



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

**O CORPO COMO LUGAR AUTOBIOGRÁFICO:
narrativas performáticas no cotidiano e o ensino de Artes Visuais**

Luciano Lopes Machado

Brasília
2024

Luciano Lopes Machado

**O CORPO COMO LUGAR AUTOBIOGRÁFICO:
narrativas performáticas no cotidiano e o ensino de Artes Visuais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a aquisição do título de Mestre em Artes Visuais. Linha de Pesquisa: *Educação em Artes Visuais*
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Brasília
2024

Luciano Lopes Machado

**O CORPO COMO LUGAR AUTOBIOGRÁFICO:
narrativas performáticas no cotidiano e o ensino de Artes Visuais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a aquisição do título de Mestre em Artes Visuais. Linha de Pesquisa: *Educação em Artes Visuais*

Defesa em 28 de março de 2024

Banca examinadora formada pelos professores:

**Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira – Presidente
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília**

**Prof.^a. Dr.^a Luciana Borre Nunes – Membro Externo
Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade Federal da Paraíba/Pernambuco**

**Prof.^a. Dr.^a Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília**

**Prof. Dr. Cayo Vinícius Honorato da Silva – Suplente interno
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília**

*Os esforços dos meus pais
Guido (in memoriam)
e Iracema
no passado
foram fundamentais
para que eu pudesse
chegar até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa realizou-se em parte no contexto de pandemia e por vezes de isolamento social, muitas vezes interrompida por notícias inesperadas. Esse dado, não deve ser desconsiderado, pois o contexto se interrelaciona com as minhas narrativas. Durante a dissertação, foram frequentes o medo, as incertezas, a esperança e a procura por outras opções.

Assim, primeiramente, meu imenso agradecimento a Deus – em qualquer denominação, forma ou corpo - por ter me possibilitado a realização desta pesquisa. Quantos não tiveram essa oportunidade de seguir adiante em meio ao caos que todos nós experimentamos! A minha vida aqui é mais um motivo para celebrar e agradecer por todas as oportunidades que você me proporcionou e pela sabedoria que tenho adquirido ao longo dessa jornada.

À minha família, pois sem o amor e encorajamento de vocês, essa conquista não seria possível. Sou grato por estarem ao meu lado, incentivando e acreditando em mim a cada passo do caminho. Vocês tornaram o meu caminho mais propício e agradável para que essa pesquisa se realizasse da melhor maneira possível e que me deram ânimo, pois foi nele que se concentraram vários corpos: o filho, o esposo, o irmão, o professor e o pesquisador.

Ao meu pai, Guido (*in memoriam*), que mesmo não estando mais aqui entre nós, se fez presente nas lembranças, no exemplo de homem forte e trabalhador. Os empecilhos, típicas de uma pessoa com pouco conhecimento educacional, não o inibiram, longe disso, o motivaram. Veio à Brasília, ajudar na construção da “capital da esperança”. Voltou para Goiás e para a família. Foi criativo, enxergou possibilidades, sustentou com dificuldades a sua família com seu jeito peculiar de amar que hoje entendo.

À minha mãe, Iracema, que sempre acreditou na força da educação mesmo não tendo a oportunidade de valer-se dela. Ainda assim, aprendeu quase que sozinha o seu ofício de uma vida: costureira. Em meio a tantas dificuldades, tecidos, linhas, agulhas e tesoura disse: meus filhos vão estudar. A profecia fora tão forte que todos os filhos e netos são graduados em diferentes áreas, mas destaca-se a educação. Com sua profissão e de sua vocação de mãe tem orgulho dos filhos professores.

Ao meu amado esposo, Francisco, agradeço imensamente a dedicação para com a nossa casa e por o apoio incondicional. Sua presença ao meu lado foi um pilar de força e motivação durante essa jornada desafiadora. Agradeço por entender as demandas e pressões acadêmicas que eu enfrentei e por estar sempre presente para me ouvir, encorajar e apoiar. Agradeço por assumir responsabilidades extras em casa, cuidando das tarefas domésticas e apoiando-me nos momentos em que eu precisava de mais tempo e concentração para estudar. Além disso, sou grato por todas as vezes que você me lembrou do meu potencial e me motivou a seguir em frente, mesmo quando eu duvidava de mim mesmo. Você tem sido meu maior fã e parceiro nesta jornada, e sou grato por ter você ao meu lado. Seu amor, apoio e compreensão foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Agora, ao finalizar essa etapa, celebro não apenas minha conquista, mas também nossa vitória conjunta. Obrigado por ser o meu porto seguro, por me impulsionar a ir além e por estar ao meu lado durante todas as dificuldades e triunfos. Sua dedicação e apoio são inestimáveis e eu me sinto abençoado por ter você como meu companheiro de vida.

Às minhas irmãs, Helenice e Iraídes, agradeço por compartilharem muitos momentos, dando-me apoio e direção. São pessoas justas e íntegras, às quais tenho carinho e admiração.

Ao Wanderley Pereira Serpa por uma narrativa inesperada e feliz.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, que mesmo em tempos de tantas incertezas e tantas pausas necessárias, me incentivou e me fez poder pensar: no fim, vai dar tudo certo! A credibilidade que depositou em mim e a oportunidade de realizar esta pesquisa foram essenciais para ressignificar e reorganizar minhas narrativas profissional e pessoal.

Aos colegas de Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (PPGAV-UnB). Pelas trocas, reflexões e momentos únicos de aprendizagem ocorridos durante as aulas presenciais ou não. O exemplo catártico de cada um foi importante na renovação de minhas ideias e na condução das palavras que fazem essa pesquisa. Meu agradecimento fraterno.

*“Mas o corpo
também finge,
oculta, cria:
daí sua capacidade
inventiva.”*

Tércia Montenegro

RESUMO

A dissertação tem como mote uma pesquisa constituída pela abordagem narrativa e autobiográfica em consonância com os conceitos de corpo e performance vivenciados no cotidiano e no contexto do ensino de Artes Visuais. Pautado nesse caminho investigativo, assumi o lugar de sujeito e objeto do estudo, ao trazer memórias e experiências que fizeram parte da minha história de vida, assim como, aspectos formativos e autoformativos. As memórias e as experiências foram partilhadas a partir da construção de trechos narrativos, que versaram sobre o lugar da infância, da adolescência, da maturidade, do pessoal e do profissional, vinculados com os fazeres artísticos, particularmente a performance, como também, anunciaram outras experiências vividas com a transição da prática docente da área de Matemática para as Artes Visuais. Ao fazer referência sobre o momento de transição entre essas áreas, onde o corpo do sujeito e professor performou-se a partir de embates, reflexões, vivências e angústias, surgiu a nomenclatura trans-professor. Nesse sentido, foram abordadas questões teóricas e metodológicas associadas com o campo da pesquisa narrativa e autobiográfica, bem como, acerca do corpo e da performance, provenientes de um olhar atento para outras pesquisas que também exploraram o corpo como um território, um lugar, um caminho metodológico para instigar reflexões, sobretudo, no âmbito do ensino de Artes Visuais. Portanto, acredito que a investigação possa subsidiar que outros olhares e reflexões sejam lançados sobre os corpos dos sujeitos, docentes e discentes, reverberando tanto nas questões subjetivas sobre si mesmo quanto nas práticas pedagógicas propostas para o ensino de Artes Visuais.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica; Artes Visuais; Corpo; Performance; Educação

ABSTRACT

The dissertation's motto is research consisting of a narrative and autobiographical in line with the concepts of body and performance experienced in everyday life and in the context of Visual Arts teaching. Based on this investigative path, I took on the role of subject and object of study, bringing back memories and experiences that were part of my life story, as well as formative and self-formative aspects. Memories and experiences were shared through the construction of narrative excerpts, which dealt with the place of childhood, adolescence, maturity, the personal and the professional, linked to artistic activities, particularly performance, as well as announcing other experiences with the transition from teaching practice in the area of Mathematics to Visual Arts. When referring to the moment of transition between these areas, where the body of the subject and teacher performed based on clashes, reflections, experiences and anxieties, the nomenclature trans-teacher emerged. In this sense, theoretical and methodological issues associated with the field of narrative and autobiographical research were addressed, as well as about the body and performance, coming from a close look at other research that also explored the body as a territory, a place, a methodological path to instigate reflections, especially within the scope of Visual Arts teaching. Therefore, I believe that the investigation can support other perspectives and reflections on the bodies of subjects, teachers and students, reverberating both in subjective questions about oneself and in the pedagogical practices proposed for teaching Visual Arts.

Keywords: Autobiographical narrative; Visual arts; Body; Performance; Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ebó e Revolta - Performance de Luiz Marcelo.....	30
Figura 2 - Performance “Lambuzados” - realizada em indignação com a destruição da Serra do Curral, MG	31
Figura 3 - Thiago Zanotta - protesto silencioso à “sujeira” da política	32
Figura 4 - Corpo contra Conceito - performance de Maria Eugênia Matricardi	32
Figura 5 - Joseph Beuys do Grupo Fluxus – performance “Como explicar quadros a uma Lebre morta”	33
Figura 6 - Laurie Anderson - Duets on ice – Performance	34
Figura 7 - Releitura performance de Ana Mendieta realizada por estudante em 2013 durante Semana Performática realizada no Centro Educacional 11 de Ceilândia	36
Figura 8 - Mãe e Pai.....	52
Figura 9 - Eu Bebê - primeira foto com 7 meses de idade e a segunda com 1 ano ..	53
Figura 10 - Eu - 8 anos de idade	54
Figura 11 - Lembrança Escolar	57
Figura 12 - Formatura Pré-Escolar.....	58
Figura 13 - Eu nas Séries Finais do Ensino Fundamental. Antigo 1º grau	63
Figura 14 - David de Michelângelo - exemplo de estátua pedestre.....	65
Figura 15 - Drummond de Leo Santana - exemplo de estátua sedestre	66
Figura 16 - Estudo para Estátua Equestre de D. Pedro I de Louis Rochet	66
Figura 17 - Eu quando passei no vestibular para Matemática	67
Figura 18 - Retratos 3x4 - Evolução física	70
Figura 19 - Eu adolescente com meu sobrinho ao colo	76
Figura 20 - Foto da primeira Eucaristia - Corpo domesticado	80
Figura 21 - Eu no ensino Médio	90
Figura 22 - Eu e um colega de curso durante a graduação em Matemática	97
Figura 23 - Eu na Faculdade de Matemática.....	98
Figura 24 - Eu professor de matemática - ano 2001	105
Figura 25 - Eu no ano de 2008 - já ingresso no curso de Artes Visuais.....	113
Figura 26 - Eu - ano 2010	114
Figura 27 - Eu em Performance 2013	118

Figura 28 - Aluno performando Beuys e eu – 2013.....	120
Figura 29 - Ana Mendieta – Performance	122
Figura 30 - Flávio de Carvalho – Performance “Experiência nº 3”	123
Figura 31 - Gilbert & George – Performance “ The Singing Sculpture ”	124
Figura 32 - Joseph Beuys – Performance “Celtic Edinburgh”	125
Figura 33 - Lygia Clark – Performance “Máscara Abismo”	126
Figura 34 - Márcia X – Performance “Pancake”	127
Figura 35 - Marina Abramovich – Performance “Ritmo 0”	128
Figura 36 - Orlan – Performance “ Le Baiser de L’Artiste”	129
Figura 37 - Aluno performando Marina Abramovich e eu – 2013.....	131
Figura 38 - Eu em performance 2013.....	133
Figura 39 - Eu em Performance 2013	136
Figura 40 - Performance “Nada Delicado” 2022.....	141
Figura 41 - Antigo Rádio	156
Figura 42 - Navegar a Árvore	157
Figura 43 - Imitando Animal	158
Figura 44 - A garota do fantástico	159
Figura 45 - O Surgimento de Karla Valéria.....	160
Figura 46 - Banhado em óleo queimado	161
Figura 47 - A professora Karla Valéria	162
Figura 48 - Cut a piece (1965) Yoko Ono.....	170
Figura 49 - Semana de Arte Performática - Releitura Joseph Beuys – 2013	181
Figura 50 - Semana de Arte Performática - Releitura Ana Mendieta - 2013	182
Figura 51 - Semana de Arte Performática - Releitura Márcia X - 2013	183
Figura 52 - Semana de Arte Performática - Releitura Orlan – 2013.....	184
Figura 53 - Semana de Arte Performática - Releitura Flávio de Carvalho.....	185
Figura 54 - Semana de Arte Performática - Releitura Marina Abramovich.....	186
Figura 55 -- Semana de Arte Performática - Releitura Gilbert & George -- 2013	186
Figura 56 - Semana de Arte Performática - Releitura Lygia Clark - 2013	187
Figura 57 - Semana de Arte Performática - Releitura Maycira Leão – 2013	188
Figura 58 - Semana de Arte Performática - Metamorfose – 2013.....	189
Figura 59 - Semana de Arte Performática - Metamorfose	190
Figura 60 - Semana de Arte Performática - Metamorfose – Após o tempo dessa ação a faixa com as assinaturas foi colocada ao alto - 2013	190

Figura 61 - Eu gosto da América e a América gosta de mim - performance de Joseph Beuys (1974) - Fotografia de Caroline Tisdal	192
Figura 62 - Encarnações Miméticas - Performance " A Bela e a Fera" Tunga 2003	193
Figura 63 - Encarnações Miméticas - Performance " A Bela e a Fera" Tunga 2003	194
Figura 64 - Trança (1980) - Tunga - Instalação com fio de cobre trançado.	194
Figura 65 - Sarampelo Pesepelo - performance – 2022.....	196
Figura 66 - Sarampelo Pesepelo - performance – 2022.....	196
Figura 67 - Sarampelo Pesepelo - performance – 2022.....	197
Figura 68 - ARTE, VIDA E MORTE - Performance 2022	198
Figura 69 - ARTE, VIDA E MORTE - Performance 2022	198
Figura 70 - ARTE, VIDA E MORTE - Performance 2022	199
Figura 71 - NADA DELICADO - performance 2022.....	200
Figura 72 - ABRAÇA DOR - performance 2022	201
Figura 73 - CASULO ARTÍSTICO - performance 2022	202
Figura 74 - UM PEDAÇO DE MIM - performance 2022	203
Figura 75 - A MARCA DAS PALAVRAS - performance 2023	204
Figura 76 – Empatia – performance 2023	205
Figura 77 - EU SOU UMA OBRA DE ARTE - performance 2023.....	206
Figura 78 - ABRAÇA DORES - performance 2023	207
Figura 79 - ABRAÇA DORES - performance 2023	208
Figura 80 - ABRAÇA DORES - performance 2023	209

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PRIMEIRO CORPO	
REVISÃO DA LITERATURA: apontamentos iniciais	22
O que pode um corpo?	22
O corpo na sala de aula	39
Um corpo para dois: professor e artista	45
O corpo e o ensino de Artes Visuais	47
O [MEU] CORPO NA INFÂNCIA: reminiscências necessárias	51
O [MEU] CORPO EM [DES]COBERTO: questões preliminares	59
SEGUNDO CORPO	
CORPO: ocultamento e expressão	69
O CAMPO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: o resgate de si	73
A SUBJETIVIDADE DE UMA NARRATIVA: resgate da identidade	86
O [MEU] CORPO NA MATEMÁTICA: narrativas formativas.....	94
O [MEU] CORPO NAS ARTES VISUAIS: narrativas formativas.....	109
O QUE PODE [MEU] CORPO E OUTROS CORPOS: outras narrativas possíveis	134
CORPO-PERFORMANCE: [re]despertamento	139
TERCEIRO CORPO	
O CORPO-METODOLÓGICO: apontamentos iniciais.....	145
A narrativa de si como caminho	146
NARRATIVAS PERFORMÁTICAS.....	148
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: performar antes da performance	150
A Dança da Tarde	155
Experimentos Pirotécnicos Primitivos	156
Navegar a Árvore.....	157
O animal	158

A Garota do Fantástico	159
O Surgimento de Karla Valéria	159
Banhado em Óleo Queimado	161
A Professora Karla Valéria	162
O PERFORMER/PROFESSOR DE ARTES VISUAIS EM CONSTRUÇÃO: o corpo inquieto que movimenta a vida e a docência.....	164
A Travesti de Burca.....	168
Há Pêlo!.....	169
Olha Eu... Espelho!.....	171
Pelo Ar Há Pelo!	171
O Desenho Destruído.....	172
Há Pelo Catalogado.....	172
Mangia Che Te Fa Bene!.....	172
As Amarras	173
O PERFORMER/PROFESSOR E OS DISCENTES: o contexto do Ensino de Artes Visuais.....	175
Semana de Arte Performática	180
Subvertendo o Gênero.....	191
Pequena Guerra.....	191
Sarampelo Pesepelo	192
Arte, Vida e Morte.....	197
Nada Delicado.....	200
Abraça Dor	201
Casulo Artísitico	202
Um Pedaco de Mim	202
A Marca das Palavras	204
Empatia	205
Abraça Dores	207
INQUIETUDES DE UM CORPO QUE PULSA	212
REFERÊNCIAS.....	220

INTRODUÇÃO

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada (LISPECTOR, 1998, p. 22).

O estudo do corpo e da performance no contexto do ensino de Artes Visuais e as suas possibilidades, sempre estiveram como motivo nas indagações da progressão acadêmica deste pesquisador. Um pensamento radical diante de um interesse, que passou a ser uma necessidade, mediante os diálogos que foram estabelecidos internamente, ou seja, entre o sujeito Luciano e o exercício da função docente.

Antes de pensar sobre as limitações desse corpo no contexto do ensino de Artes Visuais, como nos diz Lispector no trecho acima, busquei minhas verdades para que as mesmas possam fazer sentido para esta pesquisa e para outros que vierem a ter contato com tal dissertação. Assim, procurei relatar fatos, em busca de uma verdade não inventada. Um mergulho no fazer docente em Artes Visuais.

Neste aspecto, cabe pensar que o professor é um artífice de uma prática pessoal, juntando os aportes de múltiplas disciplinas, apropriado para uma autonomia em: observar, avaliar e refletir. Deste modo, investiguei expressões e narrativas de vivências que forneceram significado de ações pedagógicas, que foram determinantes para o inventar e o compor do professor em processo de ensino aprendizagem em Artes Visuais nas questões relacionadas ao corpo.

Em razão disso, fragmentos deste trabalho estão relacionados com proximidade das experiências que envolveram minha trajetória de vida, minha formação docente em Matemática (1996) e em Artes Visuais (2012). De início, meu método de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa em Educação em Artes Visuais foi definido pelo desejo de estudar a performance no cotidiano em diálogo com o ensino de Artes Visuais.

Desse modo, a partir da vivência nas disciplinas ofertadas pelo Programa, bem como, nos debates que permearam as orientações acerca da minha pesquisa, o contexto da pesquisa narrativa e autobiográfica ganhou amplitude para pensar

aspectos vinculados com a minha atuação no contexto do ensino de Artes Visuais. Precisamente, no período inicial de estudos, um aspecto importante foi pensado: **minha trajetória de vida pessoal e profissional**. Foi assim que a **pesquisa narrativa e autobiográfica** surgiu, sendo categórica como metodologia investigativa e que permitiu abranger aspectos de minha formação a autoformação.

Com o início dos estudos permeados pelo campo da pesquisa narrativa e autobiográfica, exprimi-se a pergunta da pesquisa conexa com a seguinte inquirição: **Como pensar a abordagem do corpo e da performance nas aulas de Artes Visuais?** Assim, este trabalho, mediante o escopo da pesquisa narrativa e autobiográfica, propôs debater o corpo e a performance, elencando-os como suporte no contexto do ensino de Artes Visuais na Educação Básica.

A partir do exposto, destaco que durante minha infância sentia o prazer em ocupar-me com minhas garatujas; folhear, admirar e intervir em revistas. Eu passava horas a pensar naqueles corpos humanos e seus significados. Por vezes, brincava comigo mesmo colocando meu pequeno corpo em situações que não agradava a muitos. Este exercício pueril de composição que fora interrompido ainda na infância teve sem dúvida, uma intensa influência na disposição de cursar uma outra graduação em Artes Visuais, ainda que já possuísse graduação em licenciatura em Matemática.

Ao introduzir-me na graduação em Arte Visuais, possibilitei-me responder a muitas perguntas e adentrar em tantas outras, alimentando um denso afeto relacionado à educação. O que já era um amor antigo em outra experiência formativa, no contexto do Curso de Licenciatura em Matemática, tornou-se um movimento promissor para avançar naquilo que compreendia como “certo”¹, aventurando-me em uma nova perspectiva. Uma perspectiva que apontou um novo itinerário universitário, possibilitando o retorno do “menino arteiro”² do passado, aproximando-me intensamente do universo da Arte.

Amparado nesse contexto e em outras circunstâncias narradas ao longo dessa empreitada, destaco que a investigação representou um percurso didático-educacional-artístico apoiado na minha trajetória autobiográfica, a partir de processos formativos e autoformativos. Uma verificação “das tessituras de um modo de fazer que

¹ Entenda-se com certo aquilo que é considerado o padrão dentro de uma sociedade tradicional.

² O arteiro aquele que fez arte. No contexto inicial da pesquisa entenda-se que seria arte alguma traquinagem infantil mal interpretada pelo universo adulto como arte.

subsidiar a elaboração estética [...] na contaminação das relações entre arte-vida; realidade-ficção; eu-mundo” (COSTA e NAVARRO, 2013, p. 1).

Os autores parecem cultivar uma relação complexa entre a criação artística e vários aspectos da existência humana, incluindo nossa percepção do mundo, nossa identidade e nossa compreensão da realidade. Também sugerem que as diferentes influências e interação entre arte e vida, realidade e ficção, indivíduo e mundo, criaram para a riqueza da experiência estética e para a forma como enxergamos e interpretamos o mundo ao nosso redor.

Na perspectiva metodológica deste estudo, tanto as narrativas de vida quanto as narrativas de formação foram tecidas em uma rede de significações, reconstruindo uma identidade profissional, através de representações e funções de si próprio.

A influência dos meus professores da Graduação em Artes Visuais, o contato com suas poéticas e as experiências artísticas vividas, ao lado de uma didática distinta daquilo que era comum ao meu fazer como professor de matemática, modificaram a vida deste pesquisador e meu olhar como educador, envolvendo-me em novas interrogações.

Observei na prática cotidiana, que na docência em Artes Visuais, a apresentação do corpo teima em não ser abordada em sua integralidade. Os processos e as poéticas relacionadas ao corpo estão marginalizados dos projetos e práticas de ensino aprendizagem. Ao perceber esse espaço pouco explorado - o corpo como potencial poético em sala de aula – procurei imergir nos processos educacionais que intencionalmente abordam o corpo, sobretudo a partir das minhas experiências pessoais e profissionais. Assim, “a pesquisa compreende um processo de interação e comunhão com a vida, com a realidade cotidiana em busca de conhecimento” (FERREIRA, 2015, p. 105).

É com esse olhar atento sobre o conhecimento, que os escritos dessa dissertação foram conduzidos, arriscando-me a demonstrar novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem em Arte Visuais, não ignorando a complexidade da qualidade estética e as contextualizações culturais, sobretudo, ao pensar processos educacionais que envolveram o corpo e a performance. Assim sendo, torna-se indispensável que o professor de Artes Visuais compreenda, tenha acesso e saiba direcionar propostas pedagógicas e estéticas apropriadas para se investigar, experimentar e constituir outras composições e expressões no ambiente educativo vinculadas com o campo das artes do corpo e da performance.

Nos escritos apresentados, considerei que a atividade de procura, começou pela rebusca de minha própria trajetória, seja na vida pessoal ou profissional, pois foi através da reflexão sobre o meu cotidiano como docente que brotaram os questionamentos que me levaram a pesquisar as práticas relacionadas ao corpo e ao ensino de Artes Visuais. Assim, confio que a presente pesquisa é pertinente, precisamente por revolver este lugar possível das práticas pedagógicas que, uma vez ressignificadas possam inspirar outros docentes da Educação em Artes Visuais.

Estimo a importância da Educação em Artes Visuais, que tem o lugar de solicitar o desenvolvimento do discente por seu autoconhecimento, particularmente de seu próprio corpo. De manifestar-se por seu contíguo ideológico e de distinguir em forma de poética, de imagem, fruindo com uma obra, coexistindo com ela, expandindo a sua percepção e sua compreensão de mundo

Desse modo, esclareço que tanto o primeiro capítulo como os seguintes – foram denominados para este estudo de Corpo para coadunar com a temática da investigação. Assim, o Primeiro Corpo, visa delinear resumidamente, a influência das pesquisas narrativas e autobiográficas na constituição de novos conhecimentos, bem como, um passeio sobre a produção acadêmica acerca da performance e do corpo. Dessa forma, foi possível refletir sobre um panorama crítico e compreensivo da realidade atual na pesquisa sobre o corpo. A intenção desse Primeiro Corpo, atende uma percepção das reais necessidades em relação a pensar o corpo como potência, compreendendo um aprendizado e desenvolvimento cultural, participando de mudanças na sociedade, ressignificando seus valores e crenças.

Nesta dissertação, o Primeiro Corpo apontou indagações e pesquisas sobre a performance e o corpo como instrumento de criação artística, se desdobrando na produção de conhecimento contemporâneo, considerando que ele – o corpo - é a base para a composição visual corpórea. Para dar suporte teórico as questões levantadas recorri as seguintes referências: Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019); Carla Dias de Borba (2021); Renato Cohen (2013); Augusto Henrique Lopes da Costa (2020); Eleonora Fabião (2008, 2010); Tatiana Parra Faleiro (2020); Guillermo Gómez-Peña (2013); Christine Greiner (2007, 2008); Stuart Hall (2006); Fernando Hernández (2005); Helena Katz (2004); Kátia Maria Kasper (2009); Isabel Petry Kehrwald (2006); Fabiana Lopes de Souza e Maria Cecília Lorea Leite (2022); Friederich Nietzsche (1977); Analu Steffen e Paulo Pires de Queiroz (2022); Adriana dos Santos Prado Sadoyama (2020); Isabella Fernanda Santos (2017) e Vitória Monteiro da Silva (2019).

Ainda nesse Primeiro Corpo começo a descrever minhas narrativas que descreveram meu período da infância até a minha formação docente em matemática e para dar corpo a escrita recorro como referências: Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (2015); Michel Foucault (2012b); Luciano Lopes Machado (2011); Raimundo Martins e Irene Tourinho (2017); Pierre Nora (1993); Rosane Preciosa (2010) e Tomaz Tadeu da Silva (2006).

O Segundo Corpo deste trabalho de pesquisa foi constituído a partir de reflexões sobre questões vinculadas com as narrativas autobiográficas relacionadas ao tempo de minhas formações em Matemática e em Artes Visuais e posterior atuação como docente em Artes Visuais. Com os autores considerados pertinentes, estabeleci um percurso para pensar sobre o contexto das Artes Visuais em relação à compreensão da narrativa autobiográfica. E, como esta narrativa pode estar associada com a formação e autoformação docente. A constituição de um docente é versada por sua trajetória de vida. Sendo assim, nesse corpo do trabalho foi estabelecido reflexões acerca do meu fazer como docente de outra área do conhecimento, assim como, a transição para o professor de Artes Visuais através das narrativas dos meus processos subjetivos e identitários na consolidação do profissional que sou hoje.

Quando a educação é encarada como um artifício interativo e colaborativo, os docentes deixam de ser só repassadores de informações, mas se estabelecem como guias que incitam a curiosidade, a verificação e a reflexão crítica. Ao aliar uma pesquisa como parte complementar da prática pedagógica, os discentes são incitados a procurar respostas para suas próprias questões, cultivar diferentes perspectivas e desenvolver habilidades de análise e síntese.

Ao se tornarem sujeitos ativos na produção do conhecimento, os alunos adquirem não apenas informações, mas também a capacidade de avaliar, criticar e aplicar o conhecimento de maneira significativa em suas vidas e na sociedade como um todo. Assim, recuperar a relação entre ensino e pesquisa é mais do que uma abordagem pedagógica; é um compromisso com o desenvolvimento intelectual, social e cívico das novas gerações.

Nesse sentido, o Segundo Corpo deste trabalho foi subsidiado teoricamente pelo seguintes autores: Rubem Alves (2011); Roland Barthes (2008); Carola Conle (1996); Christine Delory-Momberger (2006); Michel Foucault (1985, 1995b, 2012a, 2012b); Fábio Gatti (2008); Stuart Hall (2006); Fernando Hernández (2005); Bell

Hooks (2005); Marie Christine Josso (2004,2007); Jorge Larrosa (1994); Philippe Lejeune (2008); Luciana Grupelli Loponte (2005); Audre Lorde (2009); Jan Masschelein (2008); Wander Melo Miranda (2009); Maria da Conceição Moita (2005); Daniel S. Costa e Grácia Navarro (2015); Antônio Nóvoa (1988,1995); Marcos Vilela Pereira (2009); Márcia Regina Porto Rovina (2008); Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2006); Elizeu Clementino de Souza (2005) e Maria Celeste de Almeida Wanner (2006).

No Terceiro Corpo, apresentei uma proposição metodológica como uma bússola que apontou caminhos, com o objetivo de pensar minhas narrativas sobre o corpo e sobre a performance a partir do resgate das memórias do que produzi como pessoa, como professor e como artista.

