... e” que se tangencia os imperativos do método cartográfico, construindo problemas de pesquisa com vistas a produção de conhecimento que possibilite praticar singularidades. (LEMOS; ROCHA in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012). Neste sentido Deleuze e Guattari no final do platô *Introdução: Rizoma* nos indicam que

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (2012, p. 36)

É um método que também pesquisa o modo como dá-se contornos a uma pesquisa que se interessa pela experimentação de práticas, tentando escapar a prescrições, análises e representações. Esta problemática se apresenta quando me vejo ministrando aulas de arte na tentativa de propor atividades, experimentações embasadas em produções artísticas, em especial na linguagem das Artes Visuais, sendo esta minha área de formação e atuação.

Considera-se que na pesquisa cartográfica uma problematização é também um objeto de criação (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), tento experimentar uma atitude aberta aos acontecimentos, durante as atividades em aula, para dar passagem às forças que possam estar em movimento. Não estigmatizar as práticas, mas estar atenta aos processos em curso. Estando em campo, “a atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um ‘vamos ver o que está acontecendo’, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto.” (KASTRUP in PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 45). Em se tratando de uma investigação na área da educação, em que tantas forças e pessoas estão envolvidas, uma cartografia se mostra como possibilidade para pesquisar as relações que surgem neste território, constituído

por práticas educativas, permeado por forças territorializantes, em geral por metodologias de afirmação de pensamentos lineares e sucessivos e que, por isso, algumas vezes mostram-se pouco abertos a possibilidades de criação. Interessa o uso do método que acompanha os processos e produz conhecimento na criação de seu problema e seu percurso, sendo assim a cartografia um modo de investigação afinado ao tema da pesquisa. É um método que cria ao pesquisar. Cria o modo de pesquisar. Cria a forma de dar expressão à pesquisa. Tema, método e problema que problematizam e criam em educação.

A prática docente é também pautada na tentativa de abrir-se às intensidades. A constituição de território não é exterior àquele que pesquisa. Não se restringe à sala de aula, à escola, às atividades, aos planejamentos, ao currículo e aos escapes a esses modos pré-determinados. A possibilidade de produção de uma docência em distinção aos papéis instituídos e ensinados para uma identidade docente constitui o território desta pesquisa. Deste modo, o fazer docente também é problematizado.

Isto não quer dizer que não haja objetivos, ou que não se tenham parâmetros para o fazer docente, por exemplo. Critérios e objetivos apenas não serão estabelecidos a priori, mas constituídos no percurso de aula e de investigação, reinventados e reelaborados, se necessário for, buscando não cessar os movimentos potentes em prol de uma finalidade previamente estabelecida. Importante pontuar que não é baseado na espontaneidade, no deixar fazer livremente, que as aulas, e mesmo a pesquisa, se constituem. É na ausência de um modelo aplicável e previamente estabelecido que se defende a invenção. “A ausência de um modelo de funcionamento deve-se a razões intrínsecas à própria natureza do sistema, ou seja, é porque o processo é inventivo e imprevisível que ele é

irredutível a um método ou modelo.” (KASTRUP, 2001, p. 26). Sendo assim, é necessário extrema atenção e rigor teórico ao acompanhar os processos, estando apropriado do teor conceitual referenciado, praticando a abertura produzida pela cartografia.

Como investigar quando o método de pesquisa também é problematizado? É quando os questionamentos já não têm mais a função de buscar por aquilo que cessa seu movimento, mas que, respondendo a eles, tragam novas perguntas, formulem novos problemas, inventem. Como pensar a prática escolar deste modo? Estar acompanhado do anseio pela criação, pela problematização do já feito, pelas possibilidades de experimentações? Assim, conforme nos diz Gislei Lazzarotto em torno do conceito, “(.) para experimentar, não basta entregar-se à experiência, é preciso construir um modo de permanecer no processo em curso que solicita invenção.” (in FONSECA, NASCIMENTO, MARASCHIN, 2012, p. 99). E ainda, “O que promove essa demanda por experimentar? A diferença. É a diferença que invade o pensamento quando a representação não dá conta de responder ao que acontece, e nos leva a criar outros modos de pesquisar”. Experimentar a pesquisa, a docência, numa prática da diferença. Colocar os problemas partindo de questionamentos iniciados pela palavra “como” evidenciam a atenção dada ao acompanhamento dos processos de constituição da cartografia. O interesse volta-se para a maneira pela qual algo se torna o que é. Os modos de funcionamento, de produção, de formulação, são a problemática produzida em torno da constituição de algo.

Como abordar a questão do aprender, em se tratando de uma pesquisa em educação? Nesta perspectiva teórica, na qual as dualidades já não conduzem a investigação, aprender tem menos a ver com a

repetição, com os postulados de verdadeiro e falso, ou com a resolução de problemas indo mais em direção da criação de problema, como já havia sido citado. Em *Aprender com Deleuze*, René Schérer afirma que “aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente (...)” (2005, p. 1188). E ainda, diz que “o problema do pensamento é precisamente o da invenção de ideias, mais do que sua organização sob a forma das proposições e dos juízos que lhe impomos.” (2005, p. 1189). Esta concepção, quando posta em relação à educação, questiona a importância dada à reprodução de conteúdo, tão comum aos parâmetros educacionais comumente vigentes, para o favorecimento da criação e da produção de pensamento, sendo assim pertinente à problemática desta cartografia. E conforme diz Deleuze, “Pensar é experimentar, é problematizar” (2005, p. 124). Pensar é singularizar, é inventar.

Como já se afirmou com Virgínia Kastrup, “não há distinção conceitual significativa entre criar e inventar” (KASTRUP in FONSECA, NASCIMENTO, MARASCHIN, 2012, p. 139). No entanto, entre invenção e criatividade, sim. Este conceito é pertinente a esta pesquisa, pois nota-se que as aulas de arte são fortemente atreladas à ideia de criatividade, de soluções originais aos problemas previamente dados. No entanto, é importante salientar que a partir do referencial aqui proposto há uma mudança de perspectiva, no sentido de que criatividade é uma capacidade de solucionar problemas preexistentes, enquanto criar/inventar, é a formulação de problemas. Isto postula uma mudança na relação com o conhecimento, com a pesquisa e consigo mesmo. Não no sentido de uma teoria da invenção, mas na problematização em torno do conceito, entendendo que sujeito e objeto são produzidos nos processos inventivos. Esta discussão, para esta pesquisa, diz respeito não só às práticas

de aula e à produção de dados, mas também aponta para uma discussão sobre ciência, e neste caso, sobre a pesquisa intervenção aqui proposta. Uma pesquisa que não se propõe representacional, atuando em direção à descoberta, numa relação mais abstrata e objetiva com o conhecimento, mas no seu percurso inventivo vai “(...) comprometendo-se com o acompanhamento dos processos e com a análise continuada dos efeitos produzidos.” (KASTRUP, in, FONSECA, NASCIMENTO, MARASCHIN, 2012, p. 141). Nesta perspectiva, o conhecimento que se pretende abstrato é visto também como invenção, não se furtando, portanto, da responsabilidade de seus efeitos e de seus resultados. Assim, pontua-se mais uma vez, na pesquisa cartográfica orientada pela filosofia da diferença, a relação de coengendramento entre pesquisador e objeto pesquisado, sendo o território a trama de produção desta relação indissociável. A criação como movimento de aula, de pesquisa, de produção de saber.

Neste sentido, as práticas em aulas de arte, entendidas como constituintes do território da pesquisa, visam oportunizar experimentações, através de materialidade e também de aproximações com manifestações artísticas, no intuito de oferecer possibilidade de praticar a singularidade, uma vez que inventar algo é também inventar a si e ao mundo, conforme Vírigena Kastrup. Como singularidade, entende-se que

Singularizar é recusar a subjetivação capitalística que nos é imposta, escapar ao sujeito centrado na/por identidade e semelhança, que detém devires e impõe estabilidade por meio das identidades molares. Singularizar é buscar novas experimentações, afirmando a diferença, a variação,

a resistência à sujeição da identidade e da individuação.
(TONELI, ADRIÃO, CABRAL in FONSECA, NASCIMENTO E MARASCHIN,
2012, p. 208)

Através da constante atenção sensível às forças constituintes da trama territorial, procura-se pelas linhas molares e moleculares que a formam, num método que não se propõe a representar e a interpretar, mas sim por mapear e traçar linhas (DELEUZE; GUATARRI, 2012). Nesta formação, entende-se como molar a linha dura, estática, representativa. As linhas moleculares são flexíveis, são como fluxos, intensidades. O entendimento do campo problemático por rizoma, constituído de linhas, não as torna aplicáveis para uma leitura do território. Não se dualiza as linhas, como se molar fosse a grande linha dominante, em contraste a individualização das linhas moleculares. Elas tanto se distinguem quanto se misturam, sendo inseparáveis. É um campo problemático visto como rizoma, traçado por linhas que se transformam, visto como mapa, vivido por intensidades.

É apostando na produção de pensamento, na singularidade da experiência, nas possibilidades de experimentação e na prática da diferença que se traça esta problemática, que se constitui no seu fazer e se inventa por todo o percurso. É no meio, entre as coisas, que se investiga em cartografia. Em dado momento, decide-se por uma conclusão, mais pela necessidade de ter-se um apanhado deste percurso do que por sua real finalização.



Traçar linhas

O campo problemático desta pesquisa constitui-se das aulas de arte que, ainda que estejam dentro dos limites de tempo e de recursos comuns às escolas públicas, buscam promover encontros nos quais se compartilham aprendizados ao se trabalhar com base em experimentações e no favorecimento, através de algumas proposições, de possíveis *experiências criadoras*.

Assim, na prática como professora e no fazer dos alunos e alunas se constitui um território heterogêneo, composto por uma diversidade de linhas molares e moleculares, por fluxos, por forças, que se cruzam e se tramam. Neste tempo-espço cartografa-se estando à espreita para capturar, e ser capturada, por forças constituintes do território, em encontros permeados por experimentações, diálogos, práticas em aulas de arte, num composto de coexistências feito de linhas inseparáveis.

Cartografia como método não se impõe como caminho, mas exige ser experimentada no seu percurso. Os objetivos serão postos mais de acordo com os movimentos do que previamente planejados. Sendo experimentada, a pesquisa é intervenção que

(...) sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o

que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação. (PASSOS; BARROS in PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 18)

Deste modo, não há separação entre conhecer e fazer. A produção do conhecimento se dá estando o(a) cartógrafo(a) implicado e intervindo no plano de experiência, não deixando possibilidade para uma suposta neutralidade de pesquisa. Uma postura em que interessa o processo de produção de uma realidade, em que a maneira de fazê-lo é a problemática, sendo acompanhado, criando o caminho, criando-se ao caminhar e assim conhecendo a realidade, não por representação, mas por experimentação, constituída mais por uma atitude do pesquisador do que por um planejamento de etapas a serem seguidas. Por isso é pesquisa que intervém. Pesquisa que inventa seu problema, a cartografia não trata meramente da problemática do ponto de vista da inserção do pesquisador(a) no campo, mas da compreensão de que ele está implicado no processo e de que o objeto, o campo de experiência e o cartógrafo(a) estão agenciados neste fazer da pesquisa.

Mais que domínio, o conhecimento surge como composição. Enfim, o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção, tal como indica a

etimologia latina do termo invenire – compor com restos arqueológicos.
(KASTRUP in PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2009, p. 49)

Quem cartografa se responsabiliza por colocar em andamento uma invenção com sua criatividade, porém o que virá não o tem como única causa. Ele próprio já é uma invenção de muitos encontros, atravessamentos, coleções, conexões, agenciamentos passados. Assim, ele existe como efeito de algo que está em processo de autocriação, de quem se encontra em um campo de forças que atua e movimenta as ideias para que algo seja criado. O cartógrafo muitas vezes é tomado por forças que excedem sua vontade, sua atuação controladora. Através do acompanhamento de processos de constituição de territórios, aquele que cartografa é implicado no processo: não observa, mas constitui e produz o território. É um procedimento da cartografia a atenção do(a) cartógrafo(a) ao processo – *estando no e sendo o processo*, no território, lugar em movimento no qual acontecimentos estão em constante fluxo. Com isto, não se afirma que esta produção de conhecimento está calcada em um sujeito pesquisador e suas vivências, meramente, em “um eu romântico que se vê presa de um solipsismo subjetivista” (COSTA; ANGELI; FONSECA in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 47). É percebendo as forças que constituem o território que a cartografia produz conhecimento, e são nestes acontecimentos que a pesquisa se dá.

Dado isto, proceder neste campo de experiência exige do(a) cartógrafo(a) um rigor no seu método. Uma vez que ele criará sua pesquisa a partir de seus passos, é necessário que esteja envolto por essa concepção que o coloca em compromisso com uma atitude.

Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, (...). A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 11)

No método cartográfico, o objeto não está previamente à espera da análise do pesquisador que irá a campo. Tão pouco existe uma coleta de dados. No decorrer da pesquisa existem estratégias que se constroem em um fazer do(a) cartógrafo(a). A pesquisa é construída nas relações do(a) cartógrafo(a) no campo, na produção dos dados. Pensando deste modo, deve-se estar atento àquilo que, tanto a partir de seus critérios quanto também a partir do que é inesperado e mostra-se potente naquele território de acontecimentos, pode afetá-lo(a) através das forças ali presentes.

Problematizando as práticas nas aulas de arte busca-se estar sensível às linhas que compõem o território para dar a ver a problemática de pesquisa. É na acepção deleuziana de problematização, segundo LEMOS

e CARDOSO JÚNIOR (in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012), que é baseada esta investigação, ou seja, “as condições de posição de um problema não desaparecem com sua solução, pois ele persiste para além das soluções que ele eventualmente venha a receber” (p. 191). Assim, foge-se ao dualismo qualitativo e de perguntas e respostas, de problemas e soluções. O problema, nesta acepção, não é parte exterior ao campo, mas constituinte dele. É em torno do problema que se busca a produção de um saber. Conforme Deleuze e Parnet

Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução. (1998, p. 02)

A pesquisa se constituiu no seu processo, procurando colocar questionamentos à minha prática docente e aos encontros que por ela ocorrem. Participantes de uma estrutura educacional, professora, alunos e alunas, quais seriam as possibilidades de escape dos padrões normativos desse contexto? Como é possível criar na escola? Aqui, a pesquisa circunscreve-se em aulas de arte, mas vale pontuar que a ideia em torno da criação não estaria restrita a esta divisão curricular, à disciplina de Artes. Entende-se que é importante salientar que a ideia de educação como espaço de criação não se restringe a esta repartição programática pela qual a maioria das escolas se configura. Talvez este possa ser um componente curricular que tenha mais abertura a essa possibilidade, mas

recair sobre a disciplina de Artes, ou mesmo às artes, a ideia de criação, seria tratar deste conceito de maneira aplicável e restritiva condicionada ao trato de especialistas formados na área detentores de um saber exclusivo.

As aulas acontecem com duração de tempo determinado, com organização espacial previamente estabelecida, com avaliações de desempenho dos alunos e alunas – e mesmo dos professores e professoras – envolvidos no sistema escolar. Interessa aqui problematizar esta estrutura, mas não através de juízos de valor ou a mera busca de soluções ou receitas para um fazer docente. Tampouco como uma afirmação de práticas corretas, como uma afirmação apenas positiva do que é feito. É atenta aos seus modos de funcionamento, as linhas que a compõem, nas possíveis rupturas em um modo imposto por forças estruturais que se propõe a problematização e a produção de um saber em arte-educação visando a possibilidade de uma *experiência criadora*. O campo problemático é composto por linhas, através das quais ele se elabora e se expressa. Existem linhas moleculares que se movem. Linhas molares estáticas. Linhas flexíveis que se mostram como forças e intensidades. O mapear destas linhas, a problemática em torno da criação da expressividade destas, é o fazer cartográfico.

Definir um objeto, aqui, é aceitar seu caráter expandido, sua imprecisão e a necessidade de sua não limitação. No entanto, vale ressaltar que esta delimitação inexata não é uma falta de critérios ou objetivos de pesquisa. É, sim, uma atenção sem foco, que percebe as forças ali presentes sem tentar anulá-las, ou desconsiderá-las em prol de categorias estanques ou finalidades práticas que visem respostas. O método, no caso da cartografia, é problema e invenção. Não uma ferramenta para conhecer a realidade, é problematização

do pensamento, do conhecimento, da pesquisa, do território, do próprio fazer do (a) cartógrafo(a). “Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163). A produção de pensamento, desta forma, é construída cartograficamente, na produção de dados com o território, e toma forma na escrita cartográfica que problematiza as questões do campo problemático.

Como professora, proponho atividades com referências artísticas, estando em contato com alunos e alunas, as práticas de aula são como momentos de possíveis encontros. Ainda que estejamos na relação professora, alunos e alunas, é possível dar vazão à criação, às experiências, à produção de pensamento? As experimentações com materialidades, as proposições para as atividades, os estudos a partir de referenciais da arte possibilitam atos de criação? Como opera uma abertura para a passagem de uma linha molecular, para uma força, uma intensidade, para a criação? Seriam as atividades, linhas molares que enrijeceriam fluxos? Como possibilitar que as linhas se transformem, ganhem velocidade e produzam distinções aos padrões de ensino que, em geral, visam uma série de perguntas e respostas previamente estabelecidas? Seriam estas algumas das camadas que constituem uma prática escolar que é o campo de experiências da cartografia aqui proposta. Não interpretar o território, mas olhar para ele na busca por questionamentos que coloquem movimento no processo, em vez de interrompê-lo. Uma linha pode transformar-se de dura para flexível, num processo de desterritorialização e reterritorialização, conforme o campo for capaz de suportar. Sendo assim, não há sentido em nomeá-las, ou

aplicá-las, uma vez que se distinguem, mas são inseparáveis. Partindo de atividades de aula, propostas pela professora e realizadas pelos alunos e alunas, como favorecer, sem induzir, possibilidades de criação? Como se dariam as transversalidades no plano de composição, com os materiais de trabalho, papéis, tintas, mas também fluxos, movimentos, forças que neste campo são capazes de tramar-se?

Na pesquisa, através da escrita, procuro dar visibilidade às linhas, acompanhando a processualidade que as constituem. As atividades em aula são tidas como um material para o qual a investigação se volta, em seu processo de realização.

Ao produzir os dados da pesquisa, olhando para os trabalhos realizados pelos alunos e alunas, não se trata de analisá-los ou explicá-los, mas de operar com eles também uma experimentação. Considerá-los como um registro que apresenta uma forma de expressão do campo problemático, numa produção de dados com o território. É no favorecimento da experimentação em aula que é produzido um campo problemático que constitui a pesquisa. E é também na experimentação através do contato com esses trabalhos, voltando-se para o processo de experimentar uma escrita com eles, que se faz o texto cartográfico, dando uma forma expressiva à dissertação.

Trago, a partir de Deleuze e Guattari, uma proposição de pensamento no exercício de olhar para o campo problemático a partir do pensamento rizomático.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. (2012, p. 17)

Como se desprender de um formato de pensamento dicotômico, rígido, linear, para produzir pensamento a partir de fluxos, dos acontecimentos, das forças presentes e atuantes no campo problemático? Busca-se um caminho para isto propondo questões a este território existencial, habitando o território, produzindo este território, colocando questões com a prática docente e com a pesquisa nesta prática, não como algo particular, mas estando sensível às linhas existentes e aos seus movimentos, no entendimento que molaridade e molecularidade passam uma pela outra, transformam-se, misturam-se e distinguem-se. Experimentando a escrita, a leitura e a prática docente, busco um modo de expressão para visibilidade ao problema de pesquisa. Criando com o método e com a pesquisa. Praticando a pesquisa como um espaço de criação.

Neste emaranhado de linhas, busco por pistas que me indiquem quais seriam os critérios para seleção das práticas com as quais escrevo. Considerando a pesquisa como algo “não mais restrito à descrição e/

ou à classificação dos contornos formais dos objetos do mundo, conhecer é também acessar o movimento próprio que os constituem, ou seja, conhecer a realidade é traçar seu processo constante de produção” (ESCÓSSIA; TEDESCO in PASSOS, KASTRUP; ESCÓCIA, 2009, p. 107). Vejo em algumas atividades propostas em aula um envolvimento por parte dos alunos e alunas, tanto na discussão quanto na realização e, com isso, problematizo uma possibilidade de pôr o pensamento em movimento para produção de um saber com a educação. Leituras, escritas, atividades de aula, discussões teórico-metodológicas se entrelaçam com o cotidiano escolar, numa constituição de pesquisa que passa pela pesquisadora, mas não se encerra em nenhum destes lugares. As conexões são como o rizoma, sem demarcação precisa de início, nem fim, com o alastramento de possibilidades pelo território e com a produção de meios que possam dar a ver algumas das forças ali presentes.

Escrevendo com os dados produzidos, falo a partir do lugar da experimentação em aula. No contato com os alunos e alunas, com proposições de experimentações com as atividades de aulas. Problematizando-as, busco produzir um saber, forçando o pensamento não sobre a prática docente, ou sobre as atividades realizadas pelos alunos e alunas, nem a partir delas, mas com elas. “O deserto, a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Prática docente e pesquisa não acontecem separadamente, constituem um mesmo território existencial de experimentação e de produção de pensamento.

Questiono, então, como acontece este envolvimento, dedicação, compromisso dos alunos e alunas com as experimentações propostas em aula. E por que, muitas vezes, não ocorrem. Para além disto, mais do que

catalogar esses momentos para tentar meramente repeti-los ou evitá-los, interessa cartografá-los, acompanhando seus processos, ciente da impossibilidade de garantir que o envolvimento aconteça. É se valer da incerteza para se colocar em movimento, fazendo uso de uma diversidade de práticas, de possibilidades de experimentações, para favorecer a abertura à experiência. No constante exercício de uma atitude que permita a experimentação, atravessada também pelas molaridades e molecularidades do fazer docente, habitar o território. É no plano de imanência, com o que acontece, que proponho esta pesquisa, que me proponho a pesquisar, entendendo a coexistência destas forças na tentativa de produzir, então, um saber.

Por que afirmar o método? Por que torná-lo visível não só pela prática, mas pela escrita a seu respeito? Operar com o conceito – a cartografia – e também escrever com o conceito, num exercício de apropriação teórica dado o rigor que o referencial exige. Para pesquisar a criação, um método inventivo é o que torna a pesquisa possível. Este momento, que por vezes pode parecer meramente uma abordagem teórica, se propõe a situar o que aqui se faz, enquanto pesquisa. É fazer menção ao arcabouço teórico que contempla o que aqui se propõe praticar. Para uma abordagem sobre o conceito de cartografia, fundamentado nas chamadas filosofias da diferença, é importante localizar a discussão aqui proposta. Em pesquisas de caráter qualitativo, existem inúmeras metodologias que questionam as relações entre sujeitos, objetos, campo problemático, dados da pesquisa, no intuito de compreender suas implicações no ato de pesquisar. Não é tema central desta discussão pontuar as inúmeras possibilidades da pesquisa qualitativa, mas discorrer sobre a cartografia como possibilidade de produção

de saber e de pesquisa científica que não só discute essas relações, mas faz delas problemática constituinte da pesquisa e da produção de saber.

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) pré-determinado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA; 2009, p. 10)

Ao se assumir uma atitude cartográfica de pesquisa, não há uma forma para aplicar a pesquisa, para operar com os conceitos. Encontrar esta forma é a problemática de pesquisa, é a cartografia em funcionamento. Num primeiro contato, é evidente o uso de termos advindos da geografia, trazidos por Gilles Deleuze e Felix Guattari acerca do método cartográfico e de uma determinada forma de pensamento do qual uma problematização emerge. Localizam-se, na citação abaixo, questões centrais à pesquisa, como território, intensidades e transformações, concernentes à prática cartográfica.

O termo 'Cartografia' utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre 'territórios' e dar conta de um 'espaço'. Assim, 'Cartografia' é um termo que faz referência à ideia de 'mapa', contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado. (KIRST, GIACOMEL, RIBEIRO, COSTA, ANDREOLI in FONSECA; KIRST, 2003, p. 92)

O método cartográfico advém de um pensamento que se distingue do que a ciência moderna tem praticado e primado como pesquisa. Distingue-se dos modelos metodológicos com início/meio/fim, hipóteses, verificações e respostas a problemas previamente estabelecidos, com a inserção de um(a) pesquisador(a) em campo. É em Deleuze e Guattari, na obra "Mil Plâtos – Capitalismo e Esquizofrenia", volume 1, platô *Introdução: Rizoma*, que se apresenta uma forma de pensamento que diz sobre o método cartográfico. "Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda." (2012, p. 35). Entre as coisas, perceber o que está no meio diz mais do movimento do que da localização, de um pensamento que ganha velocidade. O meio não se confunde com a metade que liga dois pontos, duas extremidades.

Uma cartografia não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa. Uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seu próprio pensamento. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 169)

O pensamento rizomático tem a premissa de coprodução, buscando captar forças e intensidades. Interessa como as coisas se tornaram o que são, o processo de dar forma a uma pesquisa, por exemplo, e quais são as intensidades que as constituem. É uma exploração aberta aos desvios que essas forças e intensidades podem levar no plano de imanência em que se dão, feito de linhas que ligam partes distintas e diferentes que podem e devem se conectar. Estas que não são unidades, mas direções e variações.

Quem pesquisa necessita produzir uma postura em relação à pesquisa que problematiza as relações entre pesquisador, objeto e campo problemático. Não é mera inserção de um sujeito pesquisador em campo, é agenciamento entre cartógrafo(a) e o campo na coprodução de dados. Constitui-se um território no qual a pesquisa se dará. É construtiva, no sentido de que se fará por agenciamentos e não por representação da realidade posta. Não pretende elaborar respostas no sentido universal e sim perceber as forças que constituem um território. É fazendo a realidade que se conhece, acompanhando seus processos de constituição.



Do território e suas forças

Operar com os conceitos, sem cair na sua aplicabilidade: experimentá-los. Livrar-se das supostas certezas daquilo que acontecerá; a incerteza movendo o pensamento e a pesquisa sem, no entanto, negligenciar a atividade educativa num livre fazer, desprovido do compromisso com os critérios estabelecidos, mas permitindo a abertura às forças que constituem o território. Uma pesquisa que tenta habitar o lugar que não negligencia nem modela, mas apresenta o que acontece. Um território em que se busca produzir algumas possibilidades para que algo aconteça, sem condicionar aquilo que acontecerá; que coloca em jogo possibilidades e aposta em favorecer espaços de experimentação; oferecer sem condicionar, sem garantias de que algo aconteça, sem também descomprometer-se com aquilo que se propõe. O movimento de estar à deriva, operando com o método que é movimento produtivo. Produzir pensamento com as imagens, com os trabalhos, com as atividades, com a escola, com a educação.

Na produção de dados com o território, procuro mapear aquilo que se mostra potente para as problematizações da investigação. Sendo assim, trago uma atividade de desenho, feita em suporte de papel com tinta guache, realizada por crianças do sexto ano do Ensino Fundamental. Houve um grande interesse por parte dos alunos e alunas em realizá-la. Notei, ali, uma distinção em relação às demais atividades que vínhamos realizando e percebi que naquele momento poderia estar acontecendo um encontro potente, uma força que até

então não havia sido notada, numa atenção aberta àquele território, percebendo como poderia compor-se a problemática de pesquisa. Opta-se aqui por narrar uma atividade bastante simples, característica do cotidiano escolar.

Após o breve estudo do artista brasileiro Alfredo Volpi (1896-1988), com contextualização de sua prática e apresentação de reproduções de seus trabalhos, foi solicitado que fizessem painéis em papel, desenhando com tinta, em grandes dimensões (se comparado ao suporte mais convencional de dimensão A4). O trabalho foi feito em grupos, e na realização todos interviam sob o mesmo suporte. Os resultados foram desenhos abstratos, bastante elaborados. Esta atividade surge pela necessidade de que se ornasse a escola para as tradicionais festividades juninas. Por vezes, as artes, no contexto escolar, são entendidas como uma forma de lazer, ou de um fazer que se encerra no simples trabalho artesanal com as materialidades. Entendimento que muito frustra as expectativas de uma docente que entende arte como possibilidade para a produção de saberes. Como transformar esta tarefa para uma data comemorativa em outra coisa? Como aproveitar este momento sem lamentar sobre a distinção abismal de concepções sobre arte e educação destas abordagens: uma que privilegia a utilidade, a técnica, e outra que quer experimentar, criar, produzir saberes? Como percebê-lo como potência para a constituição de um campo de experiências? Como ultrapassar o desânimo gerando outras possibilidades que não os resultados pensados de antemão? Por vezes, há que apostar naquilo que não se sabe. Como nos diz Jorge Larrosa

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (2018, p. 26)

Com isso, não se entenda que não seja necessário nos opormos, sem defender posições, que não sejamos propositivos. Mas é também um desafiar-se a agir de modos inesperados, diante daquilo que nos desafia. Uma experimentação de outros fazeres, expor-se ao exercício de uma prática sensível que se faz ética e estética, sendo necessariamente existencial. Não se trata de conceituar e pedagogizar a experiência, ou propô-la, como se possível fosse, ou apontar o momento em que se dá. Trata-se de permitir-se, entregar-se, expor-se e vivê-la, uma vez que a experiência é inseparável da própria existência.

Com isto, percebo no envolvimento de grande parte dos alunos e alunas com a atividade e nas suas falas sobre a realização um comportamento distinto, percebendo uma experimentação com o criar, através dos

constantes questionamentos que se colocavam, no fazer com as materialidades que estavam sendo utilizadas. Não há garantias de que ali tenha se efetivado uma *experiência criadora*, não há o intuito na pesquisa de levantar evidências para então encaminhar uma “lei” geral que se repita em cada aluno. Falo do lugar de quem experimentou a atividade, junto à surpresa do que surgia a partir de uma atividade tão desprezível. Era inesperado para mim, enquanto professora, que um fazer que julguei tão simples, pudesse despertar algo de criador, que esteja implicado com o movimento da criação. Mostra-se de maneira clara, ainda como se em águas turvas estivesse, a dificuldade de desprender-se do olhar treinado, do plano traçado, do objetivo final como determinante da prática docente. Muitos participantes da atividade disseram coisas como: *ter que colocar outra cor, ocupar o espaço, repetir as formas, fazer mais um contorno* e, quando davam por acabado, falavam e observavam seus trabalhos com satisfação e muita atenção sobre aquilo que haviam feito. A todo momento, foi notável que colocavam perguntas a si mesmos, tanto durante o processo, quanto na sua finalização.

Assim, acompanhavam seus processos de produção, enquanto eu, como proponente da atividade, acompanhava seus fazeres. Mapeava as atividades, trazia registros para uma escrita que produzisse saberes com os dados, pondo-se a trabalhar com aquilo que o território oferece, tramando-se com os referenciais escolhidos para a investigação. Uma escrita que tenta livrar-se dos diagnósticos e das interpretações. Escrever com aquilo que inquietou o fazer docente e o fazer discente naquele momento, quase indistinguíveis, procurando palavras que pudessem dar conta de enunciar os movimentos, num conflito fecundo entre o que se quer escrever e o que se faz escrita. Jorge Larrosa diz que “Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude” (2011, p.15). E, ao

mostrá-la, inquieta-se novamente, numa nova experiência, numa nova inquietude. É no trabalho com a escrita, com a inquietude das perguntas, que a cartografia se constitui em relação direta com a problemática de pesquisa, acompanhando as possibilidades de produção de pensamento nas aulas de arte através de experimentações com o criar. Um método de pesquisa que aposta numa abertura, numa postura, numa forma de habitar a docência e a pesquisa que são também um modo de existência.

E o que se percebe ao olhar para os dados, ao escrever com o que foi produzido naquela atividade, afinal? De fato, foi uma proposta de aula menos determinada por etapas sucessivas do que as que costumávamos fazer. Houve ali uma abertura para que alunos e alunas elaborassem, planejassem, realizassem, protagonizassem aquele processo de experimentação. O resultado final, os painéis já fixados pela escola, não se distinguiam de forma considerável de outros trabalhos que já havíamos realizado. Com isso digo que, visualmente, o resultado não se distinguiu, pois não estávamos almejando a realização de algo meramente distinto materialmente e visualmente do que produzíamos, mas sim experimentar as relações entre os objetos que produzíamos e os processos de sua produção, acompanhando processualmente os efeitos por ele produzidos.

Assim, a pesquisa vai constituindo-se a prática deste olhar cartográfico, com o envolvimento no processo não somente enquanto professora, naquela situação sendo proponente da atividade, mas também dos alunos e das alunas participantes dela. Acredito que, neste momento, nós experimentamos e estivemos em uma atividade que proporcionou uma experiência potente, com questionamentos e experimentações, a partir das quais pude perceber as forças do território e a problemática da pesquisa ganhando intensidade. Foi algo tão inesperado

a ponto de não haver registros fotográficos da atividade. A professora-cartógrafa foi surpreendida. Não era uma atividade planejada para o escopo da pesquisa científica que visava desenvolver. Como, então, prever que algo potente pudesse surgir? Percebe-se, então, a importância de se estar sempre à espreita, atenta àquilo que pode surgir. Na cartografia, não se mapeia apenas aquilo previamente estabelecido, longe disso, é tudo que surge nas intensidades daqueles que habitam o território que se expressa numa cartografia. Ainda que se tratasse de uma atividade simples, a atenção esteve voltada à problemática de pesquisa. Atenção esta que se mostrou já implicada na prática docente de forma mais ampla do que em proposições pontuais que visassem a investigação. Uma pesquisa que é viva, se dá nas nuances mais sutis e nos movimentos mais bruscos, na atenção à criação de problemas e aos modos como o problema se produz, no trato com as materialidades e propostas sugeridas. A busca por respostas genéricas não norteia uma cartografia, pois “As relações próprias a cada experiência possibilitam analisar as condições de emergência de um problema de pesquisa” (LAZZAROTO in FONSECA, NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 100). A forma como a atividade se desenvolveu e o acompanhamento do processo, tanto por eles, em relação aos seus trabalhos, quanto por mim, enquanto professora, foi distinta. A todo o momento, falavam sobre suas escolhas, sobre o seu fazer, sobre o seu processo. Como se, de alguma forma, cartografassem a sua própria produção. Estavam envolvidos, falando sobre o seu percurso, enxergavam-se naqueles trabalhos, questionavam-se. Em um ambiente que geralmente investe em práticas reprodutivas e mnemônicas, um momento de experimentação parece ter movimentado alunos e alunas. Eu, naquele momento, acompanhei este modo de fazer, numa atitude permissiva ao que cada um encontrava no desenrolar da atividade. Foi um trabalho realizado

com zelo e envolvimento. Acredito, por suas falas e seu comportamento, que tenha sido significativo fazê-las, e desde então percebi que, na proposição das práticas de aula, estaria atenta ao favorecimento destes encontros, a partir de experimentações com materialidades e de processos abertos à possibilidade de favorecimento para uma *experiência criadora* e seus desdobramentos, no movimento processual da problemática desta pesquisa. Vale ressaltar que não houve um distanciamento daquela que pesquisa em relação a uma prática a ser pesquisada, isto não corresponde àquilo a que uma cartografia se propõe. A professora-cartógrafa, que pesquisa sua prática docente, mas não só isto, esteve envolvida, na tentativa de dar conta de registrar aquilo que pôde, percebendo que ali havia uma problemática que poderia movimentar a pesquisa a partir de questionamentos que já vinham sendo construídos.

É preciso, dado o rigor necessário à investigação, estabelecer um tipo de atenção que “é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema”. (KASTRUP in PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 40). É para estes movimentos entre os alunos e alunas e as possibilidades de criação que o olhar estará atento, estando também aberto aquilo que pode surpreendê-lo. Desta forma, esta pesquisa constitui-se como uma problematização visando uma produção de pensamento com a educação acerca das possibilidades de favorecimento de ambientes para *experiências criadoras* na escola, a partir das materialidades utilizadas nas aulas de arte, com alunos e alunas de Ensino Fundamental. É intuito desta cartografia refletir sobre a criação de trabalhos com ênfase na produção realizada pelos alunos e alunas bem como das suas reflexões ao longo do

percurso, individualmente e enquanto grupo, na intenção de pensar a educação como um espaço de criação. Isto se dará num tempo determinado, com seus critérios de atenção voltados ao território de práticas nas aulas de arte, ainda que não cessem no período determinado para esta pesquisa.

É importante salientar que os critérios para selecionar as atividades trazidas para esta escrita cartográfica dizem respeito a potência do que passa como experiência da pesquisadora, professora, cartógrafa. O que movimenta aquilo que almejo, projeto, enquanto aula de arte, enquanto educação? O que escapa a isso? Preparar uma aula pressupõe, necessariamente, um momento prévio. Como selecionar a abordagem que será dada a cada aula? Existem conteúdos, estruturas curriculares que nos ditam o que deverá ser realizado. São parâmetros que não precisam ser meramente deixados de lado, mas que não precisam enrijecer as atividades. É ver esta relação de forças que constitui o território, distintas e inseparáveis. Preparar uma aula pode ser entendido também como criar uma aula. Perceber que faz parte deste preparo estar aberta para aquilo que surge no encontro, ver a potência do que não é esperado anteriormente. É cartografar. Uma cartografia não se planeja, se efetua. Propõe-se operá-la com a prática docente. É uma atitude a ser praticada e exercitada constantemente, que vê tanto nas possibilidades daquilo que planeja quanto daquilo que foge ao planejamento oportunidades de que algo aconteça. É a tentativa de apostar no desfazimento de um professorado para a constituição de um inesperado, com o entusiasmo em relação ao impensado e os receios criados pela ausência do que já é conhecido. Conforme Jorge Larrosa,

A experiência é o que me passa. Não o que eu faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção. (2011, p. 22)

Expor pela escrita um fazer docente. Professora que pesquisa sua prática, que aposta que nela possa haver algo potente, e que também nela podem haver impedimentos, frustrações e desânimos que podem ser, também, forças para o movimento. É preciso inventar outras práticas docentes, nunca prontas, satisfeitas, estanques. Abrir-se para a produção de um saber em educação que tenha na experiência e na criação um ponto de referência, menos para ancorar e mais para partir. Não apenas olhar para as atividades, ou para os participantes destas, mas se colocar em jogo, problematizar a constituição do próprio pensamento. Em pesquisas sobre educação, existem opções teórico-metodológicas que narram, descrevem, abordam enquanto problemática

as atividades didáticas que são julgadas como melhores, aquelas que foram realizadas com êxito de acordo com os parâmetros estabelecidos para as boas práticas. Ou, no outro extremo, aquelas que divergem destes parâmetros, que são práticas ruins. Como não cair nesta dualidade, sem cair também num descompromisso com aquilo que se almeja para o campo da educação? Afinal, o que se almeja? Questiono-me enquanto professora, como proporcionar atividades potentes neste contexto com tantas limitações. Como não deixar que estas limitações sirvam como justificativa para determinar práticas? Não há descoberta, há produção. Não existem respostas, mas produções de saber. Existem perguntas que desassossegam o fazer docente, que o colocam em movimento, em constante produção. Há criação de pesquisa e de modos de docência. Há também repouso, na escrita, talvez o momento de tornar visível o que se passa. Não se entenda movimento como um constante fluxo de perguntas que não levam a nada. Levam, sim, a muitas paradas, sem o intuito único de chegar até elas, importa é o caminho que se percorre. O interesse está em pesquisar com a própria prática, não sobre a prática docente, mas com ela. Pesquisa e docência, assim como linhas molares e moleculares, que se distinguem por não terem os mesmos termos, correlações ou naturezas, mas que são inseparáveis por coexistirem, por pressuporem uma a outra.



Criar inexistências ou Daquilo que não existe

Em uma atividade na aula de arte de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, começamos pelo estudo sobre cores, sendo este um dos conteúdos curriculares da disciplina. Trabalhamos com círculos cromáticos (Conjunto de imagens 01), realizando misturas e organizando as combinações que nos informassem sobre teoria das cores, suas combinações e classificações, como um repertório com o qual pudéssemos trabalhar. Esta atividade foi realizada com uma turma de sexto ano no Ensino Fundamental, de modo que a abordagem sobre o assunto se propôs adequada a sua faixa etária.



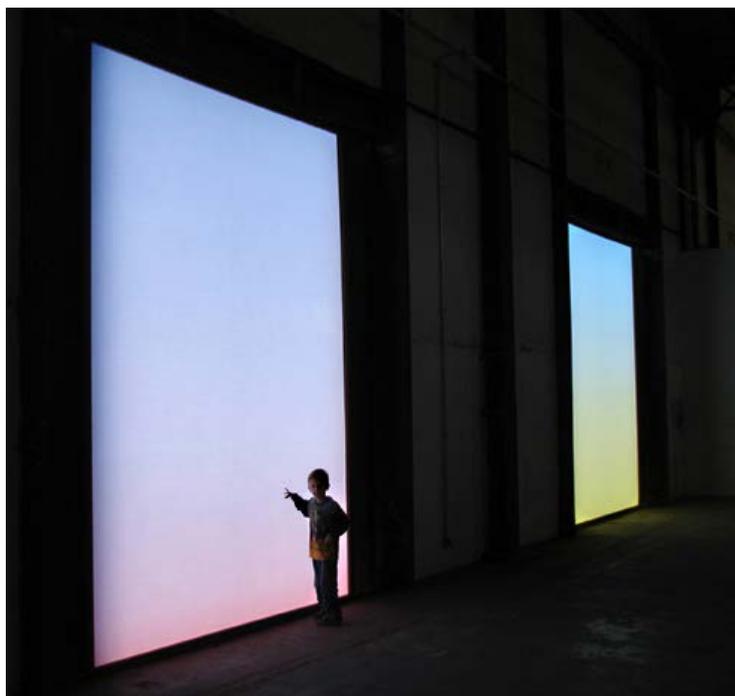
Conjunto de imagens 01. Círculo cromático, realizado pela turma de sexto ano do Ensino Fundamental. 2017.

Listamos cores e combinações, nomeamos, categorizamos cores primárias, secundárias, análogas, complementares, suas tonalidades, percebendo as possibilidades visuais de suas combinações. Desenhamos o círculo cromático e preenchemos seus espaços com cores primárias e secundárias.

Em outro momento, foram apresentadas imagens de trabalhos de Hélio Oiticica (1937-1980) e Lúcia Koch (1966). Estes dois artistas brasileiros fazem uso da cor; nos trabalhos selecionados para as atividades, um não se restringe ao plano bidimensional, o outro lida com tonalidades em grandes painéis. Os trabalhos analisados foram Invenção da cor, Penetrável Magic Square # 5, De Luxe, 1977 (Conjunto de imagens 02), de Hélio Oiticica e Degradês Porto Alegre (Conjunto de imagens 03), de Lúcia Koch.



Conjunto de imagens 02. *Penetrável Magic Square # 5, De Luxe*, 1977, de Hélio Oiticica.



Conjunto de imagens 03. *Degradês Porto Alegre*, 2005, de Lúcia Koch.

Neste momento, mais do que se referir aos artistas situando-os em uma linha histórica ou em categorias por linguagem utilizada, conversamos sobre os trabalhos, a partir de suas reproduções fotográficas em formato digital, sendo este o material que tínhamos a possibilidade de ter contato. A relação corporal do espectador foi citada, uma vez que diante das obras tem-se uma relação de imersão, estando o espectador

dentro do trabalho, ou de deslocamento, diante do trabalho. Neste estudo, os alunos e alunas notaram o uso da cor não como uma questão secundária para o trabalho, a cor não estava ali para colorir, mas era uma questão central que constituía a poética daquelas obras. É como se pudéssemos pensar a cor descolada do plano bidimensional, como se ela tomasse outra dimensão de significado e de uso. Chegamos a essas conclusões no decorrer da conversa, que ia sendo mediada por mim, mas com grande parte do tempo sendo tomado pela fala de alunos e alunas. Procurei orientar, a partir do meu conhecimento sobre os trabalhos e sobre a questão que cada um deles explora, mas deixando uma abertura para as ideias que estavam sendo feitas a todo o momento pela turma. Construíamos questões sobre os trabalhos: como foram feitos? O que pretendiam os artistas quando os elaboraram? Mais do que buscar respostas técnicas e pontuais sobre essas questões, nos permitíamos envolver por aqueles trabalhos, numa experimentação do contato entre obra e espectadores, considerando as informações que tínhamos e como poderíamos nos colocar em movimento a partir do contato com as reproduções daquelas obras.

O conteúdo programático a ser trabalhado se referia a teoria das cores. Como foi relatado, primeiro foi realizado o círculo cromático, depois tivemos contato com as reproduções dos trabalhos de Lucia Koch e Hélio Oiticica. Até este momento, o conteúdo seguia uma formulação prévia, planejada. Não havia, ainda, uma segunda atividade a ser realizada, após o disco cromático, previamente programada. O intuito de não programá-la era justamente perceber, no decorrer das aulas, o que poderia interessar e inquietar alunos e alunas em relação ao que viera sendo apresentado.

Dando continuidade às atividades, e a partir das percepções que eles haviam sugerido sobre os trabalhos e sobre o conteúdo, solicitei que elaborassem um trabalho em que a cor estivesse *no espaço*. Deste modo, a cor não seria um elemento secundário, deslocando seu uso comumente bidimensional para o plano tridimensional. Com isto, imaginei que eles pudessem apresentar trabalhos não convencionais em relação ao uso das cores, ou diferente do círculo cromático, que não fossem somente teóricos. Enquanto propositora da atividade, não estabeleci muitos critérios, apenas sugeri o enunciado “cor no espaço”. Os alunos e alunas começaram, então, a se colocar questões, problemas, e a experimentar a visualidade da cor, elaborando um projeto, em forma de desenho e escrita, com esta orientação. O problema de pesquisa ganha força através do acompanhamento das maneiras como colocam estas perguntas a si mesmos, e como elaboram seus pensamentos, buscando uma forma de manifestá-los. Como formulam maneira de expressar suas ideias? Segundo Gilles Deleuze, em *O ato da criação* (1999), uma ideia não surge de forma abstrata, se tem uma ideia a partir de um determinado domínio. Conhecidas, então, algumas informações sobre cores, poderiam os alunos e alunas terem ideias sobre isto e expressá-las? Como forçar o pensamento, uma vez que este não acontece involuntariamente, a criar? Quais os desdobramentos daquela situação de contato com as questões trazidas por aquelas obras de arte? Se os artistas nos apresentam problemáticas, mais do que respostas, como acontece o contato deles com as poéticas apresentadas? Como experimentam as obras? Como experimentariam criar algo?

É sabido que dificilmente conseguiríamos executar, de forma concreta, todos os projetos que eles viessem a elaborar, uma vez que demandaria tempo, espaço físico, materiais, entre outras coisas que não

teríamos à nossa disposição naquela circunstância. Penso que isso não nos condiciona, necessariamente, a uma situação de total limitação para a experimentação por falta de recursos para a realização do trabalho. Conduzindo a proposta em forma de projeto, poderíamos planejar tamanhos, materialidades, inúmeras possibilidades sem restrições, uma vez que a finalidade não seria sua necessária execução espacial. São duas segmentariedades: a restrição material para a realização física do trabalho e, a partir desta condição restritiva, a possibilidade de criar-se uma proposição artística sem qualquer limitação. Linhas que se transformam, que coexistem, que tramam.

Criado este repertório e acordado entre nós alguns critérios que circunscrevem a atividade, os alunos e alunas iniciaram a elaboração de seus projetos. Em um deles, o aluno propôs que uma grande esfera ficasse presa à margem de um penhasco. Noto que, se o projeto visasse à realização concreta, esta ideia provavelmente não teria surgido, pela total impossibilidade de que naquele momento nós, com nosso tempo, espaço e recursos disponíveis, a concretizássemos. É na impossibilidade de existência física do projeto que surge sua força, na sua virtualidade reside uma potência. Neste projeto, a esfera deveria ter cerca de seis metros de diâmetro, sendo feita de um material que mudaria de tonalidade conforme a luminosidade do sol incidisse sobre ela. Em seu desenho (Imagem 04), a tonalidade variava, a ilusão de luz e sombra dava a ver um objeto tridimensional, bem como a proporção entre a grande esfera e o corpo humano, ali indicado por uma figura que a observa.



Imagem 04. Desenho realizado em atividade em um sexto ano do Ensino Fundamental. 2017.

Como um desenho de uma esfera à beira de um penhasco pode nos colocar questões? Como este trabalho, esta situação problematiza as questões de pesquisa? Para além de um conhecimento sobre desenho e sua capacidade de representação de um objeto tridimensional em um plano bidimensional, o que esse projeto nos diz da possibilidade inventiva desse aluno diante do caráter irrestrito de tamanho, material e localização desta proposta? Uma grande esfera à beira de um penhasco, estática, que muda sua tonalidade variando em azuis, convida a contemplação do limite entre a terra firme e a imensidão de possibilidades. É na impossibilidade de

existência física destes projetos que surge sua problematização. Os espectadores veriam um grande objeto com sutis mudanças na cor. Um objeto que muda sem se deslocar. Movimenta-se a cor e permanece o objeto que, por ser esférico, nos remete ao movimento. Os movimentos, às vezes, podem ser sutis, podem ser deslocamentos que não costumamos esperar. Não é a esfera que gira, que se desloca, é tão somente sua tonalidade que varia, ainda, na mesma cor. Como um convite à contemplação dos pequenos movimentos repletos de nuances. Criar aquilo que ainda não existe.

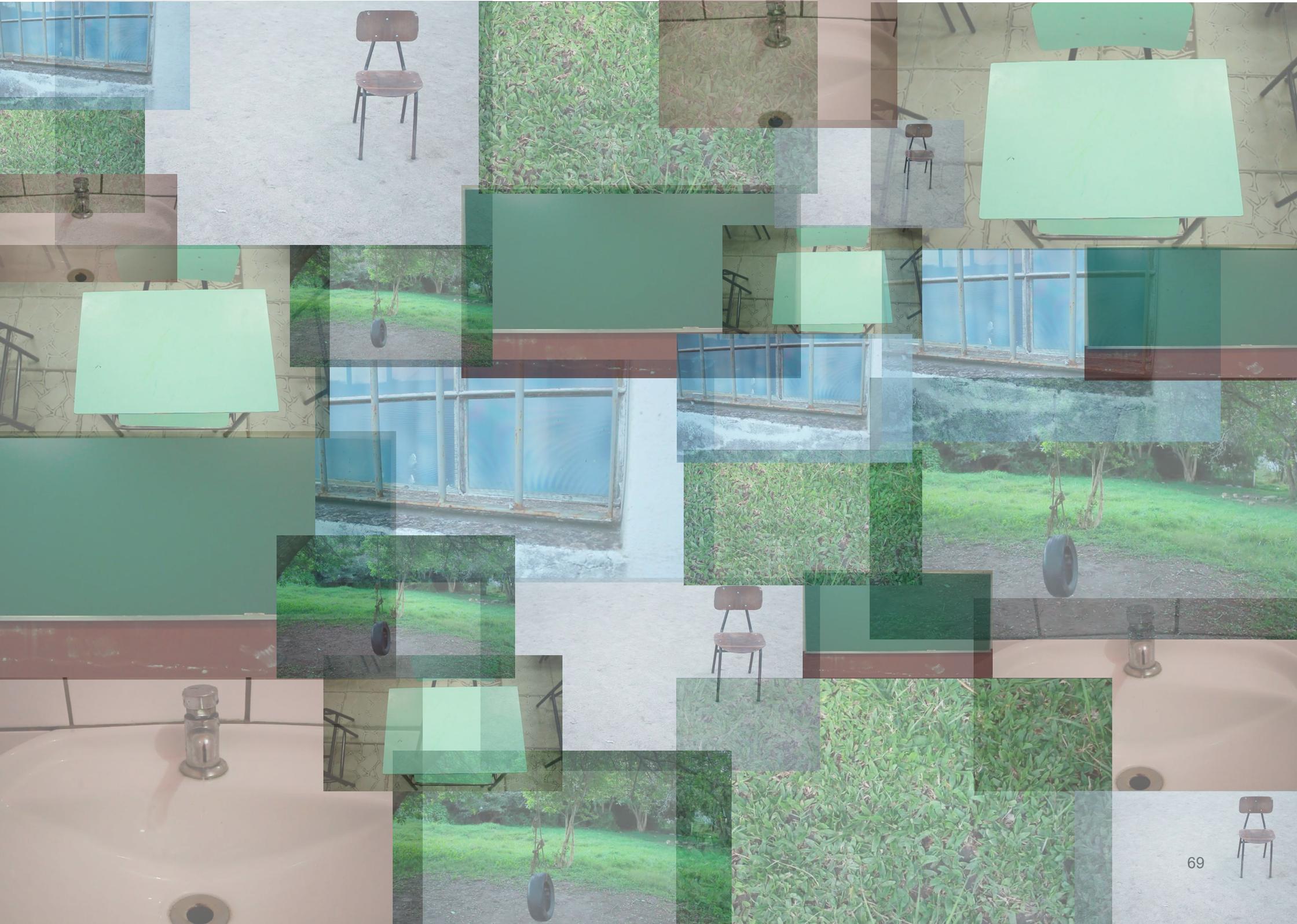
Enquanto a turma elaborava seus projetos, de maneiras muito distintas, um dos alunos oferecia resistência em se envolver com a proposta. Eu, assumindo a responsabilidade de orientar, avaliar e exigir a realização da proposta, sugeri que o limite de tempo máximo seria até o final da aula, tendo apenas alguns minutos restantes, para que apresentasse qualquer de suas propostas de trabalho. Sem receio por julgamentos ou avaliações, era preciso que mostrasse algum apontamento sobre a atividade. A partir disso, penso em quantos momentos somos levados pela estrutura que nos coloca sobre uma linha molar, em busca de uma resposta, de um resultado, muitas vezes numa atitude desrespeitosa ao tempo que cada um – e todos, incluindo a mim – necessita para suas experimentações. Ainda assim solicitei sua resposta ao exercício, com receio por ter cobrado algo que não se pode limitar ou mensurar em um tempo cronológico, mas com a suspeita de ter, desta forma, por uma linha dura, forçado uma possível molaridade. O projeto criado por este aluno parece ter dado forma a esta força, a este encontro professora e aluno, atividade e resultado. Ele escolheu usar o objeto caderno e cobrir suas páginas repletas de conteúdos teóricos de cor (Imagem 05).



Imagem 05. Desenho realizado em atividade em um sexto ano do Ensino Fundamental. 2017.

Em sua proposta, os textos que compunham os cadernos seriam cobertos por cores, com materiais como lápis de cor e giz de cera. Em alguns lugares, ainda seria possível ver as palavras, antes plenamente visíveis, agora neste emaranhado entre palavras e cores. São páginas bidimensionais, que formam o caderno tridimensional. Pigmento e texto. Interferência (de cores) numa dada realidade (de uma folha já ocupada por conteúdos). Linhas molares e moleculares que se atravessam, folha pautada agora com pigmento que não segue nem se limita por sua pauta. Palavra e pigmento coexistindo. A folha pautada que aguarda a escrita agora recebe a cor. É a expressão da coexistência de forças tomando forma.

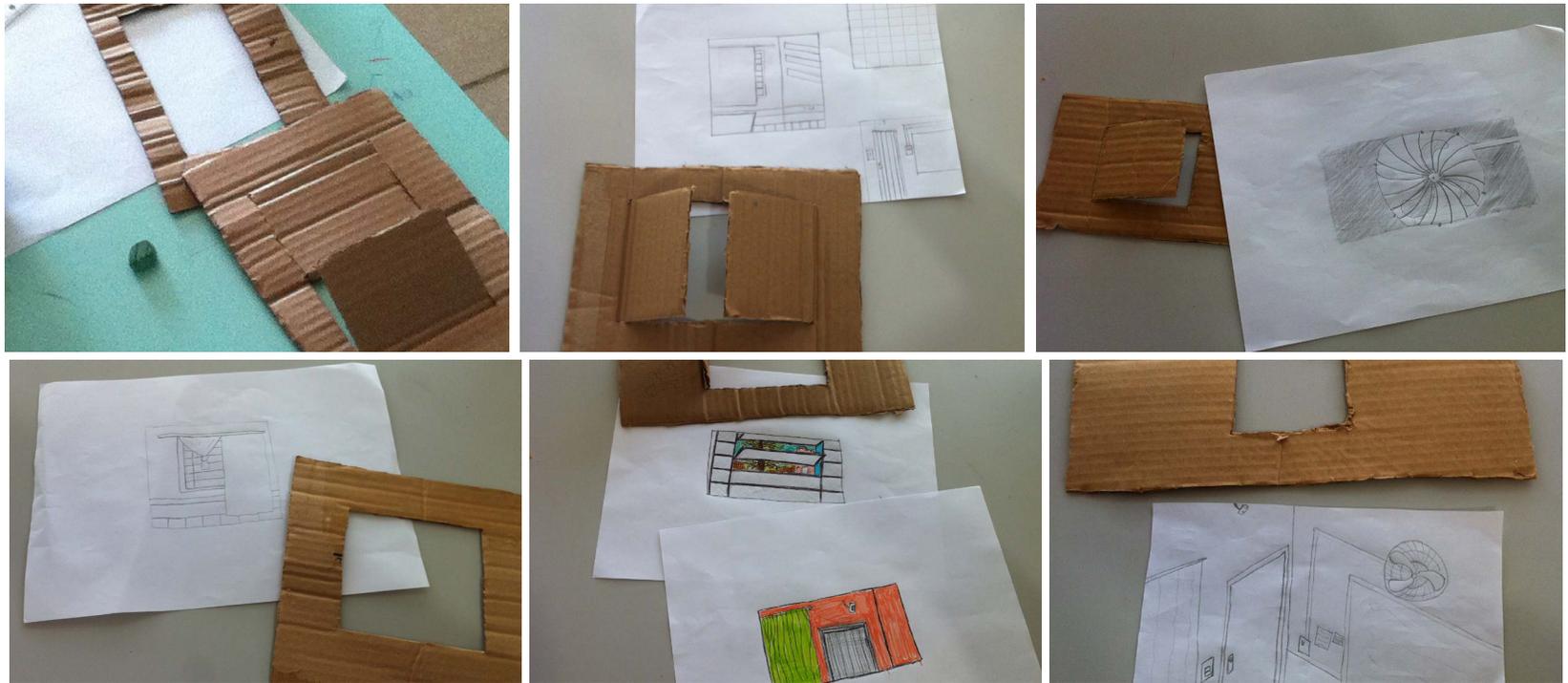
Aqui, procura-se operar por vias da imanência: é naquilo que acontece que se aposta enquanto possibilidade de forçar o pensamento, para criar, para cartografar. Falar com as práticas de aula, neste lugar potente à produção de um saber. E falar a partir do lugar vivido não é falar de si, é justamente na tentativa de fuga ao identitário que reside a problemática, uma vez que “(...) não se pode aprender sem começar a se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si.” (SCHÉRER, 2005, p. 1187). Na prática de aula trazida para a escrita, o pensamento é forçado a ser outro, a livrar-se da dicotomia certo e errado, bom e ruim, professora e alunos e alunas, para experimentar a potência de uma relação entre as coisas, pelo pensamento que se produz rizomático. Constituir um olhar para as práticas que nunca está pronto, mas que se constituiu incessantemente, pautado na questão de que “o problema do pensamento é justamente o da invenção de ideias, mais que de sua organização sob a forma das proposições e dos juízos que lhe impomos” (SCHÉRER, 2005, p. 1189). E sobre a docência, essa prática que deseja a experiência no aprender, mais uma vez René Schérer, ao nos falar sobre *Aprender com Deleuze*, diz que “É preciso que passemos a um outro domínio, o da própria vida, e não mais o do laboratório, do observatório pedagógico escolar.” (2005). E um aprender, e uma pesquisa, que se dá por vias do acontecimento, da experiência, não estando apartado da própria existência. Acompanhar os processos e seus desdobramentos, cartografar, escrever, forçar o pensamento a partir daquilo que as práticas em aula apresentam. *A experiência criadora* como problemática para mapear as possibilidades de experimentações com o criar.



A cor do crescimento

Para uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, havia planejado uma sequência de aulas em torno de aparatos tecnológicos e seus usos artísticos, a partir de artistas contemporâneos que se apropriam destes em suas poéticas. Isto parte da percepção de que os adolescentes, de idades que variam entre 13 e 18 anos, utilizam dispositivos de comunicação, especialmente o celular, com muita facilidade e frequência. Penso em como fazer uso daquilo que permeia seu cotidiano e que lhes é de grande apreço, para nos aproximarmos de temáticas da arte contemporânea. Em aula, seria proposto que utilizassem a câmera fotográfica do aparelho celular de modo diverso daqueles que comumente fazem, experimentando outras maneiras de fazer imagens digitais, agora mais centrados em experimentações que não se restringissem somente a um registro momentâneo. Consta no conteúdo da disciplina de arte o estudo sobre fotografia. Deste modo, a proposta é que produzíssemos imagens digitais para abordá-lo. Começamos por estudos prévios sobre imagem, pensando em sua elaboração ainda como desenho, mas já com o uso de ferramentas que nos auxiliassem a compreender questões como enquadramento, por exemplo (Conjunto de imagens 06). Escolho esta atividade não só pelo fato da familiaridade que os estudantes possuem com práticas de desenho, mas também por não termos, de imediato, os recursos disponíveis a todos para a atividade com imagens digitais. Além disto, penso que abordar uma questão técnica

como enquadramento, por exemplo, desvinculado ao que já é comum ao uso, a fotografia, pode proporcionar uma abordagem problematizadora e de experimentação com a temática sugerida.



Conjunto de imagens 06. Exercícios de desenho realizados em um oitavo ano do Ensino Fundamental. 2017.

Nesta primeira proposta, vejo que resultam desenhos de caráter mimético, fazendo uso do dispositivo por eles elaborado para enquadrar aquilo que desenhariam. Buscaram no ambiente da sala de aula elementos que lhes despertassem interesse. Sendo uma atividade introdutória, eles logo solicitavam que passássemos para as atividades com fotografia, pois já era de conhecimento de todos e todas o planejamento do conteúdo. A grande maioria possui celular, mas não a totalidade da turma. Nenhum dos alunos e alunas poderia estar privado da experimentação por falta de recursos. Deste modo, na aula posterior a atividade de desenho, partimos para experimentação com a prática fotográfica, momento em que dispus para a turma câmeras digitais antigas, com menos funcionalidade do que os aparelhos que muitos deles possuem. Alertei que ainda assim seria possível realizar as atividades, uma vez que não estariam centradas na qualidade digital da imagem, mas na experimentação do fazer imagens.

Dando sequência às atividades, propus que saíssem pela escola e fizessem fotos que lhes parecessem interessantes, ainda sem uma temática ou proposta pontual e restritiva. Queria ver o que surgia, o que eles trariam para então dar sequência ao planejamento. Quis, também, que investigassem primeiramente os aparelhos, assim como o ambiente em que estavam, neste caso a escola, para formular suas imagens digitais. Como essa experimentação poderia proporcionar um grau de diferença na percepção deles sobre as imagens? Nesta problematização percebo que a proposta tende a se estender para uma investigação mais prolongada ao longo de alguns encontros havendo necessidade de formular um planejamento que proponha alguns critérios para o trabalho a ser desenvolvido.

Seguiram por dois períodos de aula (1h30 de duração ao total) elaborando seus apanhados de imagens. O que esta proposta poderia diferir do que eles já costumam fazer em seu cotidiano? Percebi um grande interesse pelas câmeras com menos recursos, de algum modo estavam envolvidos naquela pesquisa sobre os aparatos, sendo um sinal de que mesmo aqueles que possuíam celular queriam experimentar outros modos de fazer imagens. Por outro lado, os resultados que surgiam eram muito semelhantes com aqueles que eles já costumavam fazer. Quando me mostravam fotos feitas em outros momentos e as que estavam fazendo em aula, eram visualmente muito parecidas, e seus argumentos versavam sobre a intenção de fazer imagens bonitas, retratando a natureza, alguns pequenos objetos, em sua grande maioria. Tudo muito próximo a uma repetição daquilo que costumam fazer. Percebi que esta liberdade temática não os instigou a procurar por novos modos de fotografar, mas, ainda assim, perguntei: o que poderíamos perceber deste numeroso apanhado de imagens? Solicitei que não fotografassem pessoas, visto que não tínhamos autorização para o uso de imagens e também porque queria que se distanciassem de uma certa pessoalidade, o intuito é que buscassem no ambiente e nos objetos algo que lhes interessasse. Este momento com maior abertura possibilitou uma aproximação, através das fotos apresentadas, com os seus modos de ver, de enquadrar, de apresentar imagens. A partir disto, sem qualificar seus trabalhos, procuro olhar para as fotografias a procura de pistas para dar continuidade a nossa investigação (Conjunto de imagens 07). Optei por não me deter, caso a caso, nas imagens, e também por não identificar a suas autorias. Tomei o conjunto como um grande campo problemático, como um indicador do caminho que vínhamos construindo.



Conjunto de imagens 07. Fotografias realizadas por uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. 2017

Percebi que optavam por fotografar alguns objetos de perto, com um enquadramento bem aproximado, dando ênfase em algum detalhe. Por vezes, arranjavam os objetos, criando uma cena, em outros, os deixavam como encontravam, procuravam explorar diferentes ângulos e pontos de vista. As fotos variavam entre elementos que remetem diretamente a um ambiente escolar, brinquedos voltados a um público infantil, por exemplo, e elementos naturais, que não são referência de uma localização exata. Percebo que estão atentos tanto ao seu lugar físico quanto a outros elementos que não caracterizam, necessariamente, este local. É um olhar amplo e diverso também por se tratar de um grande grupo, mas que possibilita ver uma variedade de elementos que compõem a escola. Como alunos e alunas mostrariam a escola, com uso da fotografia, no momento em que saem da sala de aula? Como funciona esta saída de seu ambiente convencional para explorar as possibilidades

de outros ambientes? Na atividade de desenho de observação com o dispositivo de enquadramento, surgiram algumas representações da porta e das janelas da sala de aula. Como o ambiente escolar é visto pelos alunos e alunas? Como é este movimento de realizar atividades fora da sala de aula? Como se constitui um ambiente escolar?

Assim, no decorrer das aulas, fomos delimitando alguns critérios para as nossas práticas. Ao longo do processo os objetivos são construídos, com as pistas que o próprio percurso oferece, cartografando as práticas de aula. Em um dos encontros, fizemos uso de um livro didático com o conteúdo de fotografia para conversar sobre a linguagem. Juntos, conhecemos algumas fotos e as escolhas dos fotógrafos e fotógrafas nas questões de enquadramento e temática. Intercalando momentos em que buscávamos informações sobre a linguagem fotográfica com momentos em que fotografávamos, constroem-se as estratégias para que experimentem fotografar. Fomos, em grupo, delimitando como seriam os passos para os nossos fazeres, com a atenção voltada à problemática que por nós, aos poucos, ia sendo construída.

Achei pertinente que tivéssemos um artista como referência para pensarmos a linguagem fotográfica. Selecionei, então, algumas imagens de Cao Guimarães (1964) (Conjunto de imagens 08). Sempre frisando que, quando vemos uma referência, não é um padrão para aquilo que se venha a fazer, é um olhar para um modo de fazer, uma possibilidade, entre tantas, de imagem. Faço a escolha por este artista pelo fato da sua poética abordar temas próximos ao que os alunos e alunas haviam fotografado em suas experimentações com a linguagem fotográfica.



Conjunto de imagens 08. *Úmido*. Série Fotográfica. 04 fotografias. 60x90cm cada. 2015. Cao Guimarães.

Conforme olhávamos as séries de imagens, falávamos sobre fotografia. A imagem não se limita a uma qualidade estética, nem somente por uma função social de registro, uma representação do mundo, mas uma forma de dar expressão a uma força, a um pensamento sensível.



Conjunto de imagens 09. *Dia de festa*. Série Fotográfica. 09 fotografias. Dimensões variadas. 2011. Cao Guimarães.

Percebo que as imagens que mostram paisagens, elementos naturais, objetos bastante próximos à temática das fotos realizadas pelo grupo não desperta nos alunos e alunas o interesse que supunha que teriam. Não comentavam sobre as fotos, não se detiveram nas imagens. Pensei: como selecionei as imagens, como elas me afetam e a eles não? Pequenas folhas marcando um território, úmidas em um chão seco. Seria a marca de uma presença? Como marcamos os lugares que habitamos? Como marcamos aquilo que tocamos? Como a fotografia é a marca de um momento? Os capins trançados, emaranhados. Ao mesmo tempo que os unir os torna mais firmes contra o vento, impede-os de entregarem-se a um movimento mais forte. Como somos impedidos de movimentar-nos? A formulação de uma atividade, a expectativa e o apronte para um Dia de festa pode limitar o movimento? Quanto de movimento suportamos? Como suportamos? O planejamento prévio e a abertura àquilo que acontece no momento de encontro em aula como forças constituintes de uma prática.

No momento da escrita com essa atividade, percebo que um reconhecimento de proximidade temática do que é representado não intensifica o envolvimento dos alunos e alunas com as imagens. São outras forças que estão em jogo. Não é a mímese das imagens que chamaria atenção, necessariamente. Sinto como se os tivesse limitado. Como perceber as linhas moleculares, as intensidades, das imagens? Como não as endurecer, como não as analisar? Como experimentar as imagens? Ao falar das relações no “plano de sintonia” sendo ele um “campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido”, Virginia Kastrup faz lembrar a condição de aprendiz daquele que se propõe a ensinar de forma inventiva, o que não seria por “transmissão de informação, nem interação professor-aluno, mas habitação compartilhada de uma zona de neblina, a zona molecular” (2001,

p. 25). Em aula, deu-se sequência a conversa a partir das imagens do artista. Optei por mostrar uma última série, tendo em vista que já estavam dispersos e desinteressados. Neste momento, ao verem a sequência de imagens, começam a falar e demonstrar interesse por aquilo que viam.



Conjunto de imagens 10. *MELO: MEDIODÍA*. Série Fotográfica. 12 fotografias. 98cm x 179,5cm. 2011. Cao Guimarães.

Conversamos em torno da ideia de que as imagens não só representam o que é retratado, afinal, são objetos facilmente reconhecíveis, balanços coloridos de diferentes formatos. Pergunto como essas imagens nos levam a pensar, o que surge, o que fazemos quando vemos as imagens. Solicito que concentrem atenção para as fotografias, como se elas tivessem outras dimensões que poderíamos acessar se nos propuséssemos a exercitar um olhar mais tranquilo, questionador e intenso. Ressaltei que estas outras dimensões não estariam num plano transcendental (para além de nós), mas que são nelas, no que está diante de nós, que se mostram as forças que constituem esta imagem e este objeto retratado, para além de sua funcionalidade. Sobre fotografar, Patrícia Argôllo Gomes diz que “não há separação entre o sujeito que vê e o sentido que insere no visto, o sentido está no ver e ver é inventar. Não há um segundo mundo a ser acessado, o sentido é imanente ao objeto” (in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN; 2012, p. 118). É no contato com as imagens digitais que se movimenta o pensamento. A partir deste olhar que se problematiza como dar forma a um pensamento.

No decorrer da atividade, surge a palavra infância acompanhada de muitos relatos sobre sentimentos, como solidão, por exemplo. Peço que, não só expressando-se através de sentimentos, tentem fazer uso de outras palavras para alcançar outras percepções que as imagens podem nos levar a pensar. Como esses objetos podem expressar uma ideia para além de sua materialidade? Como estes objetos nos colocam questões? Ao falar em grupo, percebo que eles se influenciam. Falas e argumentos se constituem em conjunto, aos poucos se formam. Ao falarem, compartilham um ponto de vista, um mesmo lugar de referências comuns. Também percebem olhares bastante distintos, que talvez não percebessem sozinhos. Suponho isto pois é o que acontece no momento

em que os vejo falar. Penso outras possibilidades, outras leituras, outras forças para além de uma percepção individual. No entanto, se dispersam com facilidade, trazendo outras questões que não condizem com a temática da proposta. Penso, então, em como trazê-los para a atividade, sem diminuir a potência de suas falas, mas indo em direção ao tema gerador da proposta. Resolvo, então, solicitar que façam uma escrita, para a qual reservo um tempo considerável. Individualmente, olhariam a série de imagens e poderiam organizar o que pensavam através de palavras, frases, textos, desenhos, buscando formas para dar expressão ao seu pensamento. Nota-se aqui com o desenvolvimento da atividade distinguiu-se daquilo que se pressupôs que seria seu desenrolar. No lugar de produzirem fotografias, foi na escrita que a potência do encontro entre nós e o trabalho fotográfico apresentado ganhou forma. É nesta possibilidade de abertura para um resultado diferente daquele esperada, no favorecimento de experimentações com diversas manifestações, que o pensamento pode ganhar força e favorecer uma *experiência criadora*.

Olhando para as suas escritas e criando a partir desta produção de dados dos alunos e alunas, busco dar continuidade para a investigação. Procuo não analisar, não interpretar, mas criar a partir destes dados, favorecer uma experimentação através da produção de dados da pesquisa. Conforme Gislei Lazzarotto, “Não se está buscando algo já dado, deseja-se exatamente o que está sendo inventado. Siga na abertura para acolher as diferenciações que o pensamento produz com a experiência” (in FONSECA, NASCIMENTO, MARASCHIN, 2012, p. 100). Os trabalhos realizados pelos alunos e alunas possuem desenhos, palavras soltas, frases e alguns pequenos textos. Percebo que fazem uso de diversos recursos para dar forma as suas ideias. Falam sobre

crescimento, amadurecimento, sobre a passagem do tempo, como uma *linha temporal*¹. Veem nas fotografias a passagem de um tipo de balanço para o outro, como se fossem saindo do *balanço pequeno* e indo pro *balanço grande*. É um tempo que passa para todos, que *não reage só a nós, o balanço envelheceu junto com ele*. Se veem no trabalho, mas não como um reconhecimento, mas como uma força que os atravessa e os levam a buscar uma expressão escrita e/ou desenhada. Percebem que o balanço para as crianças menores possui proteção, já para as maiores não, e nisso veem a força que o crescimento lhes tem exigido, *começar a tomar decisões, acreditar em si mesmo*, ser capaz de estar sozinho no movimento. O colorido com *cor de criança, cor de adolescente, cor de bebês, cor de crescimento*. Como dar expressão àquilo que não tem nome? Usam-se outros elementos, que não só palavras. Aquilo que é descrito emana da força que o crescimento nos exige, a saída da infância para a vida adulta, da transição entre fases, mas também da possibilidade de liberdade, *antes a criança era mais presa, conforme cresce fica mais solta, podendo fazer tudo que ela quer com segurança e maturidade. O balanço da vida*.

¹ As palavras e frases em itálico foram escritas pelos alunos e alunas, usadas aqui em meio ao texto cartográfico.

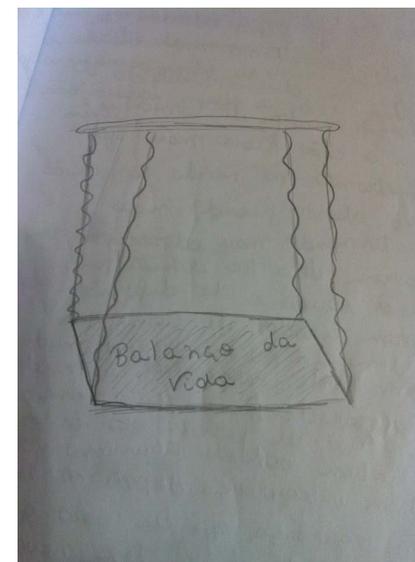


Imagem 11. Desenho realizado em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. 2017.

Com a série de Cao Guimarães, *MELO: MEDIODÍA*, o tempo e o crescimento surgem como potências e através do texto e desenho expressam essas forças, a vida que nos rodeia e o mundo que nos constitui e que constituímos. É no encontro da série de fotografias com os alunos e alunas que essas forças acontecem. O balanço como uma forma de expressão da vida e do tempo que passam.

A sala de aula como matéria de pesquisa viva. A aula de arte como problematização, como um emaranhado de perguntas que podem lançar linhas moleculares numa estratificação em movimento, que endurece e flexibiliza, que balança, que cresce e diminui, que existe no fluxo, no movimento.

Percebo, ao problematizar as práticas de aula, a minha prática docente e a estrutura educacional, que existem questões que não devem ser separadas, na perspectiva de produção de saber aqui adotada. Entender o campo problemático como um rizoma é considerá-los sem começo nem fim, sem entrada ou saída pré-determinadas. É numa trama em que a docência, as atividades das aulas de arte, a estrutura educacional, os trabalhos de arte e tantas outras questões se compõem como linhas, se movimentam, interferem umas nas outras, relacionam-se, coexistindo.

Investigar com a escola, com a educação, com a arte é entendê-las como um emaranhado do qual emana a problematização. É entender que o território se constitui pelas atividades, pelos argumentos apresentados pelos alunos e alunas, a cada projeto que elaboram. Também pelas materialidades que apresentam, fotografias, desenhos, textos. Constituem-se, certamente, por diferentes graus de potência para a problematização aqui proposta.

Na experimentação com a pesquisa o inesperado pode vir carregado de forças, o que se desenvolve a partir dos questionamentos pode vir daquilo que menos se espera, e assim se constrói os procedimentos da cartografia aqui proposta. Uma pesquisa cartográfica como possibilidade para uma problemática que não solicita uma única resposta, mas anseia por criação.



Escrever com imagens



Conjunto de imagens 12. Frames do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.
O vídeo está disponível em: https://youtu.be/SiCG9XF8_90

Em uma experimentação com a linguagem audiovisual produziu-se visualidade a partir de uma percepção atenta ao espaço da escola, buscando uma relação de produção com as forças deste território que se desenha por enquadramentos, sons, objetos, lugares, para os quais os sentidos estão voltados, procurando uma produção com materialidades. Desta experimentação surgiu o vídeo chamado *Escola*². Como prática cartográfica ele problematiza uma prática docente, ou seja, meu cotidiano como professora. Isto porque me proponho a olhar para a escola, também no sentido literal, e procuro capturar, em forma de imagem, as intensidades daqueles elementos. Algumas imagens já haviam sido pensadas previamente, e foram as primeiras a serem registradas. Outras aconteceram no momento de realização do material, no caminhar pela escola. No momento de fazê-lo, procurei não só registrar aquilo que me chamou a atenção, e o que eu havia pensado previamente, ou ainda aquilo que me parecia interessante. Tentei estar aberta ao que poderia surgir. Aquele que cartografa não olha apenas para o que lhe interessa, mas para aquilo que lhe inquieta, lhe chama a atenção, desacomodando seu olhar, sem que saiba exatamente porquê. Registrar apenas o que interessa é ratificar um olhar já constituído. Não queria reforçar uma imagem que eu mesma já tinha da escola, tampouco mostrar uma escola que de alguma forma entregasse àqueles que a vissem, através das imagens, todas as suas características, fossem potências ou fragilidades.

Este fazer esteve acompanhado, todo tempo, de uma responsabilidade sobre qual imagem da escola se pretende apresentar. Como se escolhe mostrar a escola, qual recorte se faz daquela realidade? Sendo este também um dos focos de interesse desta pesquisa. Ao não nomear, não especificar qual escola era esta, de alguma

forma, pode-se cair numa generalização. Tentando não incorrer nisto, que seria uma forma de universalizar um discurso, quando a busca é por um processo de singularização, registrei algumas peculiaridades. Não interessa apontar a escola específica, mas elementos de uma escola pública. Algumas das imagens parecem comuns a grande parte das escolas: o mobiliário, a arquitetura, as precariedades estruturais, mas há também a vida que aquela escola emana. Uma vida que pulsa naquele ambiente, mesmo que os que vivem a escola não estejam presentes nas imagens, há vida ali, há movimento a partir do convite ao olhar contemplativo para a escola.

Na sua elaboração, olhando para as imagens, foi dada forma a um pensamento através de uma experimentação audiovisual na qual se procurou dar visibilidade às forças que constituem este território. Experimentando, junto à linguagem do vídeo, em seu determinado tipo de fazer, a linguagem ajuda a ultrapassar limites, provisoriiedades, fragilidades. Pensa-se *com o que acontece*:

Escrever, filmar, fotografar, dançar, encenar, pintar, pensar com o que acontece: dar corpo a um acontecimento se relacionando com este através da ciência, da arte e da filosofia. A linguagem ajudando a dizer daquilo que lhe ultrapassa, traçados sempre provisórios e frágeis de um 'sempre em processo', o inacabado de um como. Investiga-se como, produz-se com. (COSTA, ANGELI, FONSECA, in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 44)

Neste processo de investigar com a produção de um vídeo, penso nas linguagens audiovisuais (uma imagem que se movimenta no decorrer do tempo) e na fotografia (um recorte, o congelamento de um instante). Assim, o que se tem no vídeo são imagens quase estáticas, uma mistura de características fotográficas e audiovisuais, num composto que convida à contemplação plástica e sonora. Um convite a um olhar contemplativo, que nota pequenos movimentos e sons.

Neste vídeo mostro a escola em que atuei como professora e, por mais que seja um ambiente de escola pública, de periferia, não se pretende particularizá-lo, e mesmo não o nomeando, situando-o, qualificando-o, não se pretende trazer imagens que possam deflagrar o que venha a ser um universal de “Escola”. Um vídeo que experimenta uma forma visual para uma ideia, um possível, um ensaio, de escola. A opção por não nomear, situar ou quantificar a escola é proposital. Com isso, prefiro resguardar desta pesquisa aquilo que já faz parte dos diagnósticos sobre a educação pública, as suas mazelas, as suas dificuldades, apontamentos estes que são, certamente, de grande importância para as produções teóricas sobre educação. É possível que, com isso, surjam questionamentos em relação a um descomprometimento com essas questões. No entanto, vale lembrar que estes problemas foram vividos diariamente no cotidiano escolar. Aqui, é apresentada uma outra opção de pesquisa. Dar visibilidade a outras formas de viver a escola foi esta opção. Escrevendo percebo que, muito além de uma opção, foi uma necessidade, um desejo de dar visibilidade a outra escola possível, que carrega consigo todas essas forças que atravessam, inevitavelmente, aqueles que a vivem.

O vídeo mantém as imagens paradas, nada ou quase nada se movimenta, há apenas o som ambiente. Há uma trama entre imagem em movimento e fotografia. Propõe-se um convite, pensar com as imagens, com aquilo que uma escola tem de mais evidente: as classes, o quadro verde, a pia do banheiro, o pátio. Como estas imagens mostram a escola? Como podemos questionar, problematizar imagens? Como as imagens podem nos trazer questionamentos, problematizações? Que outras escolas este vídeo é capaz de inventar? Aqui, intercala-se, na produção audiovisual, imagens reconhecidas do ambiente escolar com outras que não são comuns a maioria dos espaços educativos. Não só as imagens que remetem diretamente ao espaço nos falam da escola. Em seu processo de realização, experimentando, criando, pesquisando, alguns critérios foram pré-estabelecidos. Estive aberta às intensidades que pudessem surgir no decorrer da experimentação, mas também alguma escolha por um tipo de imagem foi em parte pré-determinada, se elencou alguns objetos constituintes deste ambiente escolar – o conjunto mesa e cadeira, o quadro verde, o banheiro, a cadeira em espaço aberto... Caminhando pela escola, outros elementos apareceram, outros lugares se mostraram potentes enquanto imagens não clichês, isso, coexistindo com as imagens pré-definidas, foi compondo o vídeo. E também se escreveu. Produziu-se um saber ao se dar forma ao pensamento.

A escrita é a forma de pensamento da cartografia. Uma escrita radicalmente vertiginosa: não é contadora de histórias; não ilustra nem narra o que passou. Algo passa por ela, traços, linhas, setas, devires, personagens, movimentos,

corpos. É a escrita o corpo no qual a cartografia é chamada a produzir-se. (...) não se perguntará qual sentido da escrita cartográfica, pois a escrita faz advir o próprio sentido da cartografia. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 174)

Torna-se claro, então, que a escrita é concomitante à pesquisa, que é escrevendo que se buscam as linhas e as forças que configuram o problema e que apontam os procedimentos a serem realizados, em relação com os referenciais da investigação. De modo semelhante, o vídeo, que não procura retratar, documentar ou narrar uma escola, mas que cria uma visualidade do território, de corpos, de forças.

Conforme Deleuze e Guattari, “Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito.” (1995, p. 12). Busco não representar. Busco inventar. Apresentar. Dar a ver para o encontro com o espectador que trará suas leituras e entendimentos para comporem com o texto. Olho para o vídeo, para as imagens, para fazer perguntas, para colocar questões. Pensar com as imagens. Pensar com a pesquisa. Pesquisar com a escola. Pensar com a arte. Inventar pesquisa. Construir o problema. Seriam algumas possibilidades de experimentação de uma cartografia em educação. Isto, além de dito e escrito, apresentado em imagens, na potência visual, plástica, sonora do material audiovisual. Para se apresentar uma outra possibilidade de docência, se faz necessário criar também outra maneira de mostrá-la. Inventar esta maneira é parte da problemática. Docência, pesquisa, criação, campo fecundo de experiência. Escapar à repetição de discursos, padronização de fazeres, diminuição das diversidades. Escola, docência, pesquisa e arte como outros possíveis, que criam, inventam e procuram viver de forma não emudecida.

Em se tratando de uma cartografia o vídeo é uma produção de dados da pesquisa. Com ele, no processo de fazê-lo, problematizo como uma imagem dela pode ser enunciada. Como dar visibilidade as forças que constituem uma escola? Interessa a esta pesquisa o funcionamento, o movimento das produções, sejam imagens, aulas de arte ou pensamentos tornados palavras. No ambiente escolar, na arquitetura, com objetos, entre as forças que eles possuem e produzem e num modo de dar uma visualidade a isto, se faz pesquisa, se faz a cartografia. Como captar essas forças? Como elaborar uma forma de expressão como uma apresentação de um pensamento em movimento?

Fazendo um vídeo sobre a escola percebo o território de pesquisa não somente físico e geográfico. Com isto, digo que o lugar do pensamento, da problematização, da produção é um território existencial, que se dá no movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Quando o vídeo é elaborado, há uma desterritorialização de imagens sobre a escola. Essas imagens são levadas para outros funcionamentos, outras relações com quem as vê. Os ambientes são vazios, não mostram pessoas, mas estão cheios de objetos que provocam o pensamento. Seria possível, mesmo sem presenças personificadas, tornar visível o funcionamento da escola? Como isto se apresenta? Quando pronto, o vídeo reterritorializa uma imagem sobre a escola, formada por algumas imagens encadeadas. Torna visível um determinado recorte de tudo aquilo que compõem uma escola. Territorializado, um saber sobre escola se apresenta no produto final do vídeo. E o vídeo, por sua vez, manifesta uma forma de escola. Como o vídeo enuncia a escola? O território é construído, nesse movimento indissociável de desterritorialização e reterritorialização. Na experimentação do fazer deste vídeo, busco uma produção com

potência, capturar uma força e torná-la visível. Produção com o campo problemático, no movimento vivo da pesquisa, movimenta-se uma problemática em torno de uma *experiência criadora*. Experimentar a materialidade audiovisual para dar expressão imagética, entendendo que aquilo que se diz não é diferente da forma como se faz. Buscando uma forma de dizer, ou melhor, de dar a ver, habitar o território da escola, nesta pesquisa, é não somente olhar para o ambiente físico escolar, mas experimentar um processo de elaboração com o território enquanto pensamento em movimento que se reterritorializa na materialidade audiovisual. Como este território existencial é produzido? Na pesquisa cartográfica, não há separação entre pesquisador e objeto pesquisado. Não há algo para ser descoberto ou conhecido, mas sim para ser compartilhado no território, pois quem pesquisa está implicado naquilo que é pesquisado. Assim, é na proposta de realização de um vídeo que há o encontro intenso entre aquela que pesquisa e a problemática da investigação. Produzir um saber sobre uma *experiência criadora* necessita que se aposte na experimentação a partir deste conceito, para que se acompanhe os processos pelos quais ele pode operar. Como criar imagens, como criar aulas, como criar pesquisa? É no confronto, no encontro e no fazer com essa problemática, e não em sua análise. Isto também evidencia a importante questão da escrita na pesquisa cartográfica. Escrever com o vídeo, não o considerando um objeto para análise mas entendendo-o também como manifestação de um pensamento, numa elaboração visual que dá forma a uma força. Escrever *com, a partir de, e no encontro com* o vídeo. Elaborar um vídeo é potente para a pesquisa na tentativa de exercer uma atenção aberta. É indo ao campo com o problema não fechado, tão somente como uma pesquisa sobre as aulas de arte,

mas tentando perceber aquilo que nessas aulas de arte pulsa, instiga, movimenta o pensamento, para então habitar este território da experiência. Conforme Johnny Alvarez e Eduardo Passos

Nesse processo de habitação de um território, o aprendiz-cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta. Diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência. (in PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 136)

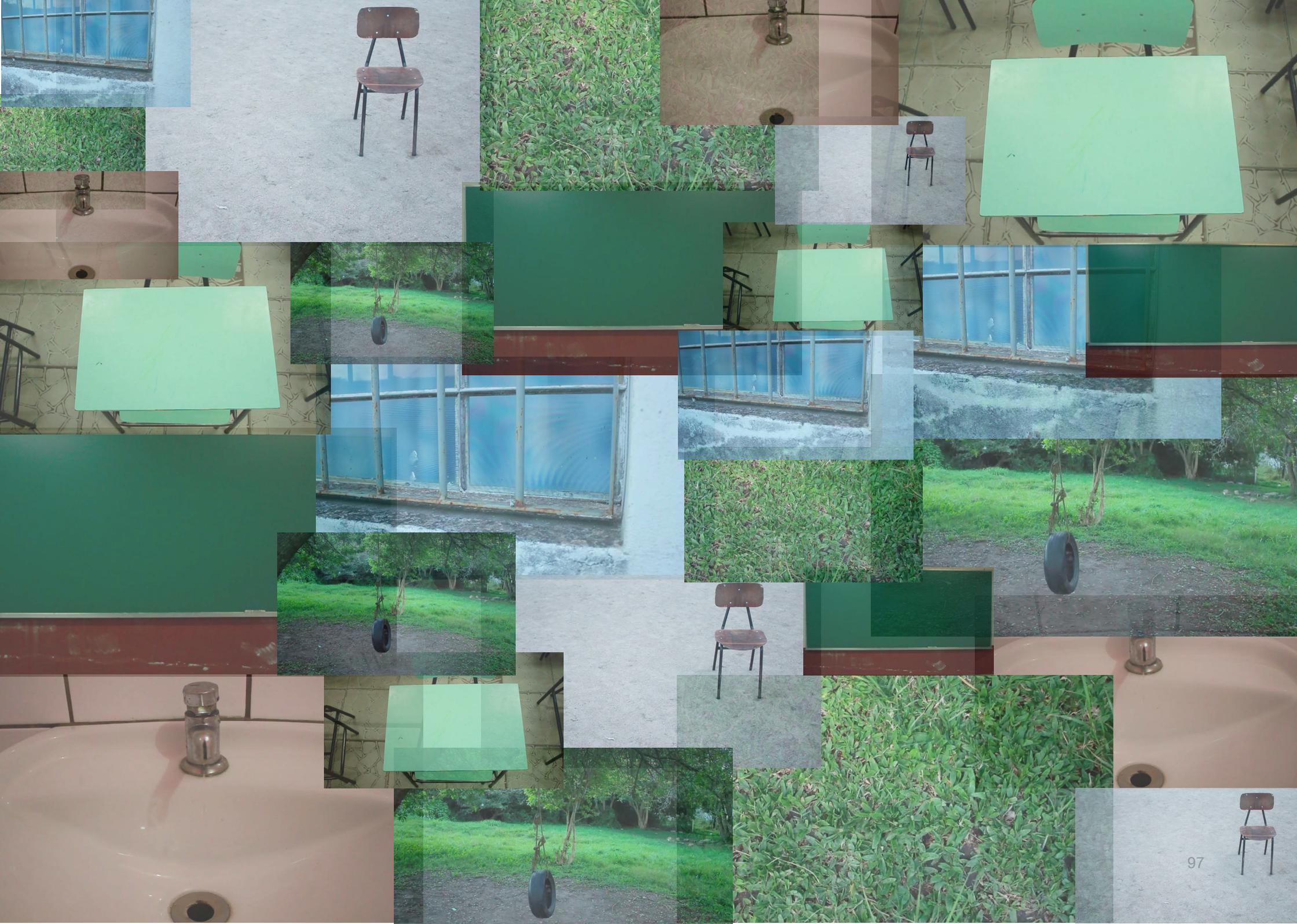
Estar disposta e implicada no território, habitando-o. Uma atitude que não olha para o outro ou para as coisas, mas que acompanha os processos de constituição, olhando também para si. E como isso acontece na pesquisa? Quando proponho como objetivo da investigação acompanhar as possibilidades de *experiências criadoras* em sala de aula, compreendo a ampliação desse campo problemático quando a cartografia se efetiva – pesquisadora-cartógrafa, professora, escola, práticas de sala de aula, formas distinguíveis mas inseparáveis no processo de fazer pesquisa. Como é criar um material audiovisual? Como é dar forma a um pensamento? E por que falar dessa experiência importa?

A percepção geral e abstrata não é ponto de chegada de uma pesquisa cartográfica, mas, pelo contrário, marca a posição ingênua e preconceituosa de um aprendiz de pesquisador que pouco habitou e compartilhou com o campo que visa estudar.

É no singular que aprendemos. (ALVAREZ; PASSOS, IN PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p.148)

Não é através da aplicabilidade de um suposto conceito, mas pela necessidade de viver aquilo que se propõe a investigar. É pesquisar através de uma infinidade de possibilidades, de interseções, de experimentações, de produções, de proposições, tantas quantas forem possíveis de serem mapeadas no processo. É cartografar. Entende-se aqui que a experiência de quem pesquisa não está calcada em uma visão identitária ou particularizada. Aprender no singular é ouvir uma experiência que pode proporcionar uma multiplicidade de relações com tal problemática ao se dar forma ao que acontece. Um modo de fazer pesquisa que não pretende falar das práticas de aula como aplicação de um conceito de *experiência criadora* sendo observada nas práticas propostas aos alunos e alunas. Em torno de um conceito se cartografa os processos de constituição do campo problemático. O conceito não está à espera da descoberta, é preciso fabricar um conceito. Não só falar sobre os conceitos, mas colocá-los em funcionamento: criar e problematizar a forma que se dá à pesquisa, o modo como se pesquisa, seu funcionamento. É a experimentação de fazer a pesquisa cartográfica, os meios e os modos que constituem o tramar de linhas distintas e inseparáveis do campo problemático da investigação. Trata-se de uma pesquisa que cartografa a criação, e sendo cartográfica, é criadora. Cria seu modo de cartografar. Lidando com este modo de criar seu processo, pergunta como estas formas se constituem. Lidando com conceitos, não os aplica, mas os conduz no trabalho de criar outros conceitos, sendo assim, mais uma vez criadora. Aposta na feitura de um material

audiovisual por apostar no trabalho imagético, discursar por outras vias que não as palavras, outros dizeres daquilo que no dizível não cabe. Apostando em experimentações de inúmeras formas de apresentar uma escola se forma uma cartografia criadora que cria, além de tudo, uma problemática movente que alimenta sua problematização. Movimento e repouso, juntos em sua formulação. Pergunta mais que responde, ainda que possam haver respostas. Percorre mais do que chega, pois, ao chegar, parte novamente, entendendo que o percurso a constituiu mais do que a motivação por um ponto final. Ainda que este também se faça necessário.



Escola



Imagem 13. Frame do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.

A mesa acompanhada da cadeira, ambas formando esse aparato em torno dos alunos e alunas. O que nos passa quando vemos estes objetos? Imagino o tempo transcorrido na relação entre estes objetos e os alunos e alunas que ali ficam. Que tempos uma imagem é capaz de mostrar? Como mostrar o tempo numa imagem? Como é habitado este lugar? Como constitui-se um olhar sobre a escola? Como a escola pode ser vista? Que outra escola podemos ver?

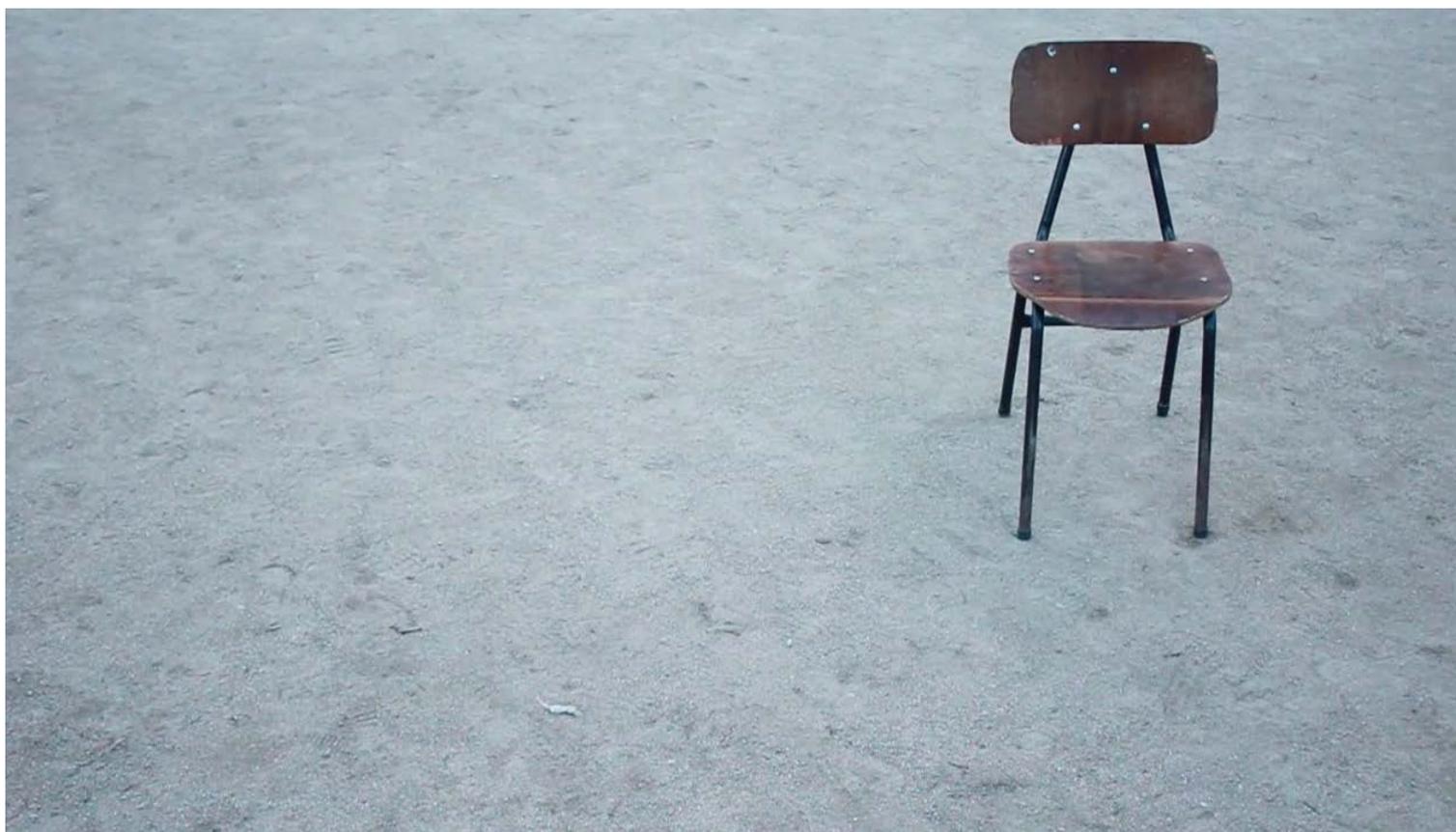


Imagem 14. Frames do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.

O pátio da escola como um local de chão árido. Aridez que é gerada pelo movimento dos que transitam por ali, que, por sua vivência, impossibilitam o nascimento de plantas. Desta forma, a aridez faz pensar em vida acontecendo. Uma visibilidade não representativa, mas que expressa a presença pelo seu oposto. A ausência só existe se considerada uma presença? Como uma ausência presentifica algo? Uma cadeira como referência a um local, um mobiliário que alude à escola. Como uma escola pode ser vista? Como dar visibilidade a educação? Como expressar as forças que movem a educação?



Imagem 15. Frames do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.

A grandeza do quadro verde e seu vazio. É vazio mas está cheio. O vazio de um quadro verde de uma escola pode revelar um cheio? Como passam as marcas por esta superfície? Como parecem? Como permanecem?



Imagem 16. Frames do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.

A grama que surge pelos cantos do pátio. Imóvel e viva, em crescimento constante. Como expressar a vida de uma escola? Como expressar vida com uma pesquisa? A aposta na preposição com, na relação entre as coisas. Como criar com a escola? Como pesquisar com a escola?



Imagem 17. Frames do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.

A gota que cai da torneira, o fluxo que não se interrompe. A utilidade e a necessidade. Como pode uma imagem se fazer necessária? Necessária para quê? Para quem?



Imagem 18. Frames do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.

O brinquedo em meio ao verde. Aquilo que não é considerado como escola. O local que é vivido, que é experimentado, que surge espontaneamente em meio a tudo que é planejado, puramente pela necessidade de existir. Como uma imagem necessita existir? Como uma imagem pode pôr o pensamento em movimento?



Imagem 19. Frames do vídeo *Escola*. Lílian Aires Schwanz. 2017.

Como se mostra um mundo numa imagem? Como se enuncia um pensamento? Uma janela que impede, por três camadas, a troca, a relação entre espaços. Como os fluxos se movimentam? Como escapar à representação? Como criar possibilidades de pensamentos singulares?



Capturar forças

Tendo em vista o percorrido até agora, enquanto pesquisa cartográfica, muitos conceitos foram abordados. No entanto, quando se pontua algumas palavras-chave para a problemática aqui proposta, é importante salientar os contornos que cada conceito traz à pesquisa. De que arte se está falando quando se fala em arte? São objetos artísticos? É tudo aquilo que faz parte do sistema legitimado da arte, institucionalmente? A dissertação levanta esta discussão uma vez que, como dito no início desta problemática, a arte pode ser entendida como um trabalho meramente técnico e, por isto, especialmente no contexto escolar, subjugado a tarefas decorativas, ilustrativas, que diminuem sua potência enquanto possibilidade de produção de saberes. Quando abordada desta forma, aquilo que é dito arte deixa a criação de lado, e se encerra em um fazer técnico e/ou artesanal.

Como é, então, abordar a arte como criação? O que a arte cria? Só a arte é criadora? Em *O que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari dizem que “(..) as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras (...)” (2010; p. 11). Sendo assim, não encerra o ato criador apenas às artes, mesmo que esta seja também criadora. Do mesmo modo, não encerra como tarefa da filosofia a reflexão. Ambas são fruto da necessidade. O ato criador é uma necessidade.

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade - que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista – faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema. (DELEUZE; 1999, p. 03)

A criação não é algo restrito ao trabalho da arte assim como a reflexão não é algo restrito ao trabalho da filosofia. A tarefa da filosofia é criar conceitos. A reflexão sobre a arte pode ser feita por aqueles que se envolvem com a arte, e não delegada apenas aos filósofos. E como se cria? Com o que se cria? Cria-se quando se inventa problemas! Sem problemas não há criação. “As questões são fabricadas [...] A arte de construir um problema é muito importante; inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar uma solução.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 09). Tendo conteúdo específico a filosofia não está a serviço de outros saberes, ela é criação de conceitos. E não é necessário um filósofo para refletir sobre a arte. Não é preciso de um artista para que haja um ato criador. É importante pontuar estas questões uma vez que se lida com filosofia, arte e educação nesta dissertação. A intersecção destas áreas, a aposta nos seus cruzamentos, faz da pesquisa senão uma criadora, talvez uma propositora de problemas com vista à criação.

Procura-se, aqui, não transcrever as formulações teóricas, numa replicação de suas escritas e conceitos, mas cercar-se delas para fazer outros movimentos. Interessa aqui perceber como funciona uma

produção de pensamento. E sobre a criação? Como acontece esta necessidade? Como surge uma ideia? Deleuze se pergunta: afinal, o que é ter uma ideia? E ao falar sobre isto, em *O ato da criação*, diz que não é algo abstrato, ou genérico, mas que está destinado a ocorrer em um domínio específico, seja a filosofia, o cinema, a ciência.

As ideias, devemos tratá-las como potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão, de sorte que eu não posso dizer que tenho uma ideia em geral. Em função das técnicas que eu conheço, posso ter uma ideia em tal ou tal domínio, uma ideia em cinema ou uma ideia em filosofia. (1999, p.02)

E uma ideia em educação? Como ter ideias neste campo de interesse? Cartografando processos e experimentações junto a alunos e alunas no ambiente escolar, com foco no fazer docente e na arte, há uma percepção quanto ao que venha ser “necessidade”, esta é desejo, que move e força o pensar, investimento em um pensamento necessário. Cria-se com aquilo que resiste ao não-movimento, uma atitude que dá forma expressiva ao fluxo destas forças para abrir na Educação, este campo majoritário de conhecimento, espaços para a criação, criar outras docências, fazer da educação um campo de possibilidades.

Como dar a ver as potências vividas no cotidiano escolar em uma pesquisa? Como expor suas fragilidades? Como escapar ao elogio e ao lamento? O trabalho com a forma de expressão destas forças é a problemática cartográfica. A sua exposição, a ida ao centro e às margens, às profundidades e às superfícies, num mesmo movimento que constitui a visibilidade do campo de experiência. Conhecer algo é, primeiro, criar a forma

de conhecer, constituir este olhar. Desconfiar, estranhar, experimentar, permitir. Não em busca de um universal, de um consenso ou uma visão fechada, estanque, pronta. Com a prudência e o rigor necessários, para não fazer do movimento uma balbúrdia que nada produz. É movimento potente. É movimento que produz saber. Que sai do lugar de conforto, mas que não leva a um desconforto leviano. É inquietude geradora, vontade de criar e de expressar a educação por outras técnicas, por outras formas expressivas. Sair da educação pela educação. De um olhar, de uma pesquisa, de uma prática.

Alguns trabalhos de arte favorecem, oferecem, possibilitam o contato com forças e intensidades que podem afetar aqueles que as encontram. Aqui, os trabalhos do artista mexicano Francis Alÿs (1959), através de diversas proposições, em especial as que serão destacadas a seguir, destacam práticas artísticas como modos de habitar o mundo, formam uma coleção de impressões.

O artista Francis Alÿs dá expressão a questões que efetuem modos de produção que forcem o pensamento em relação à pesquisa aqui proposta. Não se tratam de ilustrações, ou reforços visuais para conceitos da pesquisa. Atravessam por aqui muitas possibilidades destas produções que colaboram para construir um pensamento necessário. Cada trabalho, entendido em sua potência enquanto produção de saber.

No encontro com as proposições do artista se formulam questões, perguntas, movimentos e conceitos, quais sejam: como dar vazão a estas forças que nos capturam? Como dar visualidade a uma ideia gerada na experiência com uma proposição de Alÿs? Nas relações se procura pelas afecções, exatamente aquelas que permitem dizer aquilo a que se propõe a ação que investiga junto com a arte. Uma pesquisa que não se encerra

em atividades, em análises, mas que encontra na arte, nos *affectos* da arte, referências que forçam o pensamento a produção de saberes.

Em *Zapatos Magnéticos* (1994), de Francis Alÿs, um objeto é criado para realizar uma ação. É o andar do artista fazendo uso do calçado preparado para isto que possibilita que a ação poética aconteça. É preciso usar o objeto, andar com ele, movimentar. Não é unicamente no objeto que a poética do trabalho se encerra. O sapato imantado atrai para si objetos, ao acaso, no percurso feito por quem o usa. No entanto, não são quaisquer objetos, há um critério para a atração e captura dos elementos: o sapato imantado atrai objetos metálicos, quaisquer, porém com esta materialidade específica. Simultaneamente, o provável e o inesperado se colam ao objeto. Aquilo que se prevê virá também acompanhado por aquilo que não se pode prever. Força do acaso. Planejamento e surpresa ao mesmo tempo, na mesma captura. Há um percurso que é decidido pelo caminhante, mesmo que ele caminhe sem destino previamente definido. Penso, então, como prática cartográfica, em que a atenção está aberta, atraindo elementos, mas constantemente surpreendida por aquilo que chega. Busca-se por algo sem precisar o que virá na dependência do que o percurso pode oferecer. O processo constitui a obra. O processo constitui a cartografia. É preciso criar uma maneira de capturar aquilo que está no processo, de dar visibilidade a isto. Esta criação, assim como na arte, torna-se a problemática de uma cartografia. Por isso pesquisa inventiva. Os elementos capturados são forma, registro, resultado daquilo que aconteceu, como um recorte de tempo.

Os *Zapatos Magnéticos* de Alÿs são objetos criados para uma performance, na gravação em vídeo o artista consegue um registro que perdura para além daquele momento, tão efêmero pois localizado no tempo e

no espaço. Ao ver os sapatos logo penso em um andar atento, aberto, que procura capturar forças e elementos que colam e que se fazem potentes para o trabalho, na abertura àquilo que não está pré-determinado.

Voltando esta experiência para pensar a dissertação, produzindo com o campo de pesquisa, aproximam-se as táticas de recolhimento dos dados quando a propositora/artista/pesquisadora, que também pesquisa a si mesma nesta relação, contagia-se com o campo problemático/magnético, carregando consigo os elementos oriundos destas capturas. O sapato imantado é pura materialidade, dispositivo que põe em funcionamento o campo problemático, a proposição de Francis Alÿs, atenta e aberta, da visibilidade à força que circula e com as quais entramos em contato criando outros mundos.



Conjunto de imagens 20. *Zapatos Magnéticos*, 1994. Fotograma. Vídeo de ação. Francis Alÿs. Disponível em <<http://francisalys.com/zapatos-magneticos/>> Acesso em jul de 2018.

Trazer trabalhos de artes visuais para a pesquisa evidencia que toda forma expressiva pode ser operada por distintas vias, no caso sendo um convite a produção de pensamento pelas sensações. A arte é o que faz pensar o ainda não pensado, que produz sensações inéditas para compor um pensamento. As experiências criadoras dos artistas ativam aqueles que as veem, caso que também trata de criação quando a experiência provoca o pensar, quando consegue disparar um acontecimento no fruidor. É no encontro, no contato, na relação *entre*, que se produz o saber. Não está contido naquele que olha, tampouco no objeto que apresenta: é entre ambos que a relação se faz. É pela inquietude que as propostas artísticas causam, pelo indizível da sensação a que uma obra nos expõe que a produção de pensamento ganha força.

Outro trabalho do mesmo artista, intitulado *Tornado*, é datado de 2000-2010. É uma sequência de registros da ação do artista que, portando uma câmera, vai ao encontro de tornados sazonais que acontecem num deserto no México. Desenvolvido por um longo período, o trabalho consiste numa captura, através de uma imagem em movimento, do movimento físico, real, deste fenômeno natural, desta força. No entanto, não é a partir de um espectador distanciado que esta captura se propõe. É o próprio artista que, portando a câmera, filma a ação. Vai ao centro do tornado, numa relação fisicamente direta do artista com o seu propósito. Aquele que propõe o trabalho experimenta a força física deste fenômeno para dar expressão audiovisual a uma força, a uma sensação. Na sequência de imagens, por vezes a filmagem é distanciado, vê-se de longe a ação, nos posicionando como observadores distanciados, em outros momentos a imagem vem da câmera que o artista segura ao entrar no tornado, e quem assiste tem, desta forma, proximidade com esta experiência. A operação

dispendiosa em busca destes tornados e do registro destes encontros é compilada num trabalho em vídeo, com mais de 1h de duração. É uma coleção desta sucessão de ações. O vídeo é um apanhado destas ações feitas ao longo de uma década, uma forma de dar expressão visual a essa temporalidade.



Imagem 21. *Tornado*, 2000 – 2010. Francis Alÿs. Fotograma. Vídeo de ação.

A interação com esta força da natureza, bem como o registro de um longo tempo em que o artista se propôs a fazer estas ações, é compilada em um material audiovisual. Existem outras formas de expressão para esta mesma obra, escritas, desenhos, que por vezes acompanham vídeo em espaços expositivos organizados como uma instalação. Não cabe aqui analisar especificamente cada forma de expressão, mas vale ressaltar que o vídeo não foi o único dispositivo utilizado. Ainda assim, propõe-se aqui focar neste material, pela capacidade de alguma forma nos colocar naquilo que foi vivido.

Este trabalho dá visualidade para uma relação de encontro. Estando na profusão, na força, no movimento do fenômeno no fenômeno, não apenas observado com distanciamento, mas constituindo e sendo constituído por ele, naquele momento. Quando há esta visão distanciada, vendo de longe a ação, como nos mostram os trechos em que uma segunda câmera é usada para registrar a ida do artista ao encontro do tornado, é como se tivéssemos outra dimensão daquilo que está sendo feito. É a evidência do encontro, do momento em que se aposta na imersão no fenômeno: artista e obra são inseparáveis. São duas opções de enquadramentos de câmera para mostrar um mesmo fenômeno, uma proposição poética que nos lança, enquanto espectadores, tanto na visão daquele que faz quando daquele que observa. Uma ação possibilita a construção deste vídeo, um registro que possibilita a suspensão deste momento efêmero para outros contatos. A escolha da forma como é apresentado, sua construção narrativa, é a opção estética, a escolha pela visualidade que é a forma de expressar a questão. Não há separação entre o conteúdo e a forma de expressão que se escolhe dar a este conteúdo, são linhas coexistentes e inseparáveis que constituem um mesmo campo problemático. Como dar visualidade a

essa força? É na escolha, na atitude artista que o trabalho acontece, não há separação entre o que um livro diz e o modo como é feito, já nos diriam Deleuze e Guattari em *Introdução: Rizoma* (2012). Não há distinção entre artista e obra, entre pesquisador e pesquisa, e entre o que a pesquisa diz e o modo como ela é feita. É preciso praticar, criar, trabalhar com o modo como nos relacionamos com o fenômeno, como tornar ele visível, dizível, vivo, produzir e ser produzido no processo do próprio fazimento.

Trazer para a dissertação trabalhos que forcem o pensamento. Não por reconhecimento, não por proximidade, reafirmação, reconhecimento, representação, ilustração. Mas sim, pela inquietude causada. Pela sensação que podem nos causar e nos forçar a pensar. Sobre docência e pesquisa. Sobre a vida inseparável daquilo que se propõe como atitude, como existência. Viver uma docência, viver uma pesquisa. Encharcada pela arte, esta que é sensação, desamparo, quietude, contemplação, imersão. Questionamentos postulados, que se impõem com violência, inventados no movimento permissivo no trabalho na sensação. Mais por des-afirmar do que por afirmar aquilo que vai se tornando dizível pela pesquisa. O que dizer em educação? A possibilidade do dizer já amedronta o emudecer.

Um golpe de ar, que levanta o pó do chão, faz entrar em meio a forças circundantes para sair dali, talvez, com um grau de diferença. E novamente se faz chão, e se fará pó, sem que possamos interferir, programar, planejar. Dizer para constituir uma prática de absorção e repulsa que não cesse o movimento, que esteja nele e seja também seu motor. Que permita fazer dessa potência zona de contato e de experiências.

Entrar numa pesquisa, sem precisar o momento de entrada, sem saber quando será lançada para longe, para olhar novamente para ela e se lançar mais uma vez, quantas forem necessárias. Estar no centro do tornado. Prática docente vivida nos movimentos que levantam o chão sob nossos pés e fazem dele pó no ar que nos rodeia, e se dissolve, e volta a ser chão, que nos ampara e nos lança, num mesmo duplo movimento vivo.



Continuidade

Estar na escola, na sala de aula, períodos de quarenta e cinco minutos, conteúdos, folhas de presença, várias turmas de várias idades diferentes e um compromisso: trabalhar a arte na escola. Como? Afinal, o que é trabalhar com arte na escola? Durante o período em que me dediquei a esta dissertação na escola de Pelotas, entendia que não poderia pressupor uma experiência estética em um tempo pré-determinado. Sabia, também, que seria difícil um domínio técnico com nossos recursos limitados. O ensino de história da arte nos ajuda a compreender proposições poéticas e, naquele anseio em olhar para o passado para conhecer a si e ao mundo, estudávamos teorias. Também experimentávamos linguagens. E algumas vezes, experimentávamos uma sensação potente, no contato com alguma obra, artista, linguagem.

Em algumas aulas, na maioria das vezes aquelas que eram mais “bagunçadas”, mais livres de planejamento, eu percebia alguma potência difícil de descrever. Nestas mesmas aulas às vezes eu sentia que algo se perdia, que tudo que havia imaginado para aquele momento se transformava em um vazio, sem sentido, sem significado, sem importância. Tinha (ou tenho, o tempo verbal vai se “bagunçar” nesse dizer atemporal) uma imensa vontade de permitir aquelas produções, aquelas atividades, mas era acompanhada do receio de deixar algo de lado, algo importante, de cair num livre fazer, descomprometido, descompromissado.

Quanto a este aspecto, o da experimentação criadora em sala de aula, com os alunos e alunas, o que mais se evidenciou foi o quanto tratar de criação pressupõe uma atenção aos elementos que surgem na experimentação. Há um condicionamento da criação em relação aos encontros, às experiências que se promovem ao acaso e que estão sujeitas a um tipo de organização sem pauta definida. A criação então se refere à invenção de problemas que geram encontros, que colocam os corpos em movimento contínuo pela ação e pensamento, seguindo os fluxos do que se agencia, com o que, por obra do acaso, no campo de interesse se especifica ganhando velocidade e importância. Assim, o que se pode capturar da criação, ou da experiência criadora, são os desdobramentos que provocam um aumento na potência de viver educação e arte. Tudo isto pode, de alguma forma, mover esta pesquisa “científica”.

Incomodaram-me (ainda incomodam) os juízos de valores, o certo e o errado, as boas e as más práticas. Mas como balizar a prática docente sem estes juízos? Quais outros juízos seriam pertinentes? Em que se pode apostar, quando as verdades somem? Como funciona uma aula sem os julgamentos que limitam a aprendizagem? Quando me deparo com o referencial da filosofia da diferença, outro modo de pesquisar, de produzir saberes, de entender o pensamento, o próprio pensamento, se apresenta. Não melhor, nem pior, mas outro. O primeiro impacto: a dissolução da identidade, um eu que não é centrado em si, mas que a partir de si fala e produz na singularidade. Seria possível falar das práticas sem autobiografar-se? Sem elogiar-se? Sem criticar-se?

Neste final de percurso, de dois anos de mestrado, posso dizer, as dualidades qualitativas não balizam minha docência. Tudo pode ser visto como potência para movimentar a produção de saberes. Claro que não há como se desprender de imediato nem para sempre do modo de pensamento dualista, representacional. Não é esta a prerrogativa. Não é um novo modo substitutivo a um já existente. É mais a aposta na produção de um modo de docência pautado na criação. Não negligenciar nem modelar, mas apontar aquilo que ocorreu, habitar a tensão deste lugar. Como nos diria Jorge Larrosa, “não falar de um futuro, de uma resolução, prescrição, mas de uma singularidade” (2018, p. 71).

Com os conceitos de *experiência*, *criação* e *cartografia*, as práticas de aula ganharam um outro frescor. Encharcada por um referencial teórico que é também uma experiência de leitura, de estudo, de prática, sendo tudo vivido junto, me compus com um grande emaranhado potente para criar. Criação de aulas, de pesquisa, de arte.

Percebi, a partir do todo vivido no tempo de um programa de mestrado, que aquilo que me deixava segura enquanto professora, trazia também muitas inseguranças. Confesso que o certo e o errado me imobilizavam, emudeciam. Mas aos poucos fui percebendo que estava encontrando algo que eu ainda não sabia que existia, mas que de alguma forma se apresentava nas minhas práticas de professora, lugar potente, rico em problematizações. Neste processo, houve momentos de receio, um deserto de palavras emudecidas, mas que aguardavam por dizer sobre algo ainda inominável. Em certos momentos, parecia que todas as palavras já estavam comprometidas com algo. Enunciavam aquilo que não se quer dizer.

No deserto da linguagem, no receio da contradição, habitando essa tensão e apostando na potência disto foi necessário mostrar-se, pensar-se, produzir outras formas de docência, e também de existência. Vida, docência e pesquisa não se separam. Mas os limites dos domínios, as segmentaridades, existem e se fazem necessários, constituem-se ao longo do processo, orientando a prudência e encorajando a experimentação, nos espaços de repouso e de salto. Aos que os possibilitaram, agradeço.

A cada leitura se abriu uma possibilidade para a escrita/prática da pesquisa cartográfica e deste fazer docente movente. Um desejo por movimentação e por criação de afazeres e de palavras que dessem conta de dizer aquilo que o pensamento era forçado a pensar. Um método que cria. Pesquisa como criação. Docência como criação. Criar como movimento que tende a dificultar a finitude, a finalização. A sensação de que ainda se tem tanto a dizer, pode transformar-se em um motor de mais pesquisa. É também a sensação de que algo se interrompe, mais do que acaba. Aquilo que não sei bem o que é, mas que me move. Aquilo que me interessa mais viver do que nomear. Quando se diz sobre uma pesquisa viva, ou sobre as relações entre arte e vida, vejo o processo cartográfico. Parece que nestes dizeres, a pesquisa se faz clara. É uma vontade de docência, não por uma identidade docente, mas por um desejo que pulsa com aquilo que é vivo.

Faz-se necessário afirmar a prática docente pela pesquisa, não de forma meramente elogiosa ou crítica, mas dando visibilidade aos acontecimentos. Escrever com a prática se faz preciso. Operar com os conceitos e permitir que a cartografia aconteça. Mas também, referenciá-la, visto a necessidade de ocupar este espaço dentre as pesquisas científicas. O desejo move o ato da criação, e irrompe a necessidade de escrever sobre

cartografia, sequência de momentos que não se distinguem como um estudo e posteriormente uma aplicação do que foi aprendido. É movimento concomitante e inseparável. É habitar esse lugar permeado por movimentos constantes e indissociáveis. Escapar ao dualismo tem sido transformador e motivador, potência de vida para além de um produto científico, para uma existência. É trabalho rigoroso, árduo, mas encharcado de experiências criadoras e de surpresas. É a constituição interminável de uma sensibilidade aos processos, a tentativa constante de não frear o que se apresenta como potência. Apostar na educação como criação, mas não de maneira individual ou identitária. Apostar na criação é também apostar em um mundo que está por vir.

Chegada a necessidade de um ponto final, sinto que se construiu uma pesquisa que produz um saber não pela reiteração daquilo que se faz, mas que vê força naquilo que se cria. Termina aqui uma pesquisa com a sensação de que ainda há muito a pesquisar, ler, conversar e viver. A infinitude daquilo que é potência, forças entrelaçadas: aquela que dá a ver o tanto que ainda pode vir e ao mesmo tempo vê o tanto que não foi feito. Sempre é possível um “mais”.

Criar é algo que não cessa. O desejo que inventa problemas segue comigo.

Bibliografia

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Folha de São Paulo, v. 27, p. 4, 1999. Disponível em <https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf> Acesso em jan de 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Plâtos: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2012 (2° edição).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 2010 (3° edição).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. (Orgs.). Cartografias e devires: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

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

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em estudo, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000100003> Acesso em nov de 2017.

LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. In: Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, Jul./dez. 2011. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>> Acesso em jan de 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Jan./

Fev./Mar./Abr. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf > Acesso em jan de 2017.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>> Acesso em mai de 2017.

PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virginia.; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHÉNER, René. Aprender com Deleuze. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.redalyc.org/html/873/87313713003/&num=1&dcr=0&strip=0&vwsrc=0>> Acesso em dez de 2017.

Bibliografia Complementar

ANJOS JUNIOR, M. T. R.; FARIAS, A. A. 29º Bienal de São Paulo: Há sempre um copo de mar para um homem navegar / Curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010. (Catálogo de arte).

BREMM, Alessandra Baldissarelli. Habitar a escola : minúcias de encontros entre arte e educação. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 2017. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170335?show=full>> Acesso em jun de 2018.

COELHO, Alberto. D. A. ; LOPONTE, Luciana Gruppelli . Arte como plataforma para pensar em metodologias de pesquisa em educação. In: 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015, Santa Maria, RS. 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria, RS: UFSM, 2015. v. 1. p. 3310-3322. Disponível em <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/alberto_coelho_luciana_gruppelli_loponte.pdf> Acesso em jan de 2019.

COSTA, Luciano Bedin da. O Ritornelo em Deleuze-Guattari e as três Éticas Possíveis. In: II Seminário Nacional

de Filosofia e Educação. Santa Maria: FACOSUFMSM, 2006. Disponível em <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/005e2.pdf>> Acesso em jan de 2018.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista digital do LAV. Santa Maria, UFSM. Vol. 7, n. 2 (maio./ago. 2014), p. 65-76, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1> Acesso em jun de 2017.

DALMASO, Alice; SANGOI, Deisi; TADIELO, Francine. Encontros na formação: a fotografia como invenção de problemas. Educação Unisinos, v. 18, n. 1, 2014. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.06/3991>> Acesso em jan de 2018.

FARINA, Cynthia. O propriamente estético na prática pedagógica. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3138c.pdf> Acesso em jan de 2019.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. 31º ANPED. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/ge01-4014--int.pdf>> Acesso em jan de 2019.

GONÇALVES, Fernando. Imagens em trânsito: fotografia contemporânea e experiência estética em “Gambiarra” de Cao Guimarães. Poétique. 2 In: Revista Contracampo, v. 27, n. 2, ed. ago/nov, ano 2013. Niterói: Contracampo, 2013. Pags: 49-70. Disponível em <<http://www.caoguimaraes.com/textos/>> Acesso em nov 2017.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. Geographia, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2009. Disponível em <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>> Acesso em jan 2018.

LARROSA, Jorge. Nietzsche e a Educação. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2002

LUCA, Deise Cristiane de; COELHO, Alberto D’Ávila (Orient.). Corpo-professor e artes visuais: 7 movimentos para uma (trans)formação. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e

Tecnologia, Pelotas, 2015. Disponível em <<http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/bibdipec/dm-l.html>> Acesso em out de 2017.

MOSSI, Cristian Poletti. Escritas, leituras, visualidades: Povoamentos para pensar a aula (ou a docência) como zona de pesquisa. Revista Digital do LAV. Santa Maria, RS. Vol. 9, n. 2 (mai./ago. 2016), p. 61-74, 2016. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/164954>> Acesso em nov de 2017.

MOSSI, Cristian Poletti. Criação de docências, desenhos de/em currículos, alguns fios. Anais da Anped Sul, Curitiba/PR, p. 1-15, 2016. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo19_CRISTIAN-POLETTI-MOSSI.pdf> Acesso em nov de 2017.

MOSSI, Cristian Poletti. .um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?. 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3478?show=full>> acesso em jun de 2018.

REDIN, Mayra Martins. Impressão diluição: um aprendizado na chuva. 2009. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17250>> Acesso em out de 2017.

REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. Fractal: Revista de Psicologia, v. 24, n. 2, p. 271-286, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922012000200005&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em jun de 2017.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. ACTAS, v. 3, 2016. Disponível em <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/176>> Acesso em ago de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.65-66. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em ago de 2017.

PEREIRA, Marcos Vilela. Contribuições para entender a experiência estética. Revista Lusófona de

Educação, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200008> Acesso em jan de 2019.

Sites

Cao Guimaraes. Disponível em <<http://www.caoguimaraes.com/>> Acesso em nov de 2017.

Francis Alÿs. Disponível em <<http://www.francisalys.com>> Acesso: 19 set de 2018.

Inhotim. Disponível em <<http://www.inhotim.org.br/>> Acesso em nov de 2017.

Lucia Koch. Disponível <<http://www.luciakoch.com/>> Acesso em nov de 2017.