





Universidade de Brasília

Instituto de Arte – IdA

Programa de Pós-graduação em Arte – PPG-Arte

André Luís César Ramos

TRAJETOS ENTRECORTADOS
Apontamentos sobre a cidade enquanto
(des)território de aprendizagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Arte Contemporânea, no programa de Pós-Graduação em Arte (PPG-Arte).

Orientadora: Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti

Área de concentração: Arte Contemporânea

Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais

Brasília, 2018.



Universidade de Brasília

Instituto de Arte – IdA | Programa de Pós-graduação em Arte – PPG-Arte

André Luís César Ramos

TRAJETOS ENTRECORTADOS

Apontamentos sobre a cidade enquanto (des)território de aprendizagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Arte Contemporânea, no programa de Pós-Graduação em Arte (PPG-Arte).
Orientadora: Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti
Área de concentração: Arte Contemporânea
Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti (PPG Arte - IdA/UnB)
ORIENTADORA

Profa. Dra. Cláudia Busato (FATECS/UnICEUB)
AVALIADORA

Profa. Dra. Nara Pimentel (PPG FE/UnB)
AVALIADORA

Profa. Dra. Suzete Venturelli (PPG Arte - IdA/UnB)
AVALIADORA

Profa. Dra. Luisa Günther Rosa (PPG Arte - IdA/UnB)
AVALIADORA SUPLENTE

AGRADECIMENTOS

A tarefa da construção desse trabalho passou por momentos de descobertas ensolaradas, por dias cinzentos e solitários e por horas longas, intermináveis. Valeu a pena cada fio de cabelo que embranqueceu ao longo desses anos e, mesmo na solidão das noites de escrita, as presenças invisíveis dos que me cercavam me auxiliaram a perseverar na caminhada.

Agradeço.

Aos meus pais, Otaviano e Zélia, pela insistência carinhosa na retidão.

A minha orientadora, professora doutora Thérèse Hofmann, por não desistir de mim e por não me permitir desistir dela.

Aos meus filhos, Theo e Sofia, pela inveja contida das minhas ausências nas festas infantis familiares. E pelo amor incondicional. Amo vocês.

À minha companheira de décadas, Marta, por me poupar das escalas das tarefas domésticas e por me ensinar a concluir da melhor forma, mesmo que não seja a melhor. E claro, por me aturar por tanto tempo. Luv.

Aos amigos, colegas professores, Bruno Nalon, Carol Musa, Lourenço Cardoso, Fred Tomé, Luiz Cláudio, Aline Parada, Flor Marlene, Úrsula Diesel.

As examinadoras, pela gentileza da leitura e pela presença em minha vida acadêmica.

À espiritualidade, em suas diferentes dimensões, pela luz, sempre.

Dedico esse trabalho aos meus alunos,
que me ensinaram a ser professor;
ao professor Renato Hilário,
que me mostrou o que é ser professor;
e à saudosa professora Lygia Saboia,
que me inspirou a ser professor.

“

*O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a
pessoa partiu, o lugar continuou, o lugar tinha feito
a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar.*

”

José Saramago - Palavras para uma cidade

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o apontamento de possibilidades educativas considerando a cidade enquanto espaço ou território de aprendizagem favorável ao conceito de aprendizagem ubíqua. Os apontamentos foram realizados ao longo da construção das seções que discorrem sobre a cidade, a escola e a escola na cidade; bem como nas reflexões promovidas a partir da apresentação das experiências realizadas, ao longo de quatro anos, com diferentes grupos de alunos do ensino superior privado que foram autores de obras de intervenção urbana espalhadas em diferentes lugares da cidade de Brasília. Para o desenvolvimento da pesquisa foram usadas abordagens metodológicas da etnografia e das histórias de vida.

Palavras-chave: cidade – escola – intervenção urbana – ubiquidade – sistemas complexos.

ABSTRACT

This research presents the study of educational possibilities considering the city as a space or territory of learning favorable to the concept of ubiquitous learning. The notes were made during the construction of the sections that discuss the city, the school and the school in the city; as well as in the reflections promoted from the presentation of the experiences carried out during four years with different groups of students of private higher education who were authors of works of urban intervention spread in different places of the city of Brasília. Methodological approaches to ethnography and life histories were used for the development of the research.

Keywords: city - school - urban intervention - ubiquity - complex systems.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. Objetivos	15
1.2. Método.....	18
1.3. Antecedentes	20
2. O CAMINHO DA ESCOLA	24
2.1. O que se vê pelo caminho.....	29
2.2. Caminhos e bifurcações (Inteligências múltiplas)	35
2.3. O que fica do caminho	47
2.4 O que nos tornamos ao longo do caminho	50
2.4.1. É o caminho ou somos nós?	51
2.4.2 Somos, aprendemos e continuamos a caminhar	54
2.4.3 Os caminhos que criamos	60
3. OS CAMINHOS DA CIDADE (OU A CIDADE)	71
3.1 Sociedade enquanto sistema.....	72
3.2 Deslocamentos na cidade	83
3.3 Cartografia afetiva e histórias de vida	88
3.4 A cidade enquanto suporte	99
3.5 Sistemas complexos	104
3.6 Transparência dos sistemas	108
4. A ESCOLA NA CIDADE	112
4.1 Relação com o contexto.....	113
4.2 Interação e transformação do ambiente	118
4.3 Aprendizagem ubíqua	132
4.4 Experiências de ocupação (da cidade)	141
4.4.1 Experiência 1: #papertoyda	142
4.4.2 Experiência 2: #intervenhabsb.....	153
4.4.3 Experiência 3: #unbeucuido.....	165
4.4.4 Experiência 4: #entreolharever	180
5. Concluindo provisoriamente.....	193
REFERÊNCIAS	207

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Intervenções em Brasília – grafite e lambe-lambe.....	116
Figura 2: Intervenções em Brasília – estêncil e grafite.....	117
Figura 3: contraste de forma	120
Figura 4: tipografia.....	121
Figura 5: cartazes	126
Figura 6: cartaz “Dona Márcia traz a pessoa amada “	126
Figura 7: estêncil.....	128
Figura 8: estêncil.....	129
Figura 9: estêncil.....	131
Figura 11: Paper Toys.....	143
Figura 12: Paper Toy na cidade #1.....	145
Figura 16: intervenção com técnica cuprocking – pré-produção	155
Figura 17: intervenção com técnica cuprocking – produção	155
Figura 18: intervenção com técnica cuprocking – post no Instagram	156
Figura 19: intervenção com técnica cuprocking – interação com a obra	157
Figura 20: intervenção afetiva	158
Figura 21: intervenção afetiva- teaser.....	159
Figura 23: intervenção afetiva – repercussão	160
Figura 24: perfil @bsbconsciente nas redes sociodigitais	161
Figura 25: placa “Já volto! É só um minutinho...”	162
Figura 26: repercussão na internet	163
Figura 27: repercussão na TV	164

Figura 28: atuação do grupo durante a ação	165
Figura 29: página da disciplina no Facebook.....	167
Figura 30: posts de pesquisas e referências (Facebook).....	168
Figura 31: posts de mediação e organização	170
Figura 32: posts de intercâmbios	171
Figura 33: detalhes de um projeto de intervenção.....	172
Figura 34: posts sobre as intervenções	173
Figura 35: repercussão- posts e comentários	174
Figura 36: repercussão na imprensa	175
Figura 38: repercussão na imprensa (mídia eletrônica/digital)	176
Figura 40: execução das obras- fotografia dos modelos.....	180
Figura 41: execução das obras- edição de imagens e prototipia.....	181
Figura 42: intervenção nas paradas de ônibus.....	181
Figura 43: execução das obras de intervenção artística	182
Figura 44: construção poética da obra.....	184
Figura 45: conceito e objetivo da obra.....	185
Figura 46: preparação e execução da obra de intervenção artística (1).....	185
Figura 47: preparação e execução da obra de intervenção artística (2).....	186
Figura 48: documentação fotográfica da Marcha das Flores.....	187
Figura 49: edição e produção das peças da intervenção	188
Figura 50: intervenção	189



PORQUE SÃO OS PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS.

MÁRIO QUINTANA



© Jesse Nussbaum. *Internal cartography.*

1. INTRODUÇÃO

Estar em sala de aula é, ao mesmo tempo, uma satisfação e um desafio. O papel de mediador traz consigo condições díspares daquelas que o posicionamento de outrora, superior e autoritário, produzia. Cabe ao bom mediador ser igual aos demais, sendo, entretanto, diferente destes. Ser igual possibilita a aproximação e a abertura que o dialogismo *bakhtiniano*¹ exige. Ser diferente na perspectiva de ser capaz de converter-se em instrumento de mediação do aluno com o conteúdo e vice-versa, e de perceber que esse mesmo conteúdo deve dialogar, não somente com os sujeitos aprendentes, mas, sobretudo, com o mundo ao redor da escola.

O olhar para além dos limites das unidades escolares é o que move, em grande medida, o texto que ora se enuncia. A escola não é um acontecimento alheio ao mundo. É influenciada e influencia o entorno, o ambiente, o *umwelt*², assim como as dinâmicas decorrentes das relações estabelecidas entre sujeito-objeto-entorno. Os sujeitos quando adentram o espaço escolar não se despem de hábitos, de comportamentos e de posicionamentos ideológicos para, então, sujeitar-se aos

¹ **Mikhail Bakhtin** propunha o estabelecimento de uma ordem dialógica baseada na presença de múltiplos atores e suas respectivas vozes que, mutuamente, se sensibilizavam e influenciavam uns aos outros. Para Bakhtin, somente há diálogo quando as partes se colocam abertas a sensibilização e consequente transformação pela palavra do outro.

² **Giorgio Agamben**, na obra *O aberto*, apresenta proposição sobre a condição diferenciada de abertura do ser humano, em comparação a outros seres vivos, no processo de conexão ou acoplamento com o ambiente, denominado pelo autor como *umwelt*.

acontecimentos voltados para o estabelecimento da relação ensino-aprendizagem.

Os papéis sociais engessados da modernidade, a partir dos quais os sujeitos estabeleciam suas identidades ou eram forçados a isso, deixaram de servir de moldes estatizantes em tempos de paradigma da complexidade e implicaram em novas posturas adotadas, inclusive, dentro do espaço escolar. As condições de vida impostas pelas cidades modernas, para além da concepção de Vattimo³ (1996) enquanto mecanismo de desarraigamento dos vínculos tradicionais de suas bases na comunidade orgânica da aldeia e da família, eram pautadas, sobretudo, por uma abordagem tecnicista, apoiada em estruturas estáveis e fundamentos eternos. Em tempos de sociedades fluidas, que Bauman (2001) entende como parte da modernidade líquida, e que supera a etapa anterior – a modernidade sólida –, a rigidez formal sucumbe aos modelos orgânicos ou, mais que isso, à inexistência de modelos, quaisquer que sejam.


De fato, em toda a história humana o trabalho da cultura consistiu em peneirar e sedimentar duras sementes de perpetuidade a partir de transitórias vidas humanas e de ações humanas fugazes, em invocar a duração a partir da transitoriedade, a continuidade a partir da descontinuidade, e em assim transcender os limites impostos pela mortalidade humana, utilizando homens e mulheres mortais a serviço a espécie humana imortal (BAUMAN, 2001, p. 160).

Ainda a respeito dos objetos que motivam o desenvolvimento desse

³ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

trabalho, como parte do desvelamento do argumento central da discussão, faz-se necessário um apontamento específico: o ensino das artes. Apesar de ainda vivermos sob a égide de uma valorização dos saberes e domínios de conteúdos linguísticos e matemáticos, a arte cumpre papel fundante nos processos de aquisição de competências relacionadas a vários outros campos do saber, entre eles os da própria escrita. Segundo Barbosa (2009), o processo de alfabetização transcende a simples atividade de combinação de letras. É necessário que haja uma alfabetização cultural a partir da qual a letra passa a ter significância. “A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (BARBOSA, 2009, p. 28).

Em relação à relevância da arte no domínio da leitura, acrescenta-se que, aquela colabora com a discriminação visual desta que é uma necessidade essencial ao processo de alfabetização. De acordo com Barbosa,

Para uma criança de seis anos as palavras **lata** e **bola** são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica , isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nessa idade, diferenciar duas palavras pelo seu aspecto visual, e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. (BARBOSA, 2009, p. 28)

Para além das possibilidades relacionadas aos domínios de habilidades na leitura, a arte/educação, tanto como investigação dos modos de aprendizagem quanto como facilitadora entre arte e público, deve pautar-se pela apropriação de meios de inter-relação entre história da arte, leitura da obra, fazer artístico e, em igualdade de importância, contex-

tualização. Segundo Barbosa (op. cit.), “só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem da arte”. (BARBOSA, 2009, p. 33)

E que contexto é esse que, além da liquefação de modelos consolidados, conta, como em nenhum outro momento da história, com tantas possibilidades tecnológicas aplicadas ao mundo imagético? Para Duncum (2011) é preciso rever as práticas em arte/educação para favorecer a aproximação com o modo como vivemos nessas primeiras décadas de século XXI. Em tempos de outrora, jamais foi possível comunicar-se instantaneamente com outras partes do mundo com o suporte e transporte possíveis para imagens de alta resolução. Conforme Duncum (2011, p. 17), “essa tecnologia tem proporcionado uma proliferação da imagem sem precedentes que revolucionou por completo, aparentemente num piscar de olhos, nossa paisagem visual”. É certo, porém, que a tecnologia *per se* não dá conta do tipo de revolução imagética que se testemunha nos dias atuais. “A tecnologia oferece os meios, não as explicações” (DUNCUM, *ibidem*). Por outro lado, é preciso perceber que essa proliferação de imagens é, num só tempo, resultante de novas tecnologias e motivada pela combinação de demandas econômicas e de necessidades humanas decorrentes de novos arranjos sociais, ou seja, reflexo de um contexto/entorno específico.

A presença do contexto em sala de aula é uma forma de dar relevância aos componentes curriculares discutidos, em uma perspectiva de aderência entre o mundo da escola e o *mundo que se vive*. É ainda uma abertura para o estabelecimento de uma pedagogia dialógica, que im-

plica na participação verdadeira de múltiplos atores e suas vozes, na construção de um diálogo multilateral capaz de sensibilizar e transformar seus participantes.

1.1. Objetivos

Algumas inquietações emergem da colocação sobre a mesa de tópicos que pretendem correlacionar educação – cidade – ocupação – artes visuais – mediação tecnológica, e impulsionam a investigação que se inicia, numa perspectiva de avançar no apontamento de acontecimentos, de possibilidades e de encaminhamentos para práticas educativas que transbordam do espaço escolar.

1. De que maneira é possível incorporar equipamentos, práticas e comportamentos cotidianos na construção de objetos e de territórios de aprendizagem?
2. A aprendizagem de conteúdos formais encerra-se na escola? Como expandir a experiência educativa para além da escola, do ponto de vista espacial e temporal?
3. Que trajetos são trilhados no deslocamento casa-escola e que relevância esses produzem no repertório dos sujeitos?
4. Onde reside a centralidade na escola? Nos componentes curriculares? Nos professores? Nos alunos?

Não se pretende, nessa pesquisa, tão somente responder às questões

anteriores, mas, a partir delas promover a articulação de falas que amparem novas possibilidades pedagógicas nos campos da escola e para além destes. Pretendemos, pois, fazer apontamentos, apontar caminhos. Caminhos estes, não somente enquanto sinônimos de possibilidades, mas caminhos de fato, deslocamentos, fluxos, trajetos. Para essa caminhada serão percorridas inicialmente três vias principais que, em muitos momentos, se intercambiam, se fundem e se confundem.

A **primeira via** conduz à escola. Trata do levantamento, organização e articulação de saberes (práticos e teóricos) a respeito de questões constituintes do tema Educação, pretendendo com isso fazer alusão ao próprio sujeito aprendente. Nesse deslocamento são identificados temas que discorrem sobre o processo cognitivo, suas características e abordagens e os meios através dos quais os sujeitos articulam saberes e informações com seus diferentes espaços de memória. Ponto fundamental desta parte diz respeito à apresentação da teoria das inteligências múltiplas como abordagem que reforça o uso de procedimentos em sala (e fora desta) que privilegiem diferentes olhares para a solução de problemas. Como etapa final dessa via, serão apresentadas informações e inferências das quais surgem possibilidades de mediação e de metodologias, em particular, a que contempla as histórias de vida como caminho a ser percorrido.

A **segunda via** nos conduz aos caminhos de fato, para os espaços além dos muros da escola. Neste trecho do percurso pretende-se que as dinâmicas e tensões sociais sejam visitadas e a cidade apresentada

enquanto sistema e, como tal, permita que deslocamentos sejam vislumbrados e configurem cartografias. Mapas, apontamentos de referências e de esforços de ocupação. A cidade enquanto suporte pedagógico e suporte poético é o percurso final desta etapa.

A **terceira via** lança olhares para a mediação entre sujeito e cidade para fins educacionais e para as repercussões decorrentes de sua prática. Nessa etapa serão discutidas a complexidade e a opacidade dos sistemas que constituem as cidades, as interfaces que a cidade produz, assim como o apontamento de atenção para o conceito de educação ubíqua, para os territórios de aprendizagem e para os mecanismos tecnológicos de mediação das visualidades da cidade por meio da exposição e do compartilhamento em plataformas digitais.

Posteriormente ao transcurso pelas três vias estruturais alcançamos um ponto de junção das mesmas numa articulação que pretende pinçar conceitos das etapas anteriores para respaldar a análise dos experimentos de interlocução com a cidade realizados com discentes do ensino superior privado em Brasília. Nesta etapa serão evidenciados modos de apreensão, interação e transformação do ambiente como proposta de aprendizagem formal e informal, pensando a cidade enquanto território (ainda que desterritorializado) de aprendizagem. Em termos concretos, nessa etapa serão apresentadas experiências educativas de ocupação da cidade e discutidos os resultados das vivências e experiências realizadas para que, a partir destes, sejam traçadas linhas de considerações finais do documento e apontados caminhos em outras direções.

1.2. Método

A abordagem pretendida para esse trabalho, no que diz respeito a método, apoia-se na etnografia enquanto caminho para a produção de conhecimento. A perspectiva de observação participante *in situ* sempre me pareceu a opção mais acertada para um estudo que se mostrava aberto, cheio de possíveis percursos e, mais que isso, de desvios e incertezas.

Parte da tradição de pesquisa antropológica, a etnografia mostrou-se, inclusive por força de inúmeras leituras que se converteram em referências teóricas (vide cap. 3), uma possibilidade para aprofundamento nas experiências e dinâmicas dos grupos pesquisados e, ainda, por se identificar enquanto método que questiona a validade, para pesquisas das ciências humanas e tantas outras, do clássico triângulo observador-organismo-ambiente. Seria necessário romper com o afastamento nietzschiano e incluir-se no centro dos acontecimentos, sendo parte deste e observando-o a partir e influenciado pela própria experiência e dessa forma convertendo o observador, o organismo e o ambiente no que Maturana e Varela⁴ denominam *processo operacional-experencial-perceptivo no ser do observador*.

A etnografia se mostra, conforme Hine⁵, como método adaptativo, possível de ser realizado com criatividade e, a despeito disso, manter a

⁴ Maturana, Humberto; Varela, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II, 1995, p.41.

⁵ Hine, Christine. *Ethnography for the Internet: embedded, embodied and every day*. London: Bloomsbury, 2015.

fidelidade para com os princípios fundantes do modo de produção de conhecimento antropológico. Ainda que promova uma visão holística da cultura estudada, mantendo a pesquisa dentro de um paradigma qualitativo com observações participantes que possibilitam o aprofundamento nos grupos estudados, esta pesquisa contará e, ainda prevê o uso de outros procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Para a construção de referências teóricas que alicerçam as atividades de campo que virão à frente, foram usadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa eletrônica. Além de materiais com tratamento bibliográfico, foram incluídos documentos de outra natureza e sobretudo materiais publicados e arquivados em redes sociodigitais.

Para coleta de dados, nas pesquisas e nas experiências descritas, foram usados instrumentos específicos. Para as experiências relatadas a abordagem foi etnográfica, com participação nas mesmas e com o levantamento de dados realizado por meio de observações livres, entrevistas gravadas em vídeo, documentação fotográfica, bem como por meio de coleta de dados nas redes e espaços (perfis e páginas) criados para tal.

A última parte dos procedimentos metodológicos diz respeito à elaboração e desenvolvimento do experimento, que contou com abordagem geral etnográfica e com a adaptação da metodologia de histórias de vida como fio condutor para a enunciação e apresentação dos resultados da atividade.

1.3. Antecedentes

Vários são os antecedentes que motivaram e impulsionaram a realização deste projeto de pesquisa. Não é tarefa fácil resgatar todos eles, até porque é provável mesmo que sejam resultado de uma história de vida, de uma trajetória marcada por inquietações e procuras.

Parte dessas motivações talvez sejam remanescentes ainda da época da graduação em design gráfico que me despertou um interesse aguçado pela visualidade das coisas, pelos impactos dessas coisas e, de forma especial, pelos processos através dos quais essas coisas eram concebidas e desenvolvidas.

O mundo do trabalho proveu experiências ricas no exercício do processo das coisas e das perspectivas decorrentes da percepção de que “das coisas nascem coisas”⁶. A riqueza dos acontecimentos laborais foi consequência, em parte, da necessidade do compartilhamento das ideias e da construção de soluções co-criadas e, de outra parte, pelas possibilidades de experimentação que a consistência processual avaliava. A busca por referências a serem ressignificadas a cada projeto concentrou-se de forma intensa no mundo das artes e da produção cultural. Não somente nas artes visuais, mas, fundamentalmente, na Arte. Os transbordamentos produzidos nessas manifestações iluminariam muitos projetos e abririam possibilidades para tantos outros de-

⁶ **Das coisas nascem coisas (1981)** é o título de uma obra do designer, escritor e pesquisador **Bruno Munari**, que trata da apresentação de uma proposta de metodologia do projeto concebida a partir da perspectiva processual para as atividades do design em suas diferentes habilitações.

envolvidos em quase 30 anos de trabalho e atividades profissionais.

A busca pela ampliação permanente dos horizontes produziu muitos questionamentos e a necessidade tornou-se grande o suficiente para redundar no mestrado. O departamento de Comunicação Social pareceu a porta mais óbvia, mas, antes dessa, outras se abriram com possibilidades potencialmente estimulantes. A Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília, me acolheu com minha sólida experiência em design e minhas frágeis noções sobre educação. Escolarizei-me, pois, e trabalhei sob a orientação do professor doutor Gilberto Lacerda na construção de uma metodologia de transposição didática, tendo como objeto de experimento uma obra paradidática de apoio ao ensino da Matemática.

Mais que uma dissertação, a experiência do mestrado me abriu, não uma porta, mas um mundo atrás da porta: a sala de aula. Desde então, a porta manteve-se permanentemente aberta, para os que se vão e para os que chegam, sempre, a qualquer hora. A sala de aula passou a ter, para mim, a centralidade que um dia fora do design. Uma sala de desafios, de provocações, de intercâmbios, de afetos, de generosidades e, sobretudo, de oxigenação permanente.

Uma década após a primeira aula preparada me vi novamente provocado em sala de aula. Novos tempos, novas turmas e novos hábitos tecnológicos: telefones celulares freneticamente ativos e em uso durante as aulas. Trocas de mensagens, imagens, vídeos, comentários

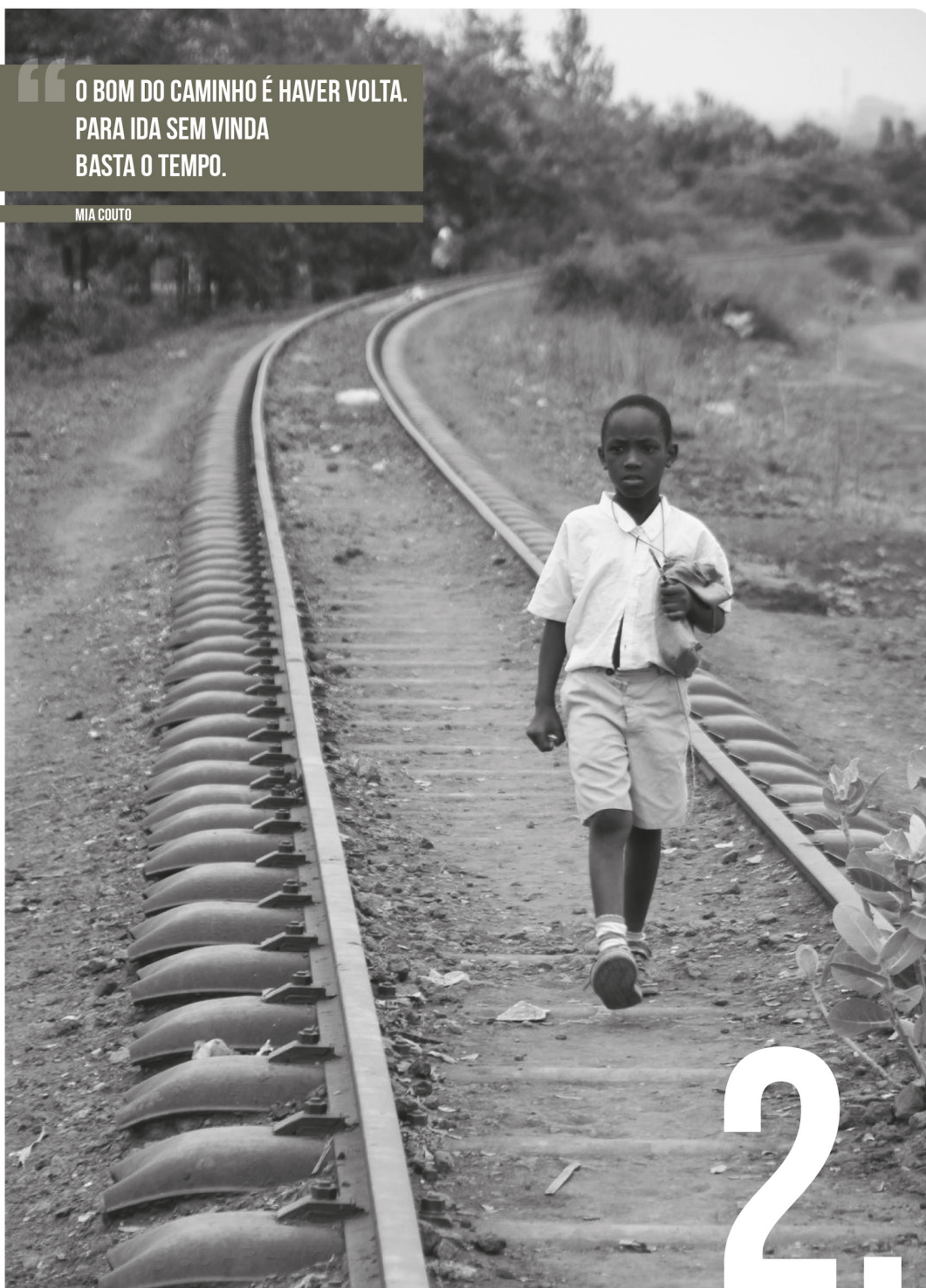
sobre a balada do final de semana, do mergulho na cachoeira e, de forma intensa, dos *likes*, adições, *posts* e comentários nas redes sociais. De maneira geral, os celulares eram usados para trazer para os grupos de *WhatsApp* e perfis nas redes sociais o mundo extraclasse, o mundo além dos muros escolares. A escola definitivamente não estava presente entre as pautas das mensagens trocadas.

Desse rol de vivências, de tensões e de dinâmicas que a sala de aula me propiciou, emergiram as questões que motivaram, em certa medida, o desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado. A possibilidade de junção das experiências como professor no ensino superior e como designer na construção de um projeto que poderia ser abrigado na linha de educação em artes visuais me motivou a assumir a empreitada no programa de Pós-graduação em Arte e refletir sobre novas formas de inclusão da cidade e de suas peculiaridades nas atividades escolares.

“

O BOM DO CAMINHO É HAVER VOLTA.
PARA IDA SEM VINDA
BASTA O TEMPO.

MIA COUTO



2

© Hermaennchen. *I'm walking...on the way to school in Moshi, Tanzania.*

2. O CAMINHO DA ESCOLA

Os processos educacionais formais, aqueles que, em geral, são estabelecidos na escola ou enunciados nesta, possuem similaridades ou, por vezes, são conduzidos como os processos comunicacionais, a comunicação. Emissores, receptores, meios e mensagens, ressignificados em tempos de TICs⁷, são acontecimentos presentes e naturalizados nos âmbitos da escola. Entender a dinâmica em que ambos processos se estruturam apresenta-se como alternativa válida para inter-relacionar as dinâmicas e tensões que se mostrem semelhantes e que colaborem com avanços consistentes para as diferentes áreas.

A educação escolar passa, invariavelmente, por ações de comunicação. Comunicação entre pares; entre diferentes grupos que emergem das dinâmicas e abordagens dentro da sala de aula; entre sujeitos e entorno; entre conteúdos e componentes curriculares numa perspectiva de trans e interdisciplinaridade.

A comunicação, de maneira geral, incorporou em seu escopo uma infinidade de formatos e meios de transmissão que se tornaram, não só presentes, mas indissociáveis nas relações sociais estabelecidas na primeira década do século XXI. As redes sociais digitais tornaram-se

⁷ TICs são um conjunto de recursos tecnológicos, equipamentos de informática (hardware e software), telefonia, sites da web entre outros que, quando integrados entre si, permitem a automação e/ou comunicação de processos financeiros, industriais, gerenciais, e produtivas de ensino e de pesquisa.

espaço, para além das manifestações pessoais autocentradas, de divulgação de ideologias, de trocas informacionais, de mobilização, de encontros e desencontros dos sujeitos sociais.

A estruturação rizomática das redes sociais estabelecidas em plataformas digitais, possibilita novos engajamentos sociais nos processos de comunicação anteriormente conduzidos de forma unilateral e direcionados às massas. Para Gómez (2015),

os meios de comunicação e, em particular, a tela multipresente, constituem o esqueleto da nova sociedade. Tudo o que tem alguma relevância estará na tela, o que provoca, frequentemente, a contemplação passiva da maioria dos cidadãos, ou poderá ser encontrado nas plataformas digitais ou em redes sociais que permitem e induzem a interação, expressão pessoal e até mesmo a mobilização coletiva (GÓMEZ, 2015, p. 19).

Aspecto complementar ou consolidado a partir de, quando se trata das possibilidades que as estruturas em redes digitais promovem, está a concretização do conceito de desterritorialização e os diferentes olhares lançados a seu respeito, uma vez que se trata de um conceito polisêmico. A esse respeito, ressalvando-se as diferenças escalares, a escola historicamente configurou-se como território específico e, portanto, igualmente sujeita ao rompimento de suas fronteiras e/ou limites. Para Ianni (1996), tudo está sujeito ao fenômeno das desterritorialização.

O mundo transforma-se em território de todo mundo. Tudo de desterritorializa e reterritorializa. Não somente muda de lugar, desenraíza-se, circulando pelo espaço, atravessando montanhas e desertos, mares e oceanos, línguas e religiões, culturas e civilizações. As fronteiras são abolidas ou tornam-se irrelevantes e inócuas, frag-

mentam-se e mudam de figura, parecem mas não são (IANNI, 1996, p. 169)⁸.

Ainda sobre as noções de território, Deleuze e Guattari (1995) partem da ideia de territórios como formas de agenciamentos, e, portanto, transitórios e orgânicos. Para os autores não se concebe o território sem se considerar as tensões e fluxos de saída deste, deslocamentos estes que configuram a desterritorialização que, por sua vez, conduz a consequente construção de novo território, ou seja, a reterritorialização. A reterritorialização não é entendida como um retorno ao território anterior, mas à construção de novos territórios a partir dos encontros com outros desterritorializados. Para Brito (2012), esses deslocamentos propostos por Deleuze e Guattari implicam em uma subjetividade desterritorializada, que “fomenta modos de vida, modos que não são constituídos por uma fixidade, pois suas relações emanam do fora; dialogam com imanência, com a vida” (BRITO, 2012, p. 19)⁹.

Diante dessa proposição, é possível considerar que a subjetividade desterritorializada admite transbordamentos para além da interioridade hermética no sentido de alcançar, ou mais que isso, de constituir-se no encontro, no outro e com o outro, nas incompletudes e na busca por preenchê-las.

Para Canclini (2000), o sentido de desterritorialização, fundamental

⁸ IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

⁹ BRITO, Maria dos Remédios de. Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada. In *Revista Alegrar*. Nº 9, jun. 2012. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br>. Acesso em: 13/02/2017.

para o fortalecimento dos estados latino-americanos, está fortemente baseado no estabelecimento de novas relações socioeconômicas e culturais. A rigidez das fronteiras foi amainada na medida em que interesses econômicos passaram a interessar-se pelo *além-muro*. A abertura promovida pelo capitalismo estimulou, entre outras coisas, a curiosidade pelo outro, pelo, até então, *desconhecido*. Apesar de os interesses terem sido pautados para áreas específicas, a passagem estava aberta e os transbordamentos aconteceram em diferentes sentidos.

Mas ainda que as decisões e benefícios dos intercâmbios se concentrem na burguesia das metrópoles, novos processos tornam mais complexa a assimetria: a descentralização das empresas, a simultaneidade planetária da informação e a adequação de certos saberes e imagens internacionais aos conhecimentos e hábitos de cada povo (CANCLINI, 2000, p. 310).

Para Canclini (2000), antigas noções da teoria social postadas sobre a ideia de territorialização caíram por terra com as novas configurações que foram apresentadas a partir da ideia de globalização.

Uma é a da 'comunidade', empregada tanto para populações rurais isoladas quanto para expressar a coesão abstrata de um Estado nacional compacto, em ambos os casos definíveis por sua relação com um território específico. Supunha-se que os vínculos entre os membros tratassem a comunidade como meio principal ao qual ajustam suas ações. A segunda imagem é a que opõe centro e periferia, também 'expressão abstrata de um sistema imperial idealizado', no qual as gradações de poder e riqueza estariam distribuídas concêntricamente: o maior no centro e uma diminuição crescente à medida que caminhamos em direção às zonas circundantes. O mundo funciona cada vez menos desse modo, diz Rouse; precisamos de 'uma cartografia alternativa do espaço social', baseada mais nas noções de 'circuito' e 'fronteira' (CANCLINI, 2000, p. 314).

O pensamento sobre as *trocas* com o entorno, apesar de não ser parte do plano inicial das nações e culturas ditas hegemônicas, emergiu como consequência inevitável da abertura ou esfacelamento das fronteiras e, em conjunto com um punhado de outras noções, a ideia de autenticidade cultural pode ter sido colocada em questionamento. Para Rosaldo (1989)¹⁰,

A noção de uma cultura autêntica como um universo autônomo internamente coerente não é mais sustentável em nenhum dos mundos, exceto talvez como uma ficção inútil ou uma distorção reveladora (ROSALDO, 1989, p. 9).

A desterritorialização, a partir de seus diferentes conceitos, é um acontecimento onipresente na atualidade e pauta comportamentos em diferentes campos de organização da sociedade mundializada. Entre esses campos, a escola passou a vivenciar práticas anteriormente inimagináveis, por sua natureza e, principalmente, por sua capacidade rizomática e fortemente marcada pela instantaneidade, a partir da possibilidade de utilização de plataformas online.

Neste ponto, apresentado o prólogo que pretendeu afofar o terreno (e não o território) pretende-se apresentar reflexões relacionadas ao campo da educação a partir de recorte que privilegia a ideia de lançar-se ao entorno, ao ambiente, ao espaço desterritorializado.

¹⁰ ROSALDO, RENATO. *Ideology, Place and People without Culture*. Stanford: Stanford University, 1989.

2.1. O que se vê pelo caminho

Uma das características do comportamento humano, do rol das admiráveis, é sua capacidade de maleabilidade, de adequação, de adaptação às mais diversas situações. É quase impossível, diante desta fala, não evocar a ideia de fluidez líquida baumaniana¹¹, da capacidade de fluidos e líquidos se moldarem às condições às quais são impostos.

A respeito dos processos de aprendizagem que fazem referência a essa capacidade de adaptação, Manis (1973)¹² aponta características dos sujeitos pós-modernos, a despeito de seus antepassados menos hábeis, e que implicam em modificação relativamente permanente do comportamento, que resulta da prática

Em contraste com as formas de vida mais primitivas, o homem mostra uma surpreendente variedade de comportamentos, de acordo com as circunstâncias; não reage de maneira estereotipada, quando se encontra frente a novos problemas; ao contrário. É surpreendentemente bem-sucedido na sua habilidade de alterar suas ações para enfrentar as exigências do ambiente (MANIS, 1973, p. 7).

A condição humana de adaptação a partir da aprendizagem depende, antes, da sua capacidade de perceber, de ser sensível às situações e reagir a essas, reorganizando, quando necessário, seus comportamentos. Perceber é também perceber-se e colocar-se no tempo e no

¹¹ Zygmunt Bauman construiu sua obra dedicada a temas como o consumismo, a globalização e as transformações nas relações humanas e usou o “líquido” como metáfora para ilustrar o estado de mudanças nas relações sociais.

¹² MANIS, Melvin. *Processos cognitivos*. São Paulo: Herder, 1973.

espaço. É ter noção e dimensão do próprio corpo e entender que a percepção do mundo em que se vive é sempre um acontecimento a partir de si e de tudo o que constitui esse si.

Para além da condição do observador há, logicamente, o objeto percebido. Objeto tal que, conforme Merleau-Ponty¹³, torna-se razão de todas as experiências vividas a partir deste ou daquelas por vir. O objeto subverte sua versão utilitarista e reveste-se de uma multifacetada presença, plural em função dos diferentes olhares que o observam e o significam.

Ainda sobre os objetos chama atenção a volatilidade que os mesmos adquirem sobre o entorno quando apreendidos pela dimensão perceptiva do sujeito observador. A concentração da atenção em determinado objeto promove o anuviamento ou desfoque do entorno para deixá-lo distinto deste e, portanto, observável sem ofuscamentos. Essa relação da figura com o fundo, que Merleau-Ponty¹⁴ denomina *horizonte* sugere que “olhar o objeto é entranhar-se nele” e, portanto, renunciar aos demais, que se tornam horizonte sendo aqueles parte de um “sistema em que um não pode se mostrar sem esconder os outros”.

Karina Dias (2010), em sua fala a respeito da experiência da “paisagem no cotidiano”, acredita que o ato da observação se funda na combinação entre o modo como se olha e o espaço percorrido. A paisagem

¹³ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. Op. cit., p. 104.

seria, pois, mais que um acontecimento ótico, uma vez que se apresenta como uma interface que aproxima o lado objetivo e concreto do mundo ao olhar sensível de quem o observa. “A paisagem é uma experiência sensível do espaço” (DIAS, 2010, p. 113).

Entender a presença de objetos e sujeitos no mundo é passo para a compreensão pois do mundo percebido. O corpo no mundo cumpre, num só tempo, os papéis de presença enquanto parte do espaço observável e de parte do sistema através do qual observa-se. Essa presença destacável da paisagem, do entorno, ou do *umwelt*, e, mais que isso, a consciência dessa distinção é, para Agamben¹⁵, o que possibilita a autopoíesis dos sujeitos. A capacidade de perceber-se parte engendrada do ambiente, porém distinto deste e, portanto, autogerido é que torna o sujeito autônomo.

Os processos perceptivos são, em geral, parte do sistema de entrada de informações dos sujeitos. As informações, ou nós informacionais, tendem a ser de natureza variável, resultantes de diferentes experiências, que recebem tratamentos específicos durante o processo cognitivo e ocupam posições distintas em nossos espaços de memória. Essa separação dicotômica entre percepção e cognição (ou pensamento) está presente na obra de diversos autores. Para Freud¹⁶ a separação é reconhecível, porém a proposição da condição de passividade para a dimensão perceptiva, quase como um simples *input* de dados, não é o que caracteriza a distinção.

¹⁵ AGAMBEN, Giorgio. *O aberto - O homem e o animal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

¹⁶ FREUD, Sigmund. *O ego e o ID e outros trabalhos*. Londres: Hogarth Press, 1927.

A ideia da segregação, vista em Merleau-Ponty e Agamben, é parte da “inteligência” do processo perceptivo que, segundo Freud (1927), é influenciada pelo ego que, periodicamente, envia pequenas quantidades de *catexia*¹⁷ para o sistema perceptual que, por sua vez, categoriza os estímulos que o meio provê e organiza-os em diferentes lugares e com diferentes graus de importância.

Apesar das proposições da Psicologia Gestalt¹⁸ apoiadas no inatismo e do apriorismo em Kant¹⁹, que entende que inteligência e identidade habitam espaços próprios e não relacionados, a condução da nossa fala a respeito de inteligência parte do existencialismo²⁰, que propunha a condição de transitoriedade do ser-no-mundo e de sua abertura para a experiência e para tornar-se algo novo. Nessa perspectiva, a partir de Sartre (2007) e seus apontamento sobre Husserl, Hegel e Heidegger, a experiência precede a essência. Somos resultado de nossas interações e vivências; somos, num só tempo, dependentes do outro e do mundo para ser, e incapazes de nos desvencilhar de nós mesmos para nos tor-

¹⁷ Concentração de todas as energias mentais sobre uma representação bem precisa, um conteúdo mnésico, uma sequência de pensamentos ou encadeamento de atos (HOUAISS, 2001).

¹⁸ Também conhecida como Psicologia da Forma, a **Gestalt** assume como ponto de partida para sua enunciação o princípio, simetricamente oposto ao da Psicologia Associativa, que considera como fato fundamental da consciência não o elemento, mas a forma total, visto que esta nunca é redutível à soma ou à combinação dos elementos.

¹⁹ Para **Kant**, apesar das possibilidades vinculadas ao conhecimento empírico, este se fixava numa esfera que não alcançava a universalidade verdadeira e rigorosa, ou seja, não era generalizável e, portanto, deveria ser considerado uma generalidade suposta e relativa e tratada por ele como sendo nada mais do que uma extensão arbitrária de validade. O conhecimento, portanto, teria validade quando adquirido a *priori*, sem, necessariamente, terem sido fruto de experiências.

²⁰ Para o **Existencialismo**, em oposição ao romantismo oitocentista, o homem é uma realidade finita, age por sua conta e risco e nunca encerra em si a totalidade infinita. Existir significa relacionar-se com o mundo, ou seja, com as coisas e com os outros homens.

nar essa exterioridade maior.

Assim, o 'momento' que Hegel denomina *ser para o outro* é um estágio necessário do desenvolvimento da consciência de si; o caminho da interioridade passa pelo outro. Mas o outro só tem interesse para mim na medida em que é outro Eu, um Eu-objeto para Mim, e, inversamente, na medida em que reflete meu Eu, ou seja, enquanto sou objeto para ele.

[...]

O valor do reconhecimento de mim pelo outro depende do valor do reconhecimento do outro por mim. Nesse sentido, na medida em que o outro me apreende vinculado a um corpo e imerso na *vida*, eu mesmo não passo de *um outro*. (SARTRE, 2007, p. 307)

Essa relação com o outro não é tratada em termos de correlação direta, uma vez que não são ocorrência pareadas, mas de forma livre e com inúmeros atores sociais.

A esse respeito, também ampara a discussão a proposta do desenvolvimento sociointeracionista de Vygotsky²¹. Princípio fundamental do funcionamento da mente, a atribuição de importância é maior para a dimensão social da consciência em detrimento da dimensão individual. O reconhecimento do que Vygotsky entende por categorias se dá muito claramente no desenvolvimento cultural da criança, inicialmente na categoria interpsicológica, ou seja, entre seus pares; para, em seguida transitar na categoria intrapsicológica, ou seja, no interior do sujeito. O desenvolvimento da mente se daria com fortes bases so-

²¹ Segundo **Vygotsky**, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, o que possibilita a geração de novas experiências e conhecimento.

bre o caráter mediato da atividade psíquica, que, em geral, se dá por meio da linguagem. O desenvolvimento acontece na interação e na troca com o outro e com o mundo em que se vive. Essa relação sujeito-mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e construção de pensamentos que possibilitam a apreensão do mundo e, ainda, a ação interventora sobre esse mundo.

Sobre essa relação de troca, de diálogo, a proposta de Vygotsky encontra amparo no conceito de diálogo bakhtiniano²², que se funda na ideia de construção de enunciações e na apropriação de enunciações de outros sujeitos. O sujeito ouvinte, no esforço de compreensão da enunciação do sujeito-falante, apropria-se das palavras do outro e cria uma enunciação sua. Para cada palavra que se pretende compreender cria-se um conjunto próprio de palavras-resposta que, conforme Voloshinov²³, tanto mais substancial será a compreensão quanto maiores sejam seu número e seu peso.

Assim, cada um dos elementos significativos e distinguíveis de um enunciado e todo o enunciado como uma entidade completa são traduzidos em nossas mentes para outro contexto ativo e responsivo. Qualquer verdadeiro entendimento é de natureza dialógica, uma vez que estabelece relações significantes de trocas com os próprios pensamentos.

²² **Mikhail Mikhailovich Bakhtin** foi pesquisador da linguagem humana e seus escritos inspiraram trabalhos de estudiosos em diferentes tradições, como o marxismo, a semiótica, o estruturalismo, a crítica religiosa, assim como em disciplinas diversas, como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.

²³ VOLOSHINOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press, 1973.

Para a ampliação do campo teórico a ser requisitado para as reflexões e práticas favoráveis à autonomia dos alunos, várias proposições teóricas foram trazidas para a interlocução e com a escola e a cidade. Entre estas, a teoria das inteligências múltiplas ocupa lugar de centralidade no caminho que nos leva às possibilidades cognitivas e aos potenciais de incremento da aprendizagem.

Proposta libertadora da condição de imobilidade frente aos desafios complexos do campo da psicologia cognitiva, a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner, ampliou o campo e criou oposição às abordagens inatistas que pasteurizavam as capacidades humanas simplesmente ao domínio de conteúdos linguísticos e matemáticos.

2.2. Caminhos e bifurcações (Inteligências múltiplas)

Não é necessária uma atenção especializada para perceber diferentes manifestações de *genialidade* para além dos domínios linguísticos e matemáticos. Seria temerário questionar a genialidade criativa, em suas diferentes áreas de produção, de Guy Ritchie, Van Gogh e Albert Einstein, todos diagnosticados como sendo, possivelmente, portadores de dislexia²⁴, o que implicaria, em diferentes níveis, na dificuldade de reconhecimento, de decodificação e de fluência de componentes

²⁴ A **dislexia** do desenvolvimento é considerada, pela Associação Brasileira de Dislexia, um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Esta definição é igualmente adotada, desde 2002, pela International Dyslexia Association (IDA), e usada pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

curriculares e informações diretamente relacionados à palavra.

A observação sistematizada de grupos heterogêneos de indivíduos e a inquietação latente quanto à ideia de reduzir a inteligência à capacidade dar respostas curtas a perguntas igualmente curtas motivaram Howard Gardner a ocupar-se da investigação e da formulação de uma nova proposição frente ao desafio de melhor compreender a(s) inteligência(s) do ser humano.

Gardner estabeleceu, em sua pesquisa, critérios rigorosos para o estabelecimento de uma proposta que, uma vez confirmada, pudesse ser reconhecida enquanto válida e, mais que isso, coerente dentro do campo teórico. Os critérios foram definidos a partir da delimitação de pressupostos que são lançados para duas direções principais: as raízes biológicas e evolutivas da cognição; e as variações culturais em competência cognitiva.

O percurso através do qual a Psicologia se estabeleceu enquanto ciência colaborou com os avanços e descaminhos que os estudos da cognição tomaram. Inicialmente não reconhecida enquanto ciência, a Psicologia se aproximava da Filosofia e guardava enorme distância da medicina e de outras áreas que se dedicavam à investigação do cérebro e de suas funções. Somente na segunda metade do século XIX esse afastamento, efetivamente, foi mitigado. A partir deste marco, numerosos esforços foram empreendidos e permitiram que um campo científico fosse criado.

O trajeto contou com investigações de natureza diversa: aquelas que procuravam associar o tamanho da caixa craniana e do cérebro às capacidades mnemônicas (Gall e Spurzheim); outras que associavam lesões cerebrais com debilitações motoras e cognitivas específicas (Flourens e Broca); algumas que procuravam, através da observação de *gênios*, classificar estatisticamente os seres humanos a partir de seus poderes físicos e intelectuais, correlacionando-os (Galton); e, ainda, aquelas que, por fim (provisoriamente falando), entenderam que uma contribuição de peso que a Psicologia poderia conceder ao mundo seria a definição de índices para a testagem da inteligência humana (Binet e Simon).

Os recursos inicialmente usados para os testes (luzes, pesos e sons), que se caracterizavam pela avaliação do intelecto por meio da discriminação sensorial, foram substituídos por outros que eram defendidos como mais adequados para a observação de capacidades mais complexas como as que envolvem a linguagem e a abstração. Nos anos iniciais do século XX, foram criados os primeiros testes de inteligência usados na discriminação de crianças com retardo e em sua reinserção nas séries escolares correspondentes.

A partir desse momento e, ainda, por muitas décadas, o que se viveu nesse sentido foi a consolidação do sistema de testagem e da consequente determinação do *quociente de inteligência* (QI) e da apreciação do mesmo pela comunidade científica e pela sociedade em geral.

A partir da atuação no laboratório de Simon, em 1920, Piaget passou a ter contato com a metodologia de testagem e, ainda que não fizesse oposição à mesma, passou a valorizar não apenas a resposta apresentada à questão, mas, em especial, o processo e as linhas de raciocínio que as crianças testadas evocavam. Essa observação crítica redundou, após décadas de estudo, em uma visão diferente do paradigma Simon-Binet. Para Piaget, estudar o pensamento humano é considerar o homem no mundo, buscando compreendê-lo. O sujeito no mundo está permanentemente formulando hipóteses para entender o papel dos objetos no mundo; assim como a natureza, as motivações e os comportamentos dos seres no mundo.

Apesar de reconhecer fragilidades na proposta do desenvolvimento cognitivo de Piaget, Gardner entende que o mesmo abriu o campo para olhares distintos baseados, não somente na objetividade das respostas aos testes, mas, sobretudo, na subjetividade inerente aos processos cognitivos.

Derivada da abertura proposta pela abordagem piagetiana, porém fazendo oposição à mesma sobre determinados pontos, a abordagem de processamento de informações surgiu como uma tentativa de sistematização da observação detalhada de cada uma das etapas constitutivas do processo de construção de respostas a partir de um enunciado. Essa organização quase excessiva permitiu o contato com uma concepção muito mais dinâmica e minuciosa do que ocorre ao longo da resolução de problemas: os mecanismos de *input* ou acesso

às informações; as formas de retenção imediata da informação e de seu armazenamento para processamento posterior; as operações de transformação e gravação que podem ser impostas às informações adquiridas; além da sugestiva noção de funções executivas e outros mecanismos de controle de ordem mais elevada, responsáveis pelas definições da tipologia, da prioridade, da sequência e operações usadas na solução dos problemas.

Fator comum às abordagens de QI, de Piaget e de processamento de informações, a concentração em determinado tipo de resolução de problema do tipo lógico ou linguístico cria, na análise de Gardner, uma lacuna ao negligenciar a biologia, ao estabelecer confronto direto com a criatividade em seus níveis mais elevados e, finalmente, ao se tornar insensível à relevância de seus intercâmbios na sociedade.

Com atenção dirigida à ocupação dessa lacuna e baseado na concepção de ser o intelecto humano algo natural, um ponto de vista alternativo, voltado exatamente para os aspectos negligenciados pelas propostas anteriores, deu origem à abordagem dos sistemas simbólicos. Presente nos interesses particulares dos filósofos durante boa parte do século XX, a competência dos seres humanos no uso de variados veículos simbólicos para a expressão e comunicação de significados, capacidade essa que distingue o ser humano de outros seres, fez parte das referências desenvolvidas por Gardner em sua teoria das inteligências múltiplas.

Mudanças operadas nos paradigmas da Filosofia aconteceram de forma semelhante na Psicologia, quando de seu deslocamento dos objetos do mundo físico para a mente e seus objetos. Na Psicologia o trânsito foi no sentido da mudança do comportamento externo rumo às atividades e produtos das mentes dos indivíduos. Para Gardner e seus colegas pesquisadores (Feldman, Olson e Salomon)²⁵ parte fundamental dos processos cognitivos e dos sistemas de processamento de informações está nas repercussões desses vários sistemas de símbolos, mas que, diferentemente da abordagem piagetiana que se concentrava nos símbolos linguísticos, lógicos e matemáticos, têm sua abrangência ampliada para um amplo conjunto de sistemas simbólicos: musicais, corporais, espaciais e pessoais.

Para o estabelecimento da série inicial de inteligências que, ao longo de toda a pesquisa e mesmo quando esta foi finalizada, Gardner fez questão de ressaltar o estado de abertura permanente de sua teoria, sujeita a complementação da tipologia até então alcançada, o pesquisador estabeleceu uma série de pré-requisitos e critérios. Uma inteligência deveria conter um conjunto de habilidades para resolução de problemas, capacitando o sujeito na solução de questões genuínas encontradas em diferentes situações e não somente em testes construídos aprioristicamente em ambientes e com instrumental artificiais.

²⁵ **David Feldman, David Olson, Gavriel Salomon** também adotaram sistemas humanos de símbolos como foco principal de atenção. Em sintonia com Piaget, usaram os seus métodos e esquemas gerais. No entanto não se restringiram aos símbolos linguísticos, lógicos e numéricos da teoria piagetiana clássica. Dirigiram-se a uma gama completa de sistemas de símbolos adicionando sistemas de símbolos musicais, corporais e pessoais.

Os pré-requisitos deveriam funcionar na perspectiva de colaborar na identificação de habilidades que fossem, num só tempo, genuínas e úteis dentro de determinada configuração social. É fundamental o entendimento do impacto que o grupo social produz no conceito de inteligências, uma vez que certas habilidades valorizadas e úteis em determinados grupos poderiam ser ignoradas em outros. A capacidade elevada de reconhecer, decodificar e se expressar por meio de um conjunto simbólico de palavras escritas pode ser supervalorizada em sociedades tradicionais cujos constructos culturais são grafados e, absolutamente, não fazer o menor sentido e não receber nenhuma atenção em uma sociedade ágrafa baseada na cultura da oralidade.

Alguns estudos influenciaram mais profundamente o estabelecimento dos pré-requisitos e a posterior tipologia de inteligências, uma vez que a intenção da pesquisa era de avançar frente à proposta medieval do *trivium* e do *quadrivium* que seriam o ideal da educação cristã agostiniana. Foram determinantes, portanto, as listas dos cinco modos de comunicação propostos pelo psicólogo Larry Gross – lexical, sociogestual, icônica, lógico-matemática e musical –, e das sete formas de conhecimento propostas pelo filósofo Paul Hirst – matemática, ciências físicas, entendimento interpessoal, religião, literatura e as belas artes, moral e filosofia.

Apesar de reconhecer o avanço frente à proposta medieval, as listas ainda apresentavam características de semelhança com algumas das abordagens anteriores e que haviam recebido críticas severas por seu

apontamento para os resultados em detrimento do processo através do qual esses eram alcançados. As listas haviam sido estabelecidas *a priori* por um sujeito reflexivo, num esforço de tipificar diferenças representativas entre tipos de conhecimento. O esforço da pesquisa de Gardner, reconhecidamente arriscado, era no sentido de reconhecer conjuntos de inteligências que pudessem satisfazer determinadas especificações biológicas e psicológicas.

O passo seguinte à definição de pré-requisitos foi o apontamento de critérios, ou *sinais*, como prefere o pesquisador, em função de seu caráter de provisoriade. Seriam oito os sinais apontados naquele momento da pesquisa e que deveriam compor os esquemas de verificação de cada umas das inteligências que se mostrassem elegíveis como tal. A pesquisa mostrou-se rigorosa, não somente na identificação dos critérios, mas também na submissão destes à prova em cada uma das possíveis inteligências.

Os critérios²⁶ foram agrupados a partir de suas raízes disciplinares, sendo dois originários das ciências biológicas:

1. “O potencial de isolamento da lesão cerebral” – a validade desse critérios reside na possibilidade de apontamento de relativa autonomia de determinadas habilidades em relação às outras. A manutenção de certa faculdade em detrimento de outras que seriam pre-

²⁶ Os tópicos listados em sequência foram extraídos, somente em sua denominação, da obra: GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 49-55.

judicadas por ocasião de lesões cerebrais exemplificaria esse sinal;

2. “Uma história evolucionária e plausibilidade evolucionária” – critério focado nas evidências, apesar de suas falhas, da evolução das capacidades cognitivas no seres humanos. Esse sinal força o retorno a nossos antepassados hominídeos para inferir, por exemplo, da necessidade por parte deles de uma capacidade espacial superior que permitisse a orientação em diversos terrenos.

Da análise lógica, as pesquisas de Gardner redundaram em dois outros critérios:

3. “Uma operação ou conjunto de operações nucleares identificável” – esse critério diz respeito ao fato de que, apesar de as inteligências operarem em conjunção com outras inteligências, existe a presença de capacidades que se mostram centrais ou nucleares para determinadas situações;
4. “Suscetibilidade à codificação num sistema de símbolos” – de forma geral, as inteligências em suas diferentes esferas apresentam propensão a ser bem-sucedidas na decodificação de sistemas simbólicos. O fato sugere, e a grande atenção dedicada ao desenvolvimento de tais sistemas reforça, que o cérebro e suas inteligências teriam verdadeira aptidão para a construção de significados a partir da interpretação de sistemas de símbolos.

Da área da psicologia do desenvolvimento outros dois critérios foram

trazidos para a submissão às diferentes habilidades intelectuais:

5. “Uma história do desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenhos ‘acabados’” – significa dizer que as diferentes inteligências não se mostram em seu estado natural, mas relacionadas a determinados segmentos sociais relevantes. O desenvolvimento de cada umas das inteligências segue uma dinâmica particular e efetiva para aquele tipo de habilidade;
6. “A existência de sábios idiotas (idiots savants), prodígios e outras pessoas excepcionais” – essa condição natural de sujeitos que, aparentemente, não sofreram lesões cerebrais, mas que possuem habilidades avançadas em alguma inteligência em detrimento de baixíssimo rendimento em outras. Essa condição permite a observação detalhada da inteligência desenvolvida em separado das demais.

Por fim, dois outros critérios foram extraídos da pesquisa em psicologia tradicional:

8. “Apoio de tarefas psicológicas experimentais” – esse critério permite a investigação da correlação entre inteligências por meio da realização de atividades simultâneas. Se as atividades são realizadas com êxito isso pode ser indício de serem operadas por capacidades cerebrais e mentais distintas;
9. “Apoio de descobertas psicométricas” – apesar da enfática oposição frente às abordagens com fins psicométricos, Gardner entende

que, com a ampliação do conceito de inteligência e do substancial aprimoramento do ferramental psicométrico, aumentaram as provas psicométricas favoráveis às inteligências múltiplas.

O resultado foi, no primeiro momento, da identificação de 7 inteligências e, posteriormente, da inclusão de outras que foram resultantes dos avanços e da continuidade da pesquisa, que permitiu, ainda, o refinamento do conceito de inteligência que Gardner apresenta como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”²⁷.

A partir dos pré-requisitos estabelecidos e da submissão aos critérios exigidos, foram tipificadas, por Gardner, as seguintes inteligências:

Inteligência linguística – relacionada à sensibilidade para a língua falada e escrita e à capacidade de usar a língua na resolução de problemas. Inclui a capacidade de manipular com assertividade a sintaxe, a semântica e as dimensões práticas da linguagem;

Inteligência lógico-matemática – relaciona-se ao uso efetivo de números e padrões numéricos, bem como ao domínio de processos de base lógico-matemática: categorização, classificação, cálculo, inferência e testagens;

Inteligência musical – vinculada à capacidade de perceber, discriminar,

²⁷ GARDNER, Howard. Op. cit., p. 47.

transformar e expressar informações musicais. Relaciona-se também à facilidade de compreensão de unidades relacionadas ao universo musical, tais como ritmo, melodia, timbre e tom;

Inteligência cinestésico-corporal – alta capacidade no uso do corpo como elemento expressivo, bem como facilidade manual para transformar e construir coisas e, avança, ainda, para habilidades físicas específicas que exijam equilíbrio, destreza, velocidade e flexibilidade;

Inteligência espacial – relacionada à capacidade de perceber com precisão o mundo espacial em que vivemos. Desenvolve a habilidade necessária para a modificação do espaço com especial sensibilidade para padrões como cor, linha, forma e com destreza para se localizar dentro do espaço, inclusive em seus deslocamentos;

Inteligência interpessoal – capacidade de compreensão dos sinais, intenções, motivações e sentimentos emitidos por outras pessoas, sendo capaz de interpretá-los e de influenciar o outro ou o grupo a partir dessas percepções;

Inteligência intrapessoal – relaciona-se à capacidade de autoconhecimento, sendo capaz de controlar o movimento de introspecção para melhor compreensão de si, conferindo, ainda, a habilidade de controle no sentido da autodisciplina, do auto entendimento e da autoestima.

A intenção da apresentação da teoria das inteligências múltiplas nesse trabalho se faz necessária por se mostrar mais próxima dos desvela-

mentos que experienciamos no mundo em que vivemos. As escolas evoluíram assim como o fizeram os sujeitos e suas novas ordens sociais.

2.3. O que fica do caminho

Mediação de conteúdos com apoio tecnológico desde sempre foi prática regular nos espaços escolares. Sem relativizar a questão, o uso do giz sobre a lousa já configura um acontecimento tecnológico. Porém, a partir das arguições anteriores que apontam para o valor da inclusão do contexto no âmbito escolar é preciso perceber que o entorno não contempla unicamente matéria-prima conteudista, mas, também práticas e ferramentas naturalizadas. A presença de equipamentos de uso pessoal dentro se sala de aula, que, em geral, tende a ser vista como tensor dispersivo, reforça a fala que entende que não há mais um entorno alheio ao sujeito. Mais do que a presença, a situação implica no questionamento das práticas que estão subjacentes e que refletem um comportamento, não somente de discentes, mas de um grupo, cada vez maior, de sujeitos sociais.

Para Tourinho e Martins (2011), tais práticas implicam num crescendo tão poderoso donde emerge a necessidade de revisão de muitas práticas de ensino. Para os autores, “o número crescente de artefatos e imagens da cultura visual não apenas influência, mas impacta, de certa maneira, o nosso modo de pensar, fazer e ensinar arte, criando uma rede de interconexões entre formas visuais” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 53).

Assim como aconteceu em outros momentos da história da tecnologia, adventos tecnológicos construídos para fins específicos acabaram sendo popularizados e usados para atender outras finalidades e outros interesses. Em certa medida, a escola assimilou o uso dessas ferramentas como instrumento tecnológicos de mediação pedagógica nos processos de ensino.

Ao se refletir sobre a necessidade de incorporação de experiências e instrumentos do entorno como forma de naturalizar as práticas educativas, não soaria estranho pensar na incorporação de ferramentas de uso pessoal que, invariavelmente, acompanham os sujeitos contemporâneos em suas diversas atuações cotidianas.

A propalação visionária de McLuhan (1969) quando sugeriu os meios de comunicação como extensões do homem, que, em primeira instância fazia referência aos meios de comunicação de massa numa perspectiva de serem capazes de influir diretamente em comportamentos sociais, podem, nos tempos atuais, servir de comparativo para o fenômeno que vivenciamos hoje no estabelecimento de novos arranjos sociais emergentes das possibilidades comunicacionais que dispositivos móveis promovem. O autor sustenta que “os meios, como extensões de nossos sentidos, estabelecem novos índices relacionais, não apenas entre os nossos sentidos particulares, como também entre si, na medida em que se inter-relacionam” (MCLUHAN, 1969, p. 71).

O conceito central de McLuhan e parte de suas decorrências pode-

riam ser pegos de empréstimo para uma adaptação, não a meios de comunicação de massa – que passam por drásticas deformações estruturais –, mas aos dispositivos de comunicação pessoal que se tornaram poderosamente capazes de promover intercâmbios imagéticos de alta qualidade. Ainda, apesar do caráter pessoal dos *gadgets* que são usados para comunicação bilateral, o fato de tirarem proveito de tecnologia digital e estarem aptos a inserir seus proprietários em estruturas sociais de rede – as redes sociodigitais –, eleva a uma enésima potência suas possibilidades interconectivas.

O que se observa, hoje, em muitos casos, é uma relação de quase dependência quando nos referimos aos dispositivos móveis de comunicação pessoal. Sair de casa sem portar o telefone celular é quase como sair despido. A partir dessa abordagem é possível entender a ferramenta como extensão do sujeito, um órgão híbrido, um membro que, num só tempo, possibilita a visão, a fala, a escrita, o compartilhamento, o juízo de valores etc.

Os dispositivos utilizados de tal forma contribuem, ainda, para o preenchimento das lacunas que ainda persistiam comprometendo a concretude do conceito de ubiquidade tecnológica. Os momentos livres da relação com dispositivos tecnológicos “obrigatórios” por força de compromissos sociais, são, em grande parte, preenchidos por trocas informacionais mediadas por equipamentos digitais móveis. Apesar do encantamento produzido pelo potencial dos dispositivos tecnológicos, é fundamental o aprofundamento nas consequências produzidas nos sujeitos sociais no

que diz respeito aos processos de acesso, aquisição e armazenamento dos conteúdos disponibilizados nas estruturas de redes digitais.

2.4 O que nos tornamos ao longo do caminho

Os acontecimentos que resultam na elaboração de produtos, objetos ou atos criativos não são mais vistos, como já se costumou fazer um dia, como sendo aleatórios, descontrolados ou simplesmente casuais. Se, em tempos remotos, refletir sobre criatividade significava olhar o sujeito criativo e inferir conceitos a partir de uma observação distante e não participativa que, não raro, costumava sugerir que se tratava de desvio moral, manifestação da loucura ou mesmo algum tipo de patologia psíquica, a partir de meados do século XX o foco da observação não mais estava voltado para o sujeito ou para o objeto isoladamente, e sim para o processo que era desenvolvido para se chegar a um resultado. O ato criador, segundo Ostrower (2013), abrange, além da capacidade de perceber e de compreender, as de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Ostrower afirma que:

Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, novamente através de formas ordenadas. Trata-se, pois, de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (OSTROWER, 2013, p. 10).

Considerando-se a fala de Ostrower e o pensamento que sugere que o mundo é percebido a partir do ponto de vista no qual o sujeito está, ou seja, que a percepção depende da constituição do sujeito, faz-se necessário o entendimento das possibilidades que o mesmo encontra para a construção de sua identidade e, conseqüentemente, da sua forma de perceber o mundo.

2.4.1. É o caminho ou somos nós?

A proposição que trata da articulação de conceitos relacionados a criatividade, entendida enquanto processo; identidade, considerada como resultado da interação entre pares e ambiente; e inteligência, na perspectiva que contempla múltiplas categorizações da mesma, converte-se em um conjunto de possibilidades aptas à configuração de uma práxis educativa que considera e estimula as particularidades dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

A proposta inclui, ainda, um acervo de conceitos que, isoladamente ou articulados, mostram-se favoráveis à estimulação da autonomia dos aprendentes, bem como à estimulação de uma formação fortemente pautada na preparação para as incertezas, para as adaptações, enfim, para aspectos cada vez mais presentes nas relações sociais nas primeiras décadas do século XXI.

Com a atenção voltada para características que valorizam a autonomia, tais como a utilização da abordagem histórico-cultural (Vygotsky) e a criação de condições para que sejam estabelecidas relações ba-

seadas no dialogismo polifônico (Bakhtin), um aspecto importante a ser considerado e que, em certa medida, corrobora com a opção pelo trabalho dentro de uma estruturações não lineares, é a teoria das múltiplas inteligências (Gardner).

Ao considerar, de forma quase reducionista, que a teoria propõe a existência, não de um único “tipo” de inteligência à qual se atribui maior ou menor grau de *quociente de inteligência* (QI), mas de múltiplas inteligências com características específicas que, combinadas entre si ou não, conduzem os indivíduos na busca por soluções de seus problemas dentro de um campo cognitivo mais próximo da sua zona de domínio, denota-se uma argumentação em favor do reforço à condição de individualidade dos sujeitos.

Gardner (1994) afirma, ainda, que as inteligências não são equivalentes a sistemas sensoriais, não são completamente dependentes de um único sistema sensorial e que, por outro lado, nenhum sistema sensorial foi imortalizado como uma inteligência.

As inteligências, cuja realização se faz capaz através de mais de um sistema sensorial e que, segundo Celso Antunes, não constituem apenas um elemento neurológico isolado, independente do ambiente, mas, são segmentos componentes de uma ecologia cognitiva que engloba a todos. “O indivíduo, portanto, não seria inteligente sem sua língua, sua herança cultural, sua ideologia, sua crença, sua escrita, seus métodos intelectuais e outros meios do ambiente.” (ANTUNES, 1998, p. 12)

A constituição de identidade que se adota nesta proposição baseia-se na abordagem de desenvolvimento sociointeracionista proposta por Vygotsky (1998). De acordo com o autor, os sujeitos, caracterizados por um percurso histórico e cultural singular, durante o qual muitas lacunas existenciais vão sendo criadas consolidando o caráter da incompletude – típico dos sujeitos sociais –, ao longo da história de vida estabelecem relações com seus pares e com o ambiente no qual estão inseridos e, por meio destas, vão constituindo sua identidade.

Partindo-se da prerrogativa de que as relações sociais se estabelecem de forma não linear e, por vezes, carregadas de elevado grau de entropia, o dinamismo resultante dessas interações culmina no estabelecimento de uma identidade fluida, complexa e em permanente reconfiguração. Ainda como fator potencializador desse resultado, a partir do entendimento de que o ambiente social, enquanto espaço de atravessamentos, encontra-se suscetível a frequentes modificações, a constituição da identidade do sujeito, por conseguinte, torna-se igualmente dinâmica.

A interação do indivíduo com outros sujeitos sociais e com o meio configura-se enquanto contexto cultural. Vygotsky aponta, como mais um fator componente deste enlace relacional dinâmico, o fato de a cultura não poder ser considerada como algo pronto, um sistema estático estabelecido aprioristicamente. Pelo contrário, os sistemas culturais são como um “palco de negociações” onde os atores sociais estão em cons-

tante movimento de recriação, ressignificação e reinterpretação das formações.

Entender que as incertezas são aspecto fundamental na trajetória social humana é um passo essencial na formação de sujeitos preparados para adaptações. Conforme nossa pesquisa de mestrado²⁸ (2005), e de acordo com as características citadas, que são de natureza especificamente humana,

torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento passa a estar intimamente relacionado com o contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa, ainda segundo Vygotsky, de forma dinâmica e dialética, na medida em que se baseia em rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (RAMOS, 2005, p. 66)

Essa relação do indivíduo com outros sujeitos e com o meio fundamenta-se enquanto alicerce no qual podem ser erguidas discussões conceituais que incluam acontecimentos da vida escolar. Estudos de Vygotsky e Luria mostram situações de autodescoberta expressiva com base no relacionamento entre crianças. A socialização e as situações dialógicas colaboram com a descoberta do eu, na medida em que essa descoberta tem início com a descoberta do “outro” e o estímulo a essa inteligência se altera, segundo Antunes, muito mais na família e na escola do que em outras competências.

²⁸ RAMOS, André L. C. *Do texto ao hipertexto*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

2.4.2 Somos, aprendemos e continuamos a caminhar

Outra proposta teórica baseada em Vygotsky e que apoia de forma consistente novos encaminhamentos em relação à prática educativa, diz respeito à distinção que o autor faz sobre as proposições teóricas que reúnem aprendizagem e desenvolvimento. De forma rápida, é comum encontrar entre os autores que teorizam sobre o tema, três posicionamentos frente à questão: a primeira que considera a aprendizagem e o desenvolvimento como sendo dois processos independentes, que, conforme Friedrich (2012, p. 109), “embora não se influenciando absolutamente, se preparam um ao outro”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de certas funções e capacidades psíquicas torna-se condição indispensável para a aprendizagem. O segundo posicionamento defende que aprendizagem e desenvolvimento são um único e mesmo processo. Nessa abordagem, qualquer aprendizagem implica em um efeito direto sobre o desenvolvimento. O terceiro posicionamento, com o qual Vygotsky compartilha sua abordagem, considera que exista uma verdadeira interdependência entre os dois processos.

Em oposição ao conceito de *desenvolvimento presente*, que diz respeito e inclui tudo o que uma criança sabe fazer de forma autônoma, Vygotsky apresenta o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” que, por sua vez, inclui de forma antecipada os desenvolvimentos possíveis, o que o indivíduo conseguirá fazer, na resolução de tarefas e problemas, se amparado por outros. No pensamento de Vygotsky, nesse movimento entre o que o sujeito sabe fazer e o que ele poderia

conseguir fazer é que as práticas escolares deveriam estar focalizadas. E tal concentração depende, ainda, de uma abordagem no sentido de estimular potenciais de forma individualizada para cada aprendiz.

O conceito da “zona de desenvolvimento proximal” foi emprestado da área da biologia, em sua versão dos “períodos sensíveis”, a partir dos quais delimita-se um lapso de tempo específico, durante o qual o organismo é particularmente sensível às influências do meio. A esse respeito, Friedrich afirma que:

Durante esse período, o meio orienta e determina fortemente o curso de seu desenvolvimento e provoca grandes modificações, enquanto que em outro período as mesmas condições não têm nenhum efeito, nem mesmo efeitos inversos no organismo. (FRIEDRICH, 2012, p. 110)

Ainda em relação ao posicionamento apoiado por Vygotsky, uma colocação merece ser incluída nesta reflexão e diz respeito ao entendimento das consequências da relação de interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Pode parecer contraditório quando se trata de uma relação de interdependência, mas, segundo Vygotsky, o ritmo do desenvolvimento não coincide com o ritmo das aprendizagens.

Se as duas curvas se juntassem em uma só, nenhuma relação, em geral, seria possível entre aprendizagem e desenvolvimento. [...] os dois processos são, de certo modo, incomensuráveis na acepção própria da palavra. (VYGOTSKY, 1998, p. 348)

Para Friedrich, é exatamente nesta relativa incongruência que reside a indispensabilidade da tese da interdependência, entendendo que a relação acontece sem que haja prioridade de um processo sobre o outro.

Essa tese sobre incomensurabilidade permite justamente afirmar que não é apesar do desenvolvimento, mas graças a ele que as aprendizagens se realizam. O que é então expresso aqui? O simples fato de que as aprendizagens não garantem automaticamente que um aluno seja 'afetado' por elas, ou, em outras palavras, que ele seja sensível a elas. Em consequência, um desenvolvimento não é garantido pelas aprendizagens, pois, com efeito, o processo escolar tem seus encadeamentos, sua lógica e sua organização complexa que lhe são próprias. (FRIEDRICH, 2012, p. 111)

Em certa medida, a crítica que Vygotsky impõe aos posicionamentos anteriores reside no fato presente nesta possível falta de sincronia entre os processos. Conceber, portanto, planejamentos determinados com anterioridade, de forma sequencial, por meio de lições e deveres, organizados segundo diferentes campos e matérias a ensinar, é reforçar a proposição de que as leis da aprendizagem convencionais são externas e artificiais, pois, segundo o autor, "seria ilusório pensar que as aprendizagens coincidirão perfeitamente com as leis internas próprias à estrutura dos processos do desenvolvimento que a aprendizagem desencadeia". (VYGOTSKY, 1998, p. 346)

Sobre a articulação de saberes e sobre o estabelecimento de relações sociais este tema inclui, ainda, a discussão sobre a forma e a qualidade das trocas propostas na questão do estabelecimento das identidades. Se os sujeitos sociais se instituem na busca por solver suas incompletudes, o mesmo ocorre com seus pares. Nessa busca, através do estabelecimento de situações dialógicas, novas referências e influências vão sendo adquiridas e cedidas. Na perspectiva de Bakhtin, tanto mais

valor terá uma situação dialógica quanto mais heterogêneo for o grupo de sujeitos envolvidos nesse propósito. Com essas características, destituídas opressoras estruturas de poder e dominação, estabelece-se uma situação de dialogismo polifônico.

Com base nos estudos da prosa romanesca, Bakhtin chegou à formulação de uma tipologia universal do romance, aplicável a outras modalidades de discursos e diálogos, que se funda no que ele concebeu como as duas modalidades do romance: o monológico – ao qual se associam conceitos como monologismo, autoritarismo e acabamento –, e o polifônico – associado aos conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento e dialogismo.

Em nossa pesquisa sobre transposição didática (2005) o conceito de dialogismo foi pesquisado com ênfase para a condição polifônica.

A polifonia se constitui a partir da ideia de heterogeneidade e incompletude, na medida em que o dialogismo se constitui da interação de diferentes vozes que se completam e se instituem ao se perceberem incompletas e em permanente construção. A riqueza dialógica e o consequente estabelecimento de uma relação baseada na polifonia se fundam no ato dialógico estabelecido entre vozes que se revelam a partir de posicionamentos epistemológicos distintos (RAMOS, 2005, p. 74).

Pelo entendimento de que o sujeito se estabelece a partir do outro, a partir da visão que este outro faz de si e dos demais, ilumina-se a emergência de um novo “eu”, um “eu” forjado na relação que se deu com outros sujeitos. E este “eu”, por sua vez, não pode existir no isolamento, depende do reconhecimento e da afirmação pelo outro.

Por sua natureza, o 'eu' não pode ser solitário, um 'eu' sozinho, pois só pode ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes e isônomos. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de 'eu', de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade. (BEZERRA, 2005, p. 194)

Nesse processo de diálogo, muitas das vezes por meio da linguagem, Bakhtin desordena o modelo diagramático clássico da comunicação fundado na simples noção de transporte de uma mensagem de um emissor para um receptor. Para o autor, qualquer proposta de relação entre falante/ouvinte que incorpore a questão da passividade em ambos ou, mesmo, em um deles, não passa de ficção científica. "O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta." (BAKHTIN, 2003, p.248)

Na mesma medida, em relação ao caráter contestador do falante, Bakhtin afirma:

Ele não é o primeiro falante que interrompeu pelo primeira vez o eterno silêncio do universo; ele não apenas pressupõe a existência do sistema da língua que utiliza como conta com a presença de certos enunciados anteriores, seus e alheios, com os quais estabelece todo tipo de relação (se apoia neles para problematizá-los ou simplesmente supõe conhecidos de seus ouvintes). Todo enunciado é um elo na cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 258)

A construção de ambientes propícios ao estabelecimento de relações

de dialogismo polifônico privilegia e fortalece a opção por uma abordagem histórico-cultural, na medida em que se converte em terreno fértil para que os atores envolvidos nessa relação possam construir falas baseadas em suas trajetórias históricas, em seus posicionamentos e crenças, em suas histórias de vida. Ainda em relação aos posicionamentos ideológicos apresentados pelos sujeitos outro aspecto corrobora a opção por uma abordagem que privilegie a individualidade: a opção de encaminhamento das soluções para os problemas. Essa opção está baseada, em relação aos encadeamentos cognitivos e sob a luz da teoria desenvolvida por Howard Gardner, no tipo ou tipos de inteligência do sujeito em questão e implicará na necessidade específica de instrumental que se adeque às suas capacidades singulares.

2.4.3 Os caminhos que criamos

A evolução intelectual que acompanhou olhares e pensamentos lançados para o ato criativo e que, em certa medida, desvinculou-se das abordagens superficiais de um tempo onde a sistematização científica ainda não pautava as inferências, alcançou uma maturidade processual que a tornou, nas décadas finais do século XX, um acontecimento valorizado em diferentes instâncias na área da educação, da cultura e do mundo do trabalho.

Se em tempos de abordagem filosófica a criatividade era inferida, por falta de um pensamento científico sistematizado, como dom atribuído

pela divindade, como forma de manifestação da loucura ou, ainda, como gênio intuitivo – todas possibilidades consideradas inatas e dotadas de imobilidade por parte dos sujeitos criativos e dos não criativos –, a partir do estabelecimento do pensamento sistêmico, a psicologia cognitiva contribui de forma consistente ao trazer novos olhares para o tema.

Várias foram as abordagens sugeridas para entender, não somente o sujeito criativo ou analisar o objeto resultante do ato criativo, mas para acompanhar o processo desenvolvido para se chegar a algum resultado. Ao se entender processo como um método organizado, pode-se inferir que o processo, assim como o método, seja um caminho que se percorre para se chegar a algum lugar, a algum objetivo. A partir do deslocamento da atenção, não mais para o sujeito criativo ou para o objeto criado, pode-se entender o processo, o caminho, e assim propor formas de sistematização do mesmo, resultando no que se denomina *processo criativo*.

As contribuições das diferentes linhas da psicologia para o tema foram de grande riqueza para que se alcançasse um processo claro, objetivo. A abordagem do Associacionismo propõe que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da associação de ideias, das mais simples para as mais complexas. Esse pensamento, que encontra eco nas proposições de Pierre Lévy quando do apontamento dos recursos usados pelas sociedades ágrafas para a transmissão de suas mensagens, fortalece a abordagem a partir da qual o repertório é o ponto de partida e principal atributo dos sujeitos no processo criativo. Na descrição desse

acontecimento, que tratava de um conjunto de recursos usados por sujeitos de grupos sociais que não detinham o domínio da escrita e que, portanto, precisavam dispor de elementos informativos adicionais para mapear o acesso à mensagem que se pretendia transmitir – ação essa denominada “elaboração da mensagem” –, Lévy (1993) afirma que a associação de ideias mais simples, por vezes quase banais, permitia que os sujeitos chegassem às ideias mais complexas, ou às informações verdadeiramente importantes.

Segundo Lévy:

(...) numa sociedade oral primária quase todo o edifício cultural está fundado sobre as lembranças dos indivíduos. A inteligência, nestas sociedades, encontra-se muitas vezes identificada com a memória, sobretudo com a auditiva. (LÉVY, 1993, p. 77)

A psicologia Gestalt, nas suas propostas voltadas para a percepção do sujeito, colaborou significativamente para o entendimento e consolidação, nesse campo do saber, de uma visão sistêmica. O princípio *gestáltico* prevê que, desde uma perspectiva existencial e filosófica, chegando à forma como se percebe o ambiente em que se está inserido, os sujeitos são marcados e têm suas identidades estabelecidas a partir de estruturas incompletas, com lacunas. A busca pelo preenchimento dessas lacunas, que podem ser entendidas como sendo as incompletudes do ser, é o que, em certa medida, motiva os indivíduos a buscarem sua realização. Por outro lado, as estruturas incompletas de uma *Gestalt* aberta permitem, pela observação de uma parcela das

partes, uma noção do todo e, de forma sistêmica, que sejam identificados caminhos para preencher essas mesmas lacunas.

A abordagem da teoria psicanalítica para a criatividade propõe a adoção de um estado de espírito que remonta a outros tempos na existência do sujeito criativo. É preciso retornar à condição infantil e abrir-se à experiência. Seria possível desconstruir essa proposta na medida em que se entende que o estado de consciência e intencionalidade sejam condições inegociáveis para o estabelecimento do ato criativo e que não necessariamente seriam presentes em atividades criativas infantis. Para Ostrower (2013) somente ante a intenção de atuar criativamente, ou seja, ter consciência sobre a ação, é que se pode falar de criação. “Sem a consciência, prescinde-se tanto do imaginativo na ação, quanto do fato da ação criativa alterar comportamentos do próprio ser que agiu” (OSTROWER, 2013, p. 11). Entretanto, o valor principal que se entende pela abordagem psicanalítica, para além do próprio retorno à condição infantil, diz respeito à capacidade do sujeito de, ainda que imerso em um estado de não conformação social, livre para proposições fantásticas, ter discernimento entre o mundo real e o mundo da fantasia. O retorno à infância não implica, necessariamente, em um abandono da consciência de mundo que o sujeito adquiriu ao longo de sua trajetória.

Por fim, ainda pode-se vislumbrar contribuições para criatividade a partir da abordagem psicológica da linha humanista, que defende a confiança no organismo do sujeito como forma de alcançar soluções para problemas e configurações criativas. Muito além da proposição

de capacidades inatas aos sujeitos, a abordagem enxerga e acredita nos potenciais do sujeito. Nessa perspectiva é possível encontrar apoio na proposição da teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner). A proposta avança no entendimento de que tais potenciais podem ser considerados como inteligências, de natureza múltipla e que se convertem nos caminhos, métodos ou processos escolhidos pelos sujeitos para a solução de seus problemas e para suas atividades criativas.

Seria ingênuo não perceber antagonismos entre as diferentes abordagens, mas, de forma geral, o que se pretende nessa proposição e o que se buscou no estabelecimento das etapas do processo criativo tal qual se discute no tempo presente, é a identificação dos valores positivos e não excludentes que cada uma das abordagens oferece.

Ainda com relação ao processo criativo é fundamental a discussão a respeito da apreensão do mundo pelos sujeitos, acontecimento fundamental para a construção da identidade, para a estimulação das diferentes inteligências e para o armazenamento das informações que alcançarão a dimensão cognitiva do sujeito e que se transformarão em repertório.

Para Fayga Ostrower (2013), uma parte das informações que atingem os aparatos sensoriais do sujeito chega ao seu consciente. E chega de modo articulado, de forma organizada, atingindo o ser intelectual no que define como a elaboração mental das sensações. Ostrower afirma que:

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que

percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser. (OSTROWER, 2013, p. 13)

A partir dos mecanismos sensoriais e dos processos de acumulação de experiências, um contingente de informações e vivências vai sendo acumulado na memória de forma hierarquizada e a partir de categorias relacionadas à recência, à frequência e à vivacidade com as quais esses conteúdos foram adquiridos. De forma geral, no momento de recuperação de informações, os processos de memória se baseiam na ativação de um conjunto de acontecimentos, de um contexto e não de fatos isolados. Conforme Ostrower (2013), do ponto de vista operacional, os dados retidos na memória seriam organizados por meio de grupos de informações interligadas em conteúdos vivenciais. Ostrower afirma, ainda, que dessa forma “circunstâncias novas e por vezes dissimilares poderiam reavivar um conteúdo anterior, se existirem fatores em relacionamentos análogos ao da situação original” (OSTROWER, 2013, p. 19).

Outras contribuições teóricas têm se voltado para o entendimento da criatividade enquanto fenômeno multifacetado e que deve ser determinado de forma complexa. Para Feldman (1999), para se analisar com eficiência a criatividade é necessário envolver sete dimensões específicas: processos cognitivos; processos sociais e emocionais; aspectos familiares; educacionais e preparação formal e informal; características do domínio e do campo; elementos do contexto so-

ciocultural; e acontecimentos de natureza histórica. Lubart (1996) também sugere um modelo complexo, que contempla aspectos relacionados ao indivíduo e ao ambiente, e que culminam em um processo criativo constituído por um grupo de seis fatores distintos que se relacionam e que convergem para um modelo único. Os fatores envolvem a inteligência, os estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e ambiente contextual. Amabile (1990), por fim, propôs a constituição de um processo criativo dividido em etapas que são baseadas em habilidades relevantes do domínio e habilidades relevantes da criatividade. Para além dessas habilidades, Amabile aponta, ainda, que a influência do meio é fundamental para os resultados obtidos e que o processo, mesmo que preestabelecido, é totalmente influenciado por acontecimentos relacionados ao ambiente familiar, ao educacional, e ao mundo do trabalho. Esses fatores ambientes são absolutamente relevantes para melhores ou piores resultados nos processos criativos.

Dentre os diferentes ambientes influenciadores para a consecução da criatividade, o educacional assume destaque na medida em que promove encontros entre discussões teóricas e atividades voltadas para o exercício da prática, momentos esses em que os aprendentes precisam se posicionar. Alencar (2002) chama a atenção para o fato de educadores de diferentes países externarem preocupações para a necessidade de se promover na escola um ambiente propício ao desenvolvimento e à expressão da capacidade de criar. Para Alencar, são várias as razões para essa necessidade.

Uma delas é por serem as experiências criativas de aprendizagem uma das vias para o bem-estar emocional, contribuindo positivamente para a qualidade de vida do indivíduo. Também tem sido ressaltado que a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora, aliada à apresentação de traços de personalidade que se associam à criatividade ajudam o profissional a lidar com os desafios e complexidade típicos de nossa época. (ALENCAR, 2002, p. 167)

Na medida em que se desloca a discussão de construção de identidade e do seu reflexo nos processos criativos, para dentro do ambiente escolar, uma série de reflexões se fazem necessárias para dar conta das particularidades desse outro contexto.

O conhecimento não é adquirido de forma fragmentada, mas interdependente, interligado, intersensorial. Para Moran (2000), conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. “Conhecemos mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível” (MORAN, 2000, p. 18).

Na concepção de Morin (2003), todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão e que a educação deve, portanto, dedicar-se à identificação da origem dos erros, ilusões e cegueiras. O modelo de aquisição do saber que se baseia na ideia central de formação de um padrão geral de vida e na figura do professor como sendo o sujeito competente para transmitir o conhecimento estabelecido torna-se, então, obsoleto.

Ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (MORIN, 2003, p. 16)

Ao se pensar um processo de educação que busque a autonomia do aprendente e que, dentre várias especificidades, seja flexível ao ensino das artes visuais, algumas questões devem ser pautadas, a partir dos conceitos e falas explorados ao longo desta seção. Em primeiro lugar, é possível perceber que os processos criativos têm relação quase que de dependência com o repertório acumulado pelos sujeitos. Se entendemos que um repertório de vida passa pela acumulação, não necessariamente de informações unívocas, mas, antes disso, de vivências e de experiências pessoais, não há como negar que a particularização desse repertório é inevitável e será, em certa medida, resultado da trajetória de cada sujeito. Trajetória esta que se estrutura a partir da interação com o meio e com seus pares, sensibilizando-os e, em contrapartida, sendo modificado por essa mesma interação na medida em que as informações acumuladas tornam o sujeito diferente do que era antes de acessá-las.

Outro aspecto a ser considerado e que guarda forte relação com o anterior diz respeito à forma como as informações, vivências e experiências são acumuladas e, de certa forma, armazenadas na memória. São feitos agrupamentos de dados, que seguem uma lógica de similaridade e de encadeamento. Nessa perspectiva, quando pensamos nos

processos de educação, entre eles, os voltados para o ensino das artes visuais, torna-se muito favorável em termos de abordagem, o exercício de *elaboração* das mensagens. Agregar às discussões elementos discursivos que sejam parte do universo cognitivo e vivencial dos aprendentes, criando uma espécie de mapeamento para orientar o arquivamento dessas informações na memória, é, num só tempo, uma forma de facilitar o acesso futuro a essas informações e, ainda, uma forma de favorecer ao aluno a associação de sua trajetória de vida ao processo de acumulação de conteúdo. Tal encaminhamento ecoa diretamente no conceito da zona de desenvolvimento proximal e incorre no entendimento de que contexto e identidade são fundamentais na mediação das discussões do ambiente escolar.



**SE NÃO CONHEÇO OS MAPAS,
ESCOLHO O IMPREVISTO: QUALQUER
SINAL É UM BOM PRESSÁGIO.**

LYA LUFT



3.

3. OS CAMINHOS DA CIDADE (OU A CIDADE)

O capítulo 3 nos coloca diante de uma estrada que pretende revelar os caminhos ao redor da escola. Os espaços para além dos muros escolares, mas que, a exemplo da fala que pretendemos construir, podem ser a continuidade da escola, lugares ricos em estímulos potenciais para a educação ou, como são denominados, *territórios de aprendizagem*. Em nosso caso, *territórios desterritorializados*.

O que, em parte, estimula o deslocamento nessa estrada é a inquietação de, mesmo em tempos de sociedades líquidas, fluidas, termos a existência fragmentada, interrompida com uma frequência que parece tornar a continuidade um acontecimento improvável, impossível. Somos sujeitos singulares e plurais. Singulares em nossas idiossincrasias, porém constituídos por uma pluralidade de experiências. Somos um todo e não parece natural ter que desprender-se dessa pluralidade para cumprir papéis sociais quaisquer.

Para Maturana e Varela os sujeitos humanos são sistemas complexos e, como tal, constituídos por partes que possuem funcionamento próprio, porém encadeadas com as outras partes para que o *sistema* funcione. Enquanto sistema, os sujeitos são capazes de se autocontrolar e autogerir, ou seja, são seres dotados de autopoiese²⁹. Novamente re-

²⁹ Adotaremos a grafia **autopoiese**, conforme referência: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2012.

corremos à inquietação de se ter de prescindir de algumas dessas partes para estar “apto” ao ambiente escolar, às normas civilizatórias que o rigor disciplinar por vezes exige. Se há partes ausentes pode haver *pane* no sistema e, como consequência, uma performance inadequada ou um aproveitamento inferior das problematizações e componentes curriculares da sala de aula.

Para avançar na discussão do sujeito enquanto sistema autopoietico imerso na complexidade, vamos nos lançar na estrada aberta por Maturana, Varela, Luhmann e outros que entendem a sociedade contemporânea enquanto sistema social marcado por dinâmicas e agenciamentos complexos e que transbordaram aquelas possibilidades concebidas nas teorias clássicas tornando-se de difícil apreensão pelas mesmas.

3.1 Sociedade enquanto sistema

A teoria social proposta por Niklas Luhmann³⁰ tem como dimensão axiomática a noção de sistema, mas não o conceito já bastante discutido por diversos autores em suas abordagens disciplinares e interdisciplinares, ou seja, dentro de âmbito de disciplinas específicas ou em suas trocas, com interesses e limiares bastante marcados. Luhmann avançou numa proposta transdisciplinar que foi apropriada e ampliada

³⁰ Adepto de uma teoria particularmente própria do pensamento sistêmico, **Niklas Luhmann** investigou os sistemas sociais e se apropriou do conceito de autopoiese da Biologia desenvolvido por Maturana e Varela, e incorporou a ideia à sociedade devido ao princípio de fechamento operativo que acreditava existir dentro dos sistemas que a compõem

a partir do conceito de sistema desenvolvido por Humberto Maturana e Francisco Varela.

A tradição científica para a observação de fenômenos e indivíduos deu-se, de forma geral, a partir do ponto de vista do distanciamento superior. Estabelece-se, pois, uma situação que pode ser ilustrada por um triângulo que possui, em seu vértice superior, o cientista-observador; em um de seus vértices da base, o organismo-observado e, no vértice da base restante, o ambiente circundante ao organismo. Essa condição possibilitaria ao observador extrair conclusões objetivas por meio do exame das reações do organismo frente às variações impostas ao ambiente. Por objetivas entendam-se conclusões extraídas sem que houvesse quaisquer interações do observador com o organismo ou com o ambiente.

Tradicionalmente essa é, com frequência, a forma como as observações são realizadas, e a partir daí o observador tenta construir associações ou generalizações baseadas na substituição do organismo em questão por um ser humano. A esse respeito, Maturana objeta a proposição afirmando não ser possível que a substituição aconteça com propriedade. O autor entende que o sujeito-observador tem ele próprio a presença de vários de seus processos cognoscitivos na condução da observação e que, portanto, se ele fosse substituir o organismo analisado não encontraria lugar para se situar de forma a observar a si mesmo e a perceber as próprias reações comportamentais que teria frente às mudanças ambientais.

Para Maturana e Varela, “o observador é um sistema vivo, e o entendimento do conhecimento como fenômeno biológico deve dar conta do observador e do seu papel nele”³¹. Tanto o biólogo, como o neurocientista e, de forma semelhante, o cientista social enfrentam problemas quando necessitam descrever sistemas dos quais os mesmos fazem parte. No que os autores expandem para o mundo questionando como ser possível dar conta das regularidades e das alterações perceptivas do seu próprio mundo se não há como se situar fora das próprias percepções de observador. Para Maturana e Varela, o triângulo clássico observador-organismo-ambiente precisa ser substituído por um círculo que traz o observador ao centro, sendo o ato de observar uma maneira de vivenciar o campo experiencial que se pretende explicar. O observador, o organismo e o ambiente convertem-se no que Maturana e Varela denominam *processo operacional-experiencial-perceptivo no ser do observador*³².

A nova perspectiva para entender o sistema não representou de imediato uma alternativa que compensasse a inadequação das abordagens baseadas no afastamento. Maturana e Varela se valeram dos princípios da Cibernética propostos por Wiener³³ como sendo a *ciência do controle e a comunicação em sistemas complexos* para, extrapolan-

³¹ MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Workshopsy, 1995, p. 34.

³² IBIDEM, p. 35.

³³ **Norbert Wiener**, considerado o pai da cibernética, foi quem primeiramente visualizou que a informação como uma quantidade era tão importante quanto a energia ou a matéria. Para Wiener, a Cibernética é o estudo dos autocontroles encontrados em sistemas estáveis, sejam eles mecânicos, elétricos ou biológicos.

do os limites da mesma, avançar para além dos sistemas complexos computacionais. De forma definitiva, a proposta cibernética, no que dizia respeito à capacidade de implementação de sistemas autônomos e auto governantes, ampliou o campo de visão dos autores a partir do princípio do *feedback* ou retroalimentação.

A busca na investigação dos sistemas complexos focava-se na possibilidade de respostas por meio da aplicação dos princípios gerais da cibernética, porém com substituição dos elementos constitutivos e perceptivos. As moléculas seriam tomadas como componentes na observação da organização do ser vivo; os neurônios seriam as moléculas quando o objeto de observação fosse a organização do sistema nervoso; e, por fim, a substituição dos neurônios por pessoas quando se pretendesse investigar a organização de todo sistema social. Se o modelo circular incluía o próprio observador no campo da percepção, seria natural que suas idiossincrasias, em certa medida, fossem incluídas no sistema, em especial a própria atividade molecular, biológica e social, que são parte geradora do fenômeno do conhecer.

Para deslocar a observação para o âmbito dos sistemas sociais, Maturana³⁴ partiu do conflito que presenciou em diversas abordagens políticas e econômicas quando da imbricação do ser-social e do ser-indivíduo e determinou cinco condições iniciais que favorecessem uma argumentação que estivesse pautada nos fundamentos da nossa con-

³⁴ Maturana, Humberto. *Biologie der Sozialität*. In MUARANA, H. R. et al. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, p. 195.

dição de ser vivo, ou seja, uma argumentação biológica.

1. *O que é uma resposta aceitável?*³⁵

Para superar a dúvida quanto a ser a resposta a uma questão aceitável ou não (do ponto de vista científico), uma vez que não se sabe de antemão qual é a resposta, adota-se o procedimento de submeter a mesma a mecanismos concretos e conceituais que, em seu modo operacional, devem gerar todos os possíveis fenômenos envolvidos na pergunta. Caso essa condição não seja satisfeita, a resposta deve ser descartada ou a pergunta reformulada.

2. *O que são os seres vivos?*³⁶

Essa condição diz respeito a características que são fundamentais para que o organismo seja considerado um ser vivo e passa pela reconhecimento enquanto sistema determinado estruturalmente. Isso significa que, o que ocorre em nós ocorre na forma de mudanças estruturais determinadas em nossa própria estrutura, podendo ser resultante das dinâmicas internas de nossa própria estrutura ou fruto de interações com o meio. É fundamental, para Varela, manter presente a noção de que as de caráter externo são frutos dos momentos e espaços de interação com o meio e não simplesmente condicionadas pelo meio. Enquanto sistema, os seres vivos são definidos estruturalmente como

³⁵ MUIRANA, Humberto et al. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, p. 196.

³⁶ IBIDEM, p. 197.

uma espécie de rede fechada de produção de componentes. Estes podem ser produzidos a partir de seus próprios componentes e processos internos ao sistema ou a partir de substâncias retiradas, transitoriamente, do meio para estimular a produção contínua de componentes e a renovação destes. É essa a condição de autossuficiência e de renovação que Maturana define como basilar nos sistemas autopoieticos que são os seres vivos.

3. Como se dá a mudança estrutural?

As mudanças ocorrem a partir de dinâmicas estruturais internas ao indivíduo, assim como também a partir das interações deste com o meio, que, em diferentes medidas, também se modifica continuamente. Essas mudanças estruturais nos seres vivos é marca característica de sua constituição, e ocorre sempre que há o que Varela denomina *congruência com o meio*. Quando essa congruência se perde, o ser vivo fenece.

4. A conservação da organização

Um sistema autopoietico, qualquer que seja, somente é considerado como tal enquanto sua organização permanecer invariante. Sua estrutura pode sofrer quantas forem as mudanças, motivadas por componentes internos ou pela interação com o meio, porém a organização do sistema, que são as relações entre os componentes que dão sua identidade de classe, essa deve se manter invariável sob o risco de por em jogo sua existência, sua vida. Isso leva à constatação de que, conforme

Maturana, “todo sistema se desintegra quando, em suas mudanças estruturais, não se conserva a sua organização”³⁷. O autor exemplifica por meio de um relógio de corda que perderia sua organização *relógio* caso uma de suas mudanças estruturais fosse o rompimento da corda.

5. A conservação da adaptação

Como foi apontado nas condições anteriores, os sistemas autopoieticos – entre eles os seres vivos –, se mantêm em permanente estado de mudanças estruturais que, para sustentar a condição de funcionamento, ou seja, de vida, devem ocorrer em congruência estrutural com o meio, que, por seu caráter contínuo, denomina-se adaptação. A manutenção da adaptação e, por conseguinte, da organização é condição inegociável para a manutenção da vida nos sistemas. Como esse processo se dá num *continuum* marcado por mudanças estruturais, pode-se afirmar, conforme Maturana, que o devir do ser vivo é sempre uma deriva, um fluxo determinado instante a instante e que, portanto, definem que a estrutura presente do ser vivo é resultado de uma história. História essa marcada por mudanças no sistema do ser vivo em congruência com as mudanças estruturais do meio e, portanto, ininterruptas, na medida em que se aceita como válidas as condições de manutenção da organização e da adaptação.

A partir das condições estabelecidas e dos conceitos decorrentes dessas, Maturana avançou para a caracterização do tipo de sistema bioló-

³⁷ IBIDEM, p. 198.

gico que, como consequência operacional, geraria todos os fenômenos sociais. Um sistema social seria estabelecido cada vez que um grupo de seres vivos constitui entre si uma rede de interações que, operacionalmente, funcionaria como um meio que provê a realização dos indivíduos enquanto seres vivos, e que, como tal, permite aos indivíduos a conservação de sua organização e adaptação e existe em regime de co-deriva proporcional à participação de cada membro no sistema.

Em termos de antecedentes, o conceito geral de sistema passa a ser considerado a partir das décadas de 1920 e 1930, tendo sua relevância inicial apoiada nas propostas de Andras Angyal³⁸ e Jacob von Uexküll³⁹. A partir das proposições iniciais, Ludwig von Bertalanffy⁴⁰ desenvolveria uma série de conjecturas a respeito dos sistemas abertos – aqueles baseados na relação de troca (*inputs/outputs*) com o meio. A proposta de Bertalanffy faria oposição à ideia corrente de sistema adotada pela física que, ao considerar o universo como o todo e, portanto, sem outras ordens externas, entendia que se tratava de um sistema fechado. A nova abordagem, com sua perspectiva de interações era, apesar de

³⁸ **Andras Angyal** (1902-1960) é um dos principais representantes do ponto de vista holístico na psicologia e na psiquiatria. Sua pesquisa inicial sobre percepção, na qual ele combinou a observação cuidadosa com a teorização engenhosa, centrou-se no papel dos esquemas espaciais, ou sistemas de coordenadas espaciais, na orientação e percepção.

³⁹ O biólogo estoniano **Jakob von Uexküll** (1864-1944) teria esboçado um tipo de teoria não-representacionista da significação e, implicitamente, um tipo de teoria pragmática da significação. Constituído por 'mundo de percepção' e 'mundo de ação', o *Umwelt* ou 'mundo-próprio' de um organismo cria ou interpreta o meio a partir de um modo subjetivo e não diretamente acessível à observação externa. O que é significativo ou 'objeto significante no mundo-próprio' de um organismo é aquilo que tem influência na sua ação no meio.

⁴⁰ **Ludwig von Bertalanffy** (1901-1972) foi um dos mais importantes biólogos teóricos da primeira metade deste século, desenvolveu uma teoria cinética dos sistemas abertos estacionários e a Teoria do Sistema Geral. Foi um dos fundadores e vice-presidente da A Sociedade de Teoria Geral do Sistema, e um dos primeiros que aplicou a metodologia do sistema à psicologia e às ciências sociais.

renovada em relação à proposta da física e seu universo absoluto, insuficiente para o provimento de respostas para outras áreas da ciência. Para Luhmann, a teoria dos sistemas abertos seria capaz de explicar o processo de transformação dos *inputs* aos *outputs*, mas não conseguiria explicar o que é um sistema. Era insuficiente para explicar ou atribuir às partes do sistema uma maior complexidade e, para superar essa deficiência, deveria passar por uma crítica radical à teoria do conhecimento, possibilitando alternativas para além do formato sujeito/objeto. Ainda a respeito da reformulação, Luhmann entendia ser necessária a substituição do conceito de ação por alguma estrutura que tornasse possível, num só tempo, a autonomia e a dependência da sociedade em relação ao ser humano. Essas reordenações, por assim dizer, foram realizadas, por um lado por meio da crítica da epistemologia clássica que redundou no construtivismo radical e, por outro lado, por meio de estudos realizados no âmbito das teorias da comunicação.

Por construtivismo radical, que teve na figura de Heinz von Foerster⁴¹ seu principal teórico e que reuniu pensadores de diversas áreas do conhecimento, entende-se um potencial questionamento à dissociabilidade de sujeito/objeto, numa perspectiva de desacreditar qualquer possibilidade de observação objetiva do universo. Seria necessário um observador externo ao universo para, efetivamente, cogitar uma observação de tal ordem. Para o construtivismo radical, a realida-

⁴¹ **Heinz von Foerster** foi, em função de suas pesquisas que imbricavam Física e Filosofia, reconhecido como um dos arquitetos da Cibernética.

de constitui-se a partir da experiência do observador, numa relação inextricável entre observador e observado, entre sujeito e objeto. Na abordagem luhmanniana, para observar sistemas orgânicos, químicos, físicos, psíquicos e sociais, os observadores precisam contar com suas funções orgânicas, físico-químicas, precisam dispor de mecanismos cognitivos e precisam, essencialmente, ser parte constitutiva do grupo social, da sociedade. A partir dessa condição, entende-se que não há diferença constitutiva entre sujeito e objeto, uma vez que, nas palavras de Luhmann “os dois participam de uma base comum operativa já dada”⁴², motivo pelo qual prefere denominar, em lugar de construtivismo radical, de construtivismo operativo.

A partir dessa premissa, o construtivismo radical (ou operativo) rompe com concepções ontológicas – que sustentam a ideia de uma realidade já constituída e cuja função do observador é tão somente revelá-la –, e gnosiológicas – que entendem a realidade como uma construção teórico-conceitual do sujeito. Para Luhmann, no entanto, a realidade é a construída pelo observador que é, em si, realidade. Não se concebe objeto sem sujeito, ambos empíricos e imbricados. “O observador é aquilo que é e o mundo está em seus olhos”⁴³.

A questão da percepção é, pois, transferida para o interior do sistema, uma vez que o que se entende a partir dos pressupostos luhmannia-

⁴² LUHMANN, Niklas. *Introducción a la Teoría de los Sistemas*. Universidade Iberoamericana, A. C, 1996.

⁴³ GONÇALVES, Guilherme Leite. *Teoria dos sistemas sociais: direito e sociedade na obra de Niklas Luhmann*, 1ª edição. Saraiva, 2013, p. 38.

nos é que a informação não fica inerte esperando passivamente ser apreendida. A informação só é informação quando se pode agir sobre ela. Ela não é exterior, a informação está em nós. A informação não está pairando no ambiente, ela é produto de um sistema que concentra observador e observado, ou seja, que se auto observa. O processo perceptivo, interno, é resultado da construção de uma memória individual resultante da experiência de suas operações, que se converte no pressuposto a partir do qual serão vivenciadas novas experiências, operações e percepções. Esse processo de autoprodução da percepção e, por conseguinte, das operações é que caracteriza o conceito de autopoiese de Maturana e Varela e que foi, posteriormente, apropriado por Luhmann.

O conceito de autopoiese entra em choque com a ideia de sujeito racional, que, por meio de uma razão única, observaria um mesmo mundo. Na autopoiese, cada sistema produz para si os preceitos que guiam as operações. Desta forma, o mundo real de fato se realiza somente quando existe um sujeito observador, sendo esse mundo peculiar da percepção produzida por aquele observador e por nenhum outro. Daí conclui-se que não existe uma razão única ou um único mundo e sim diversos mundos e múltiplas razões.

Imbricando os transbordamentos de conceitos que evocam a condição de peculiaridade dos sujeitos, é possível traçar um paralelo com a forma como, segundo Karina Dias (2010), são feitos os enquadramentos seletivos das paisagens observadas.

A paisagem seria então uma forma de enquadramento designado pelo olhar. Uma eleição que conjugaria simultaneamente o individual, íntimo e pessoal e o coletivo, social e cultural. Cada um de nós traz consigo suas 'molduras culturais' que, a um só tempo, individualizam as várias formas de ver e atestam o compartilhamento de impressões. Múltiplas maneiras de ver, de ser e de compreender o mundo. (DIAS, 2010, p. 126)

O propósito da discussão sobre os sistemas complexos e, mais que isso, sobre os sujeitos-sistemas-complexos, está na intenção de ampliar as possibilidades do escopo da escola para que a complexidade dos sujeitos encontre mais terreno para se estabelecer e se realizar. Mais ainda quando evocamos a propostas das múltiplas inteligências que caracterizam sujeitos com diferentes necessidades para estabelecer seus processos de aprendizagem. Múltiplos ambientes, múltiplas possibilidades, múltiplas inteligências.

3.2 Deslocamentos na cidade

Parte do aporte teórico e dos apontamentos realizados até esse momento da discussão e que, certamente, serão fortalecidos no que vem pela frente, pretendem respaldar uma proposição que privilegie e que considere, de forma relevante, a autonomia dos sujeitos e, de modo especial, os sujeitos da (ou na) escola. Outras partes trazem, de forma transversal, a ideia de sujeito em fluxo, em *continuum*, em um estado permanente de construção de uma identidade móvel que se modifica permanentemente a partir de novas experiências e novos encontros. De forma ampla, o que move essa narrativa é a ideia de caminho, de

trajeto, de deslocamento, de estar em curso.

A ideia que se sustenta por trás dessa motivação emerge como resultado da articulação das falas de diversos autores de diferentes áreas. Os rompimentos com as proposições apriorísticas e com a condição de fixidez são fundamentais para a manutenção dos conceitos de liquidez, de identidades móveis e provisórias, de auto-poiese, de inteligências múltiplas, de desenvolvimento histórico-cultural, de dialogismo, enfim, daquilo que se acredita, como fluido e indeterminado e que conduz nossa fala. Esse posicionamento nos encaminha, pois, à ideia de trajetória, de acumulação de experiências e vivências que se somam e redundam na criação de repertório que se converte em pressupostos para a participação em novas experiências. O processo é cíclico e só termina com a morte do sujeito. É sua história de vida.

O conceito de deslocamento aplica-se, em suas diversas acepções, ao mundo da escola, ao encaminhamento à escola, aos desvios da escola, aos percursos até a escola, culminando, na forma deleuziana de geografia e de rizoma, numa cartografia subjetiva. A geografia, enquanto ciência estabelecida sobre a égide do positivismo, não passou alheia às revisões ou oposições criadas sobre os posicionamentos absolutos e estatizantes que foram hegemônicos nas ciências. A substituição do espaço absoluto euclidiano pelo espaço relativo de Leibniz ou Eistein, o questionamento do olhar sectarista que a fragmentação do saber científico promovia, a pressão que as revisões de outras áreas produ-

ziam, todos foram acontecimentos que favoreceram a revisão das bases dos estudos sobre o espaço e sua relação com os sujeitos.

A teoria geral dos sistemas mais uma vez se mostrou acolhedora também para as novas possibilidades no campo da geografia. Os efeitos da globalização, da desterritorialização, da liquidez, moldaram novas possibilidades e repercussões ontológicas que podem ser organizadas em duas discussões contemporâneas: a elevada mobilidade; e os movimentos de territorialização e identidades locais. De forma quase simplória é fácil perceber os fluxos e transformações produzidas nas cidades em função de tensões econômicas. Os grandes conglomerados produtivos invariavelmente buscarão acolhimento junto a aglomerados urbanos para o provimento de mão de obra, para acesso a infraestrutura de escoamento e para fluxo de capital a ser injetado em suas atividades. Para Milton Santos (2004):

As novas formas de produção, consecutivas à revolução tecnológica, não poderiam se instalar em outro meio que não fossem as grandes aglomerações; além do mais, a modernização do consumo que atinge os recantos mais distantes do país age como um desencadeador de migrações que alimentam o inchamento demográfico das aglomerações melhor localizadas. (SANTOS, 2004, p. 283)

Sobre a mobilidade é basilar entender que a essência da fluidez é o movimento, contínuo e incessante. Essa prevalência pela mobilidade não reduz, entretanto, a importância do espaço. Para Bauman⁴⁴, na modernidade líquida a mobilidade contamina espaço com sua con-

⁴⁴ BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

dição de liquidez, conferindo-lhe, longe de uma fragilidade provável, uma condição de centralidade. A mobilidade fragmenta e conecta lugares, construindo fluxos e acoplamentos que possibilitam a comunicação entre diferentes regiões e eliminando isolamentos. O rompimento com o espaço absoluto em detrimento do espaço relativo promove a abertura para outras formas de ação do sujeito sobre o mesmo, que por não ser rígido pode sofrer deformações na relação espaço-tempo e torna-se, portanto, muito mais importante dentro de uma sociedade líquida e flexível. Para Maffesoli⁴⁵, o espaço tem destaque nos tempos atuais, sendo fundamental enquanto propulsor de sociabilização e de conexão com as dicotomias que herdamos da modernidade: tempo e espaço; cultura e natureza; objeto e sujeito; social e individual. É no espaço que acontecem os encontros e a realização das interações sociais.

O lugar é compreendido na dimensão da experiência, em âmbito pessoal e coletivo, passando pelas instâncias espaciais dos fenômenos físicos, sociais e de identidade. É foco da experiência humana, sendo central para a afetividade subjetiva e para a razão sensível e dá conta, para além das questões do sujeito, de uma série de acontecimentos da dimensão coletiva. São marcos que a sociedade atribui a lugares específicos: ruas, parques, monumentos, pontes, árvores, mesmo pai-

⁴⁵ Teórico da pós-modernidade e fenomenólogo das tribos, **Maffesoli** identifica-se com as obras de É. Durkheim, de Georg Simmel, de M. Weber, de G. Durand, de E. Morin, dos situacionistas e de J. Baudrillard. Ao contrário daqueles que tentam reabilitar as grandes narrativas ideológicas, ele pretende descrever em seus livros seminais um cosmos plural e em movimento, no qual tribos, pequenos grupos e redes se fazem e se desfazem continuamente. Michel Maffesoli busca focalizar o olhar nas múltiplas culturas, subculturas e contraculturas que constituem a matriz do fervilhamento pós-moderno.

sagens que se convertem em lugares significativos para a historicidade, memória e/ou identidade de determinado grupo.

Essas experiências são compartilhadas no grupo, entre grupos e, por vezes, entre diferentes gerações de um mesmo ou de variados grupos. O compartilhamento é baseado no caráter místico, mágico ou religioso dos lugares ou pelo significado que lhes é vinculado. Essa atribuição de importância para os lugares é o que Bonnameison⁴⁶ denomina geosímbolos. A relação com o espaço por vezes avança para os domínios da afetividade, possibilitando o estabelecimento de vínculos afetivos inclusive com os espaços que possuem características diametralmente opostas ao espaço doméstico, ao lar (não-lugares, cf. Augé⁴⁷). Esses vínculos de afeto com o ambiente, através dos quais se constituem os lugares são o que Bachelard⁴⁸ denomina de topofilias.

Os deslocamentos pela cidade entre lugares topofílicos foi exercício de muitos artistas, bem como alvo de observações de muitos teóricos. Desde a *flanerie* praticada por Baudelaire, passando pelas *errâncias* dos surrealistas e chegando às *derivas* situacionistas, todas foram experiências em que artistas se colocaram na condição de observadores do mundo e criadores de poéticas a partir de tensões e provocações da rua. Para além das proposições poéticas, os situacionistas enxerga-

⁴⁶ BONNAMEISON, Jöel. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto L. e ROSENDHAL, Zeny (orgs.) *Geografia cultural: um século*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p.83-131.

⁴⁷ AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

⁴⁸ BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

vam em suas derivas uma possibilidade de construção de situações no cotidiano que oportunizassem maior participação popular e que rompessem com o estado de alienação.

Para Debord⁴⁹, membro da Internacional Situacionista (I.S.)⁵⁰, quando o sujeito se lança à deriva, se lança ao acaso, porém sem a intenção de ser artista ou espectador, e sim “vivedor” da cidade. Esse lançar-se ao acaso e vivenciar encontros significativos ocorre no momento em que a vivência do espaço se dá a partir das inquietações do indivíduo em relação ao ambiente, atravessando sua afetividade com os lugares por onde circula. Os encontros significativos são momentos em que os sujeitos abandonam sua condição de automatismo e estabelecem vínculos ou, como denominaria Agamben, acoplamentos com o ambiente.

3.3 Cartografia afetiva e histórias de vida

Para Milton Santos⁵¹, o espaço geográfico é constituído da estrutura indissociável e holística de forma e conteúdo, e que se reconhece enquanto instância social. As tensões decorrentes dessa complexidade estrutural dão conta de duas escalas que fazem parte dessa concepção de espaço geográfico entendido enquanto totalidade: a formação

⁴⁹ **Guy Debord** foi um filósofo, cineasta e crítico cultural francês. Dentro de toda sua participação política, principalmente nos eventos de Maio de 68, esteve envolvido com a fundação e manutenção da Internacional Situacionista.

⁵⁰ Grupo dedicado à crítica daquilo que ele chamou de sociedade do espetáculo, uma sociedade mediada por imagens, onde a lógica do intercâmbio mercantil atingiu toda a vida cotidiana.

⁵¹ SANTOS, Milton. *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1978.

socioespacial e o cotidiano. Apoiado na fenomenologia do espírito de Hegel⁵², Santos entende que a sociedade é o ser enquanto o espaço é a existência.

A partir dessa noção de espaço enquanto existência fica muito concreta a ideia de espaços dinâmicos, fluidos, frente à característica marcante e notável dos sujeitos no que diz respeito à sua capacidade de adaptação e de reconfiguração. A transformação do espaço, conferindo-lhe *status* de lugar, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, é, segundo Santos, marca do dinamismo do fenômeno humano. De forma geral, essas relações passaram a pautar as dinâmicas do mundo todo, numa vinculação entre local e global como num movimento permanente de expansão e contração. Quanto mais mundializado se torna um lugar, mais ele se torna singular, único. Em sua análise são usados pressupostos e variáveis globais, entretanto, a forma como são organizados e combinados nunca segue a mesma e idêntica lógica de outro lugar. Apesar da particularização das observações é sempre necessário manter luz sobre a noção de que o lugar é um ponto do mundo e desempenha funções em sua história. O conjunto de possibilidades que constitui o mundo tem como característica básica, nos dias de hoje, uma relação de interligação e interdependência entre es-

⁵² Para Hegel, a realidade deve ser concebida, a partir de uma visão holística e orgânica, como sendo um processo espiritual destinado a um propósito supremo e, a despeito de sua natureza, passível de investigação racional de base histórica. A história determina a natureza e as escolhas possíveis dos sujeitos e, somente o controle dessas forças, liberta o homem. Como propósito supremo, Hegel, propunha que as determinações do global, do coletivo superavam as individuais e isso caracterizava a *Geist* hegeliana.

sas possibilidades. Para Whitehead⁵³, “a menor agitação local sacode o universo inteiro”.

Essa noção das dinâmicas sociais interferindo ou construindo lugares é o ponto que tangencia a discussão a respeito das cartografias afetivas. Cartografia, em sentido estrito, diz respeito ao exercício da atividade de traçar mapas referentes a territórios. São mapas que trazem objetivamente informações relacionadas a regiões, fronteiras, demarcações, topografia e outros dados sobre o espaço propriamente dito, bem como informações sobre a distribuição de determinada população nesse território. Nesse caso, os mapas podem trazer características étnicas, sociais, econômicas, educacionais entre outras.

A cartografia que pretendemos incluir em nossa fala – cartografia social – traça uma relação com as ciências humanas e sociais, e, para além de marcos físicos no ambiente, trata de relações, de fluxos, de topofilias, de trajetórias, de deslocamentos, de formações rizomáticas. Uma cartografia que não traça mapas consolidados pautados por coordenadas geográficas e matemáticas, mas, conforme Deleuze⁵⁴, diagramas que não falam de topografia e sim de topologia dinâmica, de espaços convertidos em lugares, lugares de afeto, de densidades, de intensidades.

Para Milton Santos, o lugar é o “espaço praticado”. Andar, vivenciar,

⁵³ WHITEHEAD, Alfred North. *Modes of Thought*. New York: The Free Press, 1938, p. 188.

⁵⁴ DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

observar e ser observado e, a partir de encontros e desencontros, estabelecer lugares de afeto e de identidade. Na cartografia o desenho se faz, se estabelece ao longo do caminho. O diagrama é riscado com a intenção de ir além dos territórios geográficos, de buscar derivas que emergem de espaços e não-lugares e convertem-se em lugares significativos e, como que em um fluxo contínuo, instigam outros olhares. É buscar nas frestas, no encontro com o olhar do outro, nas sensibilidades e incompletudes do outro. Evoca-se, pois, a ideia de invisibilidade. Não a invisibilidade do oculto, mas, conforme Giovanella⁵⁵, o invisível “repleto de intensidades”. Trata-se de encontrar o que não está explícito, de penetrar nas redes de intensidades e afetos e participar da construção de uma multiplicidade que não culmina num todo fechado, mas, pelo contrário, num rizoma. Um rizoma deleuziano com configuração semelhante aos hipertextos de Lévy:⁵⁶ sem fixidez, sem centro, sem motor interno, múltiplo, heterogêneo, fluido. A cartografia cerca-se, portanto, do que Giovanella entende por uma “multiplicidade de devires incontrolável”⁵⁷ que, enquanto movimentos invisíveis, se mostram “imperceptivelmente como movimentos do desejo”⁵⁸.

⁵⁵ GIOVANELLA, Alessandra. Invenções cartográficas – uma poética da criação... imagens cotidianas. In CORRÊA, Ayrton D. *Cartografias contemporâneas da arte-educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

⁵⁶ **Pierre Lévy** é pesquisador das tecnologias da inteligência e investiga as interações entre informação e sociedade. É defensor do uso do computador, em especial da internet, para a ampliação e a democratização do conhecimento humano e acredita que a cibercultura coloca o ser humano diante de um mar de conhecimento, onde é preciso escolher, selecionar e filtrar as informações, para organizá-las em grupos e comunidades onde seja possível trocar ideias, compartilhar interesses e criar uma inteligência coletiva.

⁵⁷ GIOVANELLA, Alessandra. Invenções cartográficas – uma poética da criação... imagens cotidianas. In CORRÊA, Ayrton D. *Cartografias contemporâneas da arte-educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008, p. 87.

⁵⁸ *Ibidem*.

A leitura de mundo que é feita enquanto cartografamos o espaço envolve as situações cotidianas que nosso corpo vivencia no meio social. É um acontecimento que, apesar de provocar descobertas, estabelece-se a partir de uma dinâmica natural aos sujeitos. A sala de aula e suas regras disciplinares pode, em certa medida, apresentar-se como estado opressor e contrário ao pensamento libertador que o conhecimento provê. Inventar, inovar, é fugir do regramento, é entregar-se ao embate de forças, é desconstruir, desterritorializar, é ir ao encontro do novo, do inesperado, do estranho.

A partir desse pressuposto, cenários naturais emergem como potenciais possibilidades de territórios de aprendizagem. Naturais não no sentido de natureza, mas de proximidade em relação com os sujeitos. São ruas, praças, passagens subterrâneas, muros, paradas de ônibus, espaços que, por força de topofilias, convertem-se em lugares conhecidos, lugares afetivos.

O estabelecimento de vínculos com espaços acontece a partir de vivências relevantes nos mesmos. A condição de relevância tende a produzir, como consequência, a presença em nossos espaços de memória, em nosso repertório. Torna-se, pois, parte da constituição do sujeito, parte de sua identidade. Retornar a essas vivências é percorrer um trajeto que evoca outras tantas memórias.

A interação do sujeito com o meio é um *input* no sistema humano, fechado e autopoietico. As interações, por vezes intermitentes e não

permanentes, possibilitam a manutenção do sistema em sua condição de autogestão e de continuidade. As experiências com os lugares topofílicos promovem, pois, a construção de uma trajetória, de uma cartografia que alimenta o sistema humano, que colabora com sua constituição identitária, essencial e em aberto.

O conjunto desses marcos topofílicos redundam na construção de uma cartografia afetiva pessoal e crescente. Um rizoma *deleuzo-lévyano* (sic) que cresce e se ramifica, e que tem controle próprio, porém sem um motor interno. Um sistema autogerido e alimentado por elementos e informações externas e que se espalha pelo sujeito, dando-lhe forma, fluida e temporária. Essa trajetória-cartografia é, pois, uma história, história de vida do sujeito, singular e plural, em construção.

A centralidade nas histórias de vida ou a denominada perspectiva biográfica acontece, conforme Marie-Christine Josso⁵⁹, como uma espécie de reabilitação do sujeito e do ator frente à hegemonia funcional-estruturalista prevalente até o final dos anos 1970. A indeterminação e a abertura passariam a ser vistas como parte relevante dessa visão que se tornou plausível do ponto de vista teórico-científico a partir da proposição da Teoria dos Sistemas.

A abordagem das histórias de vida, enquanto caminho metodológico

⁵⁹ **Marie-Christine Josso** é socióloga, antropóloga, doutora em Ciências da Educação, pesquisadora, precursora da aplicação da história de vida à problemática da formação continuada de adultos, utilizando as narrativas de vida centradas na formação, abordagem biográfica, como instrumento da metodologia pesquisa-formação.

na educação, aponta 2 tipos de objetivos teóricos: 1. Marcam um processo de mudança na condição de pesquisador, uma vez que os papéis e as modalidades assumidos na pesquisa precisam ser relativizados e culminar na produção de algo que, em verdade, é a construção de uma história de vida; 2. Contribuem para a abertura e fortalecimento de um novo campo de reflexão a respeito da formação e auto formação dos sujeitos.

O processo de formação, a partir da perspectiva do aprendente, apresenta-se como metodologia que pretende alcançar as diferentes dimensões constitutivas desse sujeito: psicológica, psicossociológica, sociológica, antropológica, econômica, política e cultural; com ênfase para o olhar holístico sobre e pelos aprendentes. Essas dimensões constitutivas são, para Josso⁶⁰, os registros que precisam fazer parte das *ciências do humano*. Os processos de formação, sejam convencionais ou não, impactam diretamente na forma através da qual o sujeito será percebido por si e pelos outros e, ainda, na maneira como pode se posicionar e atuar na sociedade em que se insere. Ou seja, as consequências agem diretamente na vida do sujeito aprendente e, ainda que de forma provisória, em sua identidade psico-sociocultural.

As abordagens bio-cognitivas, como as propostas por Maturana e Varela, corroboram a ideia de sujeitos humanos enquanto sistemas autopoieticos variáveis e singulares do ponto de vista psíquico e que se

⁶⁰ JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 419.

estabelecem como complexidade. Essa condição, que confere autonomia a inúmeras possibilidades aos indivíduos, se perde em metodologias de pesquisa estratiformes. Identidade, em seu entendimento mais amplo, engloba as dimensões cultural, social, econômica, política e psicológica, e que caracterizam, conforme Josso⁶¹, a *existencialidade*, não é passível de povoar o campo reflexivo sobre o humano se analisada de forma fragmentada, como é comum em boa parte das metodologias de pesquisa *convencionais*. A abordagem das histórias de vida não deixa de fora de seu *corpus* aspectos relacionados aos sujeitos, uma vez que as investigações são pautadas pelas subjetividades que suas trajetórias promovem.

Movimento internacional que trabalha no sentido de propor reflexões e produção de conteúdo relacionado, as Histórias de Vida em Formação emergem do processo de construção das narrativas das histórias de cada um. A proposta, que coloca o aprendente na condição de autor-ator da narrativa, opera o retorno aos acontecimentos numa perspectiva de re-experienciação das escolhas, dos interesses, dos valores e das aspirações de si. Para Josso⁶², “A existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada”.

Retornar às experiências é reorientar e reexaminar momentos e organizá-los segundo significação e relevância no presente e, ainda, colo-

⁶¹ Ibidem.

⁶² Idem, p. 420.

cá-los em perspectiva no futuro. Os exercícios reflexivos de projeção futura ou antecipação revelam a dinâmica da existencialidade. A partir daí emerge a noção de ser-sujeito nas relações interpessoais, nas trocas com o entorno e num embate consigo mesmo, promovendo uma tensão entre os modos de conformização e modos de singularização.

Para que não seja confundido como simples mecanismo de introspecção, o trabalho biográfico vem sendo tratado de maneira cuidadosa e metodológica e organizado em etapas com objetivos distintos, alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Esse processo torna-se produtivo somente na medida em que os participantes concentrem atenção neles mesmos e nas potenciais oportunidades que a troca com o grupo propicia. O método das histórias de vida tem como etapa inicial o trabalho de pesquisa a respeito da própria narrativa histórico-afetiva a ser construída. Esta etapa contribui com a formação dos aprendentes na perspectiva das aprendizagens reflexivas e interpretativas.

A etapa posterior à pesquisa e formulação preliminar das narrativas diz respeito ao compartilhamento da biografia com o grupo, enfatizando-se, ao longo da história, as experiências que foram formadoras e fundadoras, discriminando nesta o que exatamente justifica essa condição. Nesse momento do trabalho, os ouvintes são também participantes e podem interpelar o narrador para solicitar esclarecimentos que, em geral, conduzem a uma dialética de diferenciação ou identificação que estimula o *questionar* de suas próprias cartografias bem como do percurso dos demais.

Na terceira fase do trabalho, os participantes são estimulados a colocar suas histórias no papel. De posse das várias narrativas realizadas, cada qual deve ser concentrar na transposição da oralidade para a forma escrita, momento no qual muitas transformações são identificadas e podem, se for o caso, ser questionadas. A atividade de escrita eleva o nível de atenção em relação à identificação e reflexão sobre os valores, os registros, as escolhas, as dialéticas, as atitudes e toda uma série de implicações que desenham a trajetória de fato. A partir dessa escritura, os repertórios expostos como parte da cartografia são analisados à luz das aprendizagens e dos conhecimentos e reorganizados a partir de quatro categorias que Josso apresenta na obra *Cheminer vers soi* (Caminhar para si)⁶³.

1. aprendizagens existenciais são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares,
2. aprendizagens instrumentais reúnem os processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico,
3. aprendizagens relacionais são as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do *saber-ser* em relação consigo, com o outro e com o mundo,
4. aprendizagens reflexivas permitem a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos.⁶⁴

As narrações são avaliadas e, eventualmente, categorizadas a partir da recorrência dos registros e dos vocabulários empregados, à semelhan-

⁶³ JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

⁶⁴ JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 421-422.

ça das metodologias de análise do discurso, porém, com uma grande ressalva (ou, mais precisamente, diferença): a metodologia das histórias de vida é sustentada pelo que Josso denomina *epistemologia paradoxal*. A análise das narrativas é realizada considerando-se, num só tempo, a implicação e o afastamento do pesquisador; subjetividade construída a partir da objetivação do pensar; e transição entre experimentos protocolares e experiência *per si*.

Outro abeiramento paradoxal se dá à medida em que as dinâmicas que conduzem as construções e análises das trajetórias narradas exigem a confrontação entre interesses individuais e pressões coletivas. Daí emergem as potencialidades do sujeito e sua capacidade de reação frente às pressões dos seus contextos de inserção ou de pertencimento simbólico. Ao longo da trajetória dos sujeitos o percurso se apresenta como um extenso espaço de negociações ao longo das quais os indivíduos agem sobre o ambiente e se vinculam, ou, conforme Agamben, se acoplam de forma temporária ou, por vezes, duradoura.

O olhar mais abrangente para o conjunto de interfaces do processo de formação com base na narrativa das histórias de vida, por meio do recordar das experiências vividas e de sua reflexão sobre a vida presente e das prospecções do porvir, constitui uma contribuição para o que Josso entende por “abordagem globalizadora e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante à existência e, assim sendo, uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que

se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente”⁶⁵. A esse respeito, também em Bakhtin encontramos ressonância para esta fala, quando de sua conceituação do dialogismo polifônico, composto por diferentes atores e suas múltiplas vozes. O principal valor, entretanto, para além da constituição plural, está igualmente na escuta sensível às diferentes vozes e em seu potencial transformador.

3.4 A cidade enquanto suporte

A cidade, entendida enquanto aglomerado de pessoas, é ordenada por uma série de acordos e regras. Parte dessas normas procuram ser justificadas como mecanismo de organização da coletividade para melhor acomodação de todos e de suas necessidades. Em verdade, boa parte dessas determinações são estabelecidas como forma de controle e dominação. O espaço público torna-se, pois, regido, em certa medida, por leis que pretendem definir propriedade sobre lugares que são coletivos e que deveriam ser considerados de todos.

Os sujeitos contemporâneos emanciparam-se em relação aos seus lugares e espaços de fala, de ocupação e de uso. Assim aconteceu frente aos meios de comunicação que, tradicionalmente, se estabeleceram em fluxos unilaterais e que, não somente foram questionados como ressignificados e reorganizados a partir de plataformas digitais de produção, gestão e difusão de conteúdo. A consequência revelada nos últimos anos foi uma adequação dos antigos players da comunicação aos

⁶⁵ Ibidem, p. 424.

novos formatos que, obrigatoriamente, precisam incluir o espectador como parte ativa na troca de mensagens.

A conformação e regulação do espaço urbano também é feita por dispositivos que comunicam possibilidades e revelam impossibilidades. Placas de trânsito, faixas de pedestres e de ciclovias, placas com nomes de ruas e avenidas, setas que indicam fluxos, luzes que controlam o movimento de carros e transeuntes, itinerários e horários de transportes públicos, cartazes com permissões e proibições, adesivos reluzentes que indicam presença, cones que impedem a passagem, todos são mecanismos que transmitem mensagens. Para Certeau⁶⁶, a cidade estaria estruturada tal qual uma língua, um campo de possíveis, enquanto que o caminhar (pela cidade), ao fazer oposição ao *espírito do tempo* que à época era proposto pelo paradigma estruturalista dominante, estaria incluído no campo das enunciações.

Os deslocamentos pela cidade são, na perspectiva de Certeau, responsáveis pela tessitura dos lugares. São os passos dos pedestres que formam sistemas reais que, efetivamente, fazem a cidade existir. É no ato de caminhar que as regras estabelecidas são validadas, são testadas e são, por vezes, destituídas de validade. Os fluxos de idas e vindas, de variações, de desvios e de improvisação alteram ou deixam de lado elementos espaciais que se mostram inoperantes, constituindo, a partir dessas reconfigurações, novas camadas no tecido urbano.

⁶⁶ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Numa perspectiva de evocação do sentido de pertencimento e do questionamento dos espaços museais e galerias enquanto forma de elitização e enclausuramento da arte, muitos artistas optaram por deslocar suas obras para a polissemia estrutural das cidades. Diante dessa possibilidade, a urbe converte-se, para além das funções enquanto suporte, em importante elemento constitutivo de uma obra que promoverá novas experiências. Para Brissac⁶⁷, o artista da cidade não escolhe lugares a partir de determinado potencial histórico ou imaginário, mas, antes disso, procura converter os locais de trânsito, típicos da supermodernidade, em lugares de experiência.

A arte em meio às travessas, becos, praças, passagens subterrâneas e outros não-lugares provoca o descongelamento do sistema perceptivo e consequente aquecimento e ampliação das relações do sujeito com a sua realidade. A cidade se modifica com as intervenções artísticas e, por meio desta particularização de espaços que se convertem em lugares topofílicos, os sujeitos transeuntes são afetados e acoplados às novas visualidades. Para Ramos, Xavier e Araújo⁶⁸, na perspectiva de Vygotsky⁶⁹, essa interação com o espaço modificado é parte do processo de construção da identidade dos sujeitos sociais. Ainda a esse respeito, para Anne Cauquelin, a obra de arte, esteja no espaço museal

⁶⁷ BRISSAC, Nelson. Arte e cidade. In: MIRANDA, Danilo Santos de (coord.). *Arte pública*. São Paulo: SESC, 1998.

⁶⁸ RAMOS, André; XAVIER, Cléber Cardoso; ARAÚJO, Samara. Intervenção, afeto e cidade. In: *13ª Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (#13.ART): arte, política e singularidade*. Brasília, 2014.

⁶⁹ VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ou na rua, se modifica também à medida que se lhe impõe novos espectadores, que a observam a partir de um repertório próprio e singular, ou seja, sob um ponto de vista único, que enriquece, recria ou transforma a obra original.

A cidade, para além das manifestações artísticas, é palco de atravessamentos e pautas sociais. É espaço para debate e reivindicação de premissas, de direitos, de ocupações e negociações. Enquanto suporte, a cidade é abrigo para a noção de espaço heterogêneo de Foucault, porém de forma reconfigurada por influência da maleabilidade espaço-temporal da era digital. Se o espaço heterogêneo não reconhecia a possibilidade de sobreposição de posicionamentos em função da irredutibilidade dos mesmos, a intervenção artística, por outro lado, admite a sobreposição de vivências diferentes de um mesmo espaço, através, conforme Mendes, “da experiência da alteridade que reflete a existência de outros lugares”⁷⁰. A vinculação ou acoplamento com cada lugar é atribuição exclusiva e particular de cada sujeito que, para tal ou durante a mesma, evoca uma série de outros lugares de afeto.

Retornando aos aparatos que nos servem de suporte para manifestações de diferentes naturezas e que configuram espaços de expressão e transmissão de mensagens, ou que podem ser compreendidos enquanto manifestações comunicacionais, a cidade teria em suas edificações uma espécie de interface entre o público e o privado. Assim como

⁷⁰ MENDES, Eloísa Brantes. *Cidades instáveis*: intervenção artística como experiência heterotópica do espaço urbano. In: O percevejo online. Vol. 4, n. 2, ago-dez/2012.

a tela do computador ou da televisão se estabelece enquanto território de embates comunicacionais, assim os muros, paredes, paradas de ônibus, viadutos e outras construções concretas estariam aptas para cumprir a função de meio de comunicação.

Diante das dinâmicas urbanas, se considerarmos, conforme sugere Vassão⁷¹, a cidade como um processo e não somente um lugar, pode-se entender que esse processo se desenrole de modo não obrigatoriamente estabelecido em conexão com um arranjo geográfico particular, mas sim de forma a adquirir ampla mobilidade socioespacial. Ainda segundo Vassão, é fundamental reconhecer a cidade enquanto estrato sociocultural de agenciamento coletivo, cujo estabelecimento se dá de forma dinâmica e complexa.

3.5 Sistemas complexos

Complexo não é o mesmo que complicado. Pelo contrário, faz referência ao simples, porém com profundidade. Parte da ideia central da complexidade e dos sistemas complexos está na quase necessidade de uma compreensão a respeito da sociedade, dos sujeitos e do meio de forma integral, holística. Os olhares parciais ou disciplinares, invariavelmente, falham ao negligenciar determinados aspectos e, mais ainda, quando se agarram unicamente à enunciação ou ao resultado e não exatamente ao processo. Para Morin⁷², o complexo é o que não

⁷¹ VASSÃO, Caio. *Arquitetura livre: complexidade, metadesign e ciência nômade*. Tese de Doutorado, FAU-USP. São Paulo, 2008, p.46.

⁷² MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

pode ser sintetizado numa palavra-chave única, nem pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples.

O complexo rejeita os olhares simplificadores e, surge, em geral, quando esses falham. Se a simplificação secciona, fragmenta, reduz, a complexidade integra, une as partes em busca do conhecimento multidimensional. Apesar disso, mesmo na complexidade entende-se numa razão axiomática que a totalidade onisciente é impossível. Nas palavras de Adorno: “a totalidade é a não verdade”. Em outros termos, essa ideia de incompletude é também parte do embate de forças entre a aspiração de alcançar um saber não fragmentado, não parcelado, não sintetizador, e a consciência a respeito do incompleto, no inacabado que é parte de qualquer conhecimento.

Chegar à noção ou, antes disso, à percepção da necessidade de um sistema complexo como paradigma para as ciências foi resultado de um processo tensionado por uma série de alterações nas dinâmicas e na evolução da humanidade. De forma geral, a construção do conhecimento é operada pela seleção de dados significativos e pela rejeição daqueles não significativos. Essa lógica central conduz a movimentos fragmentadores: separação (distinção ou disjunção) e união (associação e identificação); hierarquização (principal e secundário) e centralização (a partir de conceitos-chave). Isso posto, são formulados princípios de organização do pensamento, conhecidos como *paradigmas*. Evoluímos desde a visão geocêntrica que acreditava na centralidade da Terra no universo, passando pela visão heliocêntrica, estabelecida por

Copérnico, que alternava a posição da Terra e centralizava o sol, avançando para o paradigma de simplificação, formulado por Descartes e que propunha os princípios de redução, disjunção e abstração.

A disjunção proposta pelo paradigma de simplificação promoveu o afastamento entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, entre o sujeito pensante e a coisa entendida, transbordando, ainda, para o isolamento de campos específicos do conhecimento científico: a biologia, a física e as ciências humanas. Para Morin⁷³, o pensamento simplificador não concebe a pluralidade do uno nem, tampouco, a singularidade das partes da diversidade subjetiva e, infelizmente, redundante na inteligência cega que destrói conjuntos e totalidades.

A complexidade – oriunda do vocábulo *complexus* – designa em primeira instância, a partir da aceção do termo, o que é tecido junto. Tecido constituído de heterogeneidades inseparavelmente associadas e que coloca num só terreno a relação paradoxal do uno e do múltiplo. Num segundo olhar, a complexidade avança e passa a ser efetivamente considerada como tecido de ações, interações, acontecimentos, determinações e acasos que constituem o mundo dos fenômenos.

O percurso que atravessaram os diversos paradigmas das ciências alcançou a complexidade pela mesma via que, em princípio, a negligenciou: a ciência física. O segundo princípio da termodinâmica, que determina que a quantidade de entropia de qualquer sistema isola-

⁷³ Op cit.

do de forma termodinâmica tende a incrementar-se com o tempo, até alcançar um valor máximo – colocou em questão a ideia consagrada pela física de ordem impecável do mundo. Na microfísica, as partículas consideradas tijolinhos para construção da matéria foram reconhecidos como uma fronteira para um universo complexo inimaginável. E, ainda, na astrofísica, as noções de um cosmos enquanto máquina perfeita deram lugar para a ideia de um processo que, ao mesmo tempo, ruma para sua desintegração e para sua organização.

Ainda em relação aos sistemas complexos, Morin entende que “o caminho não é uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia”⁷⁴. Sobre os desafios do pensamento complexo para a necessidade de lidar com o emaranhado das relações entre as partes e do todo com o entorno; com o compartilhamento dos fenômenos entre dimensões heterogêneas; com a incerteza; com o enevoamento. O enfrentamento desses desafios, com o municiamento por ferramentas conceituais e princípios, pode dar a ver o semblante de um novo paradigma: o paradigma da complexidade.

Complexidade e sistemas complexos fundaram-se fortemente baseados nos princípios da teoria dos sistemas e nos estudos e aplicações realizados pela cibernética. Parte da ênfase no uso da teoria dos sistemas está justificada na insistência sobre a generalidade da mesma, sendo passível

⁷⁴ Idem, p. 14.

de aplicação em diversos campos do conhecimento e na condição de abertura. Os sistemas complexos mantêm uma sinergia interna entre suas partes e, apesar do fechamento operacional, abrem-se para interações com o ambiente para, através desta, operar a manutenção e auto-regulação do sistema. Essa possibilidade de interação é o que Gibson denomina *affordance* e que se caracteriza por uma abertura em alguma região do ambiente que dá suporte às interações dos sujeitos (ou animais). Esse processo de engajamento, presente nas propostas conceituais de Merleau-Ponty, está centrado no corpo e na percepção de si no mundo e é a base para a condição de autopoiese.

3.6 Transparência dos sistemas

Em tempos de redes sociais digitais e plataformas multimodais é fundamental o entendimento a respeito das características formais dessas estruturas que abrigam milhões de usuários espalhados pelo mundo. As interações típicas desses fenômenos ocorrem ostensivamente nas redes sem, no entanto, explicitar a mecânica por trás das interfaces. Os sistemas são dotados de opacidade. O termo, que geralmente assume acepção negativa, quase pejorativa, é, na verdade, atributo que revela valores extremamente positivos, na medida em que não revela exatamente os limites de suas possibilidades.

Do ponto de vista dos processos produtivos, a opacidade converte-se em estratégia para desvelamento controlado e dosado das informações para fins de estimulação à interlocução com os espectadores e,

ainda, da gestão do conteúdo em termos de audiência e de objetivos específicos.

Quase como uma contradição ao conceito anterior, quando se trata de sistemas que apoiam a realização de outras atividades ou de outros sistemas e cuja presença não colabora com a intensidade da experiência visto que revelaria o mecanismo por trás da ação, a invisibilidade ou transparência dos sistemas é qualidade desejável em boa parte dessas situações. É quase como se a presença do sistema ofuscasse ou inibisse a realização da tarefa com uso desse mesmo sistema.

O conceito de transparência do sistema é um dos pontos de valorização do uso de recursos naturalizados pelos sujeitos e que, portanto, podem ser usados em mediação pedagógica sem causar estranhamento ou rejeição, uma vez que já são parte da cultura dos aprendentes. Essa preocupação nem sempre foi considerada na configuração dos espaços de aprendizagem o que, em certa medida, implicava na artificialização dos ambientes escolares.

A presença de estruturas, equipamentos e normas de conduta que são exclusivos do espaço escolar aumenta o distanciamento com o mundo naturalizado e deixa evidente a presença do *sistema escolar* de forma, não somente enfática, como, por vezes, opressora. Essa presença pode revelar falsas verdades e participação dissimulada por parte dos aprendentes e produzir um sistema que se mostra pouco confortável e que retroalimenta a rejeição à escola.

Podemos reportar a ideia de transparência para a dinâmica dos processos perceptivos, onde os estímulos constantes tendem a ser menos percebidos que aqueles que são variáveis. Os sistemas transparentes não deixam de estar presentes, mas têm a percepção da presença condicionada à concentração de atenção e, portanto, de uma intenção por parte do sujeito usuário de percebê-lo. Essa condição de invisibilidade é muito comum nos sistemas ubíquos, exatamente pela característica da onipresença que a ubiquidade evoca e que, portanto, redundando em relativa transparência. Objetos e ambientes comuns aos aprendentes passam despercebidos e o foco da atenção volta-se para o que passa sua presença, desfocando-os ou mesmo desmaterializando-os e dando prevalência ao conteúdo.

A lógica da transparência dos sistemas pode ser considerada interessante abordagem para a enunciação de atividades escolares a serem desenvolvidas pela cidade, numa perspectiva de naturalização. Se o enunciado se transveste de forma pouco ostensiva, as eventuais resistências no engajamento à atividade, por seu caráter “escolar” são minoradas na medida em que os aprendentes envolvem-se nas dinâmicas de seletividade perceptiva que marca a interação com a paisagem, mesmo as urbanas.

4. A ESCOLA NA CIDADE

O capítulo 4 apresenta a rotatória da estrada, o anel viário, ou, para os brasilienses nativos ou adotados, o balão. É o ponto de encontro das vias anteriores: a escola e a cidade. Os apontamentos neste trecho serão no sentido de iluminar as possibilidades de ampliação do território para além dos limites da escola. Pular a cerca, no melhor sentido do termo. Trair os *a priori*s e explorar o novo, o desconhecido. Ou conhecido para outros usos que não os educativos. Experimentar olhar para a cidade com os olhos da aprendizagem, ocupar, sentir-se parte, torna-se parte, ser a cidade.

As cidades – espaços urbanos constituídos por agrupamentos humanos e organizados de forma rizomática –, atravessam mudanças profundas em sua estrutura e ordem social. Essa seção pretende abordar a apropriação pelos sujeitos sociais dos espaços considerados públicos para realização de ocupações, intervenções urbanas artísticas para fins de manifestação e protesto, para fruição e lazer e, de forma especial, para humanização e construção de vínculos afetivos, todas essas potências para enunciação de dinâmicas educacionais.

O esfumaçamento das barreiras geográficas – acontecimento apropriado por Canclini (2000) para tratar da hibridação cultural, desde as úl-



TODOS OS CAMINHOS
LEVAM À MORTE.
PERCA-SE.

JORGE LUIS BORGES



4.

© unknown artist. *Nobody Likes Me*
Vancouver, Canada.

timas décadas do século XX, como o fenômeno da desterritorialização –, ampliou e fortaleceu o estabelecimento de novas relações sociais, fortemente pautadas por agrupamentos heterogêneos de sujeitos e objetos.

4.1 Relação com o contexto

As cidades crescem e configuram-se enquanto territórios dinamizados por sistemas complexos constituídos por espaços públicos, não-lugares, sujeitos, objetos e suas tensões sociais. As paisagens, inclusive as urbanas, não são estruturas fixas, imóveis. Cada processo de mudanças operado na sociedade impacta na economia, nas relações sociais e políticas e, de forma semelhante, nas paisagens que sofrem modificações para se adaptar às novas necessidades da sociedade.

Essas alterações na paisagem seguem ritmos e fluxos variados, sendo que alguns elementos permanecem sem variações por mais tempo que outros e se tornam representantes de diferentes tempos.

Considerada em um ponto determinado no tempo, uma paisagem representa diferentes momentos do desenvolvimento de uma sociedade. A paisagem é o resultado de uma acumulação de tempos. Para cada lugar, cada porção de espaço, essa acumulação é diferente: os objetos não mudam no mesmo lapso de tempo, na mesma velocidade ou na mesma direção. (SANTOS, 2004, p. 54)

Em meio a esse crescimento, por vezes desordenado, vivenciamos a produção de diversas manifestações de intervenção na urbe. As ações de modificação e particularização do espaço em que se está inserido,

desde tempos remotos, fez parte, não só do comportamento cultural, mas das necessidades do ser humano de extrapolar a condição de brevidade e de manifestar sua condição de sujeito inquieto e transitório.

As implicações da particularização dos espaços urbanos suscitam uma infinidade de discussões, uma vez que modificam um espaço, muitas vezes de uso coletivo, a partir do olhar e da poética singular de um único sujeito ou de um grupo destes. Na medida em que entende-se que a constituição da(s) identidade(s) do sujeito se dá, entre outras instâncias, a partir de suas relações com seus pares e com o ambiente em que se insere, pode-se perceber nas intervenções urbanas uma forma de particularização de um espaço que faz ou fará parte do universo simbólico de vários indivíduos e poderá, de certa forma, influenciar na constituição de suas identidades. Em sentido outro, a partir da perspectiva sócio-cultural baseada em Vygotsky (1998), é possível compreender a dimensão transformadora de tais experiências por meio de ilações que sugerem que, ao modificar o ambiente para satisfazer suas necessidades o sujeito modifica-se a si mesmo.

Na discussão sobre a implicação transformadora de intervir no ambiente com o qual o sujeito se relaciona, inclui-se o sentido da corporeidade, na medida em que a percepção do mundo tem sua consecução por meio do aparato sensorial que, uma vez modificado e sensibilizado, passa a armazenar essas experiências artísticas em uma dimensão estético-cognitiva e a convertê-las em repertório apto a ressignificações.

Em tempos de redes sociais estabelecidas na internet, que materializam virtualmente conceitos preconizados por Pierre Lévy (2007), e cujos indivíduos componentes encontram-se conectados de forma não-linear, rizomática, e fazem uso desses espaços coletivos e colaborativos para manifestar pensamentos, emoções, indignações e ansiedades, a ocupação dos espaços públicos passou a ser marcada por motivações semelhantes. Vai-se às ruas e aos espaços públicos, mobilizados pelas convocações das redes sociais, para manifestar, para protestar, para promover encontros e para levar afeto a espaços, alguns deles originalmente ermos.

Para Maffesoli (1996), quase a totalidade dos territórios urbanos possui pequenos “pontos altos”, que são espaços de socialidade e que, em geral, são repletos de afetos e emoções comuns, e que, uma vez consolidados pelo “cimento cultural ou espiritual”, são espaços feitos por e para diferentes tribos que ali escolheram ocupar.

É longa a lista de ‘pontos-altos’ que vêm aninhar-se no seio das grandes megalópoles, como tantos abrigos matriciais onde posso viver, perambular, passar o tempo com os outros. Cada um desses pequenos pontos-altos pode ser substantivado, cada um torna-se um ‘lugar falado’, de nome conhecido por um maior ou menor número de iniciados. (MAFFESOLI, 1996, p.272)

Os “pontos-altos” de Maffesoli são diferentes conjunções de elementos que, de acordo com as tensões de cada época e cada lugar, podem ser mais perenes, como apelos arquitetônicos mais sólidos ou mais efêmeros, como grafites e pichações.

Os processos criativos presentes nas intervenções urbanas se utilizam do uso de diferentes técnicas e tecnologias e, por vezes, de forma híbrida. As possibilidades de interferência em espaços públicos ampliam potencialmente o universo dos recursos que podem ser explorados. As peças concebidas amparam-se no suporte, não somente do ponto de vista da sua concretude, mas, ainda, de suas características funcionais e estéticas. Pequenos adesivos (*stickers*) que dialogam com dispositivos e mobiliários urbanos; pinturas à mão livre (grafite) que particularizam estruturas de saneamento urbano, como tampas de esgoto e caixas de coleta pluvial; projeções luminosas em grandes monumentos ou edificações; todos exemplos de um vasto escopo de formas de ocupação dos espaços. A esse potencial somam-se os inúmeros e heterogêneos suportes aos quais essas produções artísticas são aplicadas.

Figura 1 – Intervenções em Brasília: grafite e lambe-lambe

Obras: autoria desconhecida | Fotos: nossa autoria

A intervenção artística nos espaços urbanos implica, pois, na exposição de manifestações estético-comunicacionais a um grupo elevado de sujeitos, transeuntes percebedores, que dialogam com as mesmas a partir de um repertório particular, conferindo às obras uma leitura polissêmica tão vasta quanto vasto é esse universo de observadores. Os espaços ocupados são igualmente variados e se modificam em função das motivações e intenções no artista, considerando, por vezes, o espaço como parte integrante da diegese da obra ou, em outros casos, como suporte expressivo ou mesmo não narrativo.

Figura 2 – Intervenções em Brasília: estêncil e grafite

Obras: esq. - autoria desconhecida; dir. Luis Santos (Mão) | Fotos: nossa autoria

4.2 Interação e transformação do ambiente

A partir da abordagem do desenvolvimento sociointeracionista (Vygotsky, 1998), entende-se que os sujeitos, transeuntes do mundo, têm suas identidades erigidas na interação com seus pares e com o meio no qual estão inseridos. Essa relação dos sujeitos com o meio, ou com o entorno, estabelece-se por meio de acoplamentos, muitas das vezes transitórios. Os acoplamentos ocorrem na medida em que gatilhos são acionados e cumprem a função de desinibidores, ou seja, possibilitam aos sujeitos experiências para além de seus autorreferentes sistemas fechados em seus deslocamentos automatizados. Uma série de pos-



sibilidades de manifestações visuais, performáticas, sonoras pode assumir o papel de desinibidor e, como tal, ter a capacidade de atrair a atenção dos atores sociais, transeuntes e caminhantes.

De forma geral, intervenções urbanas são quaisquer acontecimentos, de diversas naturezas, que impactem, modifiquem, interrompam ou particularizem as dinâmicas urbanas. Um cone de sinalização de trânsito que desvia a direção de veículos, um tapume de obra que leva o fluxo de pedestres para fora das calçadas, um carro de som que anuncia a venda de abacaxi pérola e rompe com a “normalidade” sonora do



ambiente, todas essas são formas de intervenção urbana.

No *corpus* dessa pesquisa, entretanto, reunimos as manifestações de carácter artístico, independentemente da técnica de produção. Grafites, pichações, cartazes, objetos tridimensionais, performances cênicas e musicais, e várias outras manifestações que ocupam os espaços da cidade e que, de forma geral, modificam a dinâmica urbana estabelecida e, como tal, podem cumprir o papel de promotores de acoplamentos entre sujeitos – objetos – lugares.

Quando observamos obras artísticas espalhadas pela cidade duas perspectivas básicas se põem à frente do ponto de vista de sua existência: de autor e de observador. A reflexão a respeito da cidade enquanto território de aprendizagem não se apresenta de forma excludente para nenhuma dessas perspectivas, mas, pelo contrário, enxerga nelas diferentes formas de interface. A intervenção artística é para o observador potencialmente estimuladora da aprendizagem assim como também pode o ser uma placa de sinalização, a fachada de um edifício ou os diferentes tons de verde observáveis nas copas das árvores. É talvez apenas uma questão de direcionar uma enunciação. Já para o artista ou realizador da intervenção outros sentidos são evocados: pertencimento, ocupação, transformação, diálogo e muitos outros, de acordo com o teor, a técnica, a forma ou a poética da obra.

As ruas da cidade são ricas em estímulos sensoriais capazes de aguçar olhares atentos em sua apreciação e na associação com componentes

curriculares diversos. Em termos de visualidades, a cidade oferece um sem número de situações que podem ser exploradas para ilustrar e para complementar discussões de sala de aula com a possibilidade de verificação no mundo em que se vive. A presença acessível de certos conceitos curriculares promove a aproximação da escola com o entorno e alcança maior relevância na compreensão dos discentes na medida em que oferece, de certa forma, a comprovação dos saberes acadêmicos.

Figura 3: contraste de forma



Fonte: nossa autoria.

A figura 3 ilustra uma possibilidade de exploração de elementos da cidade, para a discussão de componentes curriculares relacionados a forma, sendo a placa de sinalização a demonstração de formas retas

ou angulares, e a estrutura arquitetônica da Catedral a de formas curvas ou orgânicas.

Na figura 4, ainda relativa ao mesmo dispositivo de sinalização presente na figura anterior, outros componentes curriculares podem ser explorados na análise de sua constituição. Classes tipográficas, hierarquia da informação, síntese formal, sistemas cromáticos, todos são temas presentes em um elemento básico do projeto de sinalização da cidade de Brasília.

Figura 4: tipografia



Fonte: nossa autoria.

Via transversa

Neste ponto de nossa fala⁷⁵, o debate particulariza ainda mais o grupo de intervenções urbanas. As obras apresentadas na sequência são, em sua maioria, de autoria do Coletivo Transverso⁷⁶ e trazem, em seu arcabouço teórico, o conceito de dialogismo, pautado em Bakhtin (2003). O dialogismo bakhtiniano reconhece nas relações entre pares, nas situações em que todos os lados têm vozes ativas e, para além disso, capacidade e oportunidade de sensibilização e mesmo modificação do outro. No estabelecimento de relações baseadas no dialogismo polifônico pode-se enxergar a própria essência dos espaços urbanos modificados, em especial, por obras que trazem em sua constituição uma abordagem afetiva.

A questão que aqui se pretende acalorar a partir da ocupação dos espaços públicos com intervenções baseadas no afeto é: Em que medida é possível ocupar um espaço entendido como não-lugar e subverter-lhe o sentido inócuo e árido marcado pela ausência de laços afetivos e despersonalizado? É possível “amaciar” o concreto?

A ocupação do espaço público para fins ideológicos, políticos, contestadores tem sido bastante frequente e de grande audiência por parte dos observadores remotos. O histórico de ocupação é heterogêneo e

⁷⁵ Parte constitutiva do artigo e comunicação oral: RAMOS, André; XAVIER, Cleber; ARAÚJO, Samara. *Intervenção, Cidade e Afeto*. Brasília, 2014, #13.ART – Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (evento).

⁷⁶ O **Coletivo Transverso** foi criado em janeiro de 2011, em Brasília, por amigos que pretendiam compartilhar técnicas e ideias sobre arte urbana. Assim, começaram a criar as máscaras de estêncil. O grupo trabalha com arte urbana e poesia, e procura desenvolver uma estética própria por meio da realização de intervenções urbanas autorais. O Transverso objetiva criar e espalhar poesia pelas ruas e pelo cotidiano das pessoas.

potencializa-se, hodiernamente, com o poder de articulação e mobilização emanado pelas redes sociais. Vem desde a luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos; das quase cinco décadas de luta contra o regime segregacionista do apartheid; passando pelo movimento das Diretas Já, no Brasil; pelo Panelaço de 2001 na Argentina; chegando, nos últimos anos da primeira década dos anos 2000, aos protestos contrários a regimes opressores: Mahmoud Ahmadinejad, no Irã; Mikhail Saakashvili, na Geórgia; e Hosni Mubarak, no Egito. No Brasil, nos últimos anos, as ruas foram invadidas pelos *black blocs* que reivindicaram, depredaram, e conseguiram, por trás de máscaras protetoras, demonstrar o poderio das massas.

Na contramão de atos nervosos e, por vezes, violentos, alguns artistas apropriam-se do espaço urbano para evocar sentimentos opostos aos das multidões citadas anteriormente: propaga-se o amor, a delicadeza, o afeto. As intervenções artísticas nas cidades implicam, por vezes, em dinâmicas ágeis e evasivas. Tornou-se comum, pois, para dar conta dessa ação articulada, a constituição de coletivos artísticos. Dentre esses, alguns mobilizam-se na produção poética de obras que impactem nos pedestres, passantes, transeuntes, de forma a lhes suscitar momentos afetivos e reflexivos.

Esse é o caso das intervenções de autoria do Coletivo Transverso, grupo formado por artistas visuais e poetas e que tem atuado em diversas cidades brasileiras. O coletivo optou por uma abordagem fortemente pautada pelo uso da palavra escrita como elemento de base para a

produção poética. Em termos de técnica utilizada, a maior parte das intervenções foram produzidas a partir da construção de moldes (máscaras) para a posterior aplicação da tinta em seu espaço final – o estêncil.

Para Marc Augé (2005), os aglomerados urbanos desterritorializados vivem situações e dotam-se de dispositivos e meios tecnológicos tais que culminam numa condição que o autor denomina de Supermodernidade e que é marcada por acontecimentos bastante particulares. As sociedades passaram a adotar modelos estruturais que suprimem antigas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos sociais. Numa sociedade da Supermodernidade, as relações sociais são intermediadas por dispositivos artificiais, tais como cartões de créditos, compras pela internet e sistemas de atendimento eletrônico. No espaço urbano, essa impessoalidade das relações se configura por meio dos espaços definidos como não-lugares, espaços de passagem com os quais os transeuntes não estabelecem vínculos afetivos. São situações e lugares que, em certa medida, artificializam a vida das pessoas, automatizando-as.

A partir do momento em que o artista interfere em um espaço urbano, particularizando-o, alterando-o, possibilita a uma infinidade de novos observadores e interatores o estabelecimento de trocas com esse mesmo espaço. Possibilita, não somente, o estabelecimento de vínculos de afeto, mas, também o despertar do estado de anestesia que os fluxos da Supermodernidade promovem.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), essa interação com o espaço modificado é parte do processo de construção da identidade dos sujeitos sociais. Enquanto dotado de relativa neutralidade estética, os espaços urbanos ocupam tão somente a dimensão perceptiva dos transeuntes. É necessário que haja a concentração da atenção, focada em algo que seja representativo, para que a assimilação da informação visual transite da dimensão da percepção para a dimensão cognitiva, consolidando-se, então, enquanto experiência estética. É somente nessa perspectiva que, segundo a teoria de processos cognitivos baseada no processamento da informação, que a experiência se torna parte do repertório do indivíduo e de sua constituição social e que, portanto, ocupará lugar em seus espaços de memória.

Essa vivência, parte da existência humana é que dá conta da constituição da essência do indivíduo. Essência essa que, permanentemente vai sendo moldada ao longo da existência humana. Em verdade, para uma numerosa quantidade de autores, esse processo é permanente durante a impermanência da vida dos sujeitos, ou seja, somente se finda com sua morte. Para Didi-Huberman (1998), na medida em que uma obra particulariza um espaço, causando, como efeito de primazia, certo estranhamento e, a posteriori, ganhando a eventual identificação por parte dos sujeitos observadores, entende-se que houve uma modificação ou transformação neste sujeito. Para o autor, ao se observar uma obra e ser sensibilizado por ela, consuma-se um processo de

troca que representaria o sujeito sendo, ao sensibilizar-se, observado pela obra, tocado por ela.

Figura 5: cartazes



Fonte: Disponível em <<https://www.facebook.com/coletivotransverso/photos/a.641729092533584.1073741837.281132768593220/813242592048899/?type=3&theater>>

Acesso em 05.09.2014.

As peças expostas na figura 5 apresentam parte da produção de lambe-lambes produzida pelo Transverso. A natureza estética da produção traz consigo características que apontam referências e motivações particulares. A construção tipográfica se assemelha à uma série de cartazes espalhados pela cidade para divulgação de vários produtos e serviços (figura 6).

Figura 6: cartaz “Dona Márcia traz a pessoa amada “



Fonte: Obra – autoria desconhecida | Foto - nossa autoria

Em termos formais, a produção é otimizada na medida em que utiliza recursos de fácil reprodução (monocromático) e custo baixo. Isso permite a impressão de um número elevado de unidades que, dessa forma, impactam um maior volume de observadores. A forma semelhante a outras comunicações é também intencional para não se fazer ostensivamente presente. É a exemplificação do sistema transparente que, apesar de presente, não ofusca a visão de quem o percebe nem grita por atenção.

A modificação dos espaços urbanos, numa abordagem afetiva, cumpre ainda, de acordo com a perspectiva de Agamben (2013), uma função fundamental na manutenção da autopoiesis dos sujeitos. Para o autor, a modificação do espaço tira o transeunte de seu estado de “tédio profundo”, para acoplar-se ao ambiente no qual está inserido. Para Agamben, esse acoplamento acontece a partir de algum fator que possibilita ao sujeito a interação com o espaço. O fator é considerado, pelo autor, como o desinibidor do processo de acoplamento. A intervenção poética que

particulariza o espaço pode converter-se em gatilho para disparar o processo de reconhecimento do ambiente, ou entorno ou, ainda, o *umwelt*.

Para Luhmann (1998), os acoplamentos são fundamentais para a constituição dos sujeitos, porém, mais que isso, são essenciais para a manutenção autopoiética, uma vez que os sujeitos, enquanto “sistemas se constituem e se mantêm mediante a criação e a conservação da diferença com o entorno e utilizam seus limites para regular tal diferença. Sem diferença com relação ao entorno não haveria autorreferência” (1998, p. 40). Ainda em relação à autorreferenciação e particularização da percepção do entorno, Luhmann (*op.cit.*) afirma que “o entorno nunca irá se constituir num ‘em-si-entorno’, mas sempre se apresentará como entorno de um dado sistema”, ou seja, o ambiente será dado sempre em função do sujeito com o qual se relaciona. O mundo é constituído a partir do ponto de vista de quem o observa.

Figura 7: estêncil



Fonte: Disponível em <<https://www.facebook.com/coletivotransverso/photos/a.641729092533584.1073741837.281132768593220/81324259204889/?type=3&theater>> Acesso em 05.09.2014.

Ao se evocar o conceito de cidade enquanto organismo vivo, constituído, conforme Certeau (2001) de *tecido urbano*, fluído e orgânico, é possível entender esse mesmo espaço como apto para o intercâmbio de valores afetivos. “Afeição é usado filosoficamente em sua maior extensão e generalidade, porquanto designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação sendo influenciado ou modificado por ela” (ABBAGNANO, 2014, p.18-19).

Do ponto de vista produtivo, quando analisamos o exemplo do Coletivo Transverso, é possível perceber que a efetividade das suas intervenções é bastante alta, uma vez que, por se tratar de técnica que utiliza um molde pré-estruturado, o resultado formal é, contraditoriamente, bastante funcional. Diferentemente de tipografias produzidas à mão livre por artistas urbanos, na produção de grafites, pichações e variação do gênero, e cuja legibilidade e decodificação são geralmente inexequíveis; os textos produzidos com os moldes alcançam resultados de muita regularidade.

Figura 8: estêncil



Fonte: Disponível em <<https://www.facebook.com/coletivotransverso/photos/a.6417290925335>>
Acesso em 05.09.2014.

Esta regularidade formal, que poderia representar certa falta de expressividade, possibilita um avanço na construção poética das intervenções. É quase como se a forma rígida permitisse a libertação da ideia, do texto poético com a abordagem do afeto.

Para Piaget (1996), nenhum conhecimento é simplesmente cópia do real ou está aprioristicamente determinado na mente do indivíduo. É sempre produto de uma interação entre sujeito e objeto. E esse conhecimento é, pois, aprendizagem, fruto de uma relação dialógica que nunca tem um sentido só. Os sistemas culturais são como um “palco de negociações”, onde os atores sociais estão em permanente

movimento de recriação, ressignificação e reinterpretação das informações.

A interação com as obras artísticas urbanas possibilita, ainda, o fortalecimento do sentido de pertencimento no observador. Ao perceber que é modificado pelo meio e que pode, da mesma maneira, intervir no entorno, o sujeito vincula-se ao espaço anteriormente negligenciado. Esse processo é continuamente revisitado uma vez que, enquanto tecido social orgânico que se modifica continuamente, as intervenções artísticas na cidade também mantêm um fluxo de produção, revisitações e interação entre artistas.

Os graffitis e pichações advêm da mesma raiz e contextos similares, porque são formas de apropriação, de tratamento e manuseio dos espaços urbanos, com a intenção de que os 'becos' vivam os excessos-caos, tensões, por eles procurados. (RUSSI, 2013, p.46)

A figura 9 ilustra essa intenção apontada por Russi (2013), tanto do ponto de vista da forma quanto da poética. A obra dialoga diretamente com o suporte (parada de ônibus), na medida em que evoca a ideia de volta, de deslocamento, de ir e vir; e, ainda, com a própria cidade quando da referência aos lábios rachados característicos da época de seca em Brasília.

Figura 9: estêncil



Fonte: Disponível em <<https://www.facebook.com/coletivotransverso/photos/a.641729092533584.1073741837.281132768593220/813242592048899/?type=3&theater>>

Acesso em 05.09.2014.

4.3 Aprendizagem ubíqua⁷⁷

Pensar na adoção de dispositivos que possibilitem uma ubiquidade tecnológica não corresponde a dar validade à ideia de um processo de aprendizado igualmente ubíquo. Entretanto, observar condições que se revelam nos processos de ubiquidade pode representar novas perspectivas e abordagens para mediação pedagógica.

Uma condição diz respeito à opacidade dos sistemas. Os sistemas transparentes ou invisíveis possibilitam um uso naturalizado das informações que circulam pelos sistemas. Como pensar em ubiquidade tecnológica em tempos de valorização da recuperação e fortalecimento dos laços afetivos? Saia da frente do computador e vá aproveitar o dia! Aproveite o sol para fazer aquele passeio de bicicleta que vem sendo adiado há meses. Entretanto, para chegar até o parque onde o passeio ciclístico terá início é preciso percorrer alguns quilômetros dentro de um automóvel com suporte para a bicicleta. É fácil prever o tempo de deslocamento até o parque uma vez que o computador de bordo do carro faz o cálculo preciso. O aplicativo “Waze” mostra no *smartphone* a melhor rota para se chegar até o local evitando os pontos de engarrafamento. Vencidos os obstáculos iniciais, basta pegar a bicicleta e acionar o velocímetro com GPS e dar boas pedaladas.

Todos os recursos citados anteriormente podem soar invisíveis do

⁷⁷ Este tópico é parte constitutiva do artigo, de nossa autoria, *Mediação pedagógica: por uma educação ubíqua*.

ponto de vista computacional e converter-se em parte da experiência *outdoor*, livre de bits e processadores. A ênfase aplicada no resultado do uso e não no próprio recurso favorece à invisibilidade do sistema.

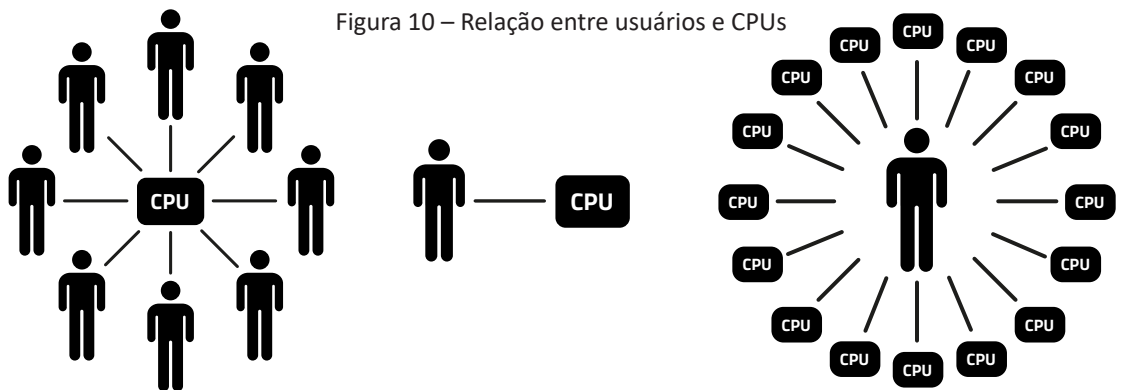
A esse respeito, é possível pensar na invisibilidade de sistemas que permitam uma relação fluida nos processos de ensino a partir da adoção de comportamentos naturalizados pelos alunos de forma que não sejam percebidos enquanto mecanismos de mediação pedagógica. Nessa linha de pensamento, Gomes, Monteiro e Neto (2013) sugerem a adoção de modelos que privilegiem a aprendizagem informal. Para os autores, a forma básica e natural, a partir da qual os seres humanos aprendem, ocorre em situações e experiências do cotidiano, por vezes de forma incidental e não consciente e, ainda, de modo não organizado e informal.

O conceito de ubiquidade, explorado pela computação, tem origens anteriores estabelecidas a partir das noções que os escolásticos (séc. XIV) atribuíram ao modo de ser no espaço chamado de *definitivo*. O conceito consiste, conforme Abbagnano, “em estar tudo em todo o espaço, e tudo em qualquer parte do espaço”⁷⁸.

A computação, de modo simplista e despretensioso, teve 3 momentos distintos e marcados por diferentes formas de interação homem-máquina. A figura 10 demonstra que, o primeiro momento – Computação

⁷⁸ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 1164.

em Mainframes –, relacionava-se ao uso de uma única CPU⁷⁹ por muitos usuários (nU/1CPU); o segundo momento – Computação Pessoal – implicava no uso individualizado das CPUs, sendo uma para cada usuário (1U/1CPU); e, finalmente, no terceiro momento – Computação Ubíqua – fazia referência ao uso múltiplo de CPUs por cada usuário, ou seja, muitas CPUs sendo utilizadas em diferentes situações por um único usuário (1U/nCPU).



Fonte: nossa autoria.

O conceito de ubiquidade vinculado à computação tem sua inauguração presente nos textos seminais de Weiser⁸⁰, fortemente vinculado à ideia, para além do conceito da onipresença, de invisibilidade e simplicidade operacional. Para o autor, “as tecnologias mais profundas são as que desaparecem. Elas se integram ao tecido da vida cotidiana de

⁷⁹ CPU é a Unidade Central de Processamento (do inglês *Central Processing Unit*), região do computador onde as informações são manipuladas.

⁸⁰ **Mark Weiser** foi o criador do conceito Computação Ubíqua numa tentativa de fazer oposição à ideia de realidade virtual onde os usuários seriam colocados num mundo gerado pelo computador. Weiser acreditava que os computadores, esse sim, deveriam ser incluídos nas vidas das pessoas. Weiser é considerado visionário, uma vez que, em sua época, a tecnologia não provia meios para a computação ubíqua plena.

tal forma que se tornam indistinguíveis deste”⁸¹. Rodrigues⁸², ao fazer alusão ao conceito de Weiser, exemplifica a questão com a tecnologia da água encanada que, de tão disseminada e naturalizada, tornou-se imperceptível, exigindo pouco conhecimento dos usuários a respeito da tecnologia e da complexidade das redes hidráulicas quando abrem e fecham as torneiras.

O mesmo podemos dizer, e referência a tecnologias invisíveis nos centros urbanos, quando falamos de energia elétrica. Em geral, somente se percebe sua presença quando há falta de fornecimento da mesma, configurando uma forma de presença na ausência. Em ambos os casos – água e energia elétrica – temos exemplos de tecnologias que desaparecem pela onipresença, pela ubiquidade, pela naturalização no seu uso de forma quase inconsciente. Para Rodrigues⁸³, 3 fatores influenciam em tecnologias para que as mesmas desapareçam ou tornem-se transparentes: interface descomplicada, de fácil operação; aplicabilidade em diferentes contextos; inserção no cotidiano do cidadão comum.

Quando se fala de computação ubíqua, ainda que as CPUs de computadores pessoais do tipo desktop ou notebooks pareça e representação mais forte, é preciso que ampliemos essa representação para uma

⁸¹ WEISER, Mark. The Computer of 21st Century. In *Scientific American*. n. 265, p. 66-75, jan. 1991. (tradução nossa)

⁸² RODRIGUES, Mauro Pinheiro. *Design de interação e computação pervasiva: um estudo sobre mecanismos atencionais e sistemas de informação ambiente*.

⁸³ RODRIGUES, Mauro Pinheiro. *Design de interação e computação pervasiva: um estudo sobre mecanismos atencionais e sistemas de informação ambiente*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Departamento de Artes e Design. 2011. p. 37-38.

infinidade de equipamentos que se prestam a diferentes usos. Desde fornos de micro-ondas e lavadoras de roupa mais recentes, passando por cartões com tecnologia RFID⁸⁴ usados para pagar passagens em transportes públicos, avançando para aparelhos de telefonia celular.

A computação ubíqua avançou muitos nos primeiros anos do séc. XXI, não somente no sentido de ter-se disseminado em praticamente todos os diferentes espaços da vida urbana, na forma de interfaces amigáveis, mas, além disso, de promover a integração e o intercâmbio de dados e informações que são inseridas nas interfaces dos sistemas (input). Essa presença disseminada na sociedade e o intercâmbio das informações de modo remoto inaugura uma fase posterior à computação ubíqua inicial. Alguns autores nomeiam como computação pervasiva, ainda que outros usem o termo como sinônimo de ubiquidade. O avanço para a mobilidade plena, a invisibilidade dos sistemas, a desmaterialização das CPUs (nuvem) e os intercâmbios informacionais possíveis abrem muitas possibilidades em diferentes campos, como é o caso da Internet das Coisas, que agrega usos heterogêneos da computação com o controle de diferentes equipamentos de modo remoto.

O intercâmbio de informações possibilita, ainda, o monitoramento dos hábitos e até dos deslocamentos dos usuários, criando uma complexa rede de informações que são usadas por corporações comerciais. O

⁸⁴ *Radio Frequency Identification (RFID)* são sistemas que permitem a identificação de presença, de aproximação e a troca de informações, de modo remoto, através de ondas de rádio. O sistema geralmente é composto por etiqueta que contém informações sobre seu portador e um leitor que lê, interpreta e processa tais informações.

acompanhamento dos usuários é fortemente pautado pela disseminação, de modo particularmente intenso no Brasil⁸⁵, do uso de aparelhos celulares do tipo *smartphones*, ou seja, que oferecem recursos de voz, texto, imagens estáticas e dinâmicas, navegação na internet, compartilhamento de dados em redes sociais, compras, controle bancário, geolocalização etc.

Os telefones celulares com essas configurações tornaram-se, numa analogia irônica à ideia de McLuhan sobre os meios de comunicação como extensão do homem, um apêndice do corpo humano com capacidades amplas e, sem o qual, tem-se a impressão de incapacidade ou forte ausência, características típicas das tecnologias ubíquas. A intensidade e a naturalização no uso dos celulares conferiram à tecnologia por trás das interfaces a condição de invisibilidade e onipresença, potencializando-os enquanto mecanismos aptos ao uso como apoio aos propósitos educativos.

A fala a respeito do uso de tecnologias e plataformas digitais, de dispositivos comunicacionais móveis e do compartilhamento da vida em redes sociais digitais, enuncia, inevitavelmente, uma questão central e incômoda: é possível converter os telefones celulares em instrumentos de apoio à aprendizagem e desfazer (ou minorar) sua condição dispersiva dentro de sala de aula?

⁸⁵ Dados da Anatel indicam que o Brasil terminou abril de 2017 com 242,3 milhões de celulares e densidade de 117,57 cel/100 hab. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/dados/component/content/article?id=283>>. Acesso em: 10.mai.2017.

Se considerarmos determinadas características dos comportamentos de parte substancial dos usuários de celulares, em particular entre os mais jovens, perceberemos que alguns hábitos podem ser proveitosos para o universo educativo. Um exemplo é o frequente compartilhamento de experiências que é a razão central motriz do sucesso das redes sociais digitais (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, LinkedIn e outras). Para Lucena⁸⁶, o trabalho com TICs potencializa a produção de saberes a partir de dinâmicas coletivas e colaborativas, uma vez que advém de uma prática recorrente nas redes sociodigitais, formadas por indivíduos que se comunicam, interagem, produzem e manipulam conteúdos diversos. Esse uso anterior garante proximidade por parte dos usuários-discentes com as ferramentas e seus fluxos, aumentando a transparência do sistema o que o torna imperceptível, quase natural.

O sujeito humano por ser gregário e ter a necessidade de vida em grupo, fortalece parte dos laços entre os membros do grupo por meio do compartilhamento de experiências. Isso se deu desde tempos remotos e com diferentes grupos sociais e com uso de tecnologias igualmente distintas. Desde as elaborações e ornamentações de tradições das sociedades ágrafas, passando pela ornamentação coletiva das habitações em tribos aborígenes e etnias indígenas, avançando para registros escritos de lendas e costumes em sociedades com domínio da escrita

⁸⁶ LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. In *Educar em Revista*, n. 59, p.282, jan./mar. 2016, Curitiba.

e alcançando, em tempos atuais, o intercâmbio de vivências pelos sujeitos nas redes sociodigitais.

Pode-se dizer que a necessidade de compartilhamento é tão intensa como se a concretude da experiência dependesse da confirmação por parte do grupo ou rede dos chamados *seguidores*. De forma geral, essa troca informacional se potencializa na medida em que os *gadgets* portáteis possibilitam a difusão praticamente em tempo real, com uso de recursos audiovisuais e com a possibilidade de interações entre usuários das mesmas redes. Os grupos criados com uso do aplicativo *WhatsApp* viabilizam, de forma instantânea, contato entre seus diversos membros e a troca de mensagens de diferentes tipos.

As consequências dessa intensidade de fluxos são diversas, passando pelo resgate da linguagem escrita como forma de comunicação interpessoal, pela possibilidade de reencontros e de encontros remotos que as redes viabilizam, pela hibridização da linguagem, com recursos visuais, sonoros e textuais, entre outras. A linguagem, apesar de escrita, sofreu a aproximação da linguagem oral, sofrendo deformações na escrita, intensas abreviações e substituição de expressões por imagens (*emoticons*). Essa multiplicidade de formatos é característica fundante das manifestações e comunicações multimodais. Em outros termos, o que se vivencia hoje é a convergência midiática, preconizada por Hen-

ry Jenkins⁸⁷ nos primeiros anos do séc. XXI, e que, somente a partir do incremento das redes de acesso à internet e à migração de plataformas de informação de outros meios para o universo web, concretizou-se de forma plena.

A educação por dispositivos móveis – *mobile learning* ou *m-learning* – diz respeito, conforme O’Malley⁸⁸, a qualquer tipo de aprendizado que se processa sem que o aprendente esteja em local fixo e predeterminado ou, ainda, situações nas quais os alunos aproveitam as oportunidades de aprendizado oferecidas pelas tecnologias móveis. As duas situações se acoplam à ideia de ubiquidade, mas, o que é foco em nossa pesquisa é o uso dos equipamentos como forma de apoio às atividades realizadas em campo, ou seja, nas intervenções pela cidade.

A preleção feita a respeito da ubiquidade pretende, em verdade, sugerir que o espaço da cidade é permanente campo para experimentações que redundam em acúmulo de informações e aprendizagem. A presença dos dispositivos móveis nesse processo vincula-se, antes, à difusão e ao compartilhamento das experiências em campo, e não exatamente como forma de mecanismo de acesso a plataformas de conteúdo. Os altos engajamentos promovidos por redes sociais di-

⁸⁷ **Henry Jenkins** é investigador no *The Civic Imagination Project* no projeto para explorar maneiras de inspirar colaborações criativas dentro das comunidades e é autor da obra *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Foi o fundador do *Convergence Culture Consortium*, uma rede de professores que busca construir pontes entre pesquisadores acadêmicos e a indústria de mídia, afim de ajudar a repensar as relações do consumidor em uma época de cultura participativa.

⁸⁸ O’MALLEY, C. et al. *WP4–Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*, MOBI-learn, 2005. Disponível em: <<http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>> Acesso em 30 Abr. 2017

gitais têm sua efetividade vinculada exatamente às manifestações e comunicações que soem naturais, espontâneas. Nessa perspectiva, o compartilhamento de atividades “transparentemente enunciadas” pode gerar engajamento e replicação do conhecimento assimilado.

A esse respeito, as diversas estruturas e plataformas voltadas para a Educação a Distância, ou educação online, são forte exemplo de que não é suficiente somente o franqueamento do acesso permanente aos conteúdos determinados para a garantia de engajamento, mas, sim a proposição de abordagens pedagógicas inovadoras e estimulantes. A disponibilização de instrumental técnico-tecnológico, em tempo algum, foi certeza de engajamento por parte dos sujeitos aprendentes. E mais que isso, tradicionalmente a escola proveu a manutenção de dispositivos não acessíveis à sociedade de modo que a sua operação não tinha correspondente nas casas dos seus discentes. Tal processo redundava no que, para muitos autores, seria um caminho de desnaturalização da aprendizagem.

4.4 Experiências de ocupação (da cidade)

Neste ponto cabe a apresentação de alguns relatos-experiência a partir de projetos acadêmicos realizados com discentes e que, de forma geral, implicaram em atividades que conduziram os participantes à observação, à ocupação e à evocação do sentido de pertencimento em relação ao espaço urbano.

As proposições foram realizadas em tempos distintos, com diferentes

grupos e com enunciações, ainda que marcadas por semelhanças, particularizadas para cada um dos grupos de alunos a partir de motivações e objetivos específicos.

4.4.1 Experiência 1: #papertoyda

A primeira experiência ocorreu com a participação de alunos do ensino superior de uma IES particular da cidade de Brasília, do curso de Publicidade e Propaganda, e promovido como parte das atividades da disciplina Direção de Arte no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). De forma objetiva, a discussão geral da disciplina propõe a apropriação de teorias, conceitos e técnicas concebidos, estudados, documentados e experimentados por diversos artistas e movimentos das artes visuais ao longo da história ocidental da arte e de sua aplicação, de forma dirigida, na construção de produtos de comunicação visual essencialmente publicitária.

O objetivo inicial do projeto proposto, anterior à experimentação de uma série de conceitos que serão tratados adiante, foi de promover desvios nas discussões naturais na disciplina descritas anteriormente e, a partir dessa perspectiva, desestabilizar a fluência natural das atividades, causando, em certa medida, estranhamento por parte dos alunos. As atividades, geralmente de caráter objetivo e voltadas para a proposição de soluções impessoais para problemas de comunicação corporativa, assumiriam um caráter pessoal, subjetivo, autorreferente e com o compartilhamento dos resultados.

O enunciado tratou, pois, da estimulação a uma produção poética com características específicas, desdobramentos concatenados e que, a posteriori, gerariam desvelamentos marcantes. A proposta conduziu os discentes na criação de exemplares de *Toy Art*⁸⁹, em especial aqueles produzidos com material de baixo custo e baixa durabilidade, os *Paper Toys*⁹⁰. A liberdade formal acompanhou a enunciação da atividade, porém, como temática central, os exemplares deveriam estar focados na autorreferência por parte de seus autores. O aporte de referências possíveis incluía desde aspectos físicos, passando por aspectos psicológico comportamentais e chegando, por vezes, a atributos político-ideológicos.

Figura 11: *Paper Toys*



Fonte: disponível em <<http://hypebeast.com/2011/8/aiaiai-x-momot-paper-toys>>. Acesso em 12.09.2014.

⁸⁹ *Toy Art* é um universo relativamente novo na arte contemporânea e no design e que trata, em síntese, de uma espécie de "tela" em 3 dimensões para artistas e designers expressarem sua arte. É apropriação do brinquedo para mesclar design, moda, grafite e urbanidade. Na prática não são brinquedos. Brinquedos comuns costumam ser produzidos aos milhões e suas séries são constantemente relançadas devido ao sucesso. Um *Toy Art* sempre terá tiragem limitada, numerada ou assinada, e não será relançado – a não ser se for criada nova versão de grafismo.

⁹⁰ *Paper Toys* são exemplares de *Toy Art* feitos em papelão ou papel.

Os conceitos explorados nessa etapa da atividade concentram-se na constituição da identidade por parte dos sujeitos, com apoio da abordagem do desenvolvimento sociointeracionista de Vygotsky. O autor propõe que os sujeitos estabelecem suas identidades a partir da interação entre seus pares e com o ambiente no qual estão inseridos. Na construção dos bonecos de papel com foco na referenciação em si, os alunos necessariamente se viram diante da necessidade de reflexão sobre a constituição de suas identidades. Quem sou eu? O que eu vivi até hoje? Numa perspectiva histórico-cultural, na qual encontra-se postada a fala de Vygotsky (1998), os sujeitos são resultados de seus processos de vida, de histórias singulares e de suas interações socio-culturais. Heidegger (2012) reforça esse olhar quando sugere que a existência precede a essência. Os sujeitos criam sua essência a partir da experiência que o viver promove.

Já com relação a autorreferência, Agamben (2013) entende que o conceito cumpre função primordial na relação entre sujeito e ambiente, na medida em que o foco em si, ou na *autopoiese*, implica em ter a capacidade de diferenciação entre sujeito e ambiente, ou entorno ou, ainda na fala do autor, do *umwelt*.

Posteriormente à elaboração e produção dos *Paper Toys*, a etapa seguinte contemplou a necessidade de inserção dos bonecos em ambientes urbanos com vistas à intervenção nesses espaços e da documentação fotográfica dessas intervenções. O sentido pretendido para a intervenção, para além da amplitude do entendimento de que qual-

quer evento que interfira na dinâmica urbana é considerado uma intervenção urbana, dizia respeito a ações com intenção artística – as intervenções artísticas.

Com as intervenções produzidas pela ocupação dos espaços públicos com os *Paper Toys* pretendeu-se possibilitar aos alunos a percepção de que estariam modificando os espaços, que estariam particularizando os mesmos, na medida em que esses deixariam de constituir-se como anteriormente planejados. Ao intervir no espaço público, evoca-se o sentimento de pertencimento, de possibilidade de modificação do espaço ao qual se vincula ou, na fala de Agamben, se acopla. Para o autor, modificações promovidas em um espaço podem funcionar como uma espécie de gatilho ou desinibidor de um processo de abandono do estado que o autor nomina como *tédio profundo*, para que se promova o acoplamento dos sujeitos ao entorno, ou ao ambiente.

Figura 12: *Paper Toy* na cidade #1



Fonte: disponível em <https://instagram.com/ohannaganem>. Acesso em 07.06.2014.

Figura 13: *Paper Toy* na cidade #2



Fonte: disponível em <<http://instagram.com/p/oipldUNv1j/?modal=true>>. Acesso em 07.06.2014.

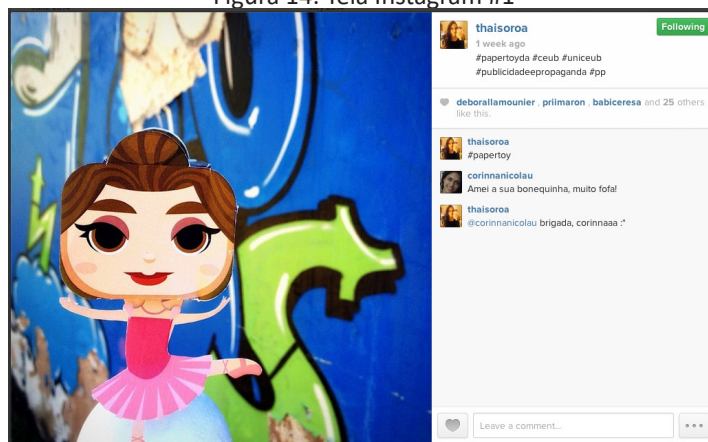
Conforme Marc Augé (2005), em tempos de *Supermodernidade* diversos dispositivos de relacionamento pessoal e presencial foram substituídos por mecanismos artificiais e automatizados, incorporando certa frieza a essas relações. São as relações mediadas por cartões de crédito, tickets monetários e atendimentos sonoros eletrônicos. Quando transferidos para o ambiente da cidade esta artificialização cria espaços de permanência transitória, espaços de passagem, espaços denominados não-lugares e que, de acordo com o autor, não possibilitam a criação de vínculos afetivos e constituem-se como espaços diametralmente opostos ao espaço doméstico, ao lar. Em certa medida, as intervenções produzidas em lugares dessa natureza possibilitam, a partir da observação das obras que intervêm, a consolidação de vínculos e, por vezes, vínculos afetivos.

Ao considerarmos que os espaços modificados produzem efeitos sobre os

transeuntes, uma vez que, segundo Anne Cauquelin (2011), as obras de arte vivem da vida de quem as observa, ou seja, são permanentemente ressignificadas, é possível recorrer ao conceito de afeição de Abbagnano (2014) quando sugere que seja a designação de “todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação sendo influenciado ou modificado por ela” (ABBAGNANO, 2014, p.18-19). Portanto, ao modificar o ambiente, o sujeito modifica-se a si mesmo e as seus pares.

Após a etapa de inserção dos bonecos em ambiente urbano para fins de intervenção, os registros fotográficos produzidos foram compartilhados na rede social Instagram, com uso de hashtag (#) específica⁹¹ para acompanhamento das reações dos pares dos discentes autores. Nesse ponto, desvelamentos importantes foram apresentados e geraram posicionamentos marcantes, porém contraditórios.

Figura 14: Tela Instagram #1



Fonte: <instagram.com/thaisoroa>. Acesso em 07.06.2014.

⁹¹ *Hashtags* são compostos pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo cerquilha (#). As hashtags viram hiperlinks dentro da rede, indexáveis pelos mecanismos de busca. Sendo assim, outros usuários podem clicar nas hashtags ou pesquisá-las em mecanismos de busca. (caso relatado: #papertoyda).

Uma parte do grupo de alunos, cerca de 45% dos quase 25 matriculados na disciplina, aderiram a posicionamentos que refletiam identificação com os personagens criados e com a atividade de forma geral. Isso se refletiu em novas hashtags (#) criadas voluntariamente para fazer referência ao trabalho. Na figura 14, um exemplo desse engajamento é apresentando, sendo possível verificar termos vinculados de forma impessoal à atividade e comentários positivos:

a. Hashtags: #papertoyda #ceub #uniceub #publicidadeepropaganda #pp;

b. Comentário @aluna1⁹²: – Amei a sua bonequinha, muito fofa!

c. Resposta @aluna2 (autora da postagem): – @aluna1 brigada, corinnaaa :*

A simbologia característica da linguagem do universo *web* denotam positividade com o comentário (:*). Nesse exemplo, a identificação entre autor e personagem (*Paper Toy*) se deu tanto em atributos físicos quanto em relação a características comportamentais. Percebe-se envolvimento da discente com o enunciado e com as reflexões subjacentes à enunciação.

⁹² As identidades dos sujeitos participantes da atividade foram modificadas para não expor os mesmos.

Figura 15: Tela Instagram #2



Fonte: <instagram.com/natcsanches>. Acesso em 07.06.2014.

Outra parte do grupo de alunos, cerca de 40% do total, não se posicionou enquanto atores participantes da atividade, referindo-se à mesma somente como evento obrigatório do programa da disciplina. Essa postura também se refletiu na criação de novas hashtags (#). Na figura 15 é possível verificar, além das hashtags (#), os comentários gerados por pares da rede social e as respostas da aluna de forma pouco engajadas.

a. Hashtags: #étrabalhodoceub #tosendoobrigada #curtamnabrodagi;

b. Comentário @aluna3: – Vence quem ganha mais likes??

c. Resposta @aluna4 (autora da postagem): – Não, nem precisa tem (sic) likes na real, minha obrigação era só postar.

As hashtags incluídas pela autora da postagem, juntamente com a res-

posta ao questionamento de um seguidor de seu perfil na rede social, denotam, em certa medida, aderência superficial à atividade.

O que os resultados apontam para desvelamentos interessantes e que podem culminar em ilações relacionadas às discussões sobre a descorporificação e a fluidez das *identidades online*.

Em relação aos resultados da atividade relatada, é importante esclarecer que os personagens (PaperToys) criados como obra de autorreferência foram apresentados fisicamente aos demais discentes em sala de aula, de forma presencial. Neste ambiente, onde havia a cumplicidade de colegas e a anuência por parte do professor, a relação de vinculação com bonecos era muito forte. De forma geral, os alunos se conhecem e constroem vínculos afetivos ao longo dos anos de convivência. As características pessoais utilizadas na construção do personagem eram, por vezes, de conhecimento dos demais, por força das relações de convivência e troca já estabelecidas entre os discentes. Nesta medida, falsear uma identidade na construção do boneco incorria em grande risco de “desmascaramento”. Era preciso que o PaperToy, de fato, apresentasse características “conhecidas” do grupo social ali estabelecido.

Tal situação foi confirmada pela completa falta de estranhamento dos colegas quando da apresentação individual de cada miniatura em papel de si mesmo. Nesta fase, os comentários se concentravam não nos atributos transferidos ao personagem, mas sim na demonstração de habilidade na concepção e na produção formal dos bonecos.

Desvelamentos

As considerações que são apresentadas, neste ponto, fazem referência, prioritariamente, aos resultados alcançados e às possibilidades de reflexão que os desvelamentos da experiência relatada possibilitam.

A parte inicial da atividade contou, não somente com a adesão por parte dos discentes, mas também com a empolgação na realização do trabalho, uma vez que, em certa medida, a proposta representava um momento de desvio no que, do ponto de vista dos alunos, seria um plano inflexível de aulas.

A etapa seguinte implicou na concepção e estruturação formal do boneco e, de forma semelhante, contou com uma participação intensa do grupo de alunos da disciplina em questão. Questões técnicas e de produção concentravam as principais dúvidas e solicitações de auxílio por parte dos alunos, entretanto, em menor volume, houve casos de solicitação de apoio na “investigação” quanto aos possíveis atributos comportamentais dos mesmos. Essa ocorrência revelou certa dificuldade em termos da percepção do eu interior. Em geral, esses casos concentravam-se na consolidação de uma imagem exterior de si mesmos, numa imagem que o grupo, eventualmente, teria dos sujeitos participantes.

Após construídos os personagens, estes deveriam ser inseridos em ambiente urbano, de forma particularizar esses espaços e de forma a produzir nos discentes, a partir dessa ocupação, o sentido de pertencimento. Em alguns casos percebeu-se alunos com dificuldades na

ocupação de espaços públicos e na preferência pela inserção dos bonecos em ambientes privados. A inexistência de vínculos com espaços de passagem pode ter induzido a esse tipo de solução.

As principais revelações, no entanto, surgiram a partir dos compartilhamentos das imagens produzidas na rede social digital *Instagram*. O que se percebeu nesta etapa foi uma cisão entre os alunos, a partir da postura adotada nesta parte do trabalho. O compartilhamento na rede social digital ampliou, de forma considerável, o grupo de acesso às imagens, indo muito além do grupo da sala de aula. Cada aluno, ao inserir as imagens em seus perfis na rede social, estendeu aos seus “seguidores” a possibilidade de visualização e, mais que isso, a seu julgamento. Carla de Abreu (2014) entende que as tecnologias de mediação social possibilitam a representação de diferentes “eus”.

Muitas pesquisas sobre as formas de auto-representação e representação de identidades digitais (...) têm recorrido às considerações teóricas de Erving Goffman (2002), nas quais se discutem a noção de ‘máscara’ e a representação do ‘eu’ na interação social através de papéis e assim descreve-se como os habitantes das redes sociais ajustam suas auto-representações, comportamento, rotinas e suas formas de interagir de acordo com os contextos onde estão inseridas suas ações. (DE ABREU, 2014, p. 166, *tradução nossa*)

É possível, a partir dessa noção, inferir que, existe a possibilidade de que a postura de negação das atividades por parte dos discentes tenha relação com a construção de sua identidade junto aos pares os quais passariam a ter acesso aos registros resultantes da vinculação à atividade.

De Abreu (2014) relativiza a questão, esmaecendo a noção de máscara, que pode sugerir uma inverdade, no sentido de fortalecer a fala de vários autores que entendem que diversidade e multiplicidade existem dentro de cada sujeito, estando *online* ou *off-line*, e alternam, permanentemente, as percepções individuais para cada nova situação vivenciada, possibilitando adequações.

Na construção da identidade nas interfaces sociais o sujeito busca significados adicionais, re-significa e re-constrói até estar satisfeito com o produto, uma imagem que pode, temporalmente, representar-lhe online. (DE ABREU, 2014, p. 168, tradução nossa)

Em tempos de transitoriedade, as considerações aqui traçadas não pretendem, em nenhuma medida, esgotar o tema e, tão somente, sugerem o lançamento de olhares frente à possibilidade da adoção de recursos de mediação e, mais que isso, de abordagens que possibilitem a inclusão de múltiplos sujeitos e de suas idiossincrasias no processo educativo, formal ou informal.

4.4.2 Experiência 2: #intervenhabsb

Nesta experiência o enunciado tratava, a partir da discussão nas manifestações de intervenção urbana em suas diversas modalidades, daquele conjunto que se concentra em ações performáticas concentradas em momentos específicos e que, apesar de alcance reduzido em função da efemeridade, apresentam muita intensidade e potencial de repercussão. A experiência foi realizada com alunos do 6º semestre do curso de Publicidade e Propaganda em uma instituição de ensino su-

perior privada, em Brasília: Centro Universitário de Brasília (UnICEUB).

Para promover maior capilaridade das ações e amplificar seu alcance, os alunos deveriam estruturar as intervenções e documentar sua realização e compartilhar os registros na rede social Instagram, nos perfis que julgassem apropriado e fazendo uso da *hashtag* (#) *intervenhabsb* numa alusão às intervenções realizadas em Brasília.

A ênfase da atividade, para além dos resultados, estava no processo, desde a concepção, passando pelo planejamento e avançando para as estratégias e logísticas de operacionalização. A documentação deveria contemplar todas as etapas, servindo de estímulo para a compreensão da dimensão processual da atividade.

Os grupos de alunos discutiram e definiram ações que deveriam ser justificadas do ponto de vista conceitual e das opções formais.

Grupo @cuprocking

A obra do grupo foi elaborada com uso da técnica de intervenção denominada *cuprocking*, que utiliza copos plásticos como elemento pictórico que são acoplados, a partir da estética da *pixelart*, à estrutura metálica de cercas teladas (alambrado) objetivando a construção de imagem figurativa ou abstrata.

No caso em particular, a imagem figurativa proposta do desenhada com apoio de software gráfico e com uso de primitiva geométrica qua-

drada para simular o pixel que seria posteriormente substituído, no momento da execução da obra, por copos nas cores respectivas aos quadrados do desenho.

A obra foi realizada numa cerca situada entre duas quadras residenciais e cuja posição estava especificamente em frente à saída de uma estação de metrô. A intenção na escolha do lugar foi aproveitar o fluxo de passageiros que estariam entrando e saindo da estação nos horários de maior movimento.

Figura 16: intervenção com técnica *cuprocking* – pré-produção



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/2/?taken-by=cuprocking>> Acesso em: mai.2015

Figura 17: intervenção com técnica *cuprocking* – produção



Fonte: disponível em <https://www.instagram.com/p/23KOLZp2PL/?taken-by=cuprocking>
Acesso em: mai.2015

Figura 18: intervenção com técnica *cuprocking* – post no Instagram



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/3K5qn8p2D9/?taken-by=cuprocking>>
Acesso em: mai.2015

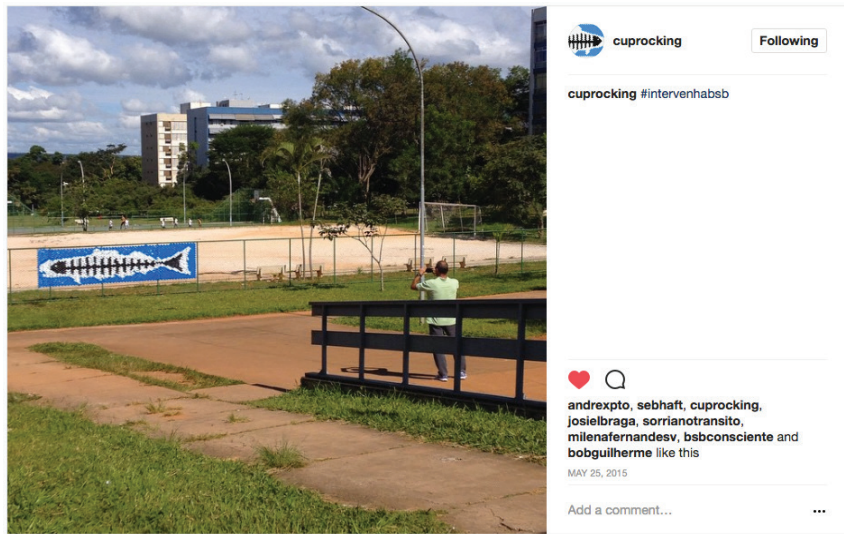
O compartilhamento feito na rede social Instagram aconteceu por meio de *posts*⁹³ diversos, tanto de imagens fotográficas quanto de vídeos que registraram as várias etapas do processo.

Com a obra concluída, o grupo dedicou-se a documentar em imagens a interação que os caminhantes do lugar estabeleciam com o trabalho. A verificação desse registro possibilita a inferência de que a intervenção particularizou o espaço tornando-o diferenciado da condição de lugar de passagem, de não-lugar. Os deslocamentos realizados em transportes do porte do metrô tendem a ser marcados pelo automatismo e pela falta de acoplamentos a quaisquer eventos, uma vez que o fluxo é realizado com uma série de sujeitos geralmente estranhos ao sujeito. Assim como a repetição dos trajetos faz com que haja relativa diminuição da

⁹³ **Posts** são as entradas cronológicas de conteúdo realizadas em sites, blogs, redes sociais e outros espaços na internet.

sensibilidade perceptiva em função da naturalização do caminho.

Figura 19: intervenção com técnica *cuprocking* – interação com a obra



Fonte: disponível em <https://www.instagram.com/p/3Gy_6Kp2E6/?taken-by=cuprocking>
Acesso em: mai.2015

Com a obra concluída, o grupo dedicou-se a documentar em imagens a interação que os caminhantes do lugar estabeleciam com o trabalho. A verificação desse registro possibilita a inferência de que a intervenção particularizou o espaço tornando-o diferenciado da condição de lugar de passagem, de não-lugar.

Na figura acima é possível ver um transeunte que para, não somente para apreciar a obra, como também para fotografá-la com o *smartphone*. Esse tipo de prática, extremamente comum nos dias de hoje, é, em geral, realizada com o objetivo de compartilhamento entre seus pares nas redes sociodigitais. Através dessas publicações espontâneas o fato registrado pode alcançar um grande número de visualizações e repercutir muito além da postagem original, uma vez que o potencial

de viralização nas redes segue a lógica de progressões geométricas em elevado grau de aleatoriedade.

Grupo @balaodoriso

A ação do grupo foi em forma de intervenção afetiva. Os alunos discutiram e optaram por uma ação com essas características em função do espaço escolhido para a atividade: rodoviária na região central de Brasília. O local, também caracterizado pela ausência de vínculos afetivos, é fortemente marcado enquanto lugar de passagem.

A proposta consistia em distribuição de sorrisos, balões coloridos e abraços aos sujeitos abordados no ambiente escolhido. A intervenção funcionou como o que Agamben denomina desinibidor e promoveu, mesmo que momentaneamente, o acoplamento de uma série de sujeitos que estavam desconectados do espaço, simplesmente desocando-se através desse, ao movimento colorido dos balões e dos membros do grupo.

Figura 20: intervenção afetiva



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/3ayXUTioxU/?taken-by=balaodoriso>>
Acesso em: jun.2015

Por ser uma atividade dinâmica, a documentação foi realizada ao tempo em que as ações foram desenvolvidas e para isso foi necessário contar com o apoio de outros discentes que, voluntariamente, aderiram à atividade por força de sua natureza e dos esforços de mobilização empreendidos pelo grupo.

Uma das formas de ativação realizada pelo grupo foi a postagem de mensagens de divulgação antecipada da intervenção para provocar curiosidade e interesse em outras pessoas. Essa ação é conhecida na publicidade como *teaser* e tornou-se bastante comum nas redes sociais na ativação de eventos de diferentes naturezas.

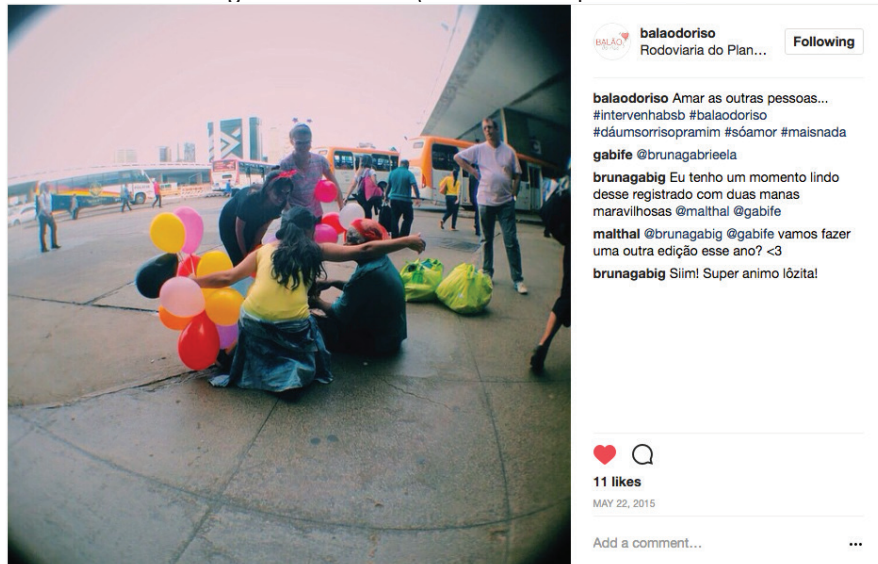
Figura 21: intervenção afetiva - *teaser*



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/3ayXUTioXU/?taken-by=balaodoriso>>
Acesso em: jun.2015

A figura a seguir ilustra o engajamento que a atividade produziu. Na área de comentários as manifestações são de celebração pela atividade realizada e de comprometimento com a realização de outras edições da intervenção afetiva.

Figura 23: intervenção afetiva – repercussão



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/3ayXUTioxU/?taken-by=balaodoriso>>
Acesso em: jun.2015

As intervenções urbanas artísticas de cunho afetivo são relativamente recentes no Brasil que, historicamente, produziu manifestações de rua de caráter político, de contestação, de disputa de territórios e, em boa parte dos casos, estéticas. A incorporação das mensagens poéticas aos grafites e pichações ampliou o espectro de possibilidades de intervenções na rua que, como manifestações artísticas, incorporam novas referências e as ressignificam em conteúdo e forma.

Grupo @bsbconsciente

A intervenção proposta por esse grupo foi movida por motivação pessoal de um dos membros do grupo em função da condição de um componente familiar com necessidades especiais. A dificuldade de encon-

trar vagas exclusivas para estacionamento de carros com motoristas ou passageiros com dificuldades de mobilidade, não somente pelo volume reduzido das mesmas, como também pelo uso por motoristas não credenciados para tal foi o objeto explorado na ação.

O grupo aproveitou a oportunidade da realização do trabalho e organizou uma página para divulgação e mobilização na internet com uso prioritário das redes sociodigitais Facebook e Instagram. Perfis foram criados nas redes e a ação e outras mensagens foram divulgadas e compartilhadas nesses espaços.

Figura 24: perfil @bsbconsciente nas redes sociodigitais



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/3xw4uXiuBw/?taken-by=bsbconsciente>>
Acesso em: jul.2015

A operacionalização da intervenção se deu com uma intenção, entre outras, educativa. Os membros do grupo ocuparam, com cadeiras de roda, vagas comuns de estacionamento em uma ala comercial de área residencial em Brasília. Além das cadeiras dispostas nas vagas, impe-

dindo o estacionamento dos carros, foi instalada uma placa com os dizeres típicos dos motoristas que ocupam irregularmente as vagas destinadas a grupos específicos, como pessoas com deficiência ou idosos: “Já volto! É só um minutinho...”

Figura 25: placa “Já volto! É só um minutinho...”



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/3w8psoCuBh/?tagged=bsbconsciente>>
Acesso em: jul.2015

Essa atividade evocou, não somente nos membros do grupo, mas em muitos outros a partir desses, sentimentos de politização – na medida em que questionava as relações de poder frente a determinações de âmbito público e coletivo; de cidadania – ao trazer para cada cidadão a responsabilidade por manter e preservar os direitos de todos; de solidariedade – ao apoiar uma ação em favor de outros sujeitos; de pertencimento – na medida em que provoca o sentimento geral de que o que é público não é de ninguém em detrimento do pensamento contrário de que o público é, na verdade, de todos, e que cabe a todos reivindicar e cobrar direitos e deveres além de colaborar na preservação desses espaços.

A intervenção foi de uma mobilização de tal ordem que ganhou repercussão e espaço de divulgação em outros meios, além dos criados pelo próprio grupo. De forma geral, a maior repercussão se deu no próprio ambiente da internet, por conta de compartilhamentos feitos por outros perfis pessoais e de grupos e instituições relacionadas ao objeto da intervenção, mas também pela publicação em veículos institucionais (Portal R7, Voz da Bahia, Asdef, PCD Deficiência, Rio das Ostras Jornal, Ck-Saúde, e outros).

Figura 26: repercussão na internet



Fonte: disponível em <<https://www.instagram.com/p/3w8psoCuBh/?tagged=bsbconsciente>>
 Acesso em: jul.2015

Apesar das inúmeras publicações, que, de fato, geraram muitas visualizações da intervenção, a maior repercussão se deu por conta de matéria na TV Globo, veiculada na 1ª edição do jornal local (DFTV) no dia 26 de maio de 2015, que fez com que a ação alcançasse algumas dezenas de milhares de espectadores.

Figura 27: repercussão na TV



Fonte: disponível em < <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/05/proteto-no-df-tem-cadeiras-de-rodas-em-vagas-comuns-de-estacionamento.html> > Acesso em: jul.2015

O grupo teve participação ativa na pré-produção, na execução, nos depoimentos à mídia, no trabalho de capitalização e replicação nas redes sociais e no registros documentais da ação para continuar repercutindo mesmo após a finalização da intervenção.

Figura 28: atuação do grupo durante a ação



Fonte: disponível em < <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/05/protesto-no-df-tem-cadeiras-de-rodas-em-vagas-comuns-de-estacionamento.html>> Acesso em: jul.2015

O grupo conseguiu apoio de muitos voluntários para a realização de novas intervenções sobre o mesmo objeto e, como pode ser verificado em um dos posts nas redes sociais, em outras temáticas. A proposta seguinte à intervenção com as cadeiras de roda seria com lixo, para atrair a atenção da população para o lixo produzido e para a dispersão desse em grandes eventos culturais.

Um dos objetivos das obras e performances de intervenção era propiciar o diálogo da mesma com outros sujeitos. A repercussão alcançada pela atividade do grupo cumpriu esse objetivo, para além dos motoristas, passageiros, transeuntes, lojistas e comunidade ao redor da intervenção, chegando a outros indivíduos por meios dos meios de comunicação, numa demonstração do potencial que as redes sociodigitais possibilitam para diferentes atividades e mobilizações.

4.4.3 Experiência 3: #unbeucuido

Dentre as experiências narradas como parte do escopo dessa pesquisa, essa talvez seja a que incorpore o maior número de diferentes possibilida-

des relacionadas ao *corpus* da pesquisa. Desde as discussões preliminares, com a apresentação e intercâmbio sobre os percursos da disciplina, passando pela construção de cartografias pessoais, avançando para a intervenção na universidade, até alcançar os relatórios sobre todo o processo.

A experiência denominada #unbeucuido, que também fez uso da hashtag (#) *intervenhabsb*, aconteceu com os discentes da disciplina Materiais em Artes 2 do curso de Artes Plásticas, sob a condução da professora Thérèse Hofmann, na Universidade de Brasília, e com a minha participação como doutorando e atuando em Prática de Ensino em Arte 1, componente curricular previsto no programa de pós-graduação.

A disciplina teve sua etapa inicial voltada para leitura e reflexão sobre cartografias afetivas com o desenvolvimento de atividades de aproximação e sensibilização para as noções de cartografia, a partir de noções da geografia, e de histórias pessoais, com resgates sobre a origem dos nomes e das raízes de cada um dos alunos. As leituras e aulas expositivas foram intercaladas com atividades práticas que evocassem conceitos e temas tratados nas etapas anteriores. A disciplina tem como objeto central das discussões os materiais expressivos em artes e, dessa forma, as discussões avançaram, de forma coletiva, para a escolha de meio de representação e expressão para uso dos materiais escolhidos por cada discente.

A turma optou então por trabalhar com intervenções urbanas por en-

tender que essa seria uma forma de relacionar os diferentes tópicos tratados nas discussões teórico-conceituais: cartografia, histórias de vida, materiais expressivos e afeto.

Outro aspecto importante, que contribuiu de forma determinante para a mobilização, organização, engajamento e relacionamento entre as diferentes participações na disciplina e nos projetos de intervenção, foi a criação de página da turma (perfil fechado) na rede sociodigital Facebook.

Figura 29 – página da disciplina no Facebook



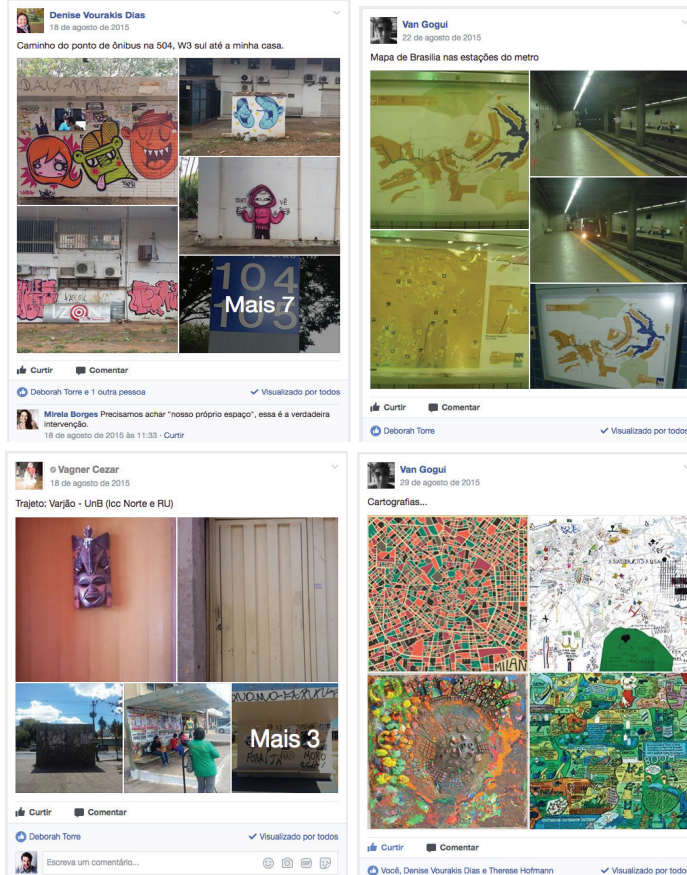
Fonte: disponível em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015

Definido o universo de ação para o desenvolvimento dos projetos dos alunos, a atividade que se seguiu foi a de pesquisa conceitual e logística a respeito de intervenção urbana, de deslocamentos – com especial atenção para os deslocamentos realizados pelos próprios alunos em seu dia-a-dia –, e de espaços que pudessem ser usados para a efetividade ação.

Os alunos fizeram registros fotográficos de vários espaços possíveis e

compartilharam com o restante da turma na página criada no Facebook. Também foram compartilhadas inúmeras referências visuais e textos a respeito dos temas relacionados aos projetos.

Figura 30 – posts de pesquisas e referências (Facebook)

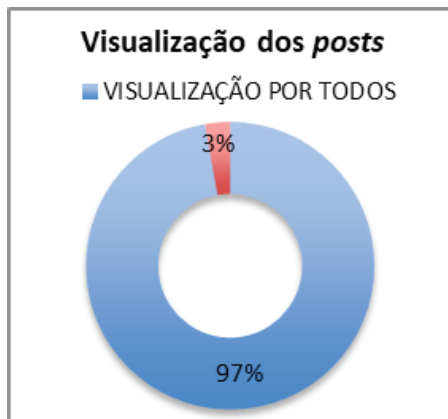


Fonte: disponível em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015

Os posts no Facebook foram de natureza variada, tendo sempre um engajamento bastante alto por parte do grupo. Além do uso no compartilhamento das referências e pesquisas individuais, o espaço foi usado para tratamento de questões administrativas e pedagógicas da discipli-

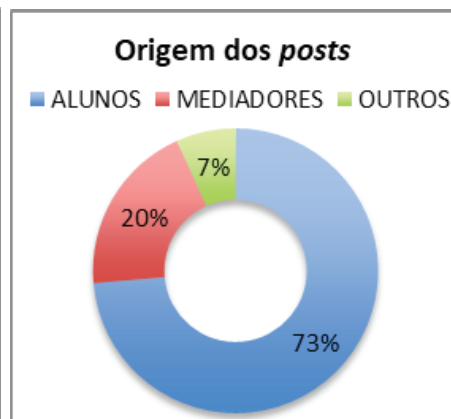
na, bem como para questões de foro pessoal. O forte engajamento do grupo pode ser percebido pelo elevado número de posts ao longo da disciplina e pela visualização das informações por praticamente todos os membros do grupo no Facebook. Grande parte dos *posts* foi incluída na página pelos próprios alunos, fortemente influenciados pelo comportamento já adquirido de publicação nas redes sociais. De um total de 178 *posts* ao longo do semestre, tivemos a situação representada a seguir.

Gráfico 1: visualização dos *posts*



Fonte: do autor

Gráfico 2: origem dos *posts*



Fonte: do autor

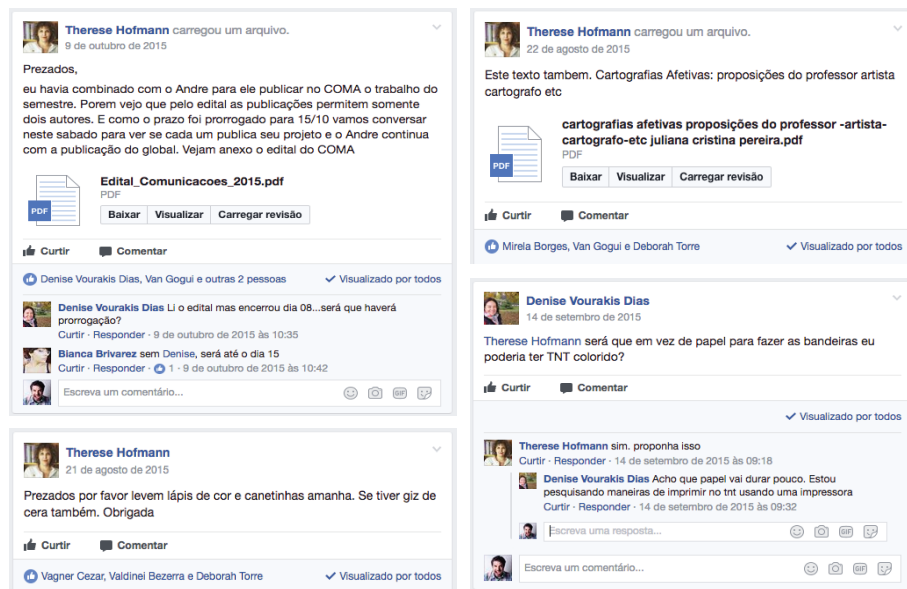
Para dar ainda mais clareza da situação do ponto de vista dos *posts*, em relação à visualização somente após o dia 6 de dezembro não foi feita pela totalidade do grupo, o que poderia ter sido descartado da contagem final, visto que o semestre já teria sido concluído.

Em relação à origem, além dos mediadores e dos alunos, alguns *posts* foram externos – contatos da imprensa –, e outros não diziam necessa-

riamente respeito à disciplina e tratavam de questões outras dos alunos. O volume superior de publicações feitas pelos alunos revela que o meio digital, através das redes sociodigitais, é estimulante e mostra-se amigável à participação dos discentes.

A naturalização dos discentes com as redes torna fluido o intercâmbio de mensagens, sejam elas pessoais ou acadêmicas. Soma-se a isso o fato de as conexões às redes terem acontecido prioritariamente por intermédio de telefones celulares, que amplia as possibilidades conectivas por conta de sua mobilidade.

Figura 31: *posts* de mediação e organização



Fonte: disponível em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015

Entre os *posts* dos alunos destacam-se os que traziam anexos os projetos que seriam executados como parte da etapa de intervenção no ambiente. Uma vez que os projetos eram publicados, tornavam-se aces-

síveis a todos os outros colegas, que, por vezes fizeram comentários, elogios e sugestões para os demais trabalhos.

Além das questões conceituais, o compartilhamento dos projetos possibilitou o intercâmbio de experiências entre alunos e mediadores, que estimulavam a colaboração de todos na operacionalização dos planejamentos. O trabalho coletivo foi marcante na etapa de execução das intervenções criando vínculos entre a turma como um todo, o que, de modo geral, não ocorre em outras dinâmicas pedagógicas. Geralmente são formados pequenos grupos que criam afinidades e se fecham nessa unidade. Naturalmente que vínculos anteriores à disciplina já existiam entre determinados alunos, mas isso não foi um impedimento ou complicador em relação à consecução dos trabalhos, quaisquer que fossem.

Figura 32: posts de intercâmbios



Fonte: disponível em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>> Acesso em: dez.2015

A partir da escolha dos pontos específicos em que cada aluno, ou cada dupla de alunos faria sua intervenção, estes passaram a desenvolver projetos a partir de questões pessoais e que, de alguma forma, resgatassem elementos de suas histórias de vida e que pudessem, por meio da intervenção, ser traduzidos em elementos que levassem afetividade para os usuários das estruturas das paradas de ônibus.

Figura 33: detalhes de um projeto de intervenção



Fonte: do próprio aluno (não identificado nesta pesquisa); do autor; acervo da disciplina
Disponíveis em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>> Acesso em: dez.2015.

Dentre os diferentes espaços possíveis para a realização das intervenções, o grupo entendeu que as paradas de ônibus se mostravam como alternativa interessante na medida em que suscitavam sentimentos e apresentavam abertura para exploração de outros conceitos relacionados.

As paradas de ônibus configuram-se enquanto mobiliários urbanos a

partir dos quais uma série de deslocamentos são iniciados e finalizados e, em geral são espaços funcionais com os quais não são estabelecidos vínculos de afeto, ou seja, não-lugares. Em boa parte dos casos, a espera pelo transporte é cansativa, longa e configura-se como momento propício a sentimentos negativos.

A proposição de, com uso de materiais expressivos e abordagens de ocupação e intervenção do espaço público, reconfigurar as paradas com o objetivo de, mesmo causando estranhamento, proporcionar maior acolhimento dos usuários e transmitir-lhes afeto, numa perspectiva de afetá-los, foi foco das produções poéticas no trabalho.

Figura 34: posts sobre as intervenções



Fonte: acervo da disciplina. Disponíveis em <<https://www.facebook.com/groups/718495/>>
Acesso em: dez.2015.

O projeto de intervenção, ao longo de sua etapa de execução e, mesmo, após sua conclusão, teve repercussões em diversos níveis. De início, ficou marcante o deslumbramento causado entre os alunos participantes, refletido na dedicação e no apreço pelos projetos pessoais e pelos dos colegas. A vigilância às obras já concluídas, com *posts* de alerta e atualizações; os comentários elogiosos aos projetos que iam sendo concretizados; a vibração com as repercussões entre os pares e, de forma especial, com as diversas matérias e publicações feitas por diversos veículos de comunicação (TV, jornal, web), foram formas de perceber o engajamento dos discentes ao longo de todo o semestre.

Figura 35: repercussão - *posts* e comentários



Fonte: disponíveis em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015.

As repercussões na imprensa, em suas diversas modalidades, promoveram enorme visibilidade ao projeto, com ênfase para os aspectos relacionados ao cuidado com o patrimônio público e, portanto, de todos, e ao uso da expressão artística como forma de resgate e revitalização dos mobiliários urbanos depredados e vandalizados.

Figura 36: repercussão na imprensa



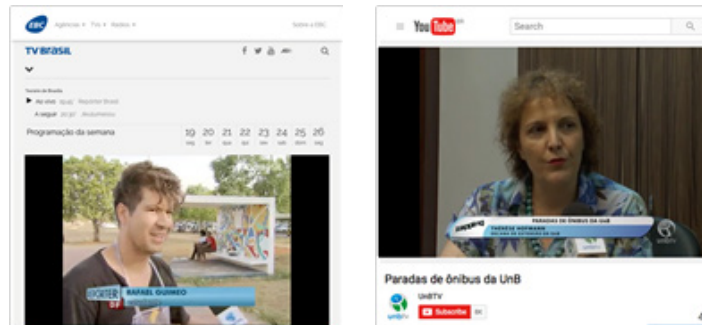
Fonte: disponíveis em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015.

Figura 37: repercussão na imprensa (entrevistas para TV)



Fonte: disponíveis em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015.

Figura 38: repercussão na imprensa (mídia eletrônica/digital)



Fonte: disponíveis em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015.

A interação com a imprensa foi oportunidade valiosa para que os alunos refletissem sobre suas propostas poéticas numa perspectiva de elaborar a fala para a interlocução com espectadores de diferentes mídias. Por vezes o exercício da reflexão sobre a produção poética é negligenciado em função da praxis. Nessas situações, os discentes autores de obras específicas eram chamados para apresentar seus trabalhos, esclarecer os conceitos e inspirações que motivaram sua realização e situar a produção poética em relação ao projeto como um todo.

Figura 39 – execução das obras de intervenção artística



Fonte: acervo disciplina. Disponíveis em <<https://www.facebook.com/groups/718495244960543/>>
Acesso em: dez.2015.

De forma geral, as diferentes etapas da atividade promoveram diversas reflexões nos discentes e mediadores, que foram compartilhadas e colaboraram com a construção coletiva de novas referências para o repertório de cada um dos participantes.

De forma semelhante às outras experiências, #unbeucuido também evocou nos participantes o sentido de pertencimento e, a partir desse, a liberdade para ocupação dos espaços da cidade, transformando-os em lugares, particularizando-os e provocando transformações, mesmo que transitórias, naqueles que os observam.

Outro aspecto marcante que justificou a participação intensa e o engajamento da totalidade dos alunos foi a centralidade que as histórias de vida e as narrativas construídas a partir dessas tiveram na construção dos projetos e nas proposições poéticas. Na medida em que os objetos pedagógicos se deslocam de empoeiradas prateleiras hegemônicas e transbordam para elementos relevantes para a vida dos discentes e sua relação com o meio em que vivem, o distanciamento e a opacidade dos sistemas educativos são atenuados e aqueles passam a ocupar espaços de valor.

Por fim, a experiência oportunizou aos participantes o contato, para a grande maioria deles, com novas situações e suportes para expressão artística. As dinâmicas provenientes do trabalho de intervenção urbana, seja pelos materiais ou pelas condições de produção, impuseram aos mesmos maiores flexibilidade e agilidade para adaptação às contingências do processo.

Ainda em relação à mediação das atividades, os alunos participantes tiveram total autonomia na escolha de seus suportes, materiais e poética a ser trabalhada. Dessa forma, o exercício da centralidade, não somente nas histórias de vida de cada um, mas nas suas próprias presenças ao longo da disciplina, redundou em forte engajamento nas atividades. Não houve evasão discente ao longo do semestre e, pelo contrário, a atividade proposta acabou por contagiar outros estudantes e professores que acompanharam alguns dias de realização das intervenções.

4.4.4 Experiência 4: #entreolharever

A atividade foi realizada como instrumento de parte da avaliação da disciplina (módulo) *Percepção e Significação da Imagem* do curso de pós-graduação em *Processos Criativos em Fotografia*, que foi realizada no 1º semestre de 2017, em instituição⁹⁴ de ensino superior privada, em Brasília.

Os componentes teóricos do módulo versaram sobre os processos perceptivos, com ênfase para o aparato visual e os mecanismos de assimilação, processamento e armazenamento das visualidades na memória do sujeito para fins de construção de repertório. Ainda como parte das discussões, conceitos sobre significação da imagem, a partir de obras específicas de 3 autores⁹⁵ utilizados como referência, fizeram parte do

⁹⁴ O curso foi realizado, em 27-28/5 e 10- 11/6 de 2017, com a participação de 17 alunos no Centro Universitário IESB. Ver enunciado da atividade nos apêndices.

⁹⁵ Georges **Didi-Huberman** – *O que vemos, o que nos olha*; Jacques **Rancière** – *A partilha do sensível*; Vilém **Flusser** – *O universo das imagens técnicas*.

arcabouço que amparou a realização da atividade.

O enunciado da atividade apontava para a produção coletiva de obra de intervenção artística e/ou de ocupação de lugares da cidade que tivesse em sua composição a fotografia. A intenção era promover, para além da proposição poética, dois momentos de produção fotográfica: a. a fotografia a ser usada na poética da obra; b. o registro fotográfico da interação dos transeuntes com a obra, ou seja, a foto da foto. Um processo metalinguístico na medida em que a produção da interação com a obra deveria fazer parte do compartilhamento da experiência a ser feito em sala por todos os grupos e entre todos os discentes da turma.

Por se tratar de uma turma da pós-graduação, a faixa etária média era bastante superior àquela encontrada nas turmas da graduação. Apesar disso, que no primeiro momento foi tratado com certa preocupação, a turma aderiu e realizou a atividade com grande entusiasmo, inclusive bastante superior ao demonstrado nas discussões teóricas (ainda que a turma tivesse participação exemplar).

Foram apresentados 6 trabalhos finais, sendo 5 em grupo e 1 realizado individualmente. Do total dos projetos, 3 serão apresentados no corpo deste texto e os demais farão parte, na forma de apêndice, do volume final a ser submetido para futura publicação.

Projeto 1 – “Saia da Caixa”

A proposta do grupo foi propor uma reflexão sobre o isolamento que

o uso desmedido dos telefones celulares provoca em seus usuários em relação aos demais. Para tanto, os envolvidos na proposta discutiram as possibilidades de levar o questionamento crítico às ruas e trabalharam coletivamente na construção da obra.

Figura 40: execução das obras - fotografia dos modelos



Fonte: o grupo.

A proposta do grupo consistiu na produção de instalação, estruturada com materiais simples (fotografia impressão em papel, caixas de papelão, fitas adesivas e cola), e que representasse sujeitos imersos na tela do telefone celular. As instalações foram, posteriormente, incluídas em espaço público com elevado volume de transeuntes: paradas de ônibus localizadas na Universidade de Brasília.

Figura 41: execução das obras - edição de imagens e prototipia



Fonte: o grupo.

A primeira parte do trabalho (figura 40) tratou da produção fotográfica inicial. O grupo optou por fazer a seleção de dois modelos, masculino e feminino, que, além de posar para a produção, fossem entrevistados a respeito do tema a ser explorado na obra.

As imagens dos modelos foram impressas em tamanho próximo ao natural (plotagem) e montadas sobre caixas de papelão para estruturar os personagens como se estivessem sentados à espera do ônibus (figura 41).

Figura 42: intervenção nas paradas de ônibus





Fonte: o grupo.

A partir desse ponto, em diversos horários ao longo do dia, as instalações foram incluídas nas paradas de ônibus e membros do grupo se distanciaram do local e, com uso de equipamento fotográfico específico, fizeram a documentação fotográfica da interação dos usuários do mobiliário urbano (parada de ônibus) com as obras (figura 42).

A conclusão de cada um dos projetos desenvolvidos se deu em sala de aula, com apresentação estruturada por cada grupo, com registros fotográficos e montagem de vídeo (de curtíssima metragem) para compartilhamento da atividade e das experiências com os demais colegas da turma, com debate final com a palavra franqueada livremente para todos que desejassem.

Figura 43: execução das obras de intervenção artística





Fonte: o grupo.

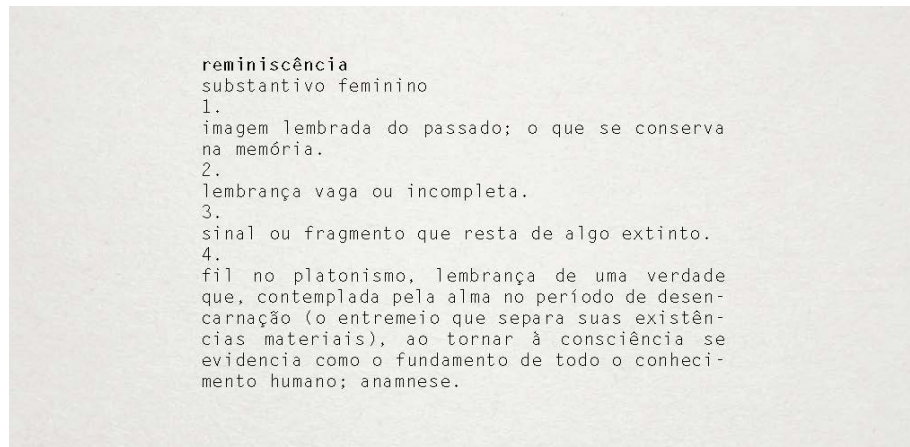
Como parte da poética do grupo, todos os registros fotográficos, assim como a produção fotográfica original, foram realizados em preto e branco. A justificativa do grupo estava na intenção de diferenciação da instalação da realidade em que estava inserida para que a obra se destacasse através do contraste cromático.

Projeto 2 – “Reminiscências 1/1”

Projeto realizado individualmente, por livre escolha de seu autor, que tratou da inserção de pequenas fotografias em espaço público com escalas amplas.

O autor trabalho, conforme apresentado no compartilhamento com a turma, na construção de um conceito baseado na geração de um índice particular, através da fotografia instantânea do lugar e compartilhar a experiência e a visualidade pessoais com o lugar e seus transeuntes.

Figura 44: construção poética da obra

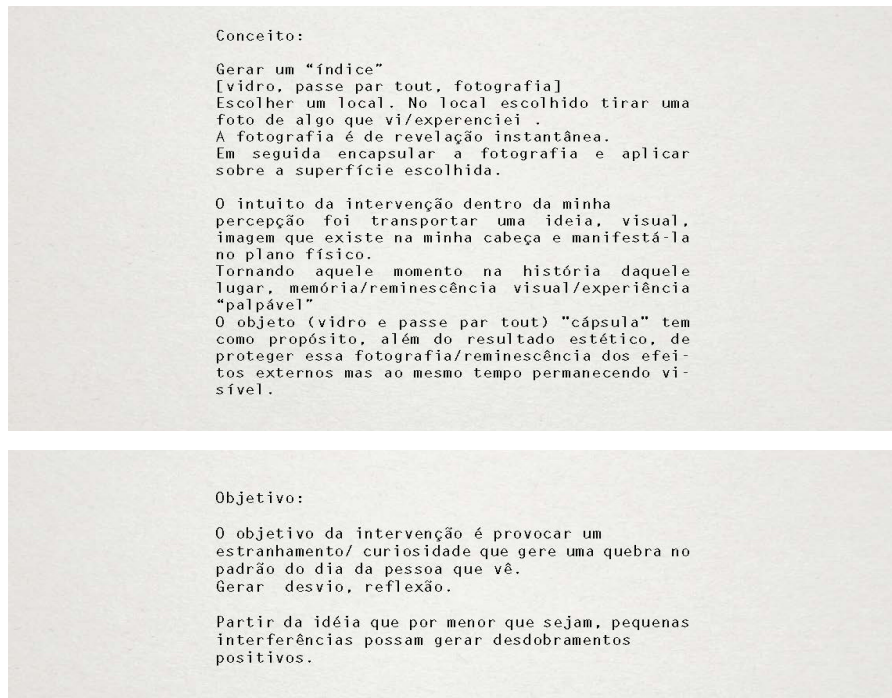


Fonte: Fernando Xavier.

As imagens fotográficas foram feitas com uso de equipamento de revelação instantânea e todo o processo foi realizado no espaço da rua, desde a seleção e captura da imagem, a montagem da fotografia revelada em moldura com vidro e sua colagem no espaço público escolhido, geralmente vinculado, por proximidade e conceito, com o espaço fotografado.

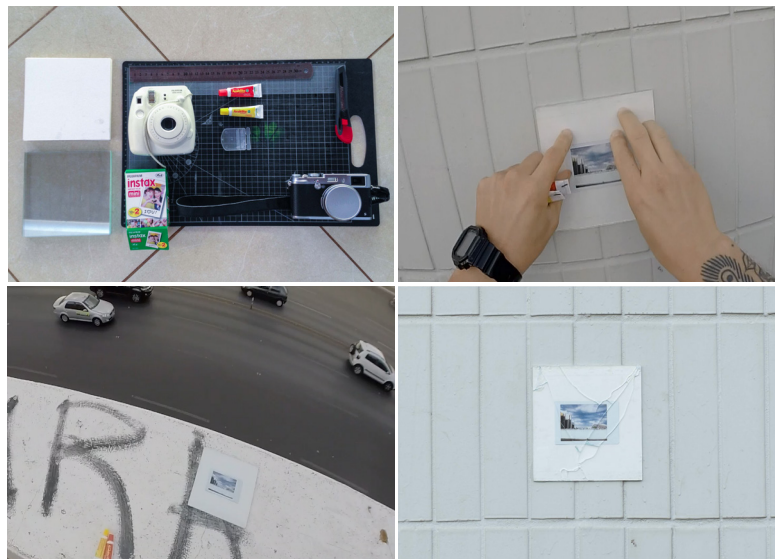
A intenção do autor, com a inclusão da imagem retirada do próprio lugar, era de causar estranhamento e curiosidade nos passantes para provocar um desvio em suas trajetórias. Desvio do ponto de vista perceptivo e reflexivo. Ainda como parte de sua poética, o autor entende que o encapsulamento da imagem no *passe par tout* é uma forma de preservar o instante e proteger a imagem, quase como se aquele instante capturado com a câmera ficasse congelado e revelasse as memórias e reminiscências do autor.

Figura 45: conceito e objetivo da obra



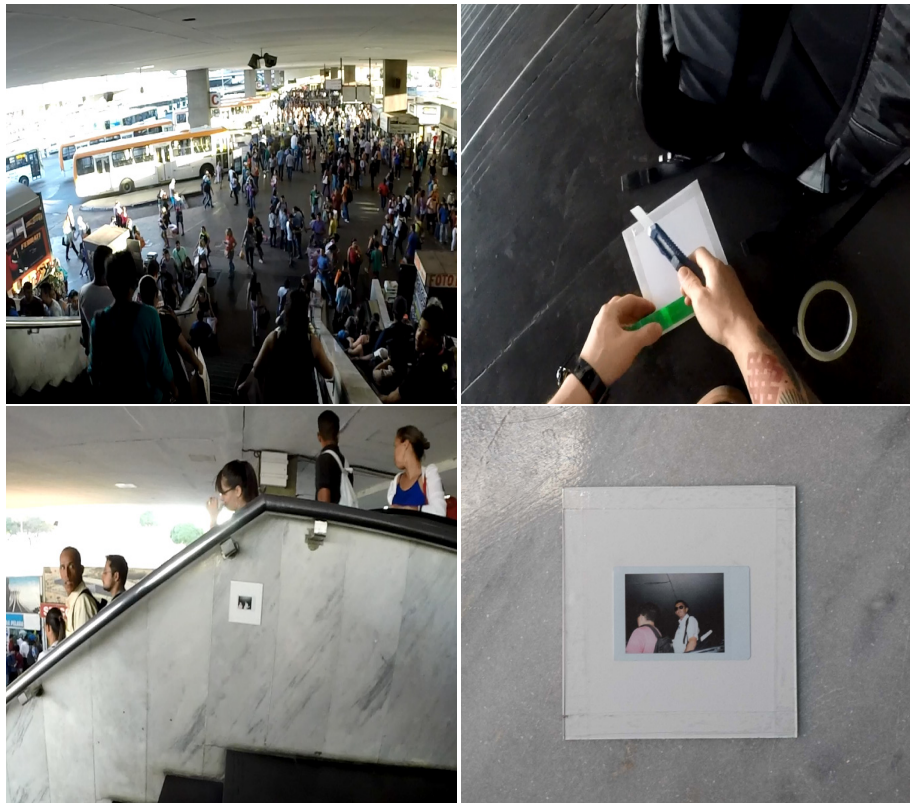
Fonte: Fernando Xavier.

Figura 46: preparação e execução da obra de intervenção artística (1)



Fonte: Fernando Xavier.

Figura 47 – preparação e execução da obra de intervenção artística (2)



Fonte: Fernando Xavier.

Projeto 3 – “Estupro Nunca Mais”

Projeto realizado por uma dupla de alunas que teve como elemento inspirador a Marcha das Flores realizada em Brasília, em 29 de maio de 2017, com a participação de aproximadamente 1500 pessoas e que protestava pelo fim da cultura do estupro. A marcha foi organizada por movimentos feministas organizados e articulados em redes sociais e era uma resposta ao estupro coletivo de uma jovem de 16 anos, violentada por 33 homens no Rio de Janeiro.

A dupla participou do evento e realizou a documentação fotográfica da marcha, coletando material que serviria de insumo para a intervenção posterior a ser realizada em diversos locais. Diferentemente de outras propostas, essa foi fortemente caracterizada por seu caráter político e social, sendo instrumento de questionamento de práticas condenáveis.

Figura 48 – documentação fotográfica da Marcha das Flores



Fonte: as autoras.

Após a etapa de registro fotográfico, as imagens foram editadas e algumas foram transformadas em displays para armazenamento e exibição de cartões postais com informações a respeito da cultura do estupro.

Os displays foram afixados em diversos locais da cidade, onde havia fluxo intenso de transeuntes, para dar visibilidade aos materiais que estavam sendo expostos. A contundência da imagem principal causava forte e estranhamento inicial e gerava curiosidade nos observadores.

No compartilhamento dos resultados com o grupo de alunos em sala, as autoras afirmaram que observaram grande constrangimento por parte dos homens e que o grande volume de retiradas dos postais informativos se deu por mão femininas.

Figura 49 – edição e produção das peças da intervenção



Fonte: as autoras.

As interações dos transeuntes com os displays foi documentada e as imagens foram organizadas em formato audiovisual que resultou em filme apresentado para a turma e posteriormente veiculado em canal do Youtube, gerando maior visibilidade e possibilitando o compartilhamento por outros observadores.

A proposta do grupo explorou os elementos que fizeram parte das discussões realizadas na disciplina e avançou para o planejamento e realização de projeto de interesse de suas autoras gerando grande envolvimento por parte delas e alcançando qualidade conceitual e técnica acima dos padrões geralmente alcançados pelas produções resultantes de enunciados centralizados no espaço escolar ou distanciado dos interesses ou das vivências dos discentes.

Figura 50 – intervenção





Fonte: as autoras.

As estruturas funcionais e arquitetônicas da cidade convertem-se em espaço favoráveis às manifestações artísticas, políticas, culturais e de outras naturezas uma vez que o sentido de pertencimento concede, em certa medida, o direito de ocupação do espaço urbano.

Uma vez ocupado, o lugar permite a seus visitantes o estabelecimento de vínculos diversos: de afeto, de admiração, de cuidado. Na perspectiva dos transeuntes, que percebem as modificações ao transitar pelo espaço urbano, as intervenções na cidade apresentam-se como desvios, como gatilhos que disparam energia no sistema perceptivo ativando-o de forma diferenciada em relação a sua condição quando em estado de anestesia, de automatismo.

As experiências relatadas nesta pesquisa foram resultado do olhar lançado para além do espaço escolar, ainda que, por vezes, para exploração de componentes curriculares regulares. A busca que motivou a sua realização e continua a motivar projetos diferenciados é impulsionada pela ideia que abrir campos amplos para que os alunos encontrem seus próprios caminhos, que sejam autônomos, que façam escolhas e respondam por essas.



SE NÃO CONHEÇO OS MAPAS,
ESCOLHO O IMPREVISTO: QUALQUER
SINAL É UM BOM PRESSÁGIO.

LYA LUFT



5.

5. CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

Esta pesquisa, por todos os seus desvios e pela diversidade de caminhos escolhidos, não chega a um fim. Talvez, no máximo uma pausa, dessas que fazemos em viagens de carro, para admirar uma paisagem, para verificar o curso ou, quem sabe, para abastecer. É esse o espírito nessa seção do trabalho, uma pausa para os próximos caminhos.

O que fica da estrada percorrida até aqui é uma grande satisfação pelo caminho trilhado, pelos encontros e desencontros do percurso. Se a experiência foi de um caminho, foi então percorrida de forma dinâmica, em movimento permanente. Questões se apresentaram e suas repostas provavelmente vinculadas àqueles lugares percorridos já dão espaço para novos questionamentos.

As proposições do início da pesquisa foram respondidas? Hipóteses foram confirmadas? Eu diria que, de forma absoluta, não. A epígrafe que usei na pesquisa de mestrado, lá pelos anos 2005, continua tão atual quanto quando foi escrita, em 1848, por Marx e Engels no Manifesto Comunista⁹⁶ e me acompanha na intenção de relativização das coisas. Em termos relativos, portanto, eu diria que sim, as proposições foram respondidas.

⁹⁶ O Manifesto Comunista (*Das Kommunistische Manifest*), originalmente denominado Manifesto do Partido Comunista, de autoria de **Karl Marx** e **Friedrich Engels**, foi publicado pela primeira vez em 21 de fevereiro de 1848 e é historicamente considerado um dos tratados políticos de maior influência mundial.

As inquietações foram pacificadas? Eu diria que foram trocadas por outras, que certamente virão antes de outras, e depois outras e mais outras. Mas trago verdades, certezas. Não para responder objetivamente questões pontuais, mas para me indicar a busca incessante por novos caminhos, por novos olhares.

Ainda a respeito das inquietações iniciais, a pesquisa possibilitou uma série de reflexões e apontamentos. A escola, por mais inovações e transformações que tenha passado, ainda guarda acontecimentos que distanciam suas práticas da vida cotidiana. Equipamentos, normas de convivências, procedimentos e dinâmicas que acabam sendo exclusivos dos ambientes escolares e, por essa razão, relativamente estranhos ao mundo fora da escola e, conseqüentemente, antinaturais.

Mudar essa condição é resultado de observação e atualização a respeito das práticas da vida cotidiana para perceber as possibilidades e potenciais para sua incorporação dentro de sala de aula. Um bom exemplo, bastante presente nas experiências com alunos que descrevemos em nossa pesquisa, diz respeito à incorporação dos dispositivos móveis (*smartphones*) como instrumento de apoio às práticas pedagógicas. É fundamental manter o estado de vigilância uma vez que, de forma geral, o mundo da atualidade é marcado pela transitoriedade das coisas. Se determinadas práticas fazem sentido de serem incorporadas hoje, isso não garante sua sobrevivência por muito tempo, portanto a capacidade de atualização converte-se em necessidade fundamental na condução de processos educativos.

Em relação às possibilidades de práticas cotidianas como forma de construção de objetos e territórios de aprendizagem, novamente evocaria o estado de atenção para oportunidades “naturais” para os alunos, incluindo os lugares nos quais costumam transitar e estabelecer vínculos de afeto e que lhes são relevantes. A cidade oferece um sem número de elementos que podem ser vinculados a muitos componentes curriculares, inclusive na experiência das enunciações escolares. Considerar o conceito de ubiquidade talvez seja o primeiro passo para vislumbrar na cidade um terreno fértil para os processos de aprendizagem. A cidade apresenta concretamente a realização das ideias discutidas, somente, por vezes, na perspectiva teórica dentro de sala, no olhar distanciado, míope.

Nossas inquietações seguem, num segundo momento, para a dúvida frente às possibilidades educativas para além dos muros da escola. Seria muita pretensão, quando estímulos sensoriais e informacionais são disponibilizados aos montes em plataformas digitais, pensar que somente no espaço escolar a aprendizagem acontece. Nem mesmo a aprendizagem formal está mais enclausurada na sala de aula. Libertou-se, transbordou para o além muro, espalhou-se pela vida e pelo mundo.

Novamente retomo a ideia da aprendizagem ubíqua, propondo o resgate da educação natural que acompanhou cada um de nós quando de nossos primeiros passos e primeiras palavras. Aprender a se locomover e a se comunicar por meio de palavras, da fala, eram necessi-

dades de uma naturalidade tal que, em muitos casos, nem pareciam aprendizagem. Eram da naturalidade da respiração que, esta também, geralmente não exigem atenção dos nossos pares. Entretanto andamos e dominamos articulação das palavras, de forma natural, cada qual no seu ritmo, no seu tempo. Aprendemos entre nossos pares e na troca com o ambiente em que fomos criados. Sem especialistas e sem sistematização evidente, mas aprendemos. Sem uniformes nem uniformidades. Sem ser obrigados a andar em fila e a sentar em mesas individuais. Sem controle de um adulto treinado para a função, mas simplesmente sob o olhar amoroso daqueles que nos criaram e, não somente estimularam, mas torceram com nossos primeiros passos e com o balbuciar das primeiras palavras.

É o resgate a essa naturalidade que faço referência para a sala de aula, mesmo que a sala seja fora da escola. Uma sala sem paredes, uma escola sem muros. Uma aprendizagem estimulada pelos olhares atentos e amorosos dos professores, mas também pela necessidade de continuar, de seguir pela vida e enfrentar as incertezas do caminho.

Quando entendemos e defendemos a ideia de uma existência em construção, em *continuum*, não cabe limites temporais para a experiência educativa. Aprendemos sempre e sempre aprenderemos. Quando uma lacuna de nossa incompletude se fecha a partir de uma experiência, de uma leitura, de uma aula, outras tantas se abrem estimuladas pelos questionamentos que aquela mesma experiência promoveu. É a inquietação que nos leva adiante, que nos impulsiona na direção no

novo, do desconhecido. É a permanência na impermanência, na transitoriedade.

E onde ficam os caminhos, os deslocamentos nessa experiência de aprendizagem? O caminho é a própria experiência. Avanço, nessa pausa após o longo caminho dessa pesquisa, para uma compreensão outra do caminho. Não passamos alheios nos nossos deslocamentos, mas, pelo contrário, aprendemos e apreendemos o caminho. Se o deslocamento é frequente, significa que frequentemente iremos acumular vivências que o deslocamento promove e, permanentemente, ampliaremos nossos repertórios pessoais.

Acompanharemos as diferentes épocas de floração dos ipês ao longo do caminho; vivenciaremos o deslocamento da trajetória do sol durante o ano observando a forma como a luz incide e aquece nosso braço nos deslocamentos diários dentro do ônibus; perceberemos novas referências estéticas que o comércio adota quando passarmos frente a novos letreiros e novas fachadas dos estabelecimentos ao longo das vias. Perceberemos os vestígios indiciais que o fluxo de carros nos apresenta e escolheremos os melhores caminhos, fugiremos das armadilhas.

O caminho na cidade é, pois, espaço de vivências, lugar apto para aprendizagens. Nas experiências apresentadas nessa pesquisa, várias foram as situações em que observamos o brilho no olhar de cada participante ao deparar-se com a possibilidade de explorar o espaço ur-

bano público, do outro, de ninguém; o sorriso de canto de boca que revela a satisfação em perceber o espaço já ocupado, modificado; a euforia no compartilhamento das experiências com seus colegas de classe, com a satisfação de, em muitos casos, estar experimentando pela primeira vez sensação de relacionar-se com um espaço de dimensões escalares tão superiores ao espaço da escola, a rua e suas grandiosidades.

Entender a cidade enquanto organismo vivo, marcado por tensões e dinâmicas próprias é fundamental para a compreensão dos direitos e dos deveres de cada um sobre aquilo que se guarda e se abandona sob a égide do espaço que é público, que é de todos, mas que, geralmente, sob a perspectiva da responsabilidade não é de ninguém. Os fluxos, os deslocamentos que marcam a cidade são promovidos por seus habitantes, por seus moradores. Não há cidade sem sujeitos. As cidades são consequência da aglomeração de pessoas, de indivíduos e suas singularidades, suas idiossincrasias. Ocupar é, portanto, dar vida a cidade, é injetar-lhe energia vital nas veias e artérias.

A inquietação final, aquela que questionava a centralidade na escola, se faz marcada por novas inquietações, novas dúvidas e pela busca por pacificá-las. Parte dos apontamentos realizados ao longo do trabalho defendem o posicionamento favorável à expansão dos territórios de aprendizagem para além dos limites da escola. Essa premissa desloca o centro da relação ensino-aprendizagem para outros lugares, móveis, fluidos, líquidos. A ideia de impermanência é basilar para motivar prá-

ticas de dessacralização do espaço escolar. A escola é o mundo e está no mundo.

Componentes curriculares em muitos casos são determinados, até mesmo por força dos mecanismos de regulação e controle, de forma apriorística e, como tal, sujeitos a descompassos com as dinâmicas velozes do mundo. É possível tratar a questão de forma diferente? Não tenho a resposta, mesmo porque abandonei, diante da provisoriedade da vida, o tom absoluto sobre o que quer que seja. Tenho clareza, entretanto, que o apontamento sobre a centralidade na escola torna menos absoluto o posicionamento hegemônico, há séculos adotado pela escola.

A escola, enquanto estrutura material, perde sua centralidade na medida em que deslocamos os olhares e as práticas para outros lugares. Os componentes curriculares, tradicionalmente tratados de forma dogmática, perdem força e a possível centralidade na medida em que a velocidade dos fluxos do mundo globalizado assolapa a permanência das coisas, volatizando-as.

Restam as pessoas, alunos e professores e suas respectivas histórias de vida. Penso, após esses 15 anos dedicados à docência, que a centralidade da escola reside nos alunos e tão somente neles. O insucesso de uma enormidade de práticas escolares se deu, em muitos casos, pelo pensamento uniformizador com que as enunciações eram estabelecidas. A proposição de atividades com soluções unívocas é a demonstra-

ção de um olhar indistinto para os sujeitos dentro de sala e culmina em baixo engajamento, em frustrações e em resultados insipientes.

Quando da proposição da teoria das inteligências múltiplas, Gardner apontava uma abertura para a particularização da atenção a ser voltada para os alunos e para os possíveis caminhos por eles trilhados na solução de seus problemas. Como seres singulares e os tratamentos homogeneizantes só geram decepção e desconforto.

Os professores, se imbuídos do espírito apregoado nas geniais palavras de João Guimarães Rosa, que dizia: “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende”, assumiriam a postura de aprendentes e, como tal, dividiriam a centralidade dos processos de aprendizagem com os alunos. Numericamente, nos espaços escolares existem muito mais alunos que professores e, dessa forma, a divisão da centralidade naturalmente favoreceria o corpo discente e suas histórias de vida.

Cabe, neste ponto, o retorno aos objetivos da pesquisa para a amarração das pontas. Amarração com laços delicados e não com a conclusibilidade dos nós que para serem desatados exigiriam a presença de tesouras ou lâminas afiadas, cerceadoras.

O primeiro objetivo dizia respeito à realização de apontamentos relacionados ao que chamamos de ***o caminho da escola***. Os apontamentos nessa seção, assim como nos objetivos que virão a seguir, foram feitos de forma imbricada com as referências e com as leituras e, de

forma intensa, baseados nas leituras e verificados nas experiências com os alunos.

Foi possível realizar reflexões a respeito das práticas escolares e sua proximidade com os processos comunicacionais. Nessa perspectiva de aproximação, verifica-se a possibilidade de apropriação, por parte do setor educacional, de plataformas e estruturas de comunicação como formas de mediação pedagógica. Avançamos para a discussão das diferentes noções de território e dos acontecimentos decorrentes do fenômeno da globalização e de seu reflexo na percepção da ideia de territórios de aprendizagem e do esfacelamento de fronteiras e limites, inclusive da escola.

Essa via avança na discussão dos conceitos de liquidez e das tramas do tecido social, e inclui em seu corpo o debate a respeito dos processos perceptivos dos sujeitos em relação à cidade. Essa etapa auxilia no desenvolvimento dos apontamentos que entendem a cidade como espaço apto para momentos de aprendizagem na medida em que fazem parte da construção identitária dos sujeitos e da manutenção de sua existência enquanto indivíduos-sistemas-autopoiéticos.

Para fortalecer o olhar sobre a cidade como espaço rico em possibilidades para a educação, passamos a discutir os processos cognitivos e, de forma particularmente interessada, a teoria das inteligências múltiplas. A ideia de caminhos distintos para a realização existencial de

sujeitos também distintos, tem grande peso em toda a argumentação que se conduz a partir desse pressuposto.

A respeito dos ***caminhos da cidade***, nosso segundo objetivo na pesquisa, foram traçados imbricamentos entre diversos autores, seus conceitos e os pensamentos decorrentes dessa reflexão. Para tanto, trabalhamos na organização de referências a respeito da sociedade enquanto sistema e da cidade enquanto suporte para ocupações e manifestações de diversas naturezas.

O fio condutor dessa fala teve por objetivo a exploração do espaço público para, na seção seguinte, ser articulado com os saberes e fazeres da escola. Parte central dessa etapa, realizada a partir da articulação entre os conceitos de sistemas complexos e deslocamentos da cidade, com apoio de autores como Humberto Maturana, Francisco Varela e Milton Santos, culminamos, a partir da ideia do *caminhar para si* de Marie-Christine Josso, na metodologia das histórias de vida. O contato com essa possibilidade metodológica foi transformador em minha vida como professor e muito revelador para as experiências realizadas ao longo dos 4 anos dessa pesquisa.

A terceira via, ***a cidade na escola***, foi tratada como o encontro das duas vias anteriores. A articulação entre os conceitos aprofundados nas seções anteriores redundou na proposição de apontamento e apoiou a realização e observação das experiências realizadas com discentes de diferentes cursos e em diferentes instituições. O aconteci-

mento comum entre todas as experiências? O chamado das ruas para a sua realização.

As experiências realizadas e relatadas na parte final da terceira seção desse trabalho foram fruto da minha atividade como professor no ensino superior. De forma geral, foram desvios nas tradicionais atividades realizadas em sala de aula com o claro objetivo de, ao subvertê-las, obter maior engajamento, maior relevância nos resultados e ampliar o espaço de aprendizagem. A caminhada foi árdua, vários foram os obstáculos, mas os resultados são a confirmação de que não há um objetivo a ser cumprido, um lugar a ser alcançado. Há, antes disso, caminhos.

Não pretendi com experimentos apontar resultados específicos e sugerir procedimentos a serem seguidos. As experiências foram essencialmente voltadas para a abertura de novas possibilidades, de novos modos de mediação de componentes curriculares e que se mostrassem mais próximas do mundo dos alunos, de suas práticas cotidianas e dos lugares que lhes são caros. Chego a conclusões? Poucas. Uma é fato: deu certo.

Não estabeleci procedimentos para aferição de resultados ou métricas. Foram apontamentos realizados a partir da livre observação do pesquisador participante, etnográfico. Misturei tinta, sujei as mãos e as roupas, ouvi, fui confidente, tornei-me amigo. A atividade de ocupação nos espaços públicos me destituiu da autoridade professoral e me fez um deles.

Os resultados que trago são de uma subjetividade quase intraduzível. Trabalhamos a autonomia, na escolha das soluções e dos caminhos a serem tratados. Cada aluno foi, ao longo das experiências, dono de suas proposições e responsável por levá-las a cabo e a defendê-las. Tiveram de se colocar, de se expor, e, de forma geral, o fizeram sem melindres.

Usaram o espaço da enunciação para defender os seus interesses e os seus pares. Fizeram política, provocaram, foram ouvidos e observados. Fizeram-se artistas de suas obras. Distribuíram críticas, contestações, abraços e flores, sorrisos, muitos sorrisos e olhos brilhantes.

Em cada atividade, as ruas da cidade estiveram abertas, acolhedoras para recebê-los, e os lugares foram definidos pelos próprios alunos. Suas escolhas, suas decisões, sua responsabilidade. E bancaram, confiantes.

Os resultados estão refletidos nas repercussões mais diretas e em outras mais intangíveis. Foram realizadas diversas matérias jornalísticas para dar ainda mais visibilidade para as ações dos alunos. Na experiência #unbeucuido esse volume alcançou uma marca tal que o projeto ganhou notoriedade. Alunos e professores foram convocados para falar sobre o projeto que estava sendo falado pela cidade.

Alguns coletivos foram criados pelos alunos a partir da realização dos projetos de intervenção, com abertura de páginas e perfis em redes sociais para dar visibilidade e angariar participantes.

Centenas de fotografias e desenhos foram publicados em redes sociais digitais, compartilhadas com seus pares em suas redes e repercutiram num sem número de outros sujeitos conectados. Para essas publicações foram criadas cerca de 10 hashtags (#) específicas para cada ação e outras incluídas pelos próprios participantes para dar mais relevância e engajamento para as postagens.

Em termos de abertura de perspectivas frente às atividades e aos temas explorados o resultado se mostra através da escolha temática de cerca de 10 trabalhos de conclusão de curso (graduação e pós-graduação) que resgatam as intervenções e ocupações urbanas em sua construção central.

O que aponto como principais resultados, além dos citados anteriormente? A possibilidade de ter levado um grande grupo de alunos para vivenciar a cidade e ver emergir o sentimento de pertencimento ao lugar; de ver crescer o fortalecimento dos vínculos de afeto entre os discentes e seus lugares topofílicos; testar observar a capacidade de adaptação de cada coletivo às intempéries e desconfortos da ocupação da cidade.

O resultado é positivo: muita tinta, papel, cola, desenhos e fotografias espalhados pela cidade, tornando-a ainda mais singular. O caminho foi aberto, foi árduo, mas extremamente gratificante. Me resta agora buscar novas trilhas.



APRONGO AGORA OS MEUS PÉS NA ESTRADA.
PONHO-ME A CAMINHAR SOB SOL E VENTO. ELES
SECAM AS LÁGRIMAS, VOU ALI SER FELIZ E NÃO VOLTO.

CAIO FERNANDO ABREU



© Kate Rivers. Atlas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. *O aberto: o homem e o animal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. *O contexto educacional e sua influência na criatividade*. In: *Linhas Críticas*, Brasília, v.8, nº 15, jul./dez. 2002.

AMABILE, Teresa M. *The social psychology of creativity*. New York: Springer, 1983.

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papirus, 1998.

ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUGÉ, Marc. *Não Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. São Paulo: Editora Papirus, 2004.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEZERRA, Paulo. *Polifonia*. In BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BONNAMEISON, Joël. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto L. e ROSENDHAL, Zeny (orgs.) *Geografia cultural: um século*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p.83-131.

BRISSAC, Nelson. Arte e cidade. In: MIRANDA, Danilo Santos de (coord.). *Arte pública*. São Paulo: SESC, 1998.

BRITO, Maria dos Remédios de. Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada. In *Revista Alegria*. Nº 9, jun. 2012. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br>. Acesso em: 13/02/2017.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CAUQUELIN, Anne. *No ângulo dos mundos possíveis*. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 100.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELFA, Cristina Vela. *De participante a observador: el metodo etnográfico en el analisis de las interacciones digitales de Whatsapp*. Tonos Digital. Murcia: Universidad de Murcia, 2016.

DIAS, Karina. *Entre visão e invisão: paisagem (por uma experiência da paisagem no cotidiano)*. Brasília: Editora da UnB, 2010.

DID-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, O que nos olha*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

FELDMAN, David Henry. The development of creativity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas: Elogio da superficialidade*. Paulo: Annablume, 2008.

_____. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREUD, Sigmund. *O ego e o ID e outros trabalhos*. Londres: Hogarth Press, 1927.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 49-55.

GIOVANELLA, Alessandra. Invenções cartográficas – uma poética da criação... imagens cotidianas. In CORRÊA, Ayrton D. *Cartografias contemporâneas da arte-educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

GOMES, Alex S.; MONTEIRO, Bruno de S.; NETO, Francisco Milton Mendes. Aprendizado ubíquo. In: HEKIS, Hélio Robert... [et all]. *Inovação Tecnológica em Educação a Distância: uma abordagem convergente*. Natal: EDUFRN, 2013.

GONÇALVES, Guilherme Leite. *Teoria dos sistemas sociais: direito e sociedade na obra de Niklas Luhmann*, 1ª edição. Saraiva, 2013, p. 38.

HEIDEGGER, Martin. *Ontologia: hermenêutica da faticidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo – Parte 1*. Petrópolis: Vozes, 2005.

HINE, Christine. *Ethnography for the Internet: embedded, embodied and everyday*. London: Bloomsbury, 2015.

IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 419.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÓPEZ, Graciela Lima. *O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa*. Canoas: Textura, 1999.

LUBART, Todd. *An Investment Perspective on Creative Insight*. In: STERNBERG, Robert J. And (Org.). *The Nature of Insight*. Cambridge: The MIT Press, 1996.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. In *Educar em Revista*, n. 59, p.282, jan./mar. 2016, Curitiba.

LUHMANN, Niklas. *Introducción a la Teoría de los Sistemas*. Universidade Iberoamericana, A. C, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MANIS, Melvin. *Processos cognitivos*. São Paulo: Herder, 1973.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: _____. *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MUTARANA, Humberto et al. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, p. 196.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Workshopsy, 1995, p. 34.

MATURANA, Humberto. *Biologie der Sozialität*. In MUARANA, H. R. et al. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, p. 195.

MENDES, Eloísa Brantes. *Cidades instáveis: intervenção artística como experiência heterotópica do espaço urbano*. In: O percevejo online. Vol. 4, n. 2, ago-dez/2012.

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

MORAES, Maria Cândida. *O paradigm educacional emergente*. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

O'MALLEY, C. et al. *WP4–Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*, MOBIlearn, 2005. Disponível em: <<http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>>

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

PELÁEZ, Ismael E. Repensar el método etnográfico: hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípoda Revista Antropología* No. 16, Bogotá, enero-junio 2013, 296 pp. ISSN 1900-5407, pp. 213-235

RAMOS, André L. C. *Do texto ao hipertexto*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

RAMOS, André; XAVIER, Cléber Cardoso; ARAÚJO, Samara. Intervenção, afeto e cidade. In: *13° Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (#13.ART): arte, política e singularidade*. Brasília, 2014.

RODRIGUES, Mauro Pinheiro. *Design de interação e computação pervasiva: um estudo sobre mecanismos atencionais e sistemas de informação ambiente*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Departamento de Artes e Design. 2011. p. 37-38.

ROSALDO, RENATO. *Ideology, Place and People without Culture*. Stanford: Stanford University, 1989.

RUSSI, Pedro. Prolegômenos – noções de uma história e episteme. In: RUSSI, Pedro [org.]. *Processos Semióticos em Comunicação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua*. Repercussões na cultura e na educação. 1a. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Leitura de imagens*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Milton. . *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *O espaço dividido*. Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos, Ciências Sociais, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada* - Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2007.

VASSÃO, Caio. *Arquitetura livre: complexidade, metadesign e ciência nômade*. Tese de Doutorado, FAU-USP. São Paulo, 2008, p.46.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press, 1973.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WEISER, Mark. The Computer of 21st Century. In *Scientific American*. n. 265, p. 66-75, jan. 1991. (tradução nossa)

WHITEHEAD, Alfred North. *Modes of Thought*. New York: The Free Press, 1938, p. 188.