Nesse caminho, a narrativa autobiográfica possibilitou resgatar, diante da minha trajetória de vida, a ação pedagógica por mim realizada na formação discente, principalmente em aprendizagens ligadas à performance e ao corpo. Assim, fui instigado a refletir sobre como conduzi a minha prática pedagógica, o conteúdo e a metodologia, com foco na linguagem das Artes Visuais. Bem como, no modo como este processo permitiu a construção do conhecimento na sala de aula na Educação Básica

Para o apoio teórico para o Terceiro Corpo recorri aos autores: Miguel Arroyo (2004); Ricardo Basbaum (2001); Luciana Borre (2020); Ecléa Bosi (2003); Judith Butler (2017); Sérgio Castanho (2001); Denice Bárbara Catani (1997); Maria Isabel da Cunha (1992); Michel Foucault (1995b, 2012b); Paulo Freire (2001,2018); Ivor Goodson, (1992); Jorge Larrosa (1994, 2010, 2014); Luciana Grupelli Loponte (2005); Antônio Nóvoa (1997, 2014); Maria Ângela Silveira Paulilo (1999); Maria Isaura Pereira Queiroz (1988); João Guimarães Rosa (1967); Luiz Eduardo Soares (1994).

Pautado por esse caminho de investigação, saliento que o professor não nasce pronto, é formado conforme a necessidade, interesse ou vocação. Ao analisar as memórias narradas por mim, notei como é relevante a forma como fui influenciado por meus professores, que em sala de aula é o principal agente da construção do conhecimento e inspirador de muitas carreiras, seja qual for o currículo a ser seguido.

Com estes questionamentos discutidos e fundamentados na vida acadêmica de um profissional da educação, percebemos que não há um movimento linear no exercício cotidiano do professor, como esclarece este estudo. Acontece uma alteração lenta e gradual de acordo com as diferentes formas de ver o mundo, a partir das

condições exigidas e do cotidiano concreto, no qual o professor vai construindo sua história. No desenvolvimento desta parte do estudo, foram determinantes as reflexões sobre as dificuldades relacionadas ao corpo e a performance na sala de aula e a inter-relação entre Artes Visuais e o ensino.

PRIMEIRO CORPO

REVISÃO DA LITERATURA: apontamentos iniciais

Neste primeiro capítulo, ou melhor dizendo, neste primeiro corpo da pesquisa apresento sucintamente questões teóricas e metodológicas vinculadas com o conceito de corpo e de performance. Estas questões são provenientes de um olhar atento para outras pesquisas que exploraram o corpo como um território, um lugar, um caminho para detalhar reflexões, sobretudo, no contexto da Educação em Artes Visuais.

Cabe esclarecer que o corpo, aqui compreendido como um território, um lugar e um caminho foram explorados nesta pesquisa, a partir de entradas poéticas que configuraram e, ainda configuram o meu lugar no mundo, ou seja, um lugar de narrativas autobiográficas. Estas narrativas apresentaram o lugar da infância, da adolescência, da maturidade, do pessoal e do profissional, vinculados com os fazeres artísticos, particularmente a performance, como também, anunciaram outras experiências vivenciadas com a prática docente.

Dessa forma, ao trazer à tona a partir de uma escrita narrativa, a maneira com que observei ao longo da minha trajetória de vida, esses motivos que desenharam a vontade de pesquisar, de se tornar sujeito e objeto da própria pesquisa. Na aspiração de abordar tais questões surgiram as sentenças: O que pode um corpo? O corpo na sala de aula. O corpo no ensino de Artes Visuais.

O que pode um corpo?

Ao pensar: o que pode um corpo? Pesquisamos as forças do corpo, em reflexão com os métodos de individualização, sobretudo, ao considerar que um corpo, ou melhor, qualquer corpo representa a sua própria constituição subjetiva e particular. Kátia Maria Kasper (2009), descreve o corpo com sua capacidade de afeto, com sua conexão característica, submergindo em maneiras de reconhecer, refletir, produzir e gerar linhas da constituição do corpo.

Nesse aspecto, o corpo converte-se em uma experiência de outros corpos, lembrança para outras afeições, que envolvem uma maneira de percepção do mundo

que atravessa o corpo todo, uma situação de vigilância e, do mesmo modo, com amplo interesse e dedicação. A autora aborda reflexões dos envolvimento, daquilo que acontece entre o corpo que pode afetar o outro. Os fatores ético, político, estético e filosófico estão sobrepostos nessa aparência de declaração da vida, na edificação de outras maneiras de vida.

Nietzsche que, ao fim do século XIX, propõe a abertura de uma inovadora série de investigação nesse aspecto. Ao recorrer na própria escrita de Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra*, ele profere sua expressão aos “desprezadores do corpo”, de maneira a impossibilitar o desatino de um espírito em aspirar aparelhar o corpo, assim,

Eu sou corpo e alma” – assim fala a criança. E por que não se deveria falar como as crianças? Mas o homem já desperto, o sabedor, diz: “Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo”. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas “espírito, pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão (NIETZSCHE, 1977, p. 51).

Nietzsche assegura também que os saltos e os arroubos do pensar são um singelo eufemismo para o ser próprio – percebido como “andadeiras do eu e o insuflador dos seus conceitos” (1977, p. 52) — para atingir suas finalidades. A razão da própria existência é o corpo uma vez que é neste que habita a essência do ser: o eu. O espírito dá sentido e significado aquilo que vive e conhece num contínuo movimento de experimentação diária: que aqui denomino de narrativas. A essência a um corpo que converge em ser nosso próprio corpo. E com essa breve análise nietzschiana acerca do corpo como morada da essência do ser que reforço uma dentre outras questões importantes para a constituição dessa dissertação: o que pode um corpo?

Pensar o que pode um corpo, sobretudo em suas possibilidades expressivas e experienciais, permitiu a retomada de inúmeras narrativas vividas em minha trajetória de vida. Esse corpo subordinado a sensações que podem ser de dor ou de prazer conforme a experiência da essência do eu em cada sujeito que habita determinado corpo. Todo corpo tem a tendência em rejeitar a dor e compensar essa dor com um estado de prazer. Essa experiência fará com que cada sujeito aprenda mais na busca das sensações de prazer e amenize ou anule a dor. Nesse ponto, pensei em particular sobre os limites entre a dor e o prazer, particularmente, ao considerar experiências formativas vivenciadas pelo meu próprio corpo. Tais

experiências serão apresentadas em formato de narrativas pessoais e profissionais no decorrer dos escritos desta pesquisa, em negrito, denominadas trechos narrativos. Assim considero que reconhecer esses limites também se referem a questão: o que pode um corpo?

Ao buscar leituras sobre o tema desta pesquisa (GREINER, 2008); (LEJEUNE, 2008); (JOSSO, 2004); (MARTINS e TOURINHO, 2017), considerando questões que tangenciam tanto o cotidiano escolar como a prática de fazeres artísticos, apareceram referências educacionais (HERNÁNDEZ, 2005); (LARROSA, 1994); (PRECIOSA, 2010) e artísticas (COHEN, 2013); (ROVINA 2008); (FABIÃO, 2008) que se tornaram decisivos para a constituição deste trabalho.

Uma relevante compreensão que surgiu neste caminho, foi a percepção de que as leituras de obras e teorias que destaco nesta parte do texto, em algum momento da pesquisa, ou mesmo antes dela, foram sendo organizadas e vividas pelo corpo. Seja o corpo da criança arteira moldado pelo ambiente cristão e familiar; o corpo que se adequou para fazer o “certo”³ e não sofrer, mas que ainda sente a dor; o corpo que na adequação imposta se torna um professor de matemática; o corpo rebelde e transgressor que retomou a criança arteira e se embrenha nas Artes Visuais como artista e como docente.

Ao refletir sobre o desenvolvimento do meu corpo como docente, sendo perpassado pelas ações artísticas e por narrativas expostas aqui, permitiu a lembrança de outras circunstâncias da minha vida. Circunstâncias decisivas para pensar o corpo como um método de pesquisa, de apreensão, de incremento de didáticas e práticas diárias docentes e de intercâmbio com os diversos contextos da educação, aqui, notadamente o contexto da Educação em Artes Visuais.

Fernando Hernández (2005, p. 29) em seu texto *“A formação do professor e o ensino das artes visuais”*, destaca que “ser docente, pai e mãe não são realidades essenciais, senão sociais, discursivas, e como tais, modificáveis, produto de cada

³ Cabe aqui esclarecer que não se entenda como algo pejorativo os termos “arteiro/arteira” e “certo” usados ao longo dessa dissertação. Descrevo os termos dessa forma não como forma de entender tais termos como antônimos. Trata-se de usar o termo que vem do núcleo familiar e do senso comum que entendem o lugar da Arte “arteiro/arteira” como a traquinagem infantil que não tem valor algum e que não é bem-visto pelos outros, ou seja, algo a ser combatido. Aquele que faz Arte, de acordo a essa visão deve ser corrigida a fim de que prevaleça o “certo”. Certo, nesse caso é fazer aquilo que se espera, aquilo que não causa espanto, o que é validado como padrão a ser vivido sem causar arroubos ou questionamentos a quem quer que seja. O certo aqui tem a característica do que se molda para adequar a visão de que os outros esperam, do que os outros querem, sem assim satisfazer os próprios anseios, desejos e vontades.

época e contexto”. Ser docente ou progenitor, exemplificando, são funções que mudam conforme as expectativas e necessidades da sociedade em relação à educação. O papel do professor tem evoluído ao longo do tempo, de acordo com as teorias pedagógicas e as demandas da sociedade. Assim, o que foi considerado um bom professor em uma determinada época pode ser diferente em outra, considerando que tais funções, tanto do ser docente ou do progenitor, também partem de uma construção cultural.

Essas representações e concepções de ser docente, pai e mãe podem ser modificadas ao longo do tempo, à medida que a sociedade passa por mudanças, pois novas visões e ideias surgem. Por exemplo, nas últimas décadas, houve um aumento no reconhecimento da diversidade familiar e a desconstrução da ideia de que existem papéis fixos e definidos para ser pai e mãe.

A leitura do trecho de Hernández (2005), instigou-me a considerar que tais papéis citados poderiam corresponder alusivamente a um lugar performático, ou seja, como se fossem corpos a performar outros corpos e outras existências e identidades. Corpos que assumem configurações conforme a necessidade sociocultural: uma performance social.

O autor traz um aspecto profícuo acerca dos lugares de ser docente, pai e mãe na sociedade. Ressalta que essas funções não são inabaláveis ou próprias da natureza humana, na verdade convertem em constituições sociais e culturais que transformam ao longo do tempo conforme cenário histórico e cultural.

Ao analisar a docência, esse olhar distingue que a educação e as metodologias de ensino são inspiradas pelas expectativas e valores da sociedade em todo contexto histórico. O ponto de vista de um professor e suas obrigações podem ser modificados em distintas ocasiões e sociedades. Isso indica que as práticas educacionais são ajustadas para acolher as questões e dificuldades contemporâneas.

Ao comparar essa análise com a parentalidade, tais questões e dificuldades estão direcionadas aos pais e mães e são delimitadas nas expectativas, concepções e regras da mesma sociedade que determina o papel docente. As condutas de gênero pertinentes à paternidade e maternidade também são adaptadas por convenções sociais. Isso sugere que a ideia de ser pai ou mãe evolui com o tempo, seguindo as transformações nas condutas familiares e nos apegos da sociedade.

Uma ponderação acerca da diversidade dos arranjos familiares e padrões educacionais estaria em distinguir que tais papéis são constituídos pela sociedade e

também mutáveis, que admite a passagem para melhor acessão e inclusão das mais diferentes parentalidades e educação, compreendendo pais solteiros, famílias adotivas, famílias LGBTQIAP+ e outros desenhos não habituais.

Contudo, é relevante ponderar que, esses papéis, ainda que sejam determinados cultural e socialmente, também encontram perspectivas psicológicas e biológicas que afetam as experiências da função docente, paterna e materna. Essa declaração não recusa a seriedade desses lugares na vida dos sujeitos, mas avulta a seriedade de distinguir a tolerância e resiliência de tais funções em díspares condições históricas e sociais. Isso nos provoca rever nossos afetos e atitudes para requerer uma sociedade aberta e inclusiva a novas contingências pessoal e educacional.

E no que se fala sobre essas personalidades que se conformam e se representam no transcorrer da vida, também é pertinente discorrer a partir de Stuart Hall (2006), que por um longo tempo tais desempenhos foram entendidos como inabaláveis. Os sujeitos padronizados. No entanto, estão passando por um processo de modificação, fazendo assim surgir identidades segmentadas, em contínua transformação.

Antes, as identidades eram mais fixas e fundamentadas em camadas sociais amplas, como gênero, classe social e etnia. No entanto, cada vez mais as pessoas estão procurando se expressar e se identificar, de modo único e individual, irrompendo com os códigos tradicionais de identificação.

No entanto, essa fragmentação de identidades também traz provocações. A coexistência de múltiplas identidades estabelece uma maior compreensão e respeito pela diversidade, além de discutir as definições e estereótipos pré-existentes. Também aparece a necessidade de criar espaços de diálogo e inclusão, onde essas diferentes identidades possam conviver de forma harmoniosa.

Nesse caminho, o trabalho não procurou evidenciar diferenciações que possam divergir do corpo artístico para o corpo do cotidiano escolar, pautando suas características inteiras ou determinando qualidades reconhecíveis. Christine Greiner (2008), em seu livro "*O Corpo: pistas para estudos indisciplinados*", estabelece uma organização de teorias do corpo, percorridas indisciplinarmente, como indica o título. Algumas das considerações compreendidas serão tratadas com o objetivo de realizar a busca de uma visão mais investigativa na qualidade da performance trabalhada no contexto escolar.

Sobre esse conceito de performance, Greiner (2008) a entende como episteme, ou seja, a ideia da performance como conhecimento corporal compondo um código específico de razão e linguagem. Tal característica se assemelha ao processo de aprendizagem e cria um ambiente experimental didático/artístico adotado por metodologia de investigação teórica.

O corpo entende e explora o mundo pela performance; então, o movimento corporal e a experiência sensorial estabelecem procedimentos de definição irreduzíveis a inclusão das normas linguísticas, a exposições narrativas e a ideias habituais de metodologia científica.

A compreensão da performance como “forma de conhecimento” – nos convoca a questionar a própria natureza do conhecimento e indica a prática artística e a criatividade como motivadores da atividade teórica.

Essa investigação a partir do trabalho de Greiner (2008), auxiliou o início dos estudos sobre o corpo. Por ser breve e precisa, apresenta atualizada uma série de referências acerca da temática, esquematizando desde aspectos filosóficos e históricos até as disposições recentes dos denominados estudos culturais, exibindo também discussões acerca da estética e do aspecto político do corpo, seja em vivências artísticas ou a questões ligadas à saúde (cirurgia plástica, próteses e distúrbios da alimentação), importantes também na antropologia e sociologia. Enfim trata o corpo como uma temática a ser estudada.

Para a autora, um corpo vivo não se limita apenas à sua forma física, mas está constantemente em interação com o mundo ao seu redor e com outros corpos também vivos. Essas interações incluem desde relações sensoriais, como o toque, a visão e o som, até interações emocionais, intelectuais e sociais. Tal corpo tem a capacidade de conhecer sensações, emoções e pensamentos, e também de se relacionar com outros corpos de maneira complexa e multifacetada. Essas relações podem ser de amor, amizade, conflito, competição, colaboração, entre outras.

Além disso, o corpo também está em constante mudança e transformação. Ele pode se adaptar e responder às situações e estímulos que recebe do ambiente, seja fisicamente, emocionalmente ou intelectualmente. Nesse sentido, o corpo é uma entidade viva e dinâmica, que está constantemente em movimento e influenciando e sendo influenciado pelo mundo ao seu redor. É através dessas relações e interações que o corpo constrói sua identidade e constitui sua existência única e singular.

Em seu artigo *“O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, do museu, nem o corpo da academia!”* Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019) debate o corpo na contemporaneidade: o corpo da sala de aula (escola), do museu (artístico) e o corpo da academia (físico) que não se colocam nesses lugares constituídos por normas educativas, artísticas e de “formas perfeitas” para analisarem corpos como epistêmicos; isto é, corpos que se distinguem por serem produtores de cultura, de conhecimento e de arte.

Analisar corpos como epistêmicos acena para a distinção de estimar os corpos como fontes apropriadas de conhecimento e compreensão do mundo. É importante extrapolar o olhar habitual que privilegia somente certos tipos de corpos, como aqueles que são respeitados como normativos ou dominantes.

Bessa-Oliveira (2019) também considera a possibilidade desses corpos de modo a abordar esse "corpo" que é o operador da vida humana, que de imediato não se exhibe como extraordinário e que não é exclusivamente irreal.

O autor apela às epistemologias descoloniais biogeográficas. É uma abordagem específica dentro dos estudos descoloniais que levam em consideração a relação entre corpos, territórios e conhecimento. Objetiva demonstrar que a despeito de ser a parte mais aparente entre a sensibilidade e o mundo exterior, os corpos díspares não são respeitados pelas ideias e normas predominantes. Porque não se instruem, não se sujeitam e não se classificam fisicamente como quer a padronização do corpo moderno colonial.

Tais corpos como os citados pelo autor - na escola, o artístico e o físico – que não se encaixam a um padrão eurocêntrico pré-estabelecido, se convergem. Do mesmo modo que o meu corpo, que não se encaixou ao “certo” e transicionou ao “transgressor”⁴: abandonou o corpo exato e rígido da docência em matemática e partiu para o corpo livre e criativo da docência em Artes Visuais.

⁴ Entenda aqui o transgressor como aquele que aos olhos de uma grande parte das pessoas ousou sair de um componente cultural e socialmente respeitado dentro da grade escolar, ou seja, a docência como professor de matemática, partindo para o contexto do ensino de Artes Visuais. Essa atitude foi vista por alguns como uma heresia. Como assim? Deixar o ensino de Matemática, com uma grade horária significativa no contexto curricular, com um número menor de turmas para administrar e assumir a docência em Artes Visuais, que historicamente possui uma carga horária reduzida, o que significa no âmbito administrativo e pedagógico de algumas escolas, ministrar aulas para todas as séries, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio. O que representou muito trabalho. No entanto, a rigidez da matemática e toda a sua fama social já não me satisfaziam. O ensino de Artes Visuais e os processos criativos me fascinavam, o que possibilitou a oportunidade de satisfazer alguns desejos. Um deles fez surgir em mim o TRANS-PROFESSOR: aquele que transicionou do “certo” para o “arteiro”; da Matemática para as Artes Visuais: um transgressor.

Ao mesmo tempo, busco os vínculos simbólicos entre os diferentes corpos, tanto do corpo exato como do corpo livre e criativo, que se fazem presentes no instante de uma Performance, onde artista e público se permitem compartilhar experiências do e com o corpo.

Um discernimento essencial: entender o corpo como objeto é preciso aqui ser delineado com o fim de reservar a finalidade da escrita, e melhor constituir os elementos que arrisco especificar. De tal modo, pondero um pouco sobre algumas qualidades que encontram esse corpo no ambiente contemporâneo.

Um dos aspectos divergentes relaciona-se a compreensão do corpo como objeto, que por muito tempo preponderou na definição do corpo. Como já tinha enunciado, Greiner (2008) contextualiza bem esses subsídios, sobretudo ao trazer comentários acerca da variedade de concepções que o aceitam como dimensão investigativa. Assim, o corpo configura-se continuamente como objeto de reflexão e crítica. Porém, segundo Greiner (2008), em parâmetros para a pesquisa científica e do ponto de vista mais teorizado acerca do objeto, a notoriedade de estudos do corpo começou, sobretudo, no século XX, onde

nota-se uma diferença gritante no que diz respeito ao entendimento e aos modos de descrição do corpo, sobretudo a partir do começo do século XX. Mas a história do corpo, como todas as outras, não é sequencial [...] isto porque, o modo como um corpo é descrito e analisado não está separado do que ele apresenta como possibilidade de ser quando está em ação no mundo. Além disso, torna-se cada vez mais evidente que o próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea [...] (GREINER, 2008, p. 15-16).

Desde então, o corpo aceita ser entendido como lugar de perfis políticos, sociais e culturais de uma sociedade. Os movimentos artísticos e culturais do século passado (Dadaísmo, Modernismo, Pop Art, Arte Conceitual, Fluxus) a título de exemplo, adotaram o corpo como maneira de mostrar pontos de vista, sentimentos ou expressões. Em outros episódios, seja na atualidade ou ao longo da história da humanidade o corpo foi aproveitado como meio delimitador e demarcador de uma identidade cultural, seja pela adesão de determinada indumentária, trajes ou adereços ou pela impressão de sinais gráficos no corpo (como as milenares tatuagens, por exemplo).

Ainda em outros episódios, o corpo aconteceu de ser empregado como meio de revolta (Figura 1), de indignação (Figura 2) ou de protesto (Figura 3) – o corpo nu (Figura 4), exemplificando. Em todas essas situações, e ainda em outras, o corpo é

idealizado como um ambiente de visibilidade alegórica do discurso (GREINER, 2008), lugar de surgimento de exercícios discursivos.

Assim, a partir daquilo que foi apontado por Greiner (2008), desejo aqui imprimir, quando digo corpo, é: aquele que é único, que não se domina, que participa do procedimento de abarcar e de explicar o mundo e que, conhecedor desse aspecto, se apoia para esse estudo, em ocorrências artísticas/educacionais para dar novo significado aos atos cotidianos. Assim, acredito que a vida cotidiana tem características que apontam um ato performático.

Figura 1 - Ebó e Revolta - Performance de Luiz Marcelo



Fonte: Página de Luiz Marcelo⁵.

Nesse sentido, percebendo a Performance – um dos aspectos dessa pesquisa - como uma das opções descobertas por artistas na ocasião pretérita e, que na atualidade compreendemos como a conversão do moderno para o contemporâneo – e entendendo que essa escolha apareceu precisamente no estilo interdisciplinar, nota-

⁵ Disponível em <https://www.luizmarceloarte.com/eb%C3%B3-e-revolta>. Acesso em: 01 ago. 2023.

se de forma contundente as anotações feitas por Greiner (2008), conforme apontadas a seguir.

A autora percorre as ciências cognitivas, filosofia, psicologia, história e teorias da evolução para arriscar-se conhecer como as reflexões acerca do corpo foram se adaptando no contemporâneo. Aborda a transformação, diante de Nietzsche e Artaud, a concepção do corpo cartesiano e dualista (no qual a alma, o espírito tem um poder e um domínio sobre a carne) para um conceito monista, do qual se aceita que não há um administrador do corpo.

Nessa abertura, aquele julgamento precedente de corpo como “uma coisa que se tem” altera-se para “algo que se é”. Tal mutação sugere em descobrir uma nova configuração, um modo para entender o contexto do corpo a partir de questões contemporâneas. Nesse sentido, a arte contemporânea permite refletir sobre “algo que se é”, ou seja, o sujeito é o artista e o próprio objeto de sua expressão, conforme proposição performática realizada pelo artista visual Thiago Zanotta (Figura 3).

Figura 2 - Performance “Lambuzados” - realizada em indignação com a destruição da Serra do Curral, MG



Fonte: Jornal O Tempo On line ⁶.

⁶ Disponível em <https://www.otempo.com.br/cidades/serra-do-curral/performance-em-defesa-da-serra-do-curral-sera-realizada-neste-domingo-em-bh-1.2675845>. Acesso em 01 ago.2023.

Figura 3 - Thiago Zanotta - protesto silencioso à “sujeira” da política



Fonte: Portal G1 – Distrito Federal ⁷.

Figura 4 - Corpo contra Conceito - performance de Maria Eugênia Matricardi



Fonte: site Performance Corpo Política⁸ .

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/artista-faz-performance-em-frente-ao-palacio-do-planalto-com-cabeca-de-porco-e-constituicao-em-maos.ghtml> . Acesso em: 01 ago. 2023

⁸ Disponível em: <http://performancecorporpolitica.net/?gallery=maria-eugenia-maria-corpo-contra-conceito>. Acesso em: 02 ago. 2023.

A partir das ideias de Greiner (2008) sobre o corpo, Renato Cohen (2013) – performer e pesquisador - traz em seu livro "*Performance como Linguagem*", pesquisa sobre as particularidades da linguagem performática e, num enfrentamento com a cena teatral, pondera os rebates que o ato performático oferece aos dilemas da encenação, atuação e criação.

Cohen (2013) ao analisar as práticas de grupos como o Fluxus, e de artistas como Joseph Beuys (Figura 5), Laurie Anderson (Figura 6) entre outros, são destacadas as várias tendências da performance: dentre elas a narrativa autobiográfica, que abrangem desde práticas de ritualização até a arte conceitual. O autor investiga o domínio de ícones com que os artistas elaboram estes modos de expressão imagética e significativa dos lugares cênicos, indica uma categoria de antimídia que se contesta ao discurso da mídia institucionalizada.

Figura 5 - Joseph Beuys do Grupo Fluxus – performance “Como explicar quadros a uma Lebre morta”



Fonte: site A Arte da Performance⁹.

⁹ Disponível em: <https://aartedaperformance.weebly.com/fluxus.html> . Acesso em: 02 ago. 2023

Figura 6 - Laurie Anderson - Duets on ice – Performance



Fonte: página Hildegard Angel¹⁰

¹⁰ Disponível em: <https://www.hildeangel.com.br/so-sofisticados-na-noite-de-laurie-anderson-caetano-veloso-inclusive/>. Acesso em: 08 jan. 2024

Na sua forma de justaposição entre arte e vida, a performance renova um radical exercício que oportuniza impulso para uma criatividade existencial e intensa, que modifica as suas noções de expressar o aqui e o agora da existência e expande os limites da pesquisa e da experiência artística. Detenta do legado dos movimentos de ruptura como o Dada, happening e contracultura, a performance vem promovendo desde o século passado aos últimos tempos, um revigoramento das artes, irrompendo com o perfil sedimentado das convenções teatrais e oferecendo dinamismo ao cênico, bem como, às Artes Visuais.

Desse modo, Helena Katz (2004) em colaboração com Christine Greiner discorre, nesse contexto, como o corpo se estabelece relacionado ao espaço do qual está inserido, com o qual participa. Assim, o corpo não é um reservatório, antecipadamente verificado, em que os conhecimentos são colocados, pois,

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois, toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. [...] A informação se transfere em processo de contaminação (KATZ e GREINER, 2004, p. 136).

Diante de tais declarações, compreendo que a prática com o corpo se configura a partir do método, da analogia. Assim, rememorei questões relacionadas com a vivência de um corpo visto e concebido por outros, um corpo que se voltou para a lógica do “certo”, considerando nesse caso minha formação em matemática. Nesse período, o corpo não ousava, apenas suportava o peso da uma escolha equivocada. Um corpo que não ousou por muitos anos a pensar nos cruzamentos, mas, esse corpo poderia mais... Tanto poderia que, nesse momento, o corpo encontra-se inquieto perante o teclado do computador, ajeitando-se para encontrar um lugar na escrita desse texto que possa expressar as alegrias e os dissabores vividos ao longo de uma trajetória de vida.

Diversamente da modernidade, em que as ideias de obra finalizada e de vanguarda eram estimadas; na contemporaneidade, os meios e os processos usados para abordar um produto, por vezes incompleto e parcial, são os artifícios que compararam a extensão das obras e sugestões performáticas. E, semelhante como nas artes, o corpo no contemporâneo se faz perceber no entre corpos e no relacionamento desse corpo com o espaço, seja esse espaço vivenciado da [na] galeria ou da [na] escola.

Assim, o conceito de corpo que adoto, no caso o de Greiner (2008), insere-se na compreensão do contemporâneo, ao dialogar com experiências formativas vivenciadas pelo sujeito que se coloca como objeto e sujeito da pesquisa.

Por isso, entendo de acordo com Guillermo Gómez-Peña (2013, p. 444), que a “arte contemporânea é um território conceitual com clima caprichoso e fronteiras movediças; um lugar onde a contradição, a ambiguidade e o paradoxo não são somente tolerados, mas estimulados”. Na Figura 7, apresento um momento da releitura de uma performance artística, realizada por um estudante e vivenciada por mim, para pensar no impacto visual e nas interatividades que a mesma pode evocar.

Figura 7 - Releitura performance de Ana Mendieta realizada por estudante em 2013 durante Semana Performática realizada no Centro Educacional 11 de Ceilândia



Fonte: Acervo Pessoal.

Essa evocação permitiu a exacerbação das peculiaridades desse corpo exposto, frágil e provocador, dificultando uma significação redutora, elementar e separada do que seria aquele corpo, sobretudo em relação ao lugar: o contexto escolar.

Tal experiência possibilitou um olhar atento tanto sobre o corpo performático como os demais corpos que assistiram a cena. Acredito que este modo de ver instigou aqueles que assistiram a cena performática, deslocando estes sujeitos observadores a pensarem o lugar de construção e reconstrução de sentidos para os corpos, seja o próprio corpo, seja o corpo do outro. É um questionamento do que se espera que aconteça em determinado local (no caso a escola). E esse corpo já não é mais algo que passa sem ser percebido: esse corpo carrega significados.

Ao pensar sobre o espaço do corpo no contexto escolar, com base no princípio de que o mesmo, através de seus processos e suas características visuais revisita as perspectivas da Educação em Artes visuais na contemporaneidade. Uma vez que, são diversas e estão constantemente em evolução, com a influência dos avanços tecnológicos, culturais, transformações sociais e o constante destaque da criatividade e expressão artística na atualidade.

Ainda que no contexto da História da Educação houve um momento em que as disciplinas foram divididas, hoje o que se nota são as perspectivas integradoras das disciplinas e dentre elas as Artes Visuais como componente curricular. Algumas dessas perspectivas são: acessibilidade, inclusão, interdisciplinaridade, inventividade, senso crítico, sustentabilidade, reconhecimento e valorização da cultura local; assim como, das práticas colaborativas.

Em resumo, a Educação em Artes Visuais está emergindo para abranger as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo moderno. A interação entre a criatividade, tecnologia, sustentabilidade e valorização da diversidade cultural são aspectos centrais nas perspectivas atuais da Educação em Artes Visuais.

Para descrever apropriadamente ao visível, quando proferimos que corpo é esse, falamos ainda quais são as correspondências feitas com o espaço, que objetiva reservar tais características: gênero, faixa etária, porte físico, etnia, nacionalidade, religião, orientação sexual, entre outros. Aspectos que contribuem para o diálogo e a compreensão das artes do corpo, no caso a Performance no ambiente educacional.

O conceito de corpo (GREINER, 2008) aqui considerado se abriga na ponderação e entendimento do mesmo nas artes visuais e na performance (COHEN,

2013) que têm sido interconectadas com outras formas de comunicação e mencionam que o propósito da educação que é habilitar estudantes para que se tornem pessoas livres e responsáveis, com capacidade para tomar decisões e solucionar seus próprios problemas. O que sugere valorização dos relacionamentos interpessoais, importando mais os processos que a execução de um produto final.

É precisamente nessa ousadia de estabelecer em escrita a instrução que representa minha pesquisa, que discorri sobre as situações em que o corpo aqui é discutido: a construção de uma narração acerca do corpo do professor, que se transformou a partir de embates, reflexões, vivências e processos formativos e autoformativos, assim como, desse corpo como prática artística no ambiente escolar.

Diligência essa bem longe de assegurar que exclusivamente essas circunstâncias estão atualizadas em meu emprego da Performance. Mas, sim ressaltar o que me deixa próximo de outros professores, de suas artes performáticas e de seus fazeres docentes, nos quais ressalto esses corpos, e que, por conexão e/ou ligação artística, constituíram essencialmente minha prática artística e por extensão a minha prática docente.

Diante dessas assertivas, as captações que realizei ao longo dessa pesquisa, sejam elas teóricas ou práticas vinculadas com a perspectiva do corpo no contexto do ensino de artes visuais, procuraram expressar a ideia de um corpo que pode transmutar-se, performar-se, expressar sentidos e significados para além da aparência externa.

Essa expressão acerca do corpo, particularmente vivenciada no contexto da produção artística e da prática docente, almejou encontrar exemplos de outros corpos que também experimentaram essa liberdade em transmutar-se, performar-se, ampliando os sentidos e significados, como no caso de alguns exemplos citados anteriormente. Desse modo, ao encontrar nas performances corporais experiências expressivas e impactantes, foi possível conjecturar um caminho para refletir sobre as possibilidades desse corpo que não cessa de existir.

Uma das propriedades da performance na contemporaneidade, é o curso de seus procedimentos e a inconformidade das ações provocadas. O caso dela não se concordar, que é sempre interrogada pela confrontação corpo e espaço, potencializa os processos criativos. É nesse contexto discursivo que esse trabalho procurou a sua representação, elevando os feitos característicos de uma prática artística.

Sobre alguns aspectos da arte performática, Tatiana Parra Faleiro (2020) em sua dissertação de mestrado intitulada “*O Corpo e a Máquina*”, debate o desempenho do corpo na criação de uma Performance. Para a autora o corpo é percebido como aparelho relevante na arte da performance, de configuração teórica e prática no procedimento criativo.

De acordo com a pesquisa realizada por Faleiro (2020), a prática performática foi utilizada como recurso didático e artístico no contexto do ensino de artes visuais, potencializando ao professor uma dinâmica que transportou os estudantes para uma experiência viva com os seus próprios corpos. Nesse sentido, entendo que a minha história docente, seja inicialmente como Professor de Matemática e, posteriormente atuando como Professor de Artes Visuais, também introduz aspectos vinculados com a experiência do corpo.

O corpo que era entendido como um lugar “certo”, conectado ao exercício docente da matemática, da rigidez e da exatidão dos números, passou a operar como um lugar de transição. Essa transição deslocou o sentido de corpo para um lugar de potência, mesmo que observado e criticado pelo outro como “errado”, “equivocado” ou “arteiro”. O corpo passou a ser arte, suporte, sobrevivência, sobretudo, no contexto do ensino de artes visuais. Então, por que não utilizar tais questões como base para a condução docente, seja em Artes Visuais ou em qualquer outro componente curricular. Vale lembrar aqui que questões atemporais são a base de compreensão do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Base Nacional Curricular Comum do Ministério da Educação. Nesse ponto, a presente pesquisa não possui a intenção de ampliar tal discussão.

O corpo na sala de aula

Relações de gênero, sexualidade, padrões midiáticos de beleza, origem geográfica, disparidades sociais, diversidade racial são questões atemporais básicas que perpassaram e, ainda perpassam os corpos que frequentam o ambiente escolar.

A situação de exposição do corpo mencionado aqui está intensamente unida a esse período histórico das artes, principalmente pelo acontecimento de estar se despontando sob o refúgio dessa linguagem que, como já disse, apareceu na fronteira entre moderno e contemporâneo.

Vejamos:

O corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo. E o corpo artista é aquele em que aquilo que ocorre ocasionalmente como desestabilizador de todos os outros corpos (acionando o sistema límbico) vai perdurar. Não porque ganhará permanência nesse estado, o que seria uma impossibilidade, uma vez que sacrificaria a sua própria sobrevivência. Mas o motivo mais importante é que desta experiência, necessariamente arrebatadora, nascem metáforas imediatas e complexas que serão, por sua vez, operadoras de outras experiências sucessivas, prontas a desestabilizar outros contextos (corpos e ambientes) mapeados instantaneamente de modo que o risco tornar-se-á inevitavelmente presente (GREINER, 2008, p. 122).

Com esse excerto, posso relacionar o corpo do artista com aquele que está apto a organizar símbolos que tiram a estabilidade de outros corpos. Pois, ao relacionar com o mundo e, porque não acrescentar o momento artístico, há um momento de reflexão e desestabilidade para a formação de um novo modo de pensar e formação de novos conceitos. O risco iminente à própria sobrevivência (física ou psíquica) fará com que o corpo transite na reflexão em busca de adequações e soluções para as próprias questões visualmente confrontadas. E é com o movimento e possibilidades desse corpo que motivou o meu trabalho no ambiente escolar, possibilitando que essa pesquisa e reflexão fosse concretizada pelo campo da pesquisa narrativa autobiográfica.

Aqui, o caráter artístico da performance, diferentemente do que muito já se ponderou sobre ela, não está somente baseada em treinos técnicos característicos do desenho e da pintura – exemplificando – e que por muito tempo eram atributo a ocupação docente como nos mostra Isabel Petry Kehrwald (2006) em seu livro *“Ler e escrever em artes visuais”*

Cabe para além do fazer artístico tradicional – importante pelo ponto de vista do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras – ainda presente no chão da escola, pensar nas possibilidades do corpo que se faz presente nas escolas. Cada corpo traz suas marcas, seus significados e suas histórias. O corpo como potência, como um caminho metodológico para o desenvolvimento de propostas pedagógicas no âmbito da escola.

Assim, pensar que os atos diários exigem metodologias, e ainda, esclarecer que não há negação aos processos que habilitaram e indicaram qualidades técnicas nos estudantes para que se produza arte e conhecimento sobre ela. Nada obstante, na ocasião deste trabalho, é com propriedade a referida linguagem aqui pesquisada que motivou qual a aptidão que deveria ser treinada ou aperfeiçoada.

O corpo que ambiciona tornar-se expressivo pela Performance pode procurar em si, diante de cada exame subjetivo, as aptidões com que irá trabalhar. E nesse aspecto, a escola de educação básica seria o local de trabalho dessas características próprias da linguagem artística. Assim, por vezes me pergunto por que tal aspecto do corpo é tão pouco explorado – conforme minha vivência como estudante e professor – com as Artes Visuais na escola. Seria por seu caráter libertador?

Isabella Fernanda Santos (2017) em seu artigo “*A Performance na Escola: evidenciando limites e possibilidades*” descreve sobre o hibridismo e limites entre o artista e o professor:

Minhas experiências como artista/professora dizem muito sobre minhas vivências pessoais e sobre meu processo de criação. São experiências que se atravessam. [...] É difícil identificar os limites entre essas duas práticas, pois elas se complementam constantemente. [...] trata da desconstrução de limites entre produção artística e metodologias de ensino/aprendizagem, bem como da flexibilização dos limites da escola – limites de tempo, espaço e métodos (SANTOS, 2017, p. 15).

Essa atitude diante do corpo didático conformou esse trabalho como uma intensa realização metalinguística, atributo ainda atual na obra de arte, onde a autorreferência surgiu não como compaixão para legitimar os artifícios seguidos, nem uma soberba das características que apareceram desse método. O corpo, seja na escola ou na galeria, é além disso objeto porque refere-se ao lugar que esse corpo tomou na mesma proporção que é agente da norma cotidiana.

É entender a vida também como um processo de criar, de se permitir atravessar pelas vivências cotidianas, assim, as vivências tanto cotidianas quanto educacionais e artísticas conversam e se entrelaçam rotineiramente. Traçar os limites de ambas as vivências é algo um tanto quanto complexo, pois continuamente se completam, em virtude da arte e do cotidiano estarem sempre unidas no contexto contemporâneo. Sendo assim, a tônica da ação entre artes visuais e educação é a ruptura ou atenuamento dos limites da prática artística e dos processos de ensino/aprendizagem.

No texto nomeado “*Performance e Precariedade*”, Eleonora Fabião (2010) procura dar fundamento a uma visão acerca da linguagem sugerindo ao “Performer características de um poeta que espalha aspectos duvidosos. Incerteza de sentidos, poses, corpo e arte” (FABIÃO, 2010, p. 65). Essa articulação entre incerteza de significado, corpo e arte permite construir reflexões que conduzem à minha experiência docente, que transitou de um componente curricular para outro.

Explico que tal articulação evidenciou o lugar desse corpo em consonância com as “experiências que se atravessam” (SANTOS, 2017, p. 15) e são perceptíveis pela mudança formativa-performativa que vivenciei ao longo dos anos. Notadamente, essa mudança formativa-performativa transitou entre o professor que se tornou artista, ao completar uma formação tanto no bacharelado quanto na licenciatura em Artes Visuais, como também, no artista que nunca deixou de ser professor, inicialmente no campo da matemática. Nessa época, esse corpo do Professor de Matemática apenas resistia aquilo que aqui denomino de transição. Em determinada ocasião, pautando apreciações da genealogia da performance com o “Corpo-Sem-Órgãos”, (CsO), delineado por Deleuze e Guatarri, Fabião diz:

(...) não se atinge o corpo performativo grosseiramente. O corpo performativo não pára de oscilar entre a cena e a não-cena, entre arte e a não-arte, e é justamente na vibração paradoxal que esse corpo se faz e se fortalece. Na realização precisa de programas claros, o artista desprograma a si e ao meio. Por atos não convencionais gera modos alternativos de pertencimento e agenciamento através dos quais desarticula padrões (duros) de conduta e acelera circulações (fluidas) de intensidades. Através do corpo-em-experiência cria relações, associações, agenciamentos, alianças, modos, velocidades e afetos impensáveis antes da realização do programa (FABIÃO, 2010, p. 76).

Nesse aspecto, o apontamento de Fabião a partir do pensamento de Deleuze e Guatarri, proporcionou reflexões sobre experiências que foram determinantes para a formação de um corpo artístico, ou seja, de um corpo performático, que transitou e produziu sentidos para encontrar o seu lugar no mundo. Talvez, ponderando a experiência formativa a seguir, vivenciada no Departamento de Artes Visuais, sobretudo, ao considerar que atos não convencionais possam produzir situações alternativas de pertencimento, apresento o seguinte trecho narrativo:

Um certo dia, no início da minha graduação em Artes Visuais, eu que viera de um conhecimento estético mais acadêmico, desconhecia as possibilidades de se ter um corpo como obra de arte ou como suporte desta. Intrigava-me algumas ideias sobre o conceito de arte, ou mesmo sua potência criativa e imaginativa. Um corpo poderia desarticular sentidos e padrões duros de comportamento? Conforme comentei, acredito que no domínio da pintura e do desenho sim, pois a formação em Artes Visuais permitiu um entendimento ampliado dessas questões. Entretanto, ao pensar no corpo real, esse corpo que carregamos mundo afora, o entendimento até então era bem diferente. Foi então que ao chegar um dia para as aulas, vi uma determinada professora com uma pintura corporal se jogando contra a parede. Nesta ocasião, eu que já estava a me questionar qual era a vertente artística que me cabia, olhei com estranheza pra

aquela situação, olhei a mim mesmo e meu corpo e pensei quase como uma epifania, se existe a possibilidade de ter o corpo como uma manifestação artística, por que então meu próprio corpo não poderia ser também uma. Eu que cheguei a essa graduação por conta do desenho e da pintura, e por desconhecimento não sabia das possibilidades do corpo e da performance como uma possibilidade de acelerar circulações fluidas de intensidade, particularmente, no que concerne a ideia de corpos em experiência. No primeiro instante quando disse que ia explorar essa possibilidade do corpo, eu comentei com um amigo que eu não cabia somente no desenho ou na pintura. Com o estranhamento natural de quem pensa que por abraçar uma nova forma há a ideia de que se abandone as outras. O que ocorreu naquele momento, residia no desejo de explorar outras possibilidades de experimentações artísticas e é claro que dentre elas a performance.

Além da potência e da expressão ao apropriar-me de outras formas de produzir sentido com o corpo, passei a compreender a performance como uma ação do encontro e afeição comigo. Quem sabe essa ideia tenha se instalado porque meus primeiros trabalhos foram feitos colocando meu corpo – fora dos padrões midiáticos – a prova e contestação de que esse corpo também pode existir e isso foi muito importante.

Mesmo que a concepção de uma performance se dê – por muitas vezes - no âmbito solitário, a sua realização necessita da participação de outras pessoas, sejam como expectadores ou como “artistas” ao interagir com o que acontece no momento da ação performática.

Essa colaboração e envolvimento desses corpos – me aparentaram ser muito espontâneo e orgânico na performance, especialmente quando relembrei meu caminho com o desenho e a pintura, onde a relação era apenas entre eu e o que fazia. Quem sabe o desejo de trabalhar com coletivos tenha aparecido concomitante, em que a performance nasceu no meu processo de criação. São muitas dúvidas e probabilidades que estimularam minha produção.

Conseqüentemente, como veremos adiante, o artista aqui é entendido como aquele que intencionalmente associa uma organização de analogias, corpos, opiniões, métodos e metodologias para a realização da obra de arte. Por semelhança percebeu-se a aproximação do labor do artista como do professor que buscou trabalhar a linguagem na escola.

Carla Dias de Borba (2021) em sua tese de doutorado “*Performance como tática embriagante*” discorre sobre uma investigação que emerge de um discurso

estabelecido e planejado pelo corpo, com a finalidade de elaborar ambientes de repartimento e divisão. As performances abordadas na tese de Borba (2021) rompem a percepção metodológica em arte e lhes afere aspectos ligados à ideia de ritualidade, montagem e reprodução. Como desenvolvimento de uma ação artística, despertam-se conceitos sobre a performatividade, o performativo e o confronto, como meio constituinte dos relacionamentos humanos, colocando como linhas fundamentais as questões de gênero no cenário artístico e social. Assim, desenvolve como estratégia poética a reflexão teórico-prática sobre as performatividades que diligenciam corpos na prática da performance, objetivando suas normas e possíveis movimentos de rompimento.

Pensando com a autora percebi que minha primeira performance, realizada em 2008 no ambiente universitário, contava com a parceria direta de duas outras artistas. Meu corpo exposto enquanto elas arrancavam meus pelos corporais com cera quente e convidavam outras pessoas a participarem do ritual. Em consequência, houve uma série de discussões, trocas e diálogos acerca do que ocorreu. Exemplificando: se o que aconteceu seria arte? Qual seria o limite para a realização de um ato que provocaria dor? Haveria naquele ato algo de artístico?

Tal prática foi cercada de afetividade e teve como opiniões os questionamentos da exposição dos corpos diante dos padrões culturais e comportamentais atribuídos pela sociedade patriarcal e midiática, em específico aqueles que se conectam aos ideais de beleza. Por que o meu corpo obeso não poderia ser belo? Desde então, tenho analisado a performance em meu procedimento criativo e também sua afinidade com o ensino/aprendizado de Artes Visuais. A possibilidade de inclusão dessa expressão artística somente ocorreu de modo coerente em minhas aulas, quando efetivamente passei a produzir, constituindo elos entre as minhas experiências de artista, professor e agora pesquisador.

Infelizmente, não tenho registros visuais da minha primeira performance realizada no ambiente acadêmico, pois a pessoa responsável por essa ação faleceu após um tempo da realização da mesma. Assim, o registro visual ficou perdido, mas, em contrapartida, utilizo como recurso a dimensão da narrativa para trazer à tona memórias de uma experiência performática. Uma narrativa que no contexto dessa pesquisa aconteceu também nos trechos que trataram das questões formativas-performativas.

A partir dos apontamentos e descrição, entendo que, conforme Fabião (2008 p. 64), na performance “a matéria a ser trabalhada é a própria vida. O ofício do performer seria o de ‘transformar a vida’ [...] ou ainda, o modo como a vida pode ser vivida. O performer é aquele que evidencia e potencializa a mutabilidade do vivo.” Portanto, a performance se figura para mim como necessária no que se entende por sua potência de expressão e à assimilação do corpo e do gestual, como um novo passo em meus procedimentos criativos. Tanto o caráter autobiográfico como o afetivo da performance parecem ter mais significado quando refletidos no coletivo, seja na realização em espaços expositivos ou em sala de aula.

Um corpo para dois: professor e artista

Foi durante a graduação em Artes Visuais que comecei a pensar o meu corpo por outro caminho, como suporte e matéria no meu processo de criação. Ao ser espectador ou participar dos momentos performáticos de outros artistas, me incitaram a cultivar o meu corpo em novos experimentos artísticos.

Ao final da graduação fui convidado duas vezes a performar em trabalhos que despertavam temas e conflitos envolvidos na semelhança entre produção artística e prática docente, entre elas a obrigação do docente de Artes Visuais ter produção artística e a valorização da Licenciatura em Artes Visuais. O conflito entre o fazer artístico e docente sempre perpassou o meu trabalho.

O método do artista/professor pode ser considerado um processo criativo, pois o mesmo faz experimentos a todo instante, avaliando metodologias e recomendando formas de atingir os objetivos constituídos. Esses atos podem conformar uma nova poética – que é distante da poética do procedimento de criação artística – pois o artista/professor cria uma linha de trabalho por suas vivências diárias. As duas poéticas – metodologia de ensino e processo de criação artístico – se abarcam sempre. As duas se completam e se inspiram. Assim, a relação entre metodologia de ensino e processo de criação artística habitou na organização e estruturação de etapas ou passos a serem adotados para atingir um objetivo.

Na metodologia de ensino, é importante determinar objetivos acessíveis de aprendizagem, situar os conteúdos e materiais a serem aproveitados, esquematizar atividades que solicitem o envolvimento e a participação dos estudantes, avaliar os avanços e reajustar o processo de ensino conforme as necessidades identificadas.

No processo de criação artística, também há um plano prévio, por vezes mentais ou na forma de rascunhos, onde o artista determina o que pretende comunicar ou expressas através de sua obra. Além disso, há a escolha de materiais, procedimentos e recursos a serem usados na criação, a realização da obra em si e, por fim, a avaliação e revisão do produto final, o que pode requerer ajustes ou mudanças se necessárias.

Tanto um como o outro solicitam organização, planejamento, experimentação, avaliação e ajustes, apontando o alcance de um objetivo que fora proposto. A metodologia de ensino oportunizou condições para que os estudantes alcançassem algumas competências e habilidades, enquanto o processo de criação artística buscou a materialização de uma ideia ou conceito estético.

Adotando e apelando igualmente aos conceitos e as ações representativas e produtoras da obra de arte não podem estar distantes dos que as desfrutam, nem pode desprender-se das mudanças de significado que deixam o surgimento de novos símbolos e sentidos. Ainda que a Performance pareça ser algo distante e de difícil entendimento, ela no momento de sua execução se tornou próxima daqueles que a vivenciaram e mesmo que para alguém falte conhecimento para entender tal ação.

A provocação vinda de outras manifestações artísticas, bem como pelo ato performático levou a questionamentos e construção de conceitos por aqueles que fruíram do momento artístico. E portando, a posição artística do corpo não abandona o importante na poética que tenha a característica além de si mesmo ser também uma obra de arte e também um suporte artístico, formando e juntando com as atuações diárias do mesmo corpo, sob o que foi visto dessa pesquisa. Um corpo que pode aprender e ser mais conhecedor de si – ou seja, promove o autoconhecimento - não só nas práticas artísticas, mas também diante de práticas docentes orientadas em sala de aula.

Ainda sobre o trabalho do corpo em atenção ao espaço escolar Santos (2017) descreve:

A sala de aula é apenas um dos espaços que pode ser utilizado nas aulas de Arte. É importante ampliar espaços e flexibilizar tempos para a realização das práticas artísticas na escola, especialmente quando há um uso mais expressivo do corpo e do gesto. O espaço da escola tradicional, muitas vezes, ainda é bastante formatado e entende-se, comumente, que as atividades devem acontecer em tempos e espaços pré-determinados. Cabe aos professores considerarem esses aspectos para a proposição de atividades mais significativas para os alunos (SANTOS, 2017 p. 23).

A autora discorre sobre o espaço das aulas de Arte, não somente como a sala de aula e ressalta a importância de flexibilizar tempos e espaços para as práticas artísticas relacionadas ao corpo dentro do ambiente escolar. Argumenta também sobre o tradicionalismo, ainda presente nas escolas atualmente, como enrijecendo as práticas escolares determinando tempos e espaços, fato esse que irrompe ao docente discutir junto aos seus discentes sobre o que realmente é relevante para estes. Pois a relação ditatorial em sala de aula, principalmente nas Artes Visuais, não cabe mais. Cabe ao professor ser o condutor e potencializador do processo de aprendizagem.

Adotando esse olhar, esse professor/artista/pesquisador que é, principalmente, público/espectador/fomentador de Performances, ajuntou frações de corpos discentes/artistas em suas performatividades, a quem e às quais se velou por sua formação. Esse procedimento de realimentar está, aliás, em junção com a outra situação: arte/escola. Essa reagrupou-se continuamente para a interferência desse sistema, seja dos artistas e obras com que descobre semelhanças com o mundo externo, seja com o cotidiano, com símbolos fortalecedores, a política, o espaço, os sentimentos, o que representou e todas as circunstâncias em que esse corpo teve de se refazer.

Desta forma, o corpo do qual aqui na pesquisa menciono está profundamente ligado a uma organização de corpos, onde estes se conformam na inconstância, para assim sugerir novas formas de acumulação com a arte e as poéticas produzidas no ambiente escolar. Corpos que, ainda não conscientemente ansiavam por serem notados de forma assertiva e concedente com outros tantos e, ainda assim, tão individualizados e subjetivados que permitiram ações ricas em desafios e narrativas bem distintas.

O corpo e o ensino de Artes Visuais

Em conformidade ao apresentado no tópico anterior, a opção dessa particularidade do corpo indicou como o uso desse instrumento material que venho analisando foi se firmando como escrita e para a abordagem deste nas aulas de Artes Visuais.

A primeira verificação sobre a urgência que minhas tarefas significaram, e que constatei bem antes de começar esta experiência investigativa, é que a forma social e padrão (estereótipo) do que é ser artista não caberia em mim, visto que a minha

principal atividade é a docência. De modo óbvio, esses padrões e significados sobre o que é ser artista já foram expostos e lembram a hipocrisia em que a constituição desse caráter de pensar conforma.

Vitória Monteiro da Silva (2019) em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *“Poéticas liberais da arte: reflexões de um corpo necessário”* refletiu sobre as possibilidades de discussão entre a ideia de performatividade no relacionamento professor/aluno na situação que se implantam na aula de artes. Reflete a partir do corpo do professor de artes nas suas aulas e aborda as questões: Que corpo é esse que atua na aula de artes? Como olhar para as situações cotidianas da vida em sala de aula, e pensar a forma que nós, professores de artes, vamos nos inserir no contexto de cada turma? Ao enfrentar a problemática do corpo do professor na aula de artes, procura distinguir algumas probabilidades de nós professores, nos colocar na realidade dos alunos.

A autora discute questões com o aporte teórico para conceitos como performatividade: o qual usa para arrazoar esse relacionamento entre professor, aluno e o contexto que estão inseridos; o conceito de experiência, para falar das próprias vivências. O trabalho da autora tem característica autobiográfica, pois diante das ponderações da autora é possível marcar que há um método particular com o professor de artes em cada situação: o desafio de forjar o próprio corpo moldando-se às vivências em sala de aula.

Numa circunstância como a apresentada antes, as narrativas e práticas que aqui trataremos, fundamentalmente, foram aquelas que ergueram seus próprios modelos, que indubitavelmente são inerentes das atividades que deles resultaram.

Adriana dos Santos Prado Sadoyama (2020) trata em seu artigo *“Arte, corpo e interdisciplinaridade: por uma educação do sensível”* de uma sugestão discursiva sobre a inter-relação dos conhecimentos da Arte, da Educação, do Corpo e da Interdisciplinaridade como espaço para desenvolver ações educativas contemporâneas no ensino da arte nas escolas.

A finalidade do texto é de trazer para o debate as compreensões, possibilidades e provocações da realidade onde a arte tem prioridade mínima na aprendizagem e elaboração do pensamento crítico dos estudantes. Desse modo, tornou-se fundamental debater o papel docente, escolar e da arte no desenvolvimento de uma educação para a sensibilidade. Percebe-se que o texto não esgota esta discussão, mas recomenda a urgência de transformações de modelos, da anulação

das crenças acerca do corpo e da arte ou o corpo na arte como fator básico para uma educação do sensível.

De caráter equivalente, investi em uma desarmonia com as ingenuidades do que é ser professor ou artista no instante em que realizei essa pesquisa, e procurei esse modelo educacional como mais um elemento basilar das práticas que aqui intenciono compreender. Nesse caminho, entendo que acoplando isso tudo com o mestiço que sou, ou seja, professor/artista/designer/humano, obtenho nas atuações diárias do corpo a ligação para o professor que procuro ser.

Assim, podemos refletir sobre práticas artísticas educacionais como um dos elementos de romper as estabilidades diárias e, assim, entender por quê elas são desinquietantes. Podemos encontrar nesse intervalo um novo caminho na organização representativa dessa poética, que está sendo pesquisada a partir da proposta: O CORPO COMO LUGAR AUTOBIOGRÁFICO: narrativas performáticas no cotidiano e o ensino de Artes Visuais.

O cotidiano referiu-se aqui por suas características variável e política e não por determinação e apropriação do costume. O que aqui se discutiu é como as Artes Visuais estão interligadas com a vida de cada um, seja artista ou não, e como isso se manifestou nos atos que, de caráter ilusório, não estão conexas a ela. E como o corpo fez parte dessas conexões de vida.

Ainda sobre questões cotidianas, dentre elas o *bullying* em relação aos corpos mediatizados trago o artigo de Analu Steffen e Paulo Pires de Queiroz (2022), intitulado: “*O que andam dizendo sobre o corpo gordo na escola: uma revisão integrativa pesada*” no qual fazem uma análise do ambiente escolar como um lugar onde as declarações intolerantes, discriminatórias e preconceituosas contra o corpo, principalmente o gordo são corriqueiras e inquietantes, por ser possível ocasionar estragos à saúde física e mental dos discentes. O microcosmo social que é a escola se transformou e acabou por refletir, dentro dela, os comportamentos sociais e os sinais experimentados na sociedade que a emergiu.

Em resumo, abordamos o cotidiano não como alguma coisa medíocre, mas como o que de formidável cada um desempenha na sua vida e na vida daqueles com quem ele conviveu. O diário como estrutura de desagregação e não de acomodamento.

Augusto Henrique Lopes da Costa (2020) realiza em sua monografia “*Corpo nas artes visuais, corpo no ensino de artes visuais: novas visualidades e composições*”

com a performance” um estudo que debate o papel do corpo na elaboração de uma Performance. O corpo é neste texto percebido como elemento essencial para uma performance, de modo teórico e prático no processo de criação. Ao conjeturar sobre o espaço do corpo, surgiu a ideia, diante da própria visualidade e métodos, que perpassou para uma nova concepção da Educação em Artes Visuais na contemporaneidade. O conceito de corpo estudado se abrigou na reflexão e percepção dele nas artes visuais e na performance.

Diante dessas ementas e das semelhanças exibidas, percebi que o corpo foi se consolidando, de um jeito partido e espontâneo, na composição dos trabalhos que aqui foram narrados. É uma combinação das circunstâncias exibidas: arte e educação. A finalidade aqui não foi de abordar e mixar tais sugestões, mas, sim, pesquisar o andamento em que elas acopladas educaram o corpo na prática educacional.

A probabilidade desse corpo ser conhecido por aqueles que embarcarem em fruição com as obras sugeridas em sala de aula, ainda descobre importância em minhas verificações, da mesma forma que contado antes, como quando pude revivenciar as performances de outros artistas que também fizeram parte do escopo deste trabalho.

Fabiana Lopes de Souza e Maria Cecilia Lorea Leite (2022) consideram em seu artigo “*Gênero, Educação e Artes Visuais*” que as questões concernentes a corpo e sexualidade não são corriqueiras nos currículos escolares, seja por eliminação por parte das equipes que formam os sistemas educacionais ou até mesmo por medo e até mesmo omissão docente. De tal modo, o texto das autoras objetivou pensar acerca de alguns episódios de censura em nosso país, em nossa história recente, e os documentos curriculares oficiais que recusam as discussões acerca de corpo e gênero, que repercutem nas esferas sociais e culturais; e ainda orienta as práticas curriculares atuais. Assim, são usadas algumas contribuições teóricas de autoras e autores que debatem sobre gênero, diversidade e desigualdade.

E, principalmente, no estabelecimento propositado, em uma ocasião onde a socialização do alcance a distintos setores de exibição – virtual, democrático, artístico e de cidadania – tornou-se cada vez mais democrático, como que esse corpo formado dessas conjunturas que, indubitavelmente, cada um pode produzir para si, pode volver a arte da performance, de estilo um pouco mais democrático e específico. A seu potencial, na promoção de passagens decisivas, em finalidade de modificar ou decompor ou contrafazer, minimamente, as semelhanças diárias.

Sobre o trabalho com o corpo/performance Santos (2017) relata:

Experimentar a performance na escola, e mais especificamente nesta escola bastante tradicional e cuja estrutura ainda é a mesma de séculos atrás, traz à tona diversas questões e provocações. Numa dessas experiências, me surpreendi com a coordenadora chamando a atenção de um aluno que estava subindo em uma árvore durante a prática. A ação do aluno era coerente com a proposta apresentada para a turma. Independente disso foi inevitável o estranhamento da coordenadora diante de tal atitude. Não é comum – o que causa estranhamento – que os alunos circulem livremente no espaço escolar e experimentem esse espaço de maneiras diferentes do que está posto (SANTOS, 2017 p. 24).

A autora aqui aborda a questão do tradicionalismo novamente como um fator que dificulta o experimentar a performance no espaço escolar. Fato esse que provocaria uma série de questionamentos, visto que a estrutura tradicional remete parte da comunidade escolar a uma estrutura de muitos anos atrás. Ao colocar o corpo como ativo numa ação artística visual, o estranhamento, o ocultamento e o apagamento de tais práticas são elementos corriqueiros no ambiente escolar.

Dessa maneira, as narrativas de vida, escolares e artísticas que aqui foram arremetidas peregrinam na vontade de conferir que esse corpo é pujante enquanto aparecimento artístico e que dele procedem potências que liberem novos corpos e novas potencialidades.

Balizado por esse aporte teórico investigado, sigo agora para as narrativas que elegi como importantes da construção do professor que hoje sou. O caminho narrativo tentou seguir um modo cronológico, entretanto, algo constante e característico de uma narrativa está vinculado ao acesso às memórias que vão e vem sem um certo controle efetivo. Mas, mesmo assim, os trechos narrativos apresentados funcionaram como suporte para a construção dessa dissertação.

O [MEU] CORPO NA INFÂNCIA: reminiscências necessárias

Eu me aprofundei, mas não acredito em mim porque meu pensamento é inventado (LISPECTOR 1998, p. 44).

Meu pai era o detentor da régua moral e minha mãe era a executora das regras ditadas pelo dono da régua. Ainda que não fosse invasiva, não ocultava que nos observava e nem que vasculhava nossas coisas. Nota-se na Figura 8, pela fisionomia dos meus genitores, a austeridade esperada para o modelo de pais

para a época de meu nascimento. Ambas fotografias que mostro na figura são da época do meu nascimento.

Figura 8 - Mãe e Pai



Fonte: Acervo Pessoal.

Resultado desse comportamento familiar repressor: interrompi as atitudes de ser quem realmente eu era, pois seria repreendido por ser eu, por querer ter em meu corpo liberdade.

Hoje percebo que ela fingiu que nada sabia, pois com ela tinha coisas que eu não queria partilhar naquele momento: por medo. Obstruí meus ímpetos arteiros de criar, desenhar, fazer gestos alucinados e dançar. Como um criminoso prestes a ser descoberto eu deixei de espalhar vestígios contra mim.

E desse modo que eu me relacionava com o cotidiano: com possíveis amostras do que faço, penso, ou tenho vontade de realizar. Cada ação ou passo que eu desse poderia ser visto como a confissão de algo que não deveria ser feito. Quem sabe não dos meus atos, mas de meus desejos mais inquietos, dos instantes em que nos desligamos do real e idealizamos novos mundos, quando desistimos de onde estamos e daquilo que somos questionados nas formas de viver e nas regras. O pensamento livre, saídas organizadas que poderiam me oprimir perante minha mãe.

Quando eu era criança imaginava um mundo possível, criava histórias em que amigos imaginários eram convidados para posar, dançar, encantar a vida. Logo que o universo adulto foi se aproximando, as invenções tornavam-se mais perigosas, toda ação indicava um novo problema, uma anormalidade relacionada a ações desejadas e aceitáveis.

A cada momento eu me via tomado por uma sensação de que já não pertencia aquele espaço para a inventar um mundo. Era imprescindível adotar a configuração que o mundo adulto sugeria.

É curioso notar como cada um expressa uma diversidade interior entre a ação de se mostrar em algo, provavelmente contraindo conhecimento e habilidades. Mesmo assim encara uma ausência de confiança diante da percepção de que seu próprio pensamento possa ser percebido como ficção ou invenção. Essa dúvida pode ser trabalhosa. O sujeito pode estar compelido em prosseguir, mas a incerteza diante da origem ou autenticidade de suas memórias é capaz de atrapalhar o desenvolvimento da narrativa. No entanto, sigo em minha trajetória como Lispector “aprofundando e não acreditando em mim” e, ainda assim, me reinvento e me ressignifico na escrita.

Ainda que cercado e protegido pelas paredes do meu lar, observo o devir das memórias a me perverter e conduzir. Não há possibilidade de manter-me o mesmo. "Pensamentos traçam um caminho de vento. São buliçosos como as crianças que estão sempre inventando um jeito de se desligar do controle familiar, armando entre elas uma secreta fuga" (PRECIOSA, 2010, p. 27).

Figura 9 - Eu Bebê - primeira foto com 7 meses de idade e a segunda com 1 ano



Fonte: Acervo pessoal

Acerca do pensamento de Rosane Preciosa (2010), junto as minhas memórias, faço um contraponto de seu pensamento uma vez que ela aponta as traquinagens infantis como possibilidades de transgressão do controle dos adultos. Recorro a Figura 9 para isso, ali tenho duas representações da criança que um dia eu fora. Antes de se desligar do controle, percebo que adquiri algumas habilidades para a efetividade da fuga. Ainda que a autonomia é um desejo tanto da criança como do adulto, notei que algumas características da primeira infância acabaram perpassando durante toda a vida. Penso que muitas experiências desse período são um tanto traumáticas, uma vez que raramente se tem as próprias memórias do período. O que resta são as memórias daqueles que lhe contaram fatos da época, pois em determinado período de nossa história de vida somos contados pelo outro. Por isso, ressalto a importância dos trechos narrativos que percorreram esta pesquisa, trazendo uma história contada por mim, a partir daquilo que pude elaborar mediante as histórias que ouvi. Agora é o momento de narrar sobre aquilo que restou, como um caminho para esquecer depois de lembrar.

Ainda mergulhado nas profundezas do resgate do passado, nessas histórias que foram contadas e recontadas, é o momento de repensar os fatos vivenciados. Assim, experimentei esse mergulho inteiro em mim, ao vislumbrar uma foto de corpo inteiro com 8 anos (Figura 10).

Figura 10 - Eu - 8 anos de idade



Fonte: Acervo pessoal.

Vindo de uma família de poucas condições financeiras, o contato, durante a infância e grande parte da adolescência, com a cultura era limitado, os livros da casa se limitavam a uma pequena enciclopédia comprada de um mascate que tinha apenas 5 volumes, diga-se com textos bem curtos que mais pareciam um dicionário; o rádio à pilha com frequência AM que eu tinha que ouvir o que os mais velhos queriam - ainda que por vezes quando estava em momentos solitários eu subvertia essa regra e ouvia o que queria bem como dançava ao som das notas musicais que agradavam somente a mim; a televisão em preto e branco de segunda mão e uma ou outra revista que alguém doava ou eram emprestadas para nós.

Frequentando a escola pública desde sempre; é bom também contextualizar tempo – início da década de 1980 e lugar – Anápolis, cidade no interior de Goiás; esse espaço nunca foi me oferecido um aprendizado em artes visuais, as aulas de Educação Artística eram limitadas a desenhos previamente mimeografados para colorir e raramente alguma colagem que vinham como um modelo prévio a ser seguido, criado pela professora. O céu pintado de azul pela professora no modelo não poderia ter outra opção, pois representaria uma ousadia de uma criança pra ser de outra cor: algo que acabava com a criatividade infantil – “Aula de arte, não serve pra nada e faz muita bagunça.” – ouvi certa vez da minha professora da 1ª série. Ainda que dentro de mim habitasse uma criança inquieta e sedenta por experimentações, que em outro momento posso narrar, algumas atitudes e palavras foram moldando as minhas ações que convergiram para a escolha do que seria o “certo”. Nem em casa, nem na escola teria ouvido de que arte seria uma coisa boa. Ouvia sempre o mesmo lema: que o bom era Português e Matemática.

Aprendera ainda no corpo infante a abandonar o menino arteiro e transgressor me encaixando no perfil esperado do bem-comportado, “o certo”. No entanto o menino arteiro ficara adormecido de modo que quando sentiu que haveria a possibilidade de experienciar novamente as rotinas prazerosas da infância daquele que abandonara, fiz novamente outro abandono: o do “certo” que me fizeram abraçar sem minha vontade e já adulto pude reviver o frescor infantil sendo um docente em artes visuais.

O corpo que habitava nesse período dos 8 anos (Figura 10) estava no limiar do abandono quase que total do menino arteiro que em mim era nato. Não encontrava suporte ou validação das minhas experiências arteiras, seja por parte das minhas irmãs ou dos adultos que circulavam o ambiente familiar ou na escola. Já tão imaturo eu percebera que o melhor que tinha a fazer – até quem sabe como uma questão de sobrevivência emocional – era não deixar o menino arteiro aparecer, uma vez que já

ouvira que arte não seria uma coisa agradável aos outros e meu corpo sentira a fúria daqueles que ordenavam prescritivamente para eu ser o “certo”.

Ainda que anteriores a temporalidade presente na Figura 10, as Figuras 11 e 12 apresentadas na sequência, realçaram bem a visão que logo cedo entendi do que esperavam de mim como pessoa, ou seja, o lugar do conhecimento e da disciplina. Como o meu corpo deveria se comportar diante de um condicionamento aceito socialmente. A valorização de que o importante é o conhecimento. Na figura 11, exemplificando, fora a primeira vez na vida que segurava um pincel, não para pintar e sim para simular uma caneta ou lápis – destacando o que seria importante: escrever. No entanto, hoje percebo que essa troca despreziosa do lápis pelo pincel indicou uma brecha, que somente mais tarde seria aflorada na minha experiência com o contexto da arte. Os primeiros trabalhos artísticos realizados na minha formação em artes visuais foram feitos a partir de pinturas. Por isso, quando evocamos nossa história de vida a partir de um contexto narrativo e autobiográfico, torna-se relevante o resgate de determinadas imagens, sobretudo do período da infância, da escolarização, das brincadeiras realizadas no cotidiano da casa. Devo considerar de que forma e quando esse resgate é possível, pois sabemos que nem sempre tais registros fotográficos foram realizados ou guardados pelos familiares ou pelo próprio sujeito.

A partir da possibilidade desse resgate arqueológico, compreendi com mais clareza o que Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (2015), vivenciou em sua tese de doutorado, ao investigar fragmentos narrativos, tanto verbais como visuais, presentes na produção de narrativas e no olhar atento para fotografias que remetiam para o período da sua infância e escolarização. Desse modo, Ferreira (2015), tanto sustentou como também defendeu sua experiência de escrita narrativa e autobiográfica como uma “arqueologia de si”, pois considerou que “essa procura reside num movimento constante e ininterrupto de (re)visitação do passado&presente, onde o tempo instaurado pelo sujeito começa a ganhar contornos de uma escavação arqueológica de si” (FERREIRA, 2015, p. 47). Assim, ao identificar aspectos determinantes nas imagens fotográficas que remeteram às experiências de infância, como no caso particular do pincel que foi utilizado como um lápis, percebi o quanto é exaustivo este caminho que remeteu às reminiscências de uma vida. No entanto, um caminho necessário para empreender uma narrativa de si, capaz de ampliar a percepção de

quem sou hoje, atenuando assim, os desassossegos das minhas escolhas pessoais e subjetivas.

Figura 11 - Lembrança Escolar



Fonte: Acervo pessoal.

Na Figura 12 (página seguinte), temos a representação de um outro momento vinculado com o desejo paterno e materno: a formação. O corpo é de uma criança, porém a indumentária preconiza a perspectiva de um adulto em miniatura – calça, camisa e gravata - lembrando o que seria adequado para aquele corpo, na conjuntura do outro, pelo olhar de um outro. Afinal, o que poderia querer um corpo de criança?

Nesse sentido, percebo a partir de Greiner (2007, p. 104), que “o primeiro traço, bastante evidente, é a relação negativa que seria, por exemplo, a rejeição, a exclusão, a recusa, a ocultação e o mascaramento.” Entendo a colocação da autora como algo negativo na constituição do sujeito, uma vez que o ocultamento se relaciona a inclinação para camuflar ou extinguir condições importantes de si mesmo. Sejam emoções, pensamentos, crenças ou a própria identidade. Assim, ao vestirem em mim uma roupa que remete ao contexto do homem adulto, importou-se uma subjetividade “obrigatória” que não é inerente ao meu processo como criança. Penso que essa ação teve por objetivo aderir aos códigos sociais ou evitar possíveis consequências

negativas, como por exemplo: perguntar naquela época o que eu gostaria de vestir para a minha formatura. A resposta poderia ser uma surpresa desagradável. Acredito que esse tipo de atitude ou escolha advinda dos meus pais, poderia ser motivado por diversos fatores, como o medo de rejeição, do julgamento social ou ser estigmatizado. Afinal, os pais não querem que os filhos sejam rejeitados, julgados, estigmatizados.

Figura 12 - Formatura Pré-Escolar



Fonte: Acervo pessoal.

O [MEU] CORPO EM [DES]COBERTO: questões preliminares

As memórias ressurgem por vontade própria, provavelmente são aquelas já consolidadas em meu córtex. Ainda assim fico na dúvida se são ficção ou realidade. Ficção e realidade poderiam habitar o mesmo córtex? Não tenho certeza, inclusive, tenho a sensação de que as certezas não existem. Então, me vejo na função de organizar essas memórias, que evocaram as “crianças arteiras” que ressurgiram traquinas em minha mente. De algum modo, precisei colocar essas memórias em uma ordem no mínimo satisfatória, ou seja, eu me tornaria o controle familiar: o adulto impositor que fará com que tudo fique “certo”, pelo menos por algum tempo. O tempo necessário para que essa escrita de si acontecesse. Passo a admitir esse papel no teor da pesquisa, para que minhas narrativas sejam convocadas e compreendidas.

Por que escolhi narrar esses episódios ao longo deste trabalho? Como meu trabalho tem como característica o lugar da narrativa, precisei recorrer a essas memórias, isso contribuiu para que outros possam entender os caminhos percorridos na construção dos saberes e das escolhas feitas ao longo da existência e de que forma determinados caminhos foram tomados. Aqui faço a tentativa de trazer e refletir narrativas atravessadas pelo meu corpo no período em que a matemática era o caminho “certo”.

Ao escrever sobre o lugar do [meu] corpo [des]coberto, almejei revisitar experiências formativas que foram determinantes, particularmente, em relação aos aspectos da atuação docente. Pensar como aquele corpo atuava e produzia eco na formação dos estudantes. Como era o [meu] corpo de professor de matemática? Nesse contexto, ponderei apenas falar do meu corpo que se apresentava como “certo”, como dirigente de prescrições formativas vindas de uma graduação nas áreas de exatas, sem contar na repressão de qualquer possibilidade de criação artística.

Antes de explanar sobre a minha prática como professor de matemática, vale lembrar o processo formativo que foi vivenciado como pessoa. Ou seja, como foi possível viver em um mundo passado que hoje não me cabe mais, mas que ainda teve reflexos tanto no meu fazer docente como na minha constituição subjetiva como professor.

Para isso, Raimundo Martins e Irene Tourinho (2017, p. 163), afirmam que a “pesquisa narrativa lida com sonhos, aspirações e projetos, aproximando os

colaboradores de condições de possíveis de possibilidades que vislumbram um constante vir-a-ser, ou seja, modos futuros de experienciar”. Nesse momento, entendo a força do contexto narrativo, sobretudo, quando a narrativa construiu o caminho que me levou a escolha profissional, passando por diversos aspectos de minha constituição histórica.

Contaminado por esse estado perturbador de organizar as memórias, pelas inúmeras leituras que realizei e pelas rotas que a pesquisa recebeu, percebi nesta ocasião um desejo de fazer-me narrar com todo meu corpo: escrevê-lo. Meu corpo inteiro tomado pelas vivências: vibrando.

Nesta vibração constante, em oposição a vontade de recuperar o eu professor matemático, surgiu o anseio por sentir desconstruí-lo à medida que rememorei fatos e avancei nesta escrita de si. Uma escrita de si que produziu reflexões sobre a docência como consequência de suas amplitudes e espaços, considerando a possibilidade de transgredir as convenções sociais. As questões relacionadas ao corpo como gênero, sexualidade, raça, posição social, origem, dentre outros temas passaram a tomar conta do meu próprio devir.

Desejo discorrer sobre os procedimentos e dar corpo ao sujeito, que conforme Michel Foucault (2012b, p. 256), relaciona-se o "processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si". Articular sobre o que prosperou e o que fracassou, que uniu e soltou no procedimento de nos construirmos como pessoa e como docentes. E, também perceber nas nossas diferenças constituintes a subjetividade pertinente a cada um e que pode contribuir para outras subjetividades e, porque não dizer a uma coletividade.

Ainda pensando em subjetividade: reflito sobre a ideia do corpo – meu corpo – em [des]coberto. De tal modo, me vejo como uma imagem que se formou no reflexo do espelho e que canalizou à escrita conduzida por esse corpo: apesar de negar-se o corpo se vê.

Foi saindo do conforto da casa e deparando com as atividades escolares cotidianas que fui colocado a prova: meu corpo até então protegido no ambiente familiar ali encontrara a abjeção necessária para a constituição de parte do pensamento adulto que hoje tenho.

O corpo que teimava em ser arteiro também era o que não tinha padrão. E num rompante de i(maturidade)até para não ter a experiência do sofrimento, condicionei esse corpo a se calar, a ficar no silêncio, a apenas cumprir o papel esperado no ambiente escolar do início dos anos 1980, ser apenas o suporte da cabeça, ou seja, o objeto de trabalho para a escola. O corpo não deveria ser levado em conta.

Nota-se nesse trecho narrativo aliado ao pensamento que foi desenvolvido por mim na época da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais ¹¹ (MACHADO, 2011, p. 13), que a família produzia e modelava corpos e a escola fazia questão de escondê-los, proibia seu agir, ou simplesmente os tornava nulos, limitando o corpo, quase sempre, ao mistério, em outros momentos, como suporte da informação que vinha do exterior para o interior. Pensar por si próprio ou manifestar-se com seu corpo seria algo quase que inadmissível.

Nesse tempo escolar em que o corpo era apenas o suporte para a cabeça, deixei de lado a criança “menino arteiro” que fazia Arte (no entender da minha família: bagunça) e dei lugar àquele que seria uma válvula de escape, uma capa de camuflagem para esconder o corpo que eu tanto temia que aparecesse.

Já entendia que era um corpo fora do padrão e também uma sexualidade ainda não experimentada, mas que para a ocasião o melhor que eu poderia fazer era ser o melhor. Então, emprestei o corpo para ser apenas o suporte da cabeça, destacando minha mente para operar cálculos matemáticos. Um raciocínio lógico, enquadrado naquilo que considerava “certo”. Era a cabeça que importava, que imperava naquele momento.

Entendo que é no cerne da emoção dos acontecimentos, fatos, narrativas e ações, das quais as trajetórias de vida sucederam-se e se construíram de modo que procuraram admitir os subsídios inclusos no trajeto pessoal de cada sujeito, conferindo-lhe a liberdade para narrar sobre suas memórias.

Por meio das trajetórias de vida, a experiência vivida surgiu, elencando traços do passado que estão vinculados no presente, admitindo entender o desenvolvimento das concepções e dos sentidos conferidos a diversos episódios da vida diária dos sujeitos, onde os fatos e as falas estão relacionados com a vida levada por eles, formando, assim, declarações vivas, porque:

¹¹ Trabalho intitulado “Indagações sobre o Corpo: o papel da Arte-Educação. Orientação Prof.^a. Dr.^a Lisa Minari Hargreaves. Apresentado em 2011.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (NORA, 1993, p. 9).

Pierre Nora (1993) se refere a memória como um elemento básico da existência, invariavelmente conduzida por quem está vivo, o que insinua que ela esteja sempre progredindo. Ela é sujeita ao procedimento de esquecer e lembrar, muitas vezes instintivo das transformações que suportam no passar do tempo. Além de que, a memória é suscetível a díspares costumes e influências, permitindo-se continuar oculta por muito tempo e ser revigorada de súbito. É um fato atual, pois tem aparência emocional e fascinante. A memória não se atém a pormenores consoladores. Contrariamente, se alimenta de vagas lembranças, ilimitadas ou inconstantes, exclusivas ou agrupadas. Também é compassiva a projeções emocionais.

Nesse aspecto, entendo que essas declarações vivas, apontadas no contexto da narrativa, foram nutridas pela memória, carregada por grupos vivos, por outras falas. A memória tornou-se assim, um lugar daquilo que foi vivido e retomado a partir de cenas, censuras e projeções, sobretudo, quando o sujeito que narrou encontra-se predisposto a pensar sobre tais acontecimentos.

Considerando os “tais acontecimentos” fui levando a minha vida fazendo “o certo”¹² só que não tinha ideia do que seria no futuro. Foi então que na 7ª série (atual 8º ano), surpreendi-me com uma professora de Matemática que tinha um olhar diferenciado no tratamento com os alunos. Aqui noto o encantamento despertado por aquela docente. Apesar de ainda cobrar “o certo” e, ainda que a mim bastasse repetir os comandos dados no desenvolvimento do componente curricular, observei naquela professora, uma atitude docente diferenciada dos demais professores e professoras que até então eu tivera, pois utilizava no cotidiano da sala de aula, palavras doces que incentivavam a todos.

Acredito que este episódio despertou um desejo: eu queria ser como ela. Entrei num projeto de monitoria que ela criou na escola e me percebi ensinando para os colegas o caminho “certo” para responder as questões propostas: logo, eu queria

¹² O “certo” que aqui denomino é fazer aquilo que os outros esperam do comportamento de alguém: vestir, falar, estudar, não questionar e obedecer.

ser professor de Matemática. Ainda que passasse por todas as agruras da Educação Física (*bullying*, gordofobia, homofobia e exclusão), que não tivesse aulas propriamente de Educação Artística, que naquela época foi substituída por Expressão Gráfica, foi-me dado um conforto estar entre os números. Então, decidi aos 13 anos que seria professor de Matemática, comprovando o encantamento despertado por aquela professora em mim.

Nota-se na Figura 13 as feições do adolescente que se adequou ao “certo”. Embora já se percebia um tom transgressor: sentar sobre a mesa seria algo inadmissível para aquele tempo. Ainda que todo meu perfil fosse completamente moldado, vejo nessa imagem um quê de quebrar as regras. A ousadia em fazer algo que não esperavam de mim. Lembro-me também do *bullying* inevitável por ser gordinho, por ser o “certo”, pela sexualidade latente ainda não vivida. Eu não me encaixava naquilo que criei.

Figura 13 - Eu nas Séries Finais do Ensino Fundamental. Antigo 1º grau



Fonte: Acervo pessoal.

As minhas memórias desse tempo fizeram menção a formação educacional, nos convidando a refletir sobre o acesso aos lugares para que os fazeres pedagógicos dos professores pudessem ser considerados, ouvidos, socializados, expandidos e ressignificados nos ambientes de formação. A construção destes ambientes vai se tracejando quando nos debruçamos sobre as várias aprendizagens que foram sendo constituídas, que nos consentiram fazer escolhas e determinaram caminhos mais apropriados aos modos de aprender dos professores pela vida.

Percebo que nessas situações vividas, o sujeito Luciano começava a se tornar um ser possível e, assim, “[...] situações tendem a evocação do que em algum momento da vida o sujeito investiu e permitiu a edificação de vida” (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 76). Os autores sugerem que as experiências passadas são importantes no presente e tem influência sobre o sujeito que nos tornamos. Nossas emoções, escolhas e esforços conformam a trajetória da vida, e circunstâncias futuras permitem lembrar de ocasiões que, de algum modo, nos auxiliaram a crescer e evoluir. É uma reflexão sobre a trajetória da vida como um processo continuado de aprendizagem.

“Ser um professor de Matemática.” Tal escolha, ainda em tenra idade fez com que minha personalidade se moldasse no que eu seria como docente, que aprendera desde muito infante que “fazer arte” era algo que fugia dos padrões e que poderia ser punitivo. Embora, a matemática ainda que não fosse o sonho dourado daqueles que me rodeavam, era o sonho “certo e possível” dentro de minhas probabilidades... e foi o que persisti.

Na adolescência dividia o meu tempo entre trabalhar e estudar justamente para não deixar transparecer quem eu era. E desse comportamento... o matemático foi tomando forma em mim, conforme o trecho narrativo acentua a seguir:

E assim seguiu meu tirocínio, cheguei ao Ensino Médio (antigo 2º grau) e novos desafios: persistir na ideia de me graduar em Matemática, estudar e trabalhar. Segundo a concepção de meus pais (entenda-se aqui uma família do interior de Goiás, meu pai havia frequentado apenas a 1ª série incompleta: assinava e fazia contas e conseguia ler textos curtos; minha mãe tinha as séries iniciais incompletas e ambos foram colocados para trabalhar muito cedo). Desse modo, envolvido nesse contexto familiar, era de se esperar que o filho iniciasse o trabalho muito cedo, pois já estava na condição de “homem” e tinha que contribuir para as despesas. Lá fui eu com 14 anos para o Ensino Noturno. Ainda com a ideia fixa de ser professor de Matemática, mas na grade curricular

tinha o componente Artes Visuais. Finalmente pensei que agora teria noção sobre tal tema. Infelizmente não se realizou. A professora que ofertava a disciplina era de História e ministrava Artes Visuais para complementar sua carga horária, dedicou a disciplina ao estudo da história da arte anterior ao renascimento e das quais só lembro de uma aula sobre os três tipos possíveis de estátua: pedestre (em pé); sedestre (sentado) e equestre (montado num cavalo) de tão absurdo isso: nunca esqueci. Fiz questão de colocar essas imagens das Figuras 14,15 e 16 para deixar aqui registrada a ideia absurda de se concentrar o aprendizado de Artes Visuais numa informação tão pouco relevante como essa.

Figura 14 - David de Michelângelo - exemplo de estátua pedestre



Fonte : Wikipedia¹³.

¹³ Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Estatua>. Acesso em: 25 maio 2023.

Figura 15 - Drummond de Leo Santana - exemplo de estátua sedestre



Fonte: site Monumentos do Rio¹⁴

Figura 16 - Estudo para Estátua Equestre de D. Pedro I de Louis Rochet



Fonte: Wikipedia¹⁵

¹⁴ Disponível em: <http://monumentosdorio.com.br/monu/antigo/br/esculturas/016/005.htm>. Acesso em: 25 maio 2023

¹⁵ Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Louis_Rochet_-_Estudo_parao_Est%C3%A1tua_equestre_de_Dom_Pedro_I_01.jpg. Acesso em: 25 maio 2023.

Com a colaboração do que tinha sido as aulas de Artes Visuais durante a minha formação básica, a escolha pelo curso de licenciatura em Matemática foi mais uma comodidade para atender aquele corpo que ainda teimava em sentir-se preso, ser apenas o suporte da cabeça que continha o cérebro que era o que importava na ocasião.

O corpo domesticado pela sociedade e por mim mesmo teimava em ficar preso na ideia de não sofrer, bastava a cabeça funcionar, não se podia dançar, andar, viver e amar de qualquer jeito: existia um padrão a ser seguido.

E esse padrão perpassava por um homem que se vestia de tal maneira, cortava o cabelo de tal modo, escolhia o curso superior de acordo com determinado entendimento e seguia em diante com uma série de regras. Nessa altura da vida me questiono como não enlouqueci a época.

Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 203) ressalta que “a moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros, e permanentes [...] o currículo torna controláveis corpos incontroláveis”. É assim que Silva (2006), indaga sobre o papel da escola perante a disciplinarização dos corpos, fator que acompanha o cerne do indivíduo por toda a sua existência. O corpo disciplinado é facilmente manipulado em relação aos aspectos cognitivos, um corpo em inércia, não produzia pensamento e nem criava nada.

Figura 17 - Eu quando passei no vestibular para Matemática



Fonte: Acervo pessoal.

Na Figura 17, mostro essa conformação, disciplinarização e moldagem do certo como vitoriosos em minha conduta. O momento do resultado do exame para o ingresso na faculdade de matemática e a submissão aos chamados trotes também fizeram parte do pacote. A total domesticação e aceitação do que me fora imposto.

SEGUNDO CORPO

CORPO: ocultamento e expressão

Mas se eu esperar compreender para aceitar as coisas - nunca o ato de entrega se fará. Tenho que dar o mergulho de uma só vez, mergulho que abrange a compreensão e sobretudo a incompreensão. Eu não tenho enredo, sou inopinadamente fragmentária. Sou aos poucos. Minha história é viver (LISPECTOR, 1998, p. 68).

Vejo meu próprio reflexo. Palavras são arquitetadas acerca da minha imagem, da imagem do meu corpo e sobre meu próprio corpo. Percebo-me e percebo outros. Outros docentes, outras performances. As palavras e comentários que delas surgem e ecoam, de algum modo, para elas voltam. Retornam à essência, ao limbo, ao alimento, a todos e a mim mesmo, pois como aponta Clarice Lispector: “minha história e viver”.

Reuniões que orientam e desorientam a pesquisa que reforçam o meu próprio reflexo e apontam trajetórias. Capitalizar as vontades: as próprias, as da pesquisa e as do orientador. Cultura acadêmica é o que penso. Inúmeros itens para serem subjetivados: narrados.

Nesse sentido, vivo e experimento a agitação que vem das palavras. Sou permeado e vibrado por novas e inúmeras transformações: um constante devir. Um corpo a pensar e que está diante do novo.

Caminhos inéditos aspiram por ser descobertos. Experiências que, sincronicamente me perturbam e me seduzem. O corpo grita. Preenchem minha existência de novos e doces desafios e que não me acalmam seja como professor ou pesquisador, pois percebo que o certo não existe. Um mergulho em mim sem o escafandro. Descobri! Foi apenas uma propaganda enganosa. Por isso estou em busca da incerteza e de possíveis perguntas para tantas respostas que me foram dadas ao longo da minha história de vida. O corpo se excita!

O medo do inexplorado permeado e envolto com o deslumbre da ousadia diante de outras descobertas não evitam a sensação de perceber como se o chão se abrisse para o caminho de um mundo novo. E nesse momento o medo faz o corpo tremer.

Este tópico sobre o CORPO, particularmente considerando a questão do ocultamento e expressão, surgiu no contexto da investigação como uma forma de pensar e olhar o meu próprio reflexo. Assim, mesmo que eu tenha ficado por um longo

hiato em pendência, distante da academia, longe da pesquisa, no entanto, sempre estive atento com as questões do corpo no pensamento e no fazer didático.

Conforme Marcos Vilela Pereira (2009), a ansiedade que vem das imprecisões nos leva a descontinuar, pensar mais, esquematizar cada passo. Arriscar antecipar os resultados de cada movimentação. Deste modo, o que agora narro não se inicia nesse momento, é um continuar, um percorrer.

Figura 18 - Retratos 3x4 - Evolução física



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse sentido, a figura 18 reporta-se para um olhar sobre si mesmo, em temporalidades distintas, no entanto, marcadas sequencialmente pela ação do tempo no registro fotográfico em 3X4. Em sua Tese de Doutorado, Ferreira (2015), apresenta argumentos sobre o lugar sequencial que as fotografias 3X4 podem revelar, denunciando

[...] um fluxo temporal contínuo, linear, registro de mudanças ocorridas durante [uma] trajetória/formação como sujeito, configurando questões que interrogam o sujeito acerca da sua própria representação e transformação, recortadas pelos vestígios do passado e pela ação do presente (FERREIRA, 2015, p. 38-39).

Neste caso, interessa-me tanto o apontamento de Ferreira sobre as mudanças ocorridas durante o processo formativo e a trajetória do sujeito quanto às possibilidades de percepção sobre os vestígios do passado e a ação do presente. Um olhar para si mesmo, procurando os vestígios e as histórias que ficaram marcadas

nesse corpo. E o presente como um lugar de reconhecimento desse corpo que agora transita e pulsa no campo das Artes Visuais.

Assim, a procura pela compreensão do meu próprio fazer artístico e da minha ação como docente em Artes Visuais me fez caminhar para uma autobiografia, que surgiu estilhaçada, não temporal. Digo isso, porque apesar de olhar e perceber que estou “[...] atrelado às reminiscências de uma vida contida numa temporalidade biográfica subjetiva, marcada pelo fluxo do tempo” (FERREIRA, 2015, p. 39), também percebo que a linearidade não foi o fio condutor dessa investigação autobiográfica. Outras histórias, outras memórias também estavam espreitando o lugar dessa escrita.

Histórias e memórias narradas acerca de meus processos criativos performáticos de modo a fazer sentido para a pesquisa, pois não acompanhei uma linha do tempo convencional. Portanto, os fatos, lembranças, experiências e ponderações imprescindíveis ao criar não recompuseram o risco já vivido, um caminho já percorrido. Elas desapareceram, margearam, criaram outros atalhos. E procuraram pela poética artística que se vislumbrava, bem como a leitura de mim que foi sendo construída, tecida e descoberta.

As memórias continuam a me invadir, sempre. Devo escolher alguma em particular? Acredito que não, pois na condução de uma pesquisa narrativa que “não para de se alongar, de romper-se e de retomar” (DELEUZE; GUATARRI, 1997a, p. 32), os fatos e as memórias adquirem autonomia.

Noto junto aos autores acima citados, que flexibilidade e resiliência se intercomplementam como uma metáfora para descrever a capacidade de uma pessoa em se adaptar e recuperar de desafios e obstáculos. Assim, significa que apesar das dificuldades ou contratempos, cada sujeito continua se estendendo para além de seus limites. Enfrenta as rupturas e encontra uma maneira de se reerguer. Maneira essa que nem sempre agrada a todos, pois os autovalores se tornam pertinentes ou não nesta ocasião

Permite-se interpretar como processo de crescimento como uma descrição do ciclo contínuo de desenvolvimento pessoal ou profissional. Não objetiva um padrão ou modelo à medida que nos alongamos, saímos da nossa zona de conforto, enfrentamos desafios e experimentamos rupturas em nossas crenças ou habilidades e nem sempre as retomamos. No entanto, ao contrário de desistir, perseverar e encontrar ressignificados perante a vida, aprendendo com as experiências e evoluindo.

O ocultamento acarreta sequelas para o bem-estar psicológico e emocional de uma pessoa. Posso afirmar a presença dessas sequelas na minha existência. A tensão constante para omitir partes de si mesmo pode levar ao estresse, ansiedade, depressão e baixa autoestima. Além disso, o ocultamento dificultou o desenvolvimento de relacionamentos íntimos e autênticos, uma vez que uma pessoa pode sentir-se desconectada e incapaz de se expressar plenamente. Por vezes sinto essa dificuldade de me expressar no momento dessa escrita.

Percebo nesse contexto que ocultamento e expressão são posturas que se relacionavam ao modo que os sujeitos administraram seus pensamentos, emoções e comportamentos perante outros. Levando isso em consideração recorro a Marie Christine Josso (2007, p. 418), que afirma:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Para a autora a expressão está relacionada à manifestação genuína e aberta de pensamentos, emoções e identidade. Trata-se da capacidade de comunicar e compartilhar aspectos importantes de quem somos e do que sentimos com os outros.

Lembro aqui que expressão não significa fundamentalmente mostrar-se em todos os aspectos de si mesmo o tempo todo. É um processo constante de deparar com um equilíbrio entre quem sou e as questões do ambiente social. Nem todos os contextos são possíveis para se expressar plenamente.

Ocultamento e expressão são maneiras distintas de lidar com a presença de si mesmo no mundo. A primeira recobre a ansiedade inata de quem somos, enquanto a segunda se dá pela manifestação declarada e inspirada de nossos pensamentos, emoções e identidade.

Tais conceitos são complexos e multifacetados, e suas estruturas podem ser modificadas conforme a cultura, as convenções sociais e as vivências de cada um. Além disso, cada pessoa tem sua própria relação com esses conceitos, e o equilíbrio entre eles pode ser único para cada sujeito.

Carrego comigo a ambivalência dessas duas características pertinentes a narrativa de uma vida, o ocultar e se expressar são constantes na minha formação como pessoa e como profissional. Sinto hoje na condução desse texto, os momentos que devo me assegurar dos limites de uma ou de outra, e por vezes o

menino/adolescente com corpo em formação do capítulo anterior me vem à mente. Até onde ocultar e até onde posso me expressar?

O CAMPO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: o resgate de si

Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e o sabor-a-ti é abstrato como o instante. É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo a corpo comigo mesma. Não se compreende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro (LISPECTOR, 1998, p.10).

Tomado pelo vento que insiste em bater a porta e sinto no corpo as intempéries do clima. Os ossos doem, no entanto, as memórias não cessam. Percebo em meu corpo o frio, no entanto a lembrança do que vou narrar seria como seu meu corpo inteiro estivesse ouvindo a si mesmo.

Telas de pintura sobre a minha existência surgem em minhas memórias.

Eu, filho temporão de uma família de três filhos sendo as duas primeiras meninas. Uma diferença de 10 anos da segunda para mim. Acabei sendo uma criança que brincava só. Sem amigos. Nessa solidão de pares, acabei sendo um criador solitário de minhas próprias brincadeiras e folguedos.

Outro fator que contribuiu para essa solidão, foi o fato de ter passado por uma queimadura que tomou 40 % de meu corpo ainda nos primeiros anos de vida, dizem que eu tinha menos de 3 anos de idade, mas a dor ainda é ouvida em meu corpo... Consequências: cirurgia, isolamento, nada de sol, aversão ao que via no espelho. Mais solidão. “O Lu fez arte e se queimou com água quente”. Era a frase sempre ouvida quando alguém perguntava sobre a casca dura e grossa que se formava na metade do meu rosto. Sobrevivi.

Lembro de que gostava de desenhar e qualquer material servia para soltar as minhas garatujas infantis, seja as migalhas de pão na mesa do café ou a poeira acumulada em algum canto. Até que um dia encontro um tesouro... um jogo de canetinhas coloridas da minha irmã mais velha. Peguei esse tesouro sem autorização da dona... Resultado ouvi a frase: “Lu fez arte e estragou minhas canetinhas...” Bronca e surra em seguida. Sobrevivi.

Segui inventando minhas brincadeiras... Ouvia música clássica escondido no rádio e dançava uma dancinha ridícula que era só minha – quase um ato performático empírico – o rádio me foi tomado e eu tinha que ouvir o que os mais velhos estavam interessados e eu nada.

Outra ocasião juntei numa lata diversos materiais do quintal com água e leite e criei uma tinta que tinha um tom arroxeadado bonito. Devido ao fato de ter materiais orgânicos, a mesma fermentou e ficou com um cheiro desagradável.

Mas era algo que eu tinha criado e para mim tinha valor. “Lu fez arte com essa porcaria fedida.” Minha irmã mais velha jogou minha criação pigmentária fora e ainda contou pra minha mãe que fez com que a bronca e a punição tomassem uma proporção gigantesca. Sobrevivi.

Após algum tempo... acredito que estava com uns 6 anos de idade pois me lembro já frequentava a escola... meu corpo novamente passou por uma prova de fogo.

Certo dia eu brincando com balõezinhos que fazia com jornal e deixava ao sabor do vento. Pensei. E se eu colocar fogo no balão? Fui até a cozinha, acessei aos fósforos que estavam a mão de qualquer criança que se interessasse por eles. Coloquei fogo em um balãozinho e vi que ao sabor do vento aquilo ia bem alto e um a um eu fui colocando fogo e dançando ao redor dos mesmos subindo. Até que um grito da minha irmã se ecoou: “O Lu tá fazendo arte com o fósforo...” A brincadeira fora abandonada imediatamente e fui passado pro banho que significava o fim da brincadeira. No entanto um dos balõezinhos que estava bem alto caiu dentro do galpão de madeira seca do meu pai e um princípio de incêndio se formou. Ao ser retirado aos tapas do banho e ver o tamanho das chamas e sem noção do perigo: achei lindo, mas ouvi a temida frase: “O Lu fez arte e colocou fogo no galpão do pai...” E outras bem condenatórias seguidas de uma surra que tomou conta do meu corpo e que marcaram muito mais que as queimaduras da primeira infância. Mais uma vez sobrevivi.

Nesse momento decidi que o Lu não faria mais arte. A criança arteira e criativa seria abandonada pra vir o certo e o que todos esperavam.

Como um sobrevivente fiz uso dessa narrativa no intuito de fazer meu corpo inteiro ser ouvido. Instantes tão absurdos em certo ponto que pareceram ser abstratos tal qual aponta Lispector (1998) “abstrato como o instante”. Ademais coloco palavras para dar voz ao meu corpo. Sedento em compartilhar as narrativas que construíram meu próprio “corpo a corpo comigo mesmo” parafraseando Lispector (1998).

Essa inteireza assinalada por Lispector, não separa pensamento de corpo. O corpo que serviu de abrigo para meus pensamentos. Como negligenciar a história desse corpo tão responsável pela feitura e tessitura de minha história? É a partir do meu próprio corpo que quero ampliar as representações de outros corpos que a mim são confiados – no caso, meus discentes. Não há padrão, não há normas, só corpos vibrantes que desejaram por ganhar espaço.

Fico ainda assim a pensar o tempo todo, pois, possivelmente, o desejo vibrante do corpo como recurso visual na arte se passará ao mesmo tempo que a máscara do padrão social vencerá. Não por esta ser falsa ou ruim, mas porque territórios são desfeitos, as coisas mudam e novos fatos acontecem.

Ainda que a ventania típica do inverno seco do cerrado tomou de barulho esse momento que meu corpo se entregou a escrita e ela fez com que algumas coisas fosse para longe, mas me ofereceu outras tantas para próximo. Decompôs o ritmo, o andamento. Tive determinadas avarias neste caminho. Tornou-se pesada e densa.

Precisei ressignificar fatos vividos, sobreviver e prosseguir, reinventar-me e ainda assim seguir a trajetória que me levou a conduzir essa narrativa. Quase uma ação performática voltada para que tudo tome um novo percurso, um novo andamento. E ao contrário de silenciá-lo, fazê-lo ser ouvido.

Nessa nova imergência de resgate de si mesmo, a metodologia narrativa e autobiografia são instrumentos indispensáveis para a constituição e ponderação do meu trabalho como pessoa e como docente em Artes Visuais. Nesses lugares, interagiram minhas experiências, subjetividades e eventos individuais.

Durante este processo de escrita me senti desmontando meus campos de referência, bagunçando aquilo que eu acreditava conhecer. Uma escrita que não parou de ser movimentada nos enfrentamentos que tive, nos tensionamentos que produzi, e que ainda acontecem. Rupturas que me forçaram a produzir. E o corpo ainda resiste e sobrevive a tudo isso.

Exploração que desafiou meu próprio equilíbrio, colocando-me em risco. Do mesmo modo que me coloquei ao brincar com fogo na infância. Não estaria eu brincando com fogo novamente? Investiguei e procurei dar sentido a uma escrita que permitiu contar a pesquisa que realizei, facilitando entradas e saídas durante o movimento, estendendo-se a professores de outras áreas e, também, àqueles que não são professores.

Então, como registrar este momento senão vivendo aqui a emoção de cada memória que surgiu ou que ressurgiu?

Sobre esse aspecto, Christine Delory-Momberger (2006), aponta que os sujeitos são formados diante da assimilação do seu decurso de vida. A 'história de vida' constituída pelo olhar da narrativa é percebida como "ficção verdadeira do sujeito" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 98), porque ao expressá-la, este a aceita como autêntica e se ergue como sujeito. Noto na Figura 19 uma verdadeira ficção de mim diante dos outros. O "certo" que esperavam como norma pra eu seguir minha vida.

Com base nisto, Delory-Momberger (2006, p. 99) afirma que as histórias de vida desenvolvem para a "formabilidade", "para a capacidade de mudança qualitativa,

pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua ‘história’, considerada como processo de formação”. Essa metodologia formativa engloba aspectos do tempo para onde a trajetória de vida possa ser analisada, o que encaminha o sujeito a arrojá-lo a entender a possibilidade de um outro futuro. Afastado pelo benefício do tempo, hoje olho para a Figura 19 e percebo um simulacro de mim.

Figura 19 - Eu adolescente com meu sobrinho ao colo



Fonte: Acervo pessoal.

Para exemplificar essa colocação, recorri a representação da figura 19, onde me vejo provavelmente com uns 14 ou 15 anos trazendo o meu sobrinho – que também apadrinhei - ao colo. Dificilmente me recordarei onde estava, qual fora a ocasião e o porquê dessa foto ter sido realizada. No entanto, ela me trouxe a memória do quanto eu tentava me adequar aos aspectos esperados pelos outros. Ali nesse momento seria o tio e o padrinho cumprindo o seu papel. A carga emocional do papel de padrinho daquela criança também provocava reflexões sobre o porquê de me apontarem esse papel. Novamente entendo como mais uma ação intuitiva de me encaixarem no “certo”. Nesse momento eu vestia uma roupa que apontavam para mim como adequada, nada ali era uma escolha e sim uma imposição. Uma narrativa que queriam traçar para mim. O que nas palavras de Lispector (1998) entendo como “fixar o incorpóreo”.

Vale lembrar aqui que, em se tratando do presente e também de futuro, eu não intenciono encontrar um ponto de chegada. O que eu tenho é apenas a suposição de uma experiência vivida com o corpo no passado. Um convite para que me invadisse em contextos que são imensamente plausíveis. Ainda que não haja ou se desenhe um ponto de chegada, é necessário um posicionamento que se abra para produzir significados, definir possibilidades, mas sem estabelecer limites. Estar disposto, ainda que com algum receio, mas com a necessidade de escrever sobre as minhas próprias vivências.

Fico a pensar como seria interessante produzir essa escrita narrativa na mesma velocidade que tudo aconteceu. Por que não parei para fazer a narração no exato momento em que tudo aconteceu? Não seria escrever mais prontamente e sim ser submerso em um devir do qual se deslizasse entre os acontecimentos, vivendo as amplitudes de cada um deles.

A oportunidade de deslocar-se entre presente e passado, tal qual uma caminhada, como descreve Jan Masschelein (2008), que não é procurar por um lugar específico, mas por uma semelhança completamente distante com a atualidade. Essa experiência relacionou-se ao emergir, deixar-se levar para acompanhar o trajeto, arriscando-se a sua direção. E nesse trajeto, olhar para trás e tentar descrever o que vi na paisagem. Encontrar motivos para dar um passo à frente. Não uma determinação, mas algo que nos colocou em deslocamento. Uma perspectiva que não teria por finalidade ser percebida, nem me levar a um lugar imaginado. Só um impulso que me colocasse em movimento e incentivasse outros, assim,

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) melhor ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo (MASSCHELEIN, 2008, p.37).

Por isso, o caminhar estabelece pôr-se à serviço de alguma situação ou ocasião, arriscar-se aos fatos de modo a tornar possível as experiências. Para esse propósito é indispensável que permaneçamos alerta. Isso é estar aberto para o que é possível. Olhar uma perspectiva através de outra.

Estar alerta é estar pronto, como diz Jan Masschelein (2008, p. 42) “estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim”, de nos aventurarmos de maneira que estejamos corrompidos e perpassados por tal presente. O presente se consolida com o caminhar do passado. Revisitar experiências vividas impulsiona a atualidade.

A experiência está constantemente carregada de improbabilidade, que não pode ser usada para apressar uma conclusão. É uma fenda para o incógnito, uma abertura na qual não há um propósito esperado.

Relembro aqui o devir, como apontam Deleuze e Guattari (1997, p.19), “é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança”. Deste modo o devir - aqui entendido como a capacidade do sujeito de se transformar em algo diferente, ultrapassando as categorias e identidades fixas - não me diminui ao fazer escolhas diante das possibilidades, nem me esconde uma vez que vive a me transformar ou me faz parecer aquilo que não sou. Assim, me filio e me alio ao devir, abraço as suas nuances e renasço a cada instante. Nessa filiação com minhas memórias e narrativas acabo por notar que sou feito das diversas alianças com meus devires que me percorreram durante o meu ato de escrever este trabalho. E o corpo rememora.

Um evento do devir é a escrita, por estar sempre inacabada ou no caminho de fazer-se, e que transborda não importa qual tema vivido ou que virá a ter vida. É um procedimento, ou seja, um caminho de vida que perpassa o que é vivido e o que poderá vir a viver. “Escrever é intrínseco ao devir: ao escrever, colocamo-nos num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, num devir-mulher, até mesmo num devir-imperceptível” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 11).

Escrever seria dar voz aos devires, convertê-los em linguagem. Uma vez que a linguagem afere o desempenho da experiência pelo atuar, pensar e sentir. A narrativa reestrutura essas vivências e as próprias maneiras de atuar dos sujeitos. Ao relatarmos fazemos escolhas, urdimos semelhanças, constituímos com tudo o que se produz em nossa vida.

Pouco daquilo que me é percorrido pelo devir da memória permanece sem estar, dessa maneira, modificado. Posso obrigar a uma rigidez do pensamento, mas, apesar disso, acontece uma instabilidade. Algo que por instantes me desorganizava e me fazia criar um modo de enfrentar ou deixar-me expandir. Devo admitir a desorganização como parte da minha essência.

Em meio ao desorganizado, confiei-me a essa análise porque acreditei que ao contar as narrativas, sobretudo suscitadas pelo lugar do professor de Artes Visuais, outras nuances subjetivas podem provocar novas histórias. Narrativas que por sua natureza epistêmica, não se concluem em si, mas que nos deixem refletir as diferentes docências que existem e as que, ainda, possam estar em devir.

Ainda discorrendo acerca da narrativa e do processo de escrita da mesma recorro a Foucault (2012a) que apresenta:

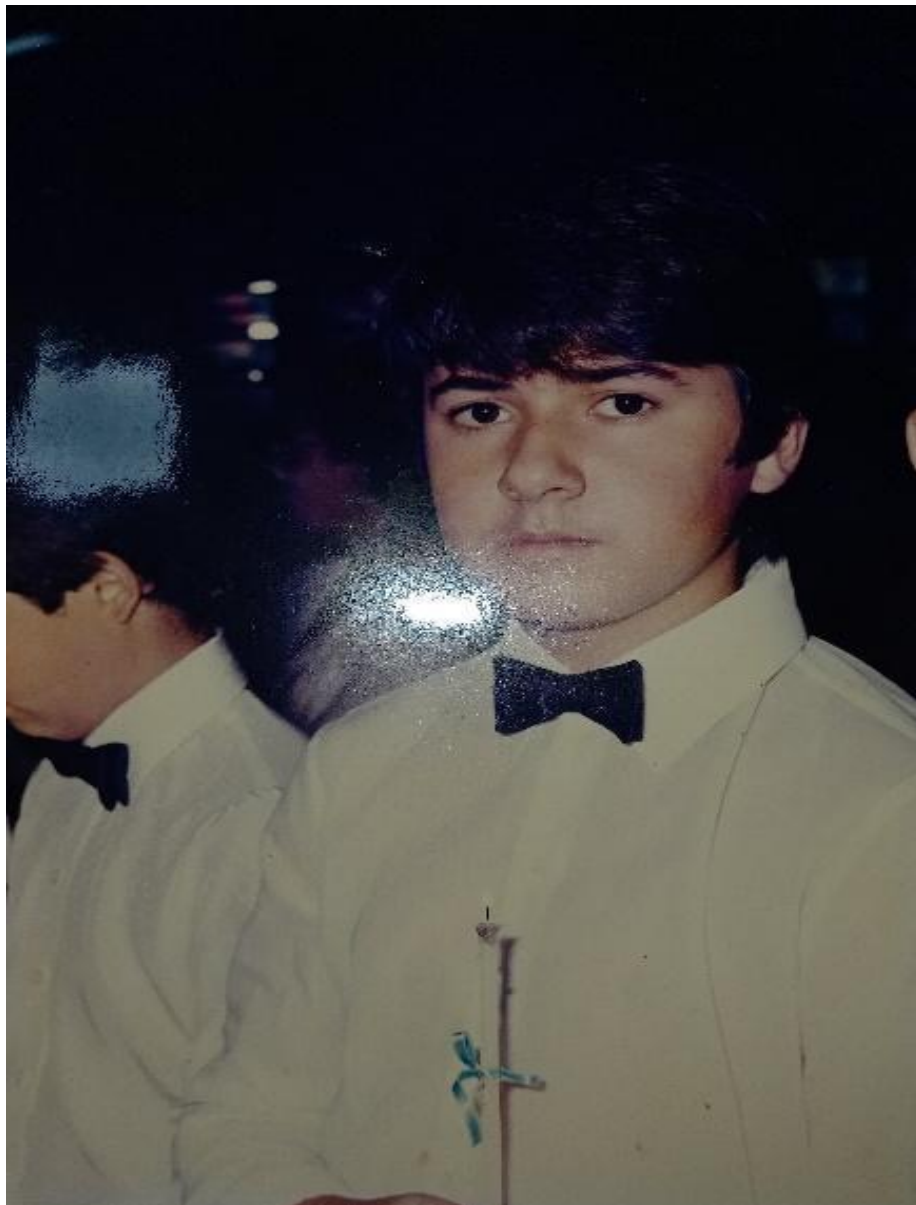
Escrever é, portanto, 'se mostrar', se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo (FOUCAULT, 2012a, p. 152).

Embasado por Foucault, explico que o assunto aqui não é interpretar, desbravar a mim e a outros, para assim colonizar-me e colonizar outros, mas de colocar semelhanças com os outros. Semelhanças que falaram por mim e não negaram a multiplicidade das narrativas. Descrever a minha para ir de encontro a outras, no caso dos discentes, dos seus corpos, da experimentação possível no contexto da escola.

Desta maneira, as narrativas revisitadas não estão livres de mim ou da pesquisa. Pelo oposto, elas foram feitas a partir da imersão da memória e dali há um sentido, uma pronta apresentação, que levou a fazer uma apreciação, um exame que se ofereceu diante do que foi narrado. Algo parecido com as brincadeiras empíricas feitas pelo "menino arteiro" que agora adulto tentou se adequar a uma formalidade que nunca tivera durante a própria trajetória.

A figura 20 provoca uma reflexão acerca da formalidade esperada para alguém, uma formalidade imposta por comportamentos esperados como se as narrativas coletivas tivessem mais força que as individuais. Associando a minha própria trajetória, a representação da figura 20 esboçava os modos esperados para o “certo” concretizado. A postura séria, a situação em afirmar a religiosidade imposta, enfim, uma quase anulação total do “menino arteiro”. Essa reflexão foi colocada aqui para pensar a narrativa de si sendo conformada por um ocultamento de mim e a expressão esperada por outras narrativas controladoras, vinculadas com o lugar das instituições: da família, da escola, da igreja...

Figura 20 - Foto da primeira Eucaristia - Corpo domesticado



Fonte: Acervo pessoal.

Não se pode dizer que a narrativa subjetiva é livre de outras narrativas externas ao ser, entretanto, são inseparáveis e constituem cada sujeito. Assim, entendo que os contornos que cada um propõe para discorrer sobre suas experiências vividas e sobre si mesmo representou um caminho possível para a produção de sua narrativa.

A narrativa autobiográfica não exibiu a pessoa por fora, como uma verdade absoluta de si, mas como ele esperava, ansiava ou necessitava ser diante de outros. Nesse momento, acabo por me questionar quem aqui está a conduzir esse trabalho: o “menino arteiro” ou aquele que foi conduzido ao “certo”? Ainda que o “certo” seja esperado em muitos momentos pela academia para essa escrita, o “menino arteiro” está mais vivo que nunca, insistiu e desejou estar junto daqueles que ousaram a abrir a janela para sentir a ventania típica do inverno seco do cerrado. Uma ventania que ressoava, que produziu ressonância. Uma ressonância de narrativas, que ecoou memórias e sentidos.

Desse modo, com base na noção de ressonância, que como determina Carola Conle (1996, *apud* Hernández; Rifà, 2011), é um método de assimilação em que é interessante encontrar-se atento as reflexões que a leitura pode ser provocada no leitor. Assim, as narrativas revisitadas auxiliaram-me a oferecer novo significado a escrita que foi conduzindo a própria pesquisa.

Então, acredito que é preciso explicá-la e para isso busquei nesta escrita alguns apontamentos que poderiam conduzir o pensamento, sobretudo, em como este estudo tem apresentado possibilidades, transformando e, também autorizando-me a zanzar pelas Artes Visuais e suas relações com a vida, com o corpo e até mesmo com a docência, conforme apresenta o breve trecho narrativo: ***graduar-me em Artes Visuais foi uma opção diante de inúmeras outras que eu poderia ter feito. O “menino arteiro” dentro de mim adormecido pelo “certo” matemático falou mais alto.***

Nas experiências vividas por mim nos períodos destinados aos estudos acerca da cultura visual, várias análises me fizeram entender as Artes Visuais não como algo externo a nós, mas como algo que fez parte do que somos. Nossa própria constituição, nosso corpo, partindo da narrativa de cada um.

O corpo é o plano onde se registraram fatos, vivências. Nele, surgiram vontades, receios, desacertos. É, além disso, um espaço em que assuntos como identidade e gênero foram explorados. É através do corpo que as palavras se

exprimiram em narrativas, recomendando um início para a constituição de uma escrita autobiográfica.

A esse respeito, Jorge Larrosa (1994, p. 66) assinala que "o discurso tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações." A narrativa da experiência de si virá desse recurso inacabável em descrever, ler e ouvir as próprias histórias, transmiti-las, decompô-las, de contestar alguns a outras. De envolver-se, em resumo, desse desmesurado e barulhento complexo de histórias que é a vida. Assim, é possível entendê-la como algo que não se lança no isolamento, mas em um colóquio entre várias narrativas. Cada uma a seu modo aceitando – ou refutando - suas regras e suas determinações.

A experiência de si, conforme Larrosa (1994, p. 43), concebe-se enquanto o sujeito proporciona certas ocorrências consigo: "quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina". Tais ações proporcionam que vários dispositivos intelectivos sejam invariavelmente depurados, consistindo em movimentar estruturas para formar as conexões do sujeito com o seu eu interior. Decifrar que os mecanismos de "produção de sentido" – cadeias de visualização, linguagens, regras e normas de análise – não são feitos pela experiência; eles fazem a experiência.

É assim que a percebo transitar neste trabalho, como um parecer que se sujeita à condução, arquitetado primeiramente na licenciatura e que tem continuação nas tantas leituras que foram realizadas. Não é a questão principal, também não é único fato, mas, tranquilamente, ainda circundavam ligações dessa experiência.

Experiências que se acederam aqui como atividades do tempo. Atividades das quais talvez não descobramos o que nos sustentava, mas, talvez, nos lembrem de algumas possibilidades para arquitetar outros caminhos de nós mesmos, de nossas vidas, nossos aprendizados, nossos corpos. Assim, ocorrendo como espécies de releituras da história da minha vida em que meu corpo e aspectos de minhas experiências pessoais ocuparam o centro da narrativa.

No momento que dizemos a frase "ver a nós mesmos" pensamos na probabilidade de visitar o nosso íntimo e dali tirarmos um entendimento do que somos, do que ansiamos, a essência de nós. O pensamento humano seria percebido, conforme Larrosa (1994), como um dispositivo ótico que permite percorrer e reconhecer os acontecimentos. Dessa maneira, a experiência de si seria oportunizada por uma peculiar capacidade ótica do pensamento "de ver o próprio sujeito que vê"

(LARROSA, 1994, p. 58). O exercício de ver a si próprio possibilitou-me reconhecer minhas narrativas e minha constituição como sujeito. Seja o sujeito na vida ou o sujeito docente, aspectos de minha autobiografia se fizeram presentes a partir do momento que consegui ver a mim mesmo.

Apresentei-me na autobiografia como uma probabilidade de fala dependente, dispondo a finalidade de desarticular o lugar-comum do sujeito habitual numa expressão autobiográfica. Empreguei para tal, subjetividades, presentes nos fragmentos de narrativas de minhas vivências, como um lugar para a compreensão de identidades distintas.

As palavras passam a ser espécies de palavras-chave, contraem uma seriedade essencial na confirmação do fazer poético, pois, a partir delas tornou-se possível situar relações entre minha história e a história de outras pessoas. Palavra e imagem caem a conversar de estilo mútuo. Palavras me provocaram imagens e imagens me ofereceram palavras.

Wander Melo Miranda (2009, apud COSTA; NAVARRO, 2015) aponta para uma transformação, que ocorreu a partir da década de 60 do século passado, sobre a autobiografia, na qual a narrativa de vida de artesãos, operários, camponeses, dispostas em narrativas gravadas acabaram por ser publicadas em livros. Esta ação resiste à escrita e publicação de narrativas trazidas, até esse momento, como uma vantagem das classes mais abastadas, contrária às vozes de pessoas subalternizadas.

A escrita autobiográfica ofereceu a possibilidade de, através da narrativa de si, escrever sua história a partir de outros significados. Os contornos autobiográficos não sugerem precisamente uma questão de narcisismo; por elas, o particular se faz e se transforma em coletivo, pois não se versou de uma simples promoção do reservado.

Pensar nos aspectos discursivos, constituir e estabelecer o que o sujeito necessita e se permite sobre si (LARROSA, 1994). Nesse entendimento, narrar é emergir alguma coisa que já faz parte do íntimo de alguém: “a linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa. A linguagem apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível no interior” (LARROSA, 1994, p. 63). Então a escrita aqui ganhou o aspecto do registro daquilo que foi narrado.

Diversamente, narrativas mantêm seu estilo individual e acontecem no âmbito comunitário. É uma passagem para levantar uma história e redesenhar a cultura. Pela escrita de si, procurei ainda a escrita do outro para dar validação a declaração de falas não permitidas, percebendo o lugar autobiográfico como modo de contrapor superioridades um tanto quanto questionáveis.

A escrita de si pode ser uma probabilidade de entendimento da analogia entre vida privada e pública. De acordo com Márcia Regina Porto Rovina (2008, p.11), "a atitude sigilosa de uma escrita autobiográfica é rescindida, é desamparado o segredo que se conduz ao caminho antagônico, que vira um agrupamento de familiaridades um cenário valioso e cheio de estudos de um conjunto".

A autora nessa reflexão sobre a autobiografia, argumenta sobre a sutileza e o segredo característicos da mesma e por si acaba tomando um destino adverso ao que vinha sendo realizado. O abandono do segredo para articulá-lo em uma série de vínculos capazes de enriquecer um fato narrado.

Contudo, nota-se que a transformação da perspectiva do sigilo para um caráter mais revelador e repleto de nuances que tornam o fato mais atraente a ser estudado por um outro, embora também possa perder a profundidade e a aura de mistério do segredo inicial.

A interpretação pode alterar dependendo da concepção de cada um. Pode-se perceber que a autora está explanando o conceito de que a escrita autobiográfica, que habitua ser uma confissão íntima e pessoal, submerge sua essência ao parecer mais familiar e acessível aos quem entram em contato com essa narrativa. A alusão ao "caminho antagônico" pode indicar uma variação de rumo ou direção imprevista na narrativa, enquanto o "cenário valioso" pode conceber a riqueza do conhecimento e das experiências compartilhadas.

Em síntese, Rovina (2008) apresenta uma reflexão poética sobre a mudança na natureza de uma escrita autobiográfica e como ela pode perder parte de sua profundidade e intimidade quando se torna mais conhecida e compartilhada.

Ainda discorrendo sobre a escrita autobiográfica, recorro as reflexões de Maria Celeste de Almeida Wanner (2006, p. 57 apud Fábio Gatti, 2008), sobre a autobiografia particular, que tem na atualidade contribuído como inscrição da memória. Ela desempenha um papel expressivo como uma forma de registrar e preservar a memória individual.

A autobiografia permite aos sujeitos documentar suas vidas de um modo pessoal e único, escrevendo suas jornadas, sucessos, desafios, aprendizados e crescimento ao longo do tempo. Essa inscrição da memória pessoal é valiosa para que outros sujeitos ao se identificarem, aprendam e se inspirem com tais narrativas.

Além do mais, uma autobiografia pode ser um instrumento terapêutico para quem a faz, pois, a ação de escrever sobre suas experiências pode ajudar na compreensão e no processamento emocional de eventos passados, permitindo uma autorreflexão mais profunda da atualidade.

Ainda colabora para o reconhecimento da história social e cultural de um determinado período, pois fornece visões e perspectivas individuais que podem enriquecer a compreensão de determinados períodos históricos. Ao narrar suas próprias vidas, as pessoas têm a oportunidade de compartilhar suas histórias com o mundo e, ao mesmo tempo, deixar um legado pessoal e histórico, permitindo uma análise mais completa de eventos, culturas e sociedades.

Aliás, a autobiografia também permite ser uma ferramenta importante para a constituição da identidade, do autoconhecimento e uma reflexão pessoal. Ao revisitar e colocar em palavras suas memórias, os sujeitos podem lançar um olhar mais profundo sobre suas trajetórias de vida, o que proporciona um entendimento reflexivo de si mesmos e de suas trajetórias.

Diversamente de Wanner (2006) que discorre sobre a autobiografia concentrando-se nos temas da alteridade e identidade, nesse momento me junto a Gatti (2008) para aproximar-me no que está relacionado à memória. Apesar disso, não se permite abandonar a explicação que a memória reforça a identidade e, assim também declara a singularidade em lugar da semelhança com os outros e com o contexto social.

Partilho com o autor quando nos desponta que “na contemporaneidade a autobiografia pessoal tem servido para colaborar como registro de memória” (GATTI, 2008, p.57) e, por essa afirmativa destacar que o artista fruidor não mais cabe tão-somente a si e que a sua memória consegue resgatar, ainda que individual, atravessado por “[...] experiências que o corpo sente, que olhos veem, aquilo que se ouve, cheira e toca e assim se estabelece a ligação do indivíduo com o mundo, com o seu entorno, baseado sempre nas relações de troca e existência. (GATTI, 2008, p.22).”

Para o autor cada um desses fatores faz parte daquilo que nomeamos como memória. A autobiografia seria a relação com tais reminiscências e recordações ainda que sejam de um passado longínquo ou adjunto, mas que se vincularão no futuro através de sua atenção no presente. A interação de cada sujeito com seu meio são as bases para que “troca e existência” seja impulsão para a constituição de novas narrativas.

Com a memória foi plausível situar uma analogia do passado com o presente, permitindo não apenas a lembrança de experiências remotas, mas o entendimento das vivências contemporâneas.

A probabilidade de refletirmos o sujeito na prática, em outros termos, um sujeito que está vivendo, que persiste na força de vir a ser outra coisa, nos consente indicar o ímpeto de viver, ímpeto de conceber a si mesmo sem estar preso a padrões ou a propósitos pessoais. “O Lu fez Arte”! Sobreviveu!

A SUBJETIVIDADE DE UMA NARRATIVA: resgate da identidade

(...) é com uma alegria tão profunda. É uma tal aleluia. Alegria, grito eu, aleluia que se funde com o mais escuro uivo humano da dor de separação, mas é grito de felicidade diabólica. Porque ninguém me prende mais (LISPECTOR, 1998, p. 9).

Para acostar-se a uma autobiografia, foi imprescindível buscar minhas memórias. Para isso, várias táticas foram empregadas, como remexer álbuns e baús. O contato com artefatos de lembranças ofereceu-me um lugar em que havia a possibilidade de trazer as ponderações sobre a memória por meio da experiência do corpo.

Para a preparação de narrativas foram inevitáveis longas conversas com familiares – mãe e irmãs – com o objetivo de olhar histórias que minha recordação não me abastece de minúcias, bem como algumas idas ao interior de Goiás, na cidade de Anápolis, local onde nasci e que ainda reside minha mãe e minhas irmãs, em busca de ideias que colaborassem em dar sentido ao que me lembrava e ao que me havia narrado.

Ao anunciar sobre a minha presença e demanda, deparei, ao chegar, com malas, álbuns, porta-retratos, caixas, todos organizados sobre a minha antiga cama. No entrelaçado de fotografias, arquivos, desenhos, bilhetes, o corpo foi surgindo em frações, recortes, lembranças em que minha história se acasala com o objetivo dessa escrita.

Ao rever fatos pretéritos, compreendi a incoerência de abordar uma vida inteira e de modo explicativo, também não seria essa a finalidade, uma indigesta narração de sequência de fatos. Feliz em ter o acesso aos artefatos para lembrar alguns acontecimentos e apreensivo em tocar em feridas ainda expostas. Nesse momento, os meus sentimentos poderiam ser entendidos com as palavras de Lispector (1998, p. 9): “Alegria, grito eu, aleluia que se funde com o mais escuro uivo humano da dor de separação, mas é grito de felicidade diabólica “. Peguei a confessar a mim mesmo o que seria, então, precisei contar? Seria necessário fixar-me aos pormenores sem que nada fugisse? Ou então, atentar-me a liberdade para escolher “porque ninguém me prende mais”.

Entendo que as memórias ocorrem durante escolhas não temporais, não têm a obrigação de seguir uma rígida sequência, e sua seriedade está nas minúcias. Rovina (2008, p.01) diz que, na poética autobiográfica, “o autor acumula as funções de narrador e sujeito. Ele arquiva, seleciona e interpreta dados da memória.” De tal modo, lembranças de momentos, que por vezes parecem medíocres, têm sua importância ao tempo que vou configurando sentido a elas. Coloquei-me na posição de um desbravador de mim mesmo ao assumir o papel tanto de narrador quanto de sujeito e objeto desta escrita. Não apenas contando os eventos, mas também selecionando e interpretando informações da memória para dar corpo à narrativa.

Temos a mania de evitar que qualquer percepção nos desfavoreça, no entanto, aqui o meu papel é ativo. Um mediador entre as minhas memórias e aquilo que narro e entrego ao texto e que evade das aprovações e acarreta confusão ao nosso cotidiano. Nada e nenhuma coisa são tão simples de entender e contar. Os eventos, em muitas ocasiões, são inexprimíveis. Torno-me então o guia da narrativa, provisionando dados, descrevendo papeis e administrando os fatos. Como sujeito, trago minhas próprias experiências, emoções, visões de mundo e perspectivas para a narrativa. Sou como um arquivista que determinou o que incluir na história, quais minúcias destacar e como juntar os subsídios para construir a trama.

Outra etapa para a narrativa é interpretar os dados acessados pela memória uma vez que nesse momento a subjetividade e a inventividade se travam na condução da escrita. Como autor da narrativa tenho minha própria visão de mundo, valores e crenças, o que decisivamente me influenciou a selecionar e moldar os eventos narrados. Essa subjetividade pode dar origem a interpretações díspares para uma

mesma narrativa, pois cada um tende a dar ênfase a diferentes aspectos ou emergir diferentes significados.

Philippe Lejeune, em o *Pacto Autobiográfico* (2008), nos dá uma outra perspectiva do que esperar de um escrito autobiográfico e a necessidade de ter relação, especialmente com a verdade dos acontecimentos, o que para ele é uma narração da direção de um sujeito legítimo. A escrita autobiográfica constituiria uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando atribui importância a sua vida individual, em particular sobre a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14).

O autor descreve a essência de uma autobiografia, visto que uma autobiografia é uma narrativa escrita por alguém sobre sua própria vida. Nem sempre contando a história de sua existência, mas destacando pontos significativos. Quem se oferece em uma narrativa autobiográfica reflete sobre seus eventos, experiências, sucessos, fracassos, desafios e, mais interessante, acerca do desenvolvimento de sua personalidade ao longo do tempo. Tal narrativa possibilita quem narra explorar suas memórias, pensamentos e sentimentos, compartilhando suas análises sobre os fatos e a importância que teve em sua vida.

Dentre os aspectos da escrita de si defendidos por Lejeune (2008) está até a assimilação na semelhança autor-narrador-personagem que se explicada por meio do pacto autobiográfico, uma declaração direcionada ao leitor que o referido documento é uma autobiografia, logo, impregna somente episódios verdadeiros. A analogia em meio a autor, narrador e personagem já principia na capa e folha de rosto onde o nome é correspondente a uma assinatura e o nome que o narrador se autodenomina enquanto personagem principal, o acordo sugerido pelo autor ocorre quando se admite a afinidade entre autor, narrador e personagem.

Em conformidade com os apontamentos de Lejeune (2008), uma autobiografia não aguentaria ser desconhecida, pois lhe careceria o nome do autor, daquele que assina o acordo; desse modo não teria como averiguar se autor, narrador e personagem, de fato, se equiparam.

Costa e Navarro (2015, p. 04) acerca da identidade como ponto de partida para uma autobiografia afirmam que esteja “[...] sedimentado na história de vida de um sujeito, no trajeto de formação que possam evidenciar heranças, continuidades, rupturas, projetos de vidas e outros múltiplos recursos ligados à aprendizagem da experiência.” Discutem o evento de a veracidade ser ostentada pelo sujeito ao

discorrer sobre si, nesse mundo com a alcunha de pós-moderno. Então, como o ambiente escancarado à fantasia, como assentado por Roland Barthes (2008), a autobiografia também está interligada entre ficção e realidade.

A autobiografia é um método de escrita e um artifício de descobrimento de si, que arduamente alcança as significações apontadas por Lejeune (2008), constituindo algo que acontece durante um processo, não há acepções perfeitas até onde se pode ir, muito menos constatar os eventos descritos, pois que estão continuamente adjuntos a interpretações sobre um passado que se oferecem no presente. Assim, os limites entre ficção e vida são extremamente delicados.

Na ocasião da escrita das narrativas que rebuscaram de minha história, percebi seja a incoerência de aproximar-se de diferentes pormenores, seja uma imprecisão se determinados acontecimentos que ponderava relembrar, efetivamente, ocorreram ou, permanecia eu tão só, absorto ao imaginário.

Não recuso, além disso, que, por ocasiões, eu posso estar não de propósito, conectando histórias que talvez ocorreram em ocasiões diferentes entre si. Outro fato importante é que muito me foi descrito pelas vozes da família e com diferentes modos de ver.

Elucidando os parágrafos acima, me atenho na figura 21 (na página seguinte) como a imprecisão do momento e do fato. Só me fixo que nesse instante eu já estava no Ensino Médio, pois a vestimenta e o ambiente me indicaram o recorte narrativo verídico. Mas várias questões perpassaram por mim por não lembrar exatamente o porquê de estar sorrindo e aparentar felicidade. No entanto, não consigo acessar as minúcias dessa memória. O que sinto e vejo de frente a essa imagem, poderia aqui sair facilmente da seara da realidade e criar toda uma história ficcional passível de ser entendida como verídica. E relembro novamente de Lispector pois posso fazê-lo “porque ninguém me prende mais”.

E de acordo com Rovina (2008, p.118): “[...] falar de si é a condição humana, porém este discurso deverá estar inserido na reflexão do outro”. O exercício autobiográfico relaciona o “eu” e o “outro”, certo de que o conhecimento de si antes transcorre dos encontros e desencontros com outros. As narrativas acontecem nesse encontro e parece ainda mais difícil confirmar a veracidade.

Sobre esse assunto é importante considerar dois aspectos básicos da experiência humana: a expressão individual e a conexão interpessoal. Pela linguagem, partilhamos nossas experiências, pensamentos, sentimentos e histórias.

A desenvoltura da comunicação nos admite juntar com outros, criar laços e perceber nossas identidades individuais e coletivas. Compartilhar nossas vivências (reais ou verossímeis) é um modo de validação da nossa existência e expressar nossa individualidade, levantando, de tal modo, uma narrativa significativa de si.

Figura 21 - Eu no ensino Médio



Fonte: Acervo pessoal.

Não obstante, é salutar indicar que a comunicação é um método bidirecional. Ainda que falar de si seja adequada e necessário para a construção da narrativa, é ao mesmo tempo eficaz meditar a interpretação do outro. A identificação e a capacidade reflexiva são básicas para uma comunicação ativa e expressiva. No partilhar de nossas narrativas, precisamos estar prevenidos às reações e sentimentos daqueles que nos leem, buscando o quanto o teor de nossas palavras pode afetar e repercutir.

Perante isso, seria negar a potencialidade criativa dessas histórias, firmar o pacto autobiográfico de Lejeune. Não poderia, de modo algum, repudiar as inúmeras possibilidades que me induziram a fabular.

Ao aproximar-se da autobiografia, tornou-se imperativa refletir antes sobre identidade e diversidade, pois eles estão profundamente conexos. Em concordância com Wanner (2006), a identidade, entre seus múltiplos significados, é a designação dada aos aspectos desenvolvidos pelo sujeito a respeito de si, que parte do agrupamento de suas vivências e experiências.

Efetivamente, esse requisito da escrita autobiográfica é tamanho e torna-se preceito para distingui-lo da biografia: “Na biografia, é a semelhança que deve fundamentar a identidade, na autobiografia, é a identidade que fundamenta a semelhança. A identidade é o ponto de partida real da autobiografia: a semelhança, o impossível horizonte da biografia” (LEJEUNE, 2008, p. 39) Para o autor, sem embargo de suas solicitações acerca da precisão da verdade do escrever autobiográfico, a identidade é seu começo.

Para uma biografia, a constituição da identidade é baseada pela procura de afinidades com a pessoa descrita. Já na autobiografia, é a identidade que convém como apoio para descobrir relações. A autobiografia parte da identidade do autor e tem sua origem nela: ponto de partida simples. A biografia encara o desafio impraticável de delinear e fisgar analogias com a vida de outra pessoa. A identidade é o cerne real da autobiografia, enquanto a semelhança é a dificuldade da biografia.

Hall (2006) marca que a decadência das antigas identidades fez aparecer novas identidades que partiram o sujeito contemporâneo desde o final do século XX, aceito desde a época do Iluminismo como padronizado. A “crise de identidade” é, nas ideias do autor, elemento de um método maior de transformação, que desarticula a certeza e permanência do passado. Como resultado, está estilizando os panoramas culturais como nacionalidade, raça, classe, etnia, gênero e sexualidade. Essas

transformações estão além disso modificando nossas identidades individuais e agitando a informação sobre sujeitos interligados.

O sujeito é circunspeto, assim, de várias identidades e não de apenas uma, as vezes contraditórias ou não resolvidas, que distinguem em díspares direções e que estão sendo consecutivamente desarticuladas. Assim, ao invés de falar da identidade como algo acabado, Hall sugere falar em identificação, e a vê como um processo incompleto, a caminho.

Os acontecimentos de minha autobiografia buscaram a geração e valorização do sentido diante do vivido e que delinearão a minha identidade. Tais fatos articularam sobre a minha existência enquanto homem, branco e cisgênero, os quais considero como privilégios e também sou gordo e homossexual e poderia listar outras inúmeras declarações identitárias que, na minha compreensão, são indicadores de contestação.

Sobre as declarações identitárias, Silva (2000) assegura que a diferença só tem significado se entendida em seu relacionamento com as declarações sobre as identidades, pois todas são intrínsecas. A declaração das identidades e das diversidades demonstra, para o autor, o desejo dos grupos sociais de afirmar o acesso distinto aos benefícios sociais.

Assegurar as identidades é assinalar uma demarcação que afasta “nós” e “eles” e aproxima o “eu”. Deliberam quem se coloca adentro e quem permanece por fora. As tais fronteiras e diferenças julgam e ainda reforçam as relações de poder. Tal separação do universo social é qualificar e mesmo hierarquizar. A declaração de algumas identidades como preceito é uma das configurações distintas de hierarquização. É um dos métodos perspicazes pelos quais as relações de poder se despontam.

Regularizar significa escolher as identidades que trabalham como padrão relacionado aos demais, às identidades contidas nas regras são conferidas as qualidades positivas em analogias às quais as demais são analisadas opostamente, como negativas. Falo aqui nas questões identitárias não para reafirmá-las ou regularizá-la e sim refutá-las e questioná-las.

Heterossexualidade, masculinidade, branquitude, cisgeneridade, entre outras qualidades, são vistas como regras, que historicamente situaram vantagens sociais no mundo. Sendo assim, quanto mais apartados estão os sujeitos de tais regras, mais esses corpos e maneiras de viver são entendidos como abjetos.

Interrogar as identidades e as disputas e suas relações de poder é, além disso questionar os binarismos ao redor dos quais elas se constituem. Audre Lorde (2009), em seus escritos fundamentados na “teoria da diferença”, sob o título de *Não há hierarquias de opressão* (2009), explica que o conceito de aversão binária entre mulheres e homens seria muito rudimentar e esconderia disputas dentro da divisão mulher pertinentes a raça e classe; apesar que as feministas apresentassem a necessidade da binarização para apresentar a fantasia de um sólido, unificado e inteiro grupo, a camada de mulher mesma é repleta de disputas, exemplificando: se a mulher for negra, transgênero, periférica, gorda... Cada uma dessas camadas tem a sua própria reivindicação.

Bell Hooks (2005), disserta que adentro do patriarcado capitalista – o argumento social e político em que aparece o estilo entre os negros de alisar os cabelos –, atitude que simula uma reprodução da exterioridade do grupo branco dominador, frequentemente, lembra um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser aumentado a uma baixa autoestima.

Volto aqui a Silva (2006) quando afiança que discutir a identidade e a diversidade é ainda “questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2006, p. 6). Partilho com o autor quando lembra que a pedagogia e o currículo necessitariam proporcionar ocasiões para que as crianças e os/as jovens aprimorassem senso crítico para interrogar as normas e as configurações dominantes de aspecto das identidades e das diversidades. Tais indagações colaboram, especialmente, com o procedimento de fortalecimento de grupos subalternizados e com a busca por representatividade.

Recordo as expressões já tão usadas: algumas tenho o desejo de deixar para trás, e outras ofereceram significado a minha procura, como: solidão, morte, silenciamento, fragilidade, prisão, loucura, amar, protagonismo, vida, alteridade, homem, branco, artista, força, gênero, igualdade, identidade, independência e liberdade, permanecendo escritas em meu corpo. “Porque ninguém me prende mais.”

As palavras, oportunizaram minha aproximação com assuntos relativos à memória, abonaram o escoamento da escrita das narrativas autobiográficas que exigiram a gênese de definição diante das experiências pessoais. Eis, desse modo, o que acontece entre o professor e a artista, ou entre o “menino arteiro” e o “certo”. Esse “entre” é assinalado por estilhaços de minhas lembranças e me conectaram a pessoa que sou hoje. Ainda tenho tempo para degenerar e reorganizar, de unir, de rejeitar, da

retomada do fôlego, de entregar-se e de sentir-se só. Indicações do tempo que se atravancam a todo o momento.

Na ânsia essencial, uma vontade de repartir experiências e narrativas, de delinear maneiras de viver tão distantes quanto for possível umas das outras, atirar-me nessa ventania poeirenta. Girar ao acaso no redemoinho provocado pelo vento poeirento da seca no cerrado, na busca da lembrança de outros caminhos abertos por nós mesmos. Quem sabe, entregarei o corpo identitário - como Dorothy entregou-se ao furacão, ou como Alice se perdeu atrás da lebre - que no decorrer dessa atividade admitiu múltiplos sentidos, onde as lembranças abriram outros caminhos, configurando momentos, ideias e percepções. Assim, sentirei a energia da vida desperta na produção dos trechos narrativos apresentados.

O [MEU] CORPO NA MATEMÁTICA: narrativas formativas

Finalizado o Ensino Médio lá vou eu para o antigo curso superior de CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO PLENA EM MATEMÁTICA. E nos 9 semestres que frequentei o curso, sabia o que queria fazer, pois essa intenção pela docência fora movido por uma memória afetiva de uma professora da sétima série. E ali não havia mais nada ligado ao criativo que um dia habitou o menino que havia em mim.

Fiz um curso superior anterior a LDB 9394/96¹⁶ e terminei no ano de sua promulgação. Não tive contato com concepções inovadoras em educação, Paulo Freire era só um comunista que fora exilado (a maioria dos meus professores da faculdade eram militares que também davam aula) e tudo seguia como dantes: bastava a mim fazer “o certo”: repetir sem contestar. Não era necessário nem apresentar trabalho de conclusão de curso. Mas ainda ali o espírito criativo e transgressor que em mim habitava resolveu que não dava mais para seguir sempre no fluxo.

Nas disciplinas que não era necessário apenas repetir, transgredi. Comecei a elaborar trabalhos para apresentar em formato teatral, fazendo paródias de músicas pra tratar os conteúdos (arranhava um violão a época, mas por falta de prática ficou no esquecimento) e quase finalizando o curso (era uma faculdade de cunho religioso evangélico e tínhamos Teologia I e II na grade) apresentei um

¹⁶ A LDB 9394/96 é a maior lei brasileira que referente à educação. Foi sancionada em dezembro de 1996 e foi elaborada para abonar o direito a todos ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, situar o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Seminário de Teologia com as luzes da sala apagadas, segurando uma vela de sete dias acesa a mão, em pé em uma das cadeiras e gritando como um louco o texto previamente preparado para a apresentação. Hoje, observo o quanto a percepção do corpo estava presente na minha constituição subjetiva, apesar de todo o processo de ocultamento. Assim, ousou dizer que apesar de não ter naquele momento, uma noção calcada na lógica consciente, entendo que a experiência vivenciada no Seminário de Teologia inaugurou a minha primeira performance.

O importante de expor aqui minha história é fazer como que outros possam se identificar com a mesma e estabelecer elos em outras histórias. Ainda que sejam imaginárias, somos levados para um panorama no qual nos deparamos com nós mesmos, uma vez que as narrativas edificadas sobre nossas memórias trouxeram um novo 'eu' que resultou da reelaboração daquilo que foi vivido, pois

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as "transferências" de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do cotidiano (MOITA, 2005, p.116-117).

Maria da Conceição Moita (2005) evidencia a importância das histórias de vida para entender como cada sujeito transforma e evolui ao longo do tempo. Uma história de vida não somente mostra alguém, igualmente movimenta seus valores, energia e conhecimento para moldar uma identidade num colóquio constante com seus contextos.

A autora também pontua que as histórias de vida são instrumentos de identificação das continuidades bem como das rupturas na vida de um sujeito. Nos é permitido coexistir no espaço e no tempo, assim como transferências de inquietações e interesses que conformam as experiências de alguém. Do mesmo modo, essas histórias nos consentem perceber as referências que estão presentes em diferentes momentos da vida cotidiana, incluindo aqui a minha. Cada história é única, e ao explorá-la, descobrimos esclarecimentos de valor acerca da desordem e da diversidade de uma vida.

Ao decidir mostrar a minha trajetória como professor procurei desvelar meu fluxo de vida e minha formação docente, na confiança que a história de cada um tem sua intervenção no todo de outras histórias, sendo influenciado por ela; é por meio

dela abranger o desempenho de uma sociedade, pois o sujeito, como componente ativo da sociedade, contribui para ela com toda sua individualidade.

A ideia de visitar minha trajetória como professor e desenvolver meu fluxo de vida e formação docente representou uma maneira que inspirou a compartilhar minhas experiências e processos. Ao fazê-lo, reconheci a importância da narrativa autobiográfica e como ela se tramou com os aspectos da subjetividade.

Ao incluir que suportamos a influência da história, ressalto a voz do contexto em que vivi, das pessoas que me cercaram e das situações que enfrentei em minha trajetória da vida. Esse esclarecimento é essencial para perceber como nossas experiências adaptam nosso olhar e nos revolvem em quem somos, incluindo o papel de educador que desempenho.

A visão de que o sujeito é um elemento ativo da sociedade, capacitado para contribuir com sua subjetividade, é muito significativa. Cada um traz um legado único de habilidades, valores e conhecimento que permite enriquecer a própria trama social. Ensinar, assim, não é só transmitir dados, inclui partilhar dados de si mesmo e animar seus alunos ao mesmo, estimulando a colaboração e a diversidade em uma sociedade mais compreensiva e inclusiva.

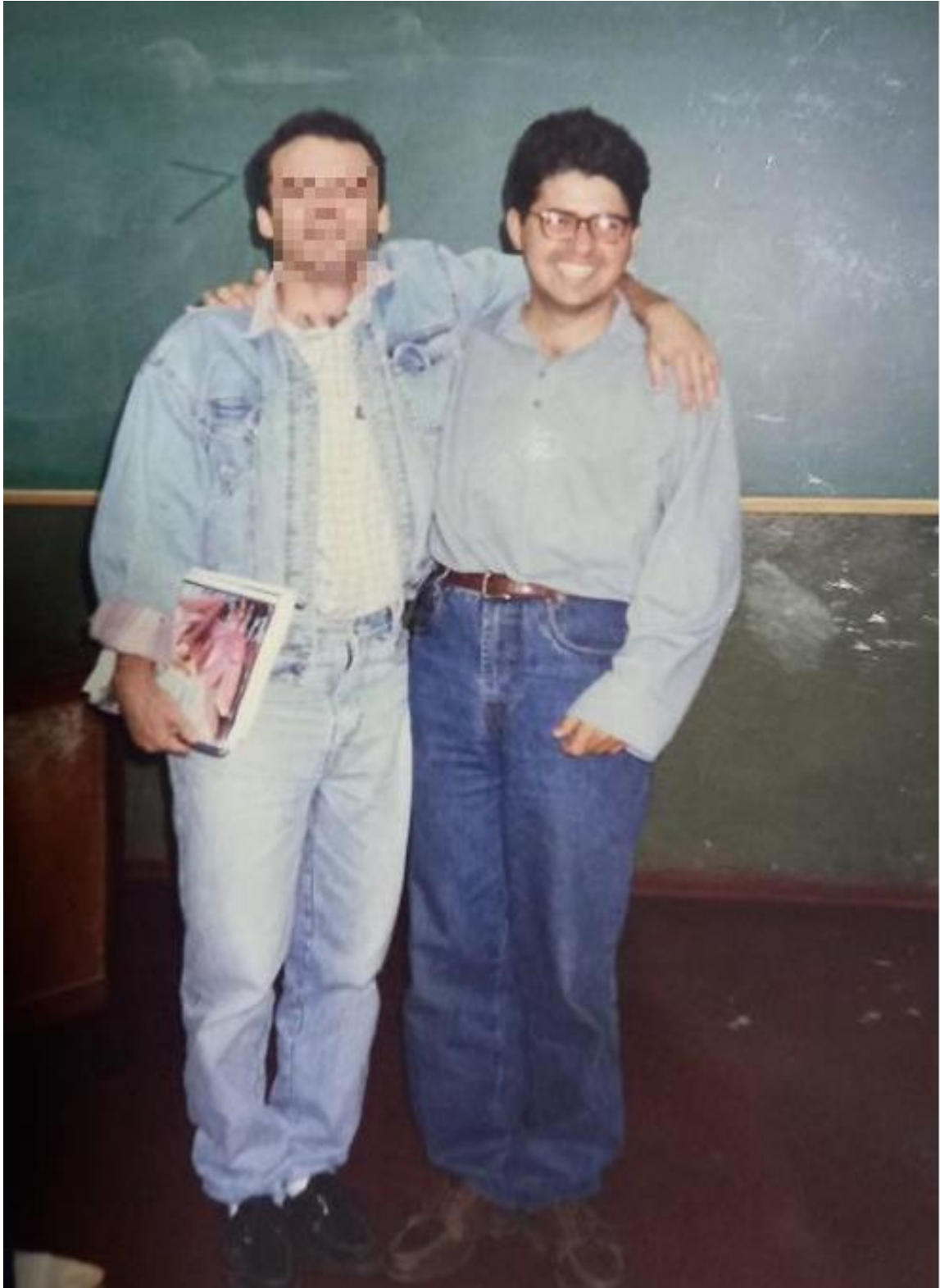
Hoje entendi que na maioria do tempo o meu corpo agiu como representações do que era esperado socialmente. Narrei o óbvio e o notório, vivenciei o fato em si. Ficou uma resposta não dada, uma vontade de prosseguir a explorar e mostrar este corpo, que ainda jovem já era reflexivo, e no futuro um tanto quanto mais maduro.

Neste cenário, as trajetórias de vida representaram uma tecedura singular e intrincada que mostraram os vínculos familiares, pessoais, o meio social e cultural onde cada um está inserido. O que revelou um “enredo narrativo” em que os caminhos profissional e pessoal se desenvolveram e se entrelaçaram. Os relacionamentos e os modos que cada um tem, consigo e com o mundo, são revelados.

A luz das Figuras 22 e 23 me coloco a pensar sobre a tessitura da vida que me levou a me tornar o que era naquele momento. Ainda que quisesse ultrapassar a trama em que me via enredado, a assimilação do que era o “certo” teria tomado conta de mim. Visualmente falando noto na Figura 22 a semelhança visual entre eu e outro colega do curso de matemática. Ainda que nossas trajetórias, até aquele momento tenham sido distintas, percebi uma semelhança em tudo ali construído, seja por opção ou por imposição. Na Figura 23, semelhantemente noto o “certo” imposto como o vitorioso e novamente uma foto que mostrou o que seria importante para todos: a

cabeça. Já que abraçara a Licenciatura – uma vontade própria – tentei não ser apenas o “certo” e fui numa busca insana por ser o melhor.

Figura 22 - Eu e um colega de curso durante a graduação em Matemática



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 23 - Eu na Faculdade de Matemática



Fonte: Acervo pessoal.

Ao falar desses aspectos e das figuras acima para pensar um olhar importante sobre a natureza da interação humana e o desempenho que o sujeito – eu ou outro - pratica em sociedade. O corpo agiu na configuração do que é acreditado pela sociedade, indicando que muitas vezes atuamos e nos suportamos conforme expectativas e regras impostas socialmente.

A consonância social é um dinamismo intrincado e atuante em todas as culturas. Prematuramente, somos socializados a certos modelos e regras de comportamento e papéis característicos dentro da sociedade. Essa socialização influenciou como nos exibimos ao mundo e como nos relacionamos com os outros.

Tais modelos sociais envolveram várias particularidades, como nos vestimos, falamos, expressamos nossas emoções e na interação com diferentes grupos sociais. Muitas vezes, atuamos diante do que é entendido como "aceitável" ou "adequado" na sociedade, ainda que isso cause conflito com nossas emoções e desejos pessoais.

Esse aspecto levou-me a uma reflexão acerca da confiança e da liberdade pessoal. Discutir até onde estamos atuando legitimamente, expressando nossa verdadeira essência, e até onde estamos adaptando nossas condutas para se acomodar nas expectativas dos outros.

A busca do equilíbrio entre adequação social e convicção pessoal é um desafio comum encarado por muitas pessoas. Aceitar que nem sempre precisamos nos adequar cegamente às expectativas sociais nos permitiria ser mais autênticos e genuínos em nossas decisões.

É um processo de autodescoberta, de autoconhecimento e de reflexão sobre nossos valores e crenças para auxiliar a perceber quando agimos em razão dos outros e quando estamos expressando a verdadeira identidade. Ao sermos mais conscientes de nossas escolhas e condutas, carregamos uma maior autonomia e um maior vínculo com nós mesmos e com os outros. Assim:

Imediatamente após o término da minha Licenciatura em Matemática ingressei na Carreira do Magistério Público do Distrito Federal e ainda que já tivesse a experiência de ter entrado em sala de aula como substituto em Goiás, surgiram os desafios reais – eu que tinha pouco conhecimento relacionado as teorias críticas e pós-críticas dos conteúdos – me deparei com a realidade de ser o condutor da formação de seres humanos tão adversos do ambiente que cresci e fui formado.

Era outra realidade. Pensei que bastaria fazer o “certo” e levar meus discentes apenas a repetir: algo que internalizei como ideal, pois transgredir era perigoso e poderia voltar os olhares pra mim. Diante de um fracasso iminente – um número alarmante de retenções na disciplina que eu ensinava – que se desenhava a minha frente, o que levou a questionar minha competência como educador, uma colega percebendo o meu desespero me perguntou: você já ouviu o seu aluno?

Um turbilhão de sentimentos e pensamentos passaram em minha cabeça, o que ecoou na experiência vivenciada na adolescência com os meus 13 anos, onde fui acolhido pela professora de Matemática: gay, gordinho, diverso, mas que tinha potencial.

Ali percebi que o tempo correa e que além do imitar aquele acolhimento que recebi eu teria que ir um pouco mais além e perceber que grande parte dos meus discentes não estavam mais interessados em fazer o “certo” e caberia a mim uma mudança de atitude docente que até então eu jamais teria imaginado, também percebi que a formação que tivera não daria conta dos pormenores característicos do fazer em sala de aula...

Era preciso mudar. “O ouvir o meu aluno” era algo inimaginado, mas a reflexão do por que escolher tal profissão me fez buscar ser melhor do que eu era, não bastava fazer o “certo”. E como ser melhor do que se era: estudando.

Fiquei atônito de início, mas a reflexão sobre o meu próprio fazer docente era mais que necessário e imediato. Aqui vou de encontro as palavras de Hernández (2017, p. 59) como subsídio para “ter sempre em mente que a autobiografia não apenas descreve os episódios de nossa vida, mas também pode seguir uma função de avaliação moral e ética”. Dessa forma, ao considerar aspectos vinculados com a minha narrativa autobiográfica, percebi em um momento de autoavaliação, algumas atitudes que provocaram um movimento reflexivo, de práticas que até então julgava como suficientes para a condução da docência.

Hernández destaca um olhar sobre o caráter da autobiografia, afora ressaltar que ela desempenha não só finalidade narrativa. Uma autobiografia é um relato escrito por uma pessoa sobre sua própria vida, suas experiências e suas memórias. Entretanto, essa narrativa vai além da simples exposição de fatos, atingindo dimensões mais profundas. O autor, ao afirmar que ela pode seguir uma função de avaliação moral e ética destaca a disposição de imprimir lições, valores e reflexões sobre as ações e escolhas daquele que narra.

Ao narrar suas experiências, o sujeito analisa suas decisões, comportamentos e atitudes retrospectivamente. Essa avaliação pode levar a uma reflexão sobre as sequelas de suas ações, seus valores essenciais. Essa autorreflexão possibilita aprender lições importantes e extrair esclarecimentos sobre a própria vida. Aquele que lê a narrativa pode se identificar com as situações e desafios vivenciados e, assim, também são convidados a uma autorreflexão

Nesse movimento que engloba autorreflexão e autoavaliação, observei que o momento de retomada de algumas narrativas, também representou o processo

necessária para continuar a docência de outro modo. Ou seja, inaugurando um lugar de escuta consigo mesmo e com o outro, o que possivelmente tornou mais satisfatório minha trajetória profissional. Foi através dessa escrita de si presente na estrutura dos trechos narrativos que encontrei caminhos para ressignificar a minha atuação profissional.

Então, fiz inúmeros cursos de formação continuada, buscando conhecer as concepções inovadoras da educação e inovações no ensino da matemática. Provoquei os meus discentes para à realização de atividades que conjugavam a teoria e a prática, mobilizando-os a fazer gráficos diretamente no “chão da escola”. Além disso, utilizei fotografias como recurso para o estudo da geometria, como também, fazer o texto do jornal virar conteúdo: explorar os gráficos, a notícia de um determinado incêndio florestal como subsídio para estudo de área e circunferência, a propaganda do eletrodoméstico para estudo de juros e porcentagens dentre outras possibilidades. E o principal de todo o processo docente: ‘ouvir a aqueles que eu ensinava’. Esse foi e, ainda é o principal recurso metodológico que utilizo atualmente.

Ao trazer episódios para o contexto da pesquisa, entendi que a narrativa biográfica possibilitou vir à tona a trajetória de um menino que aprendeu a “fazer o certo” para que pudesse sobreviver. E, ainda fez dessa escolha o caminho principal para ser educador, decidindo seus caminhos de vida e de formação e também da sua atuação profissional.

Tal passagem trouxe um olhar significativo sobre a revelação de uma narrativa autobiográfica nesta pesquisa. Destaco como ela possibilitou revelar a trajetória de vida de um sujeito que experimentou desafios e adotou decisões, adaptando sua identidade e carreira como educador. Apresentando-me como o menino que aprendeu a fazer o “certo” para garantir sua sobrevivência. Essa escolha foi crucial e se tornou básica para minha trajetória como educador. Esse vínculo entre experiências de vida e escolha profissional foi um fator importante, despontando como determinadas vivências moldaram aspirações e valores.

Ao destacar as escolhas feitas ao longo da trajetória, destaquei a importância do trato subjetivo e do protagonismo na constituição da própria história. Ao apresentar a minha trajetória como educador, a partir da produção dos trechos narrativos, ressaltei aspectos singulares sobre os desafios encarados e as aquisições obtidas para pensar com mais amplitude a execução do meu labor.

A preparação docente nos leva a um método analítico de fatores pessoais e profissionais, intensificado pelas vivências e saberes adquiridos pela vida. Nessa perspectiva, Josso (2004, p. 49) interpreta que é pelo “[...] desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação”. Para ela, a concepção de formação continuada de professores e professoras tem por objetivo um aprender a aprender, sinal efetivo nas narrações de vida que são de onde partem as reflexões sobre experiências formadoras.

Para Josso (2004), o processo de educação não se atém apenas à transmissão de conhecimentos pelos docentes. Envolve também o incremento da consciência daqueles que aprendem por suas competências e qualidades. O sujeito é animado a conhecer a si mesmo, identificar aspectos fortes e fracos, seus talentos e habilidades, além de identificar onde precisa desenvolver-se.

Conhecendo a si, o sujeito torna-se mais engajado e ativo em sua formação. Passa a ser o protagonista da própria aprendizagem, detendo maior autonomia e responsabilidade em seu autodesenvolvimento. Assim o processo educativo passa a ser mais interativo e dinâmico, docente e discentes exercem tarefas essenciais.

O docente age como estimulador, orientador e facilitador do progresso discente, por sua vez, este se conscientiza de suas habilidades e características, tornando-se agente da própria formação.

A expansão da profundidade acerca dos métodos de formação, extrapola os ambientes formais destinados, colaborando não só o entendimento de alguns fatos educativos, como um (auto)refletir que pode vir a contribuir no aperfeiçoamento e na conexão da teoria com a prática, na constituição da conduta docente, no incremento de estratégias e metodologias pedagógicas.

Refletindo o processo de formação continuada, acabo por entender que a busca por esse processo, se dá na percepção da própria trajetória. Assim, nas palavras de Elizeu Clementino de Souza (2005) entendo que “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se tivesse contado para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida por meio do conhecimento de si” (SOUZA, 2005, p. 53).

Para o autor ao escrever uma narrativa, o sujeito entra em contato com uma parte mais íntima de si mesmo, consentindo uma autoescuta genuína. A narrativa opera como uma via para que o sujeito divulgue suas ideias, emoções, valores

advindos dos fatos vividos. A autoescuta é otimizada pela reflexão discorrer a narrativas, porque ao organizar suas memórias e ressignificar suas vivências, o sujeito submete-se ao processo de autodescoberta. Oportunidade de se ver num processo subjetivo de crescimento ao auxiliar com questões mal resolvidas, além de traumas e conflitos internos. Faz do sujeito o protagonista de si.

Lembro que através de experiências e de ler sobre tal temática que, o teor narrativo biográfico avigora a opinião de sempre ser a própria pessoa que se forma e autoforma – protagonista de si – ao organizar e compreender sua trajetória de vida. Em outras palavras, a insinuação do sujeito em seu auto processo de formação passa a ser algo que não se pode evitar. Sobre isso, Antônio Nóvoa (1988, p. 116) explica:

As histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Para Nóvoa a conexão das histórias de vida e do método autobiográfico no movimento contemporâneo de rever a formação é um ponto de vista intenso e incentivador. Ao aguçar a opinião de que “ninguém forma ninguém”, essa conexão enfatiza a carga subjetiva do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Cada um é percebido como protagonista de sua jornada de formação, constituindo o principal responsável por sua evolução. Isso incita uma maior autossuperação e engajamento na busca pela formação. O apontamento de Nóvoa sobre formação, ao acentuar que “ninguém forma ninguém”, remete para alguns aspectos que tenho observado dentro da comunidade escolar.

Observo, inclusive, que no senso comum há um grande apreço pelo raciocínio lógico-matemático e a conseqüente disciplinarização dos corpos. Ao condicionar a aprendizagem deste componente curricular ao comportamento submisso e sem manifestações: quietos e atentos, ou seja, fazer “o certo”.

Historicamente, o sistema educacional valoriza e privilegia certas formas de aprendizagem relacionados ao raciocínio lógico-matemático e à disciplina imposta aos corpos dos estudantes. Essa ênfase pode ser percebida em diversas culturas e varia em intensidade em contextos educacionais distintos.

O raciocínio lógico-matemático é respeitado nos currículos educacionais devido à sua aplicabilidade em várias áreas da vida, aqui inclui ciência, tecnologia,

engenharia dentre outras. Além disso, a competência em raciocinar logicamente é entendida como uma habilidade básica para solucionar problemas e tomada de decisões em diversas circunstâncias.

Entretanto, a questão do "apreço pelo raciocínio lógico-matemático" e da "disciplinarização dos corpos" dos estudantes dá origem a críticas e desafios. Ao dar enfoque excessivo nessa habilidade, outros fatores ao mesmo tempo essenciais, como a criatividade, a empatia, as habilidades sociais e emocionais, podem ser descuidados ou desvalorizados no processo educacional.

Além disso, o tradicionalismo educacional que determina condutas submissas e silenciosas inibe a expressão subjetiva dos alunos, abafando suas ideias e vozes. Isso pode ocasionar uma concordância em detrimento da diversidade de pensamento e da competência de questionar e criticar de maneira construtiva que são tão importantes na atualidade.

Isso por vezes causou-me uma série de problemas, pois conforme relatei, aprendi a não ser do tipo disciplinador que quer que as coisas aconteçam do meu jeito, prezo pela liberdade de agir e pela aprendizagem significativa ao seu tempo.

Depois de experimentar o iminente fracasso docente, passei a ser mais aberto e flexível em relação à disciplina e ao controle das situações. Isso pode ser uma característica positiva, pois me permitiu valorizar a liberdade de agir e a aprendizagem significativa, fazendo com que as coisas fluíssem naturalmente.

Entretanto, é compreensível que tal posicionamento também tenha causado alguns problemas, sobretudo em ocasiões em que a disciplina e a organização são essenciais. Nem sempre é possível deixar tudo acontecer de forma totalmente espontânea, e certas situações exigem um pouco mais de controle e direcionamento.

Descobrir um bom senso entre a liberdade de aprendizado e a disciplina é importante. A liberdade promove a criatividade e a autoexpressão. Ao mesmo tempo, a disciplina pode fornecer estrutura e eficiência em diversas situações. Ter a capacidade de se adaptar de acordo com a situação é uma habilidade estimada.

Sempre ouvia reclamações de um colega ou outro, como era possível ter uma aula de matemática com uma balbúrdia daquela. Eu prontamente retrucava e perguntava se a pessoa já tinha ido a um cemitério, ali é um lugar cheio de corpos, mas que já não se manifestam, não fazem barulho e por consequência não produzem nada.

Uma reflexão sobre o parágrafo acima, ressalta essa fala sobre a importância do equilíbrio e da harmonia nos ambientes de aprendizagem.

A sala de aula é um espaço de aprendizagem, e é natural a interação entre os discentes, debates e até mesmo períodos de descontração, desde que não prejudiquem a aprendizagem. Sob outra perspectiva, é básico que tenha disciplina e respeito para que o lugar não se torne caótico e prejudique a aprendizagem.

Ao fazer a alegoria do cemitério, tentei enfatizar a ideia de que a tranquilidade e o silêncio para alguns são eficazes para o aprendizado, mas essa comparação pode ser entendida como exagerada e até mesmo inapropriada, pois na minha concepção não espero que uma sala de aula seja totalmente silenciosa. Cabe a mim como professor criar uma dinâmica de aula que possibilite a participação dos alunos estabelecendo os limites para que a aula seja produtiva.

Figura 24 - Eu professor de matemática - ano 2001



Fonte: Acervo pessoal.

Difícilmente alguém olharia para mim na figura 24 e admitiria ali um professor de matemática que era tradicional o tempo inteiro. Minha feição mudara e já não era tão “certo”. Estava contaminado pela docência, apaixonado por ser aquele que levava

os outros a aprenderem, mas ainda havia algo internamente, algo vinculado com um desejo que não estava completamente satisfeito.

Retomo aqui no processo de escrita os métodos que meu ser e meu corpo na adultização foram submergindo sua potencialidade de experimentação de si mesmo, pois como anota Deleuze (1997, p. 12), “escrever não é contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores e lutos, sonhos e fantasmas”, é, além disso, sobrepô-las, inventá-las, tencioná-las. É aceitar o entendimento do que foi vivido e penetrar em um empenho de análise que atue um ajuste entre presente e passado, suscitando a mudança.

Deleuze sugere que a escrita não se resume apenas a relatar as experiências pessoais. Além disso, ressalta que escrever envolve muito mais do que simplesmente expor suas vivências subjetivas. Ao dizer que "escrever não é contar as próprias lembranças", a ideia é que a escrita vai além de ser uma mera narrativa autobiográfica. Cada um pode usar sua existência como inspiração e ainda ser capaz de criar histórias e contextos que estão acima da experiência de si.

Em suma, Deleuze destaca a importância da imaginação, da empatia, da criatividade e da capacidade de transmitir experiências humanas através da escrita. É uma tendência natural de que os escritores têm o poder de criar algo e significativo, mesmo que se baseiem em suas vivências pessoais.

Tento abdicar de ideias instintivas, recheadas da mesmice. Busquei invadir uma condição da qual o corpo, as ideias, as percepções e, inclusive o silêncio produzissem caminhos e contornos que, logo, metamorfosear-se-ão.

Vivo a procura por libertação das ideias previsíveis e comuns, que nasceram de modo quase automático. Anseio por transcender essa qualidade para cultivar algo novo, arrastando para lugares desconhecidos em mim mesmo (corpo e mente) quanto em minhas apresentações e no meu próprio silêncio.

Desejo a metamorfose, uma mudança densa que rompa com as estruturas tradicionais e abra novos caminhos para a compreensão e crescimento. Essa investigação por personalidade e extensão do pensamento me levou a cultivar ideias precariamente consagradas e adotar o incógnito para irromper com a inalterabilidade e a estagnação.

Na metodologia da formação docente, Nóvoa (1995, p. 10) comenta que "esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica". O autor lembra a importância de

expressar e narrar sobre o ser docente, pois através da narrativa sobre ela, possibilita alcançar uma compreensão aprofundada de sua complexidade. Diversos aspectos são destacados, sobretudo na esfera humana, ao abordar as experiências, desafios, emoções e motivações de quem exerce a docência. Dessa forma, torna-se fundamental perceber como essa profissão afeta a vida das pessoas envolvidas e como elas atravessam os percalços do caminho.

Por outro lado, ao narrar considerando o campo da pesquisa narrativa, aspectos técnicos e teóricos foram declarados. Isso abrangeu o conhecimento teórico estabelecido, os métodos empregados, as habilidades específicas necessárias e o papel do docente na sociedade e no desenvolvimento humano.

Ao ajustar esses dois aspectos, permitiu-se um olhar mais completo e compreensivo da profissão docente. Isso é estimado para quem já está na carreira, no desenvolvimento de uma trajetória docente, pois permite refletir a prática e aperfeiçoar habilidades. Quanto aos que ambicionam entrar na área da formação e atuação docente, tais aspectos proporcionariam uma compreensão mais realista sobre o que esperar da profissão.

A narração consente ao professor examinar lugares e determinações de seu próprio processo de formação que possibilitaram afirmar novos horizontes para a sua atuação profissional, considerando que,

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na memória. [...] um olhar para si marca, no contexto da pesquisa, a implicação e o distanciamento dos sujeitos narrarem suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida (SOUZA, 2006, p.104).

Souza nos apresenta uma reflexão sobre a arte de narrar a si mesmo e sua relação com a experiência e a memória. Ao narrar a própria história, a pessoa parte dos seus sentidos, significados e representações, ou seja, dos registros pessoais que são atingidas através das vivências. A ideia de "arte de narrar" indica que descrever a história de si vai além de meramente descrever fatos, é uma maneira de expressar que envolve escolhas desde como se conta, a seleção de detalhes, o tom, e assim por diante.

O termo "processo metanarrativo" se refere ao fato de que, ao narrar a si mesmo, a pessoa reflete sobre sua própria história e experiência, o que pode incluir lembranças desafiadores que possivelmente movimentarão o sujeito em busca de

respostas para as inquietações. Então, entendo que o processo narrativo é um ato de autoconhecimento e autorreflexão. O autor também se refere a importância do assunto da pesquisa, indicando que quando se narra suas histórias pessoais, o faz de modo deficiente e distanciado. O que sugere que as memórias das histórias de vida influenciam o modo como narram suas experiências.

Em resumo, no trecho, Souza (2006) abeira-se a do quão complexo é a narrativa de si mesmo, notando que é uma maneira de expressar que se junta com as experiências e memórias subjetivas, e que ao partilhar essas histórias, os sujeitos revelam aspectos inspiradores da própria identidade e da percepção de si mesmo.

Parto dessa perspectiva apresentada por Souza (2006) para compreender que, coube a mim a sensibilidade na busca e na prática de pesquisar minha trajetória de vida, consentindo-me revisitar trajetórias traçadas pela minha determinação em aprender e não ceder perante das inúmeras dificuldades que as minhas escolhas e a minha vida proporcionaram.

Um convite para dissolver os limites impostos pelas ideias habituais e admitir evoluir e se transformar em algo diferente, inclusive ao analisar a narrativa autobiográfica como oportunidade para crescer e se reinventar.

Antes de passar para o próximo item deste capítulo e a luz do embasamento teórico aqui utilizado, prevaleço como “menino arteiro” e gostaria de encerrar esse momento com um trecho narrativo da minha transição do professor de Matemática para o de Artes Visuais, intitulando-o “trans-professor”.

Com melhores condições financeiras foi então que comecei a procurar cursos livres de artes plásticas para fazer. Foi nesse momento que comecei a potencializar aquele desejo abafado, esquecido e restrito daquele menino que estava calado e neutralizado dentro de mim. Aquele que buscava apenas fazer “o certo” para não ser visto.

Mas apenas desenhar e pintar não estava bastando mais, eu queria entender o porquê desse gosto pela imagem, por querer ser transgressor e, no entanto, não ousar a fazê-lo a não ser em lampejos de um menino arteiro que teimava por aparecer.

Esse sentimento fez com que eu ingressasse no Bacharelado em Artes Plásticas na Universidade de Brasília na busca por compreender o fascínio pelo visual. Só ali que pude vibrar como o menino que outrora queimou-se com água quente e pôs fogo no galpão do pai.

Vivi como professor de matemática por 18 anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas bem antes de completar essa maioria eu já me

embrenhava no mundo das artes visuais. Fazia alguns cursos livres, participava de exposições e rodas de conversa, até que em 2006 fui admitido para a realização do Bacharelado em Artes Visuais, que comecei a fazer como realização pessoal.

Levado ao bacharelado por conta da vontade de me aprimorar no desenho e na pintura, logo nos primeiros dias de aula vejo uma senhora seminua com algumas partes do corpo tingidas por uma tinta se esfregando na parede. Essa senhora era uma professora do Instituto de Artes e eu fiquei no primeiro instante sem entender do que se tratava, até que uma colega veterana me disse: é uma performance.

Uma inquietude tomou conta de mim e no meu íntimo eu me comovi e ao mesmo tempo fiquei instigado pelo que naquele momento eu via com olhar encantado: está aí algo que quero fazer – se aquele corpo feminino, da melhor idade pode, o meu corpo fora de qualquer padrão midiático estabelecido também poderia.

Tinha algo ainda a ser descoberto só que ainda não sabia o que era e entre uma e outra disciplina me aprofundei na performance como recurso visual: que como narrado acima foi paixão à primeira vista.

Concomitante eu continuava como professor de Matemática e ainda que não fosse tão comum como outros professores da área, havia momentos em que eu tinha que ser um tanto quanto tradicional e fazer o “certo”.

Nos idos de 2009 enquanto estava na condição de discente do Curso de Artes Plásticas e, ao mesmo tempo, como professor de matemática, ministrando uma aula de Logaritmos para o segundo ano do Ensino Médio, percebi o olhar de desespero dos meus estudantes para aquilo que eu tentava ensinar. Era visível o olhar de desespero!

Como eu já estava contaminado pelo espírito dos processos criativos estudados na universidade, resolvi também cursar a Licenciatura em Artes Plásticas para num futuro que estava ali bem próximo trabalhar apenas com processos criativos em sala de aula.

No decorrer do curso e com o conhecimento dos componentes e a participação em inúmeros projetos dentro da universidade, percebi que a docência em Artes Visuais e trabalhar processos criativos seria um caminho mais satisfatório pra minha realização pessoal do que continuar como professor de matemática.

Então fiz o pedido para o ingresso na Licenciatura em Artes Visuais, e, diria, foi a melhor decisão que já tomei em relação a minha carreira docente.

O [MEU] CORPO NAS ARTES VISUAIS: narrativas formativas

Para cada um de nós - em algum momento perdido na vida - anuncia-se uma missão a cumprir? Recuso-me, porém a qualquer missão. Não cumpro nada: apenas vivo (LISPECTOR, 1998, p. 72).

Antes de ser o docente de Artes visuais venho de uma primeira formação em matemática e trabalhei na área por 18 anos, a formação específica em artes visuais só veio depois da autonomia financeira advinda da aprovação e consolidação na carreira docente.

A formação em Artes Visuais me possibilitou oportunidades e liberdades para que eu tivesse independência em pesquisar e planejar, algo que era um tanto quanto engessado na Matemática. Porém, relacionando inúmeras questões que atravessam a docência em arte, como eu transitei por esse espaço? Que modos de resistência foi possível construir? Como foi trazer o corpo para o contexto das aulas de artes Visuais?

Tenho pesquisado como eu consegui, ou não, passar por todos esses questionamentos. E caso eu não me adequasse ao que acreditavam de uma docente de Artes Visuais, o que seria de mim?

Ao analisar o trecho narrativo junto a reflexão de Lispector, dissertei sobre um olhar sobre a vida e o propósito que cada um pode encontrar em algum momento. Surge em algum ponto da vida, a sensação de se ter uma missão ou um objetivo específico a cumprir. Entretanto, coadunei-me com a autora e recuso aceitar essa ideia e escolho meramente viver sem me segurar a qualquer missão.

A procura por liberdade e autoconfiança, onde se opta por não se conter em experiências de fora ou pressões sociais que atribuem um propósito definitivo. Em vez disso, escolher viver a vida conforme os próprios desejos e valores, encontrando significado na existência diante das próprias escolhas.

A vida é uma jornada de descoberta pessoal, onde os objetivos podem ser fluidos ou serem resignificados com o tempo. Nessa jornada, cada um tem o direito de fazer escolhas que melhor adequem a sua concepção de vida. O importante é que, seja por uma missão ou vivendo sem nenhuma, cada um encontre sentido em suas escolhas.

Como foi narrado anteriormente, fiz uma transição do professor de Matemático ao professor de Artes Visuais. Mesmo nessa nova missão, a inércia em sala de aula, em qualquer componente curricular, é algo que me incomodava e, ainda incomoda. Por isso, ao me autodenominar como “trans-professor”, também mudei de atitude perante o exercício docente em sala de aula, pois lidei com vidas humanas que habitaram corpos sedentos em se manifestar. Essa manifestação que também afetava o meu corpo, contrária o lugar de inércia que tanto me incomodava, não acontece através da criação de um personagem teatral, mas a própria verdade, a própria

experiência, a sua expressão de um corpo que deixava marcas e foi marcado pelo ambiente em que viveu.

Abracei minha evolução e transformação de atitude em relação à docência. O fato de me autodenominar como "trans" nesse contexto não apenas exhibe minha transformação pessoal. Destaca a seriedade de reconhecermos que o processo ensino-aprendizagem é uma trajetória de desenvolvimento ininterrupto.

Lidar com vidas humanas em sala de aula é uma responsabilidade enorme e expressiva. Concentrar na manifestação legítima discente, é valioso. Permitir que os discentes manifestem suas verdades, experiências e identidades não apenas solicita um ambiente mais inclusivo e acolhedor, mas também enriquece a experiência da aprendizagem para todos os envolvidos.

Reconhecer que nossos corpos são marcados pelo ambiente em que vivemos é decisivo para uma educação consciente e sensível. Cada aluno traz consigo suas experiências de vida, que são únicas. E, entender e respeitar essas experiências é essencial para apoiar o crescimento e desenvolvimento deles como sujeitos da própria trajetória de vida.

Em minha experiência como artista plástico, o corpo foi sempre presente em minha produção poética, desde os primeiros desenhos, pinturas, esculturas, até descobrir a performance como recurso poético. Cabe destacar que a denominação de artista plástico foi utilizada na época, mas, que atualmente equivale a expressão artista visual, justamente pela mudança da nomenclatura do curso: Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais.

Dessa forma, este trabalho configurou-se em uma nova trajetória de estudo e autoconhecimento e me fez notar transformações intensas e expressivas. Ao confrontar as percepções sobre mim mesmo, encontrei a oportunidade de resgatar parte importante de minha identidade, o "menino arteiro". A importância do resgate desse aspecto da personalidade é uma redescoberta da minha autenticidade, consentindo que me ligue com minhas origens e experiências.

É entristecedor notar inúmeras vezes a sociedade e a mídia criando padrões inatingíveis de beleza e aceitação corporal. Isso faz com que muitas pessoas se observem impróprias e sem valor. É necessário enfatizar que a diversidade é fundamental para a experiência humana, onde todos os corpos têm o direito de existir e expressar os seus valores, assim, devem ser respeitados e notados de modo positivo.

Ao provocar os preconceitos conexos ao meu próprio corpo, abri caminho para a autoaceitação e o empoderamento. No contexto da escrita desta pesquisa, não reduzi o trabalho com o corpo como algo terapêutico, mas descobri modos de me sentir bem, independente dos padrões colocados socialmente, representando uma conquista importante. A beleza está na diversidade e na subjetividade de cada um. O corpo é uma expressão única de quem se é, e merece ser celebrado e amado, conforme acentuo no trecho narrativo:

De pronto achei estranho, mas com muito estudo percebi ali o meio de resgatar um pouco do “menino arteiro” que colocou fogo no galpão do pai. A época meu corpo não era só gordo, era obeso, e fazer esse corpo aparecer ainda seria até pra mim um tabu, pois não me via na mídia, não me via nos anúncios e muito menos percebia o meu próprio corpo como desejável a quem quer que seja.

Confronto os apontamentos acima junto as imagens da Figura 25 e 26 das páginas seguintes. Já estudante de Artes Visuais, me via envolto das camadas que eu próprio havia criado para me adequar. E ainda que eu já estivesse envolto na transgressão, essa se tornara mais uma camada. O corpo aqui exposto pelo registro fotográfico expõe a carga do conflito entre o “certo” e o agora “homem arteiro”. Ambos envoltos numa camada espessa de tecido adiposo para esconder cada um deles e eu mesmo. Só que o primeiro não havia experimentado a performance.

Um problema sério de autoestima que me levou a reflexão: preciso colocar meu corpo a prova pois esse corpo pulsa vida e arte. Ao lembrar, procuramos ditar conhecimentos e comportamentos, dividimos com inúmeras vozes dos receptores as possibilidades de recriar o que foi vivido, o que nos levará a refletir nossa trajetória de vida, da nossa própria prática e formação docente.

Acredito que transformei um problema sério de autoestima em uma oportunidade de crescimento pessoal e autoexpressão. A coragem de colocar meu corpo à prova e perceber que ele pulsa vida e arte é a reafirmação de minha identidade e meu valor como sujeito.

Refletir sobre minhas experiências e a vontade de compartilhá-las com outros, mostram a complexidade do autoexame e o anseio de cooperar com a autodescoberta de outros. Repartir saberes e condutas, permitir que outros ressignifiquem suas próprias vivências, é um modo de empoderamento e de dar voz à diversidade de experiências e perspectivas.

Reforço que a reflexão ao narrar episódios da minha trajetória de vida e de minha prática docente passou a ser um motor para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao buscar pelas experiências vividas, encontrei inspirações e lições que ajudarão a evoluir como educador e como pessoa.

Figura 25 - Eu no ano de 2008 - já ingresso no curso de Artes Visuais



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 26 - Eu - ano 2010



Fonte: Acervo Pessoal.

Conectar minha prática docente e desenvolvimento pessoal destacou a importância da autenticidade e da autoconsciência na docência. Ao seguir minha história e identidade, pude criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e

encorajador, onde os alunos também possam ser inspirados a se expressar livremente.

Tais considerações como as descritas nos parágrafos acima traduziram forças positivas para a formação docente, impactando significativamente a vida dos alunos ao despertar neles que a aprendizagem não é apenas sobre o que está nos conteúdos, mas na aceitação, no crescimento pessoal e na autodescoberta.

Nosso fluxo de vida é assinalado por acontecimentos constantes, sendo que dão influência e moldam nosso jeito de pensar e de agir. É possível considerar que, em algumas situações, é o contexto que nos leva a agir de modos diferentes. Em outras palavras, determinados atos não se enquadram regularmente com nossa maneira de pensar, mas as diferentes situações nos coagem a, por consequência, reações diversas como: ansiedade, medo, insegurança... Claro que fomos educados, ou formados, para agir com sensatez, com cortesia e seguindo princípios de boa convivência. Pensando no fluxo que é a vida e nos acontecimentos retomo as Figuras 25 e 26. Na primeira eu ainda um pouco sisudo por não gostar da minha própria aparência, na segunda – já tendo experimentado a performance – noto uma leveza em meu semblante desse momento descontraído. O “menino arteiro” venceu! Tornou-se o “homem arteiro”.

Ao procurar por lembranças e experiências vividas em algum contexto e tempo, me deparei com as vivências cotidianas no desenvolvimento docente que coaduna com a trajetória de vida. Ao narrar a história, translada das experiências vividas, fatos, momentos e recordações comprimidas no “acervo” de sua história, o que nem sempre incluiu apenas a sua própria experiência, mas também as de outras pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

A luz do texto *A Educação do Olhar* de Rubem Alves (2011), Machado (2011) reflete o ensino de Arte, pois

[...] é pensado como o espaço da educação do olhar, do ouvir, do expressar, onde parecem não existirem fórmulas certas ou erradas, lugares comuns onde se deva chegar além desses lugares comuns, para o autor, existe um saber próprio, uma linguagem expressiva e um conhecimento sensível que precisam ser conhecidos, explorados, recriados, extrapolados. E o que seria melhor do que utilizar o espaço das aulas de artes para revelar a sensibilidade deste conhecimento? (MACHADO, 2011, p.9)

O espaço das aulas de Artes Visuais é entendido como um ambiente onde os sentidos são estimulados, onde o olhar, o ouvir e o expressar são fundamentais para

a aprendizagem. Não há procedimentos rígidos ou respostas certas ou erradas, mas sim um ensino para cultivar a criatividade, a sensibilidade e a expressão individual.

O autor enfatiza que há saberes próprios e conhecimentos sensíveis que necessitam ser valorizados e reconhecidos. Destaca a importância de reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e expressão de cada aluno. Não é só aprender técnicas artísticas, também explorar a linguagem expressiva única de cada um.

Ao considerar o contexto das Artes Visuais, percebe-se a capacidade de tocar emoções, de transmitir mensagens densas e de juntar-se a subjetividade da experiência humana. Ao possibilitar que os discentes mostrassem sua própria sensibilidade e conhecimento, as aulas de Artes Visuais se tornaram um espaço de autodescoberta e desenvolvimento pessoal, encorajando os alunos a superarem os lugares-comuns, as expectativas preestabelecidas e a ampliarem suas perspectivas. É um convite para que ousassem explorar, criarem e se aventurarem no mundo da arte, tornando-o uma forma de expressão e conexão com o mundo ao seu redor.

Levando esse excerto para a composição dessa dissertação penso no lugar da escola e no espaço das Artes Visuais como o lugar de desenvolvimento dessa educação do olhar. Um corpo nada mais é que um corpo que abarca conhecimentos e experiências. Nesse caso, promover a sensibilidade para explorar tais lugares do corpo se faz necessário, mesmo que ocorram erros e/ou acertos, tal pauta não pode ser descartada. Por isso, acredito que a performance no ambiente escolar é um desafio que precisa ser vivido pelos corpos.

Uma vez que esta linguagem fora experimentada por mim já em ambiente acadêmico e já possuindo então uma graduação, penso que, se tal abordagem já modificou em muito minhas próprias percepções e liberdade do corpo, por que não promover esse encontro mais cedo na Educação Básica?

Recorro novamente a Machado (2011), que colabora para o enriquecimento reflexivo, ao fazer a seguinte análise:

A ação pedagógica, desassociada da realidade e das necessidades do corpo, indica que as práticas pedagógicas das instituições escolares estão definidas, geralmente, pelas percepções ontológica, epistemológica e antropológica que estruturam o modelo moderno de pensamento¹⁷, compondo uma ideia de que

¹⁷ Modelo pautado na valorização da forma fragmentada e cientificista de entendimento do mundo e do ser humano, que impede a construção de uma visão mais abrangente, mais holística e, em consequência, o entendimento e tratamento do corpo como agente e fenômeno a ser estudado, principalmente na educação escolar. Propiciou ao homem muitas conquistas no campo das ciências e,

as leis da realidade poderiam ser apreendidas por um ser cuja principal atividade é a racional. Fica, assim, para segundo plano tudo que excede esta dimensão: o lúdico, os sentidos do corpo, a fantasia... Mas não é apenas isso: a representação desta maneira de trabalho racional se faz com o controle e contenção do corpo (MACHADO, 2011, p. 9).

Machado (2011) aborda a crítica às práticas pedagógicas que são desconectadas da realidade e das necessidades dos alunos. Destaca que tais práticas são repetidamente adaptadas pelas percepções ontológicas, epistemológicas e antropológicas do modelo moderno de pensamento. Nesse argumento, há uma ostentação da racionalidade, relaxando outros aspectos importantes como o lúdico, os sentidos do corpo e a fantasia.

Essa abordagem pedagógica destaca o conceito de que a realidade pode ser compreendida exclusivamente pela razão, desconsiderando outros estilos de conhecimento e aprendizagem que invadam a experiência sensorial e emocional dos discentes. Além do mais, lembra que esse exemplo de trabalho racional muitas vezes aparece por meio do controle e contenção do corpo, limitando as possibilidades de expressão e criatividade dos estudantes.

Nesse assunto, o papel da educação precisaria ser repensado para envolver um olhar mais holístico, que pondere aspectos emocionais, físicos e imaginativos dos alunos. Estimar o lúdico, os sentidos do corpo e a fantasia pode enriquecer o processo de aprendizagem. Em resumo, o autor aponta a necessidade de uma abordagem pedagógica mais integradora, que se alinhe com a realidade e as necessidades dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver o potencial como seres humanos plenos.

Percebe-se nessa análise o fato que sempre observei no ambiente escolar como o detentor do saber cognitivo e esquece-se do corpo como elemento de aprendizagem e principalmente de libertação. Foi caindo nessa conversa que surgiu o eu “matemático” e o apagamento do eu “arteiro”. Fazia-se o “certo” ou se fazia “arte” e as punições advindas do fazer “arte” contribuíram sobremaneira ao surgimento de um “certo” matemático.

Nesse contexto, destaco que revisitar o passado e narrar o vivido foi uma estratégia determinante para ter subsídios e, assim, prosseguir na busca de respostas.

simultaneamente o desgaste de valores humanísticos que os séculos anteriores tinham lutado para estabelecer. O abuso da razão ocasionou um sujeito absolutizado em detrimento do *outro*, uma sociedade que se ergueu às custas da indiferença para com o *outro*. (BITTAR, E. C. B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*, 2004, p. 130)

Estas respostas fizeram eclodir o docente que sou na inquietude do fazer, procurando nas atividades relacionados ao corpo, ampliar o repertório artístico e visual dos discentes. Para assim, refletir e perceber como tais atividades possam contribuir na formação discente. Reflexões e percepções que falam a respeito de mim mesmo. Reflexões e percepções que fizeram em mim o mesmo efeito na ventania que em agosto assola o cerrado, a sensação de estar em estado de desorientação visto que não tenho controle sobre o que chegou a mim, seja o que vivi ou o que ainda vou viver.

Os desencontros e os encontros são o teor desta escrita que aconteceu a partir de processos e experimentações. Uma escrita que narrou, que contou, suscitando lembranças de mim mesmo, do professor e da pesquisa. Um percurso feito das (de)composições produzidas.

A imagem da Figura 27 faz pensar a questão das composições produzidas. Quem está representado? O professor? O artista? Nesse momento performático me vejo multifacetado, em diversas composições. Assim, reflito acerca de experiências pessoais e acadêmicas, cultivando os tópicos de desencontros e encontros. Pareço estar imerso em um processo de experimentação, em que procurei compreender e expressar diferentes acontecimentos da vida e da pesquisa.

Figura 27 - Eu em Performance 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Ao narrar meus fatos e minhas memórias, do professor e da pesquisa, circunscrevi uma trajetória que foi composta tanto por informações que se uniram e se harmonizaram quanto por procedimentos de (de)composição, em que os eventos se romperam e se modificaram. Esse dualismo de desencontros e encontros pode se relacionar a diferentes espaços da vida, como relacionamentos pessoais, jornada acadêmica, processos criativos e de descoberta. A escrita parece perceber as complexidades dessas ocasiões e destacar como influenciaram no crescimento pessoal e na produção acadêmica.

Incidido pelas leituras e pelos encontros que participei nesse itinerário, comecei a me questionar o que move a pesquisa diante da *escrita de si* (FOUCAULT, 1995b; 2012a). Ainda na graduação já me percorria como objeto de estudo, minha poética, meu corpo e o escrever e os modos de lidar com a produção performática docente. Seria isso o que despertava meu anseio de pesquisa?

Foi depois de começar a atuar como docente em Artes Visuais quanto entrei com meu diploma de segunda formação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que muitas perguntas relacionadas às falas que assentem a disciplina de Artes Visuais na escola ganharam potência, desafiando-me cotidianamente. Sempre acreditei no potencial formativo e transformador, particularmente da linguagem de Artes Visuais no ambiente escolar.

Inúmeros conflitos incidiram entre o que creio ser importante levar para o ambiente escolar e a formação cidadã, sobretudo quando estes conflitos trataram de expectativas relacionadas ao trabalho que deveria produzir. Aprendi a observar o contexto do ensino de Artes Visuais distanciado da produção de um objeto respeitado como artístico ou de um dom divino com que poucos foram agraciados. O contexto do ensino de Artes Visuais do qual acredito e pratico cotidianamente está referendado, por exemplo, pelos temas como cidadania para o ambiente escolar. Assim, entendo a necessidade de formar sujeitos conscientes, comprometidos e responsáveis no que se refere a sociedade em que vivem.

Por essa razão, as emoções podem se destacar no ambiente escolar, com uma valorização considerável de objetivos dimensionáveis, sem a perda de valores como empatia, criatividade, cooperação e pensamento crítico. Esse aspecto ampliado das Artes Visuais mostra que ela pode ser um instrumento para incentivar a reflexão, a expressão individual e coletiva, e o entendimento do mundo.

É esta ansiedade, esta inquietação que me movimenta, que fez meu corpo vibrar e querer que o discente vibre comigo; que me fez trilhar caminhos e espaços, e ainda discorrer sobre a docência em Artes Visuais. Despertar a vontade que buscava refletir sobre teorias e práticas, outros modos de ser professor na contemporaneidade. Observo essa vibração mútua entre docente e discente no momento registrado na Figura 28.

O trabalho do artista visual Joseph Beuys parece ser tão distante, mas na ação registrada na Figura 28, onde apareço em interação com um discente, quando foi realizada a releitura de uma obra do artista no ambiente escolar. A performance acentuava essa interação, ou seja, aproximava, vibrava, buscando refletir a mensagem. O desejo de fazer com que o discente vibrasse comigo mostrou um empenho com o aprendizado e o com engajamento dos discentes. A procura por novas teorias e práticas é básico para seguir as exigências da atualidade, conservando-se pertinente para uma educação em evolução contínua.

A Figura 28 possui uma representação simbólica neste tópico, pois representou o momento em que fiz a transição do professor de matemática para o professor de Artes Visuais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 2013, conforme acentua o trecho narrativo:

Figura 28 - Aluno performando Beuys e eu – 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Ainda inseguro da troca, promovi atividades diferenciadas que aliavam teoria e prática junto aos alunos de Ensino Médio que foram a mim confiados naquele ano.

Para os discentes do terceiro ano, trabalhei o conteúdo previsto para a série. No entanto via naquele momento a vontade de fazer aqueles alunos experimentarem o que só na graduação eu fiz: a performance.

Com aula prévia para explicar do que se tratava, apresentei alguns artistas e depois passei a atividade que deveria consistir em uma resenha, uma apresentação oral e uma releitura de performance de alguns artistas previamente sorteados com os alunos envolvidos e divididos em grupos.

Faziam parte do sorteio os artistas: Ana Mendieta (Figura 29), Flávio de Carvalho (Figura 30), Gilbert & George (Figura 31), Joseph Beuys (Figura 32), Ligia Clark (Figura 33), Márcia X (Figura 34), Marina Abramovich (Figura 35) e Orlan (Figura 36). Deixei livre a possibilidade de encontrarem na pesquisa algum artista interessante caso não se interessassem pelos apresentados.

Após os estudos chegou a semana para acontecer as releituras. Como eu havia dado o nome de Semana Performática, eu abri os trabalhos na segunda-feira, dia... com uma performance que está registrada na figura 27 e encerrei na sexta-feira, dia... com outra performance que está representada pelas Figuras 38 e 39. Cada turma das três turmas de terceiro ano, ficou responsável por um dia da semana, que fora previamente sorteado também.

As ações movimentaram intensamente a escola e diante de tudo o que acontecia, muitos dos não envolvidos diretamente ao evento não compreendiam o que viam e questionavam se era teatro, ou outra coisa. O estranhamento e as discussões sobre as ações foram o que aconteceu de melhor como resultado desse trabalho.

Ainda tenho em minha memória o burburinho causado por aquela movimentação inusitada naquela escola. O medo do arteiro em alguns momentos passaram por minha cabeça, no entanto o que havia promovido e aplicado com aqueles estudantes alimentaram o professor de Artes recém formado que ali arriscava-se naquela empreitada que ainda não tinha certeza do caminho a percorrer. Felizmente a vontade de conduzir processos criativos falou mais alto. Nascia ali de fato o professor de Artes Visuais. Ainda que inseguro pelo que fizera, mas satisfeito pelo caminho que percorrera até chegar ali.

Trago essa experiência exitosa, como um dos motivos que me trouxe aos estudos na pós-graduação. Até aquele momento, nunca ouvira falar de outro acontecimento parecido nem na mesma escola que eu fizera tal atividade. Fiquei a me perguntar se o trabalho com o corpo e com a performance faziam parte das atividades elencadas pelos professores de Artes, principalmente dos graduados em Artes Visuais.

Figura 29 - Ana Mendieta – Performance



Fonte: Portal Acontece¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/podcast-death-of-an-artist-fim-fatal-de-ana-mendieta-e-carl-andre/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

Figura 30 - Flávio de Carvalho – Performance “Experiência nº 3”



Fonte: Portal Veja São Paulo¹⁹.

¹⁹ Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/flavio-de-carvalho-experiencia-3-saia>. Acesso em: 04 jan. 2024

Figura 31 - Gilbert & George – Performance “The Singing Sculpture”



Fonte: Portal Project 03²⁰

²⁰ Disponível em: <https://kaldorartprojects.org.au/projects/project-3-gilbert-and-george/> . Acesso em: 04 jan. 2024

Figura 32 - Joseph Beuys – Performance “Celtic Edinburgh”



Fonte: Portal Art Gallery NSW²¹.

²¹ Disponível em: <https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/434.1997.1/> . Acesso em: 04 jan. 2024.

Figura 33 - Lygia Clark – Performance “Máscara Abismo”



Fonte: site Revista Pesquisa Fapesp²²

²² Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/estetica-da-ruptura-em/>. Acesso em: 04 jan.2024.

Figura 34 - Márcia X – Performance “Pancake”



Fonte: portal Open Edition²³.

²³ Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/2245>. Acesso em: 04 jan. 2024.

Figura 35 - Marina Abramovich – Performance “Ritmo 0”



Fonte: portal BBC²⁴.

²⁴ Disponível em : <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c9xk1yxkdp1o>. Acesso em: 04 jan. 2024.

Figura 36 - Orlan – Performance “ Le Baiser de L'Artiste”



Fonte: portal Chairish²⁵.

²⁵ Disponível em: <https://www.chairish.com/product/3638239/kiss-of-the-artist-by-patrick-siccoli-1977> - Acesso em 04 jan. 2024.

Ao refletir sobre o episódio narrado anteriormente, recorro a Machado (2011, p.13) que pondera “[...] o corpo inerte e contemplativo não caberia aqui, visto que se torna necessário a interação para que o fruir aconteça, que o corpo seja instrumento de reflexão e de aprendizagem”.

Quando se pensa acerca das Artes Visuais, a simples observação em sala de aula pode não ser satisfatória para uma apreensão significativa de uma obra ou do conceito a que ela se refere. Por meio da interação, seja por meio de movimento físico, discussão em grupo, ou experimentação prática, o corpo passava a ser integrante do processo de aprendizado. Ao pensar que a experiência estética possa ser experimentada de modo mais completo, sobretudo quando há envolvimento ativo do corpo. Isso deixa que os estudantes levantem conexões pessoais com as obras de arte e captem conceitos de modo mais profundo. De outro modo, essa troca pode levar também a um julgamento sensível das particularidades e significados presentes nas expressões artísticas.

Diante de tantas informações cotidianas cabe pensar que a quietude numa sala de aula nem sempre quer dizer atenção, corpos pulsam e vibram e é no pulsar e vibrar que os corpos interagem com o espaço ao redor, e com essa interação que se consolida o processo de educar.

Em seus textos, Foucault (2012b, p. 255) busca admitir "o conjunto de processos pelos quais o sujeito existe com seus diferentes problemas e obstáculos, e através de formas que estão longe de estarem concluídas". Desse modo, auxiliou-me a refletir a docência como plausível de uma experiência íntegra, afastada de análises inabaláveis e sintéticas.

Nesta concepção notei que sou provocado a apreciar os procedimentos que nos fazem, percebendo que contemos certa autonomia nas associações que fazemos com sistemas políticos e sociais. Uma atitude um tanto quanto transgressora. Nem produzir ou descobrir fatos incontroversos, ou reproduzir bordões. Tampouco explicar ou verificar, validando o que já é conhecido. Mas praticar a reflexão, apresentar-me à vivência transgressora de mim mesmo. A retomada do “menino arteiro”.

Diante de tal transgressão Machado (2011, p. 13) reflete que: “os sentidos colaboram para melhor compreensão do mundo e um corpo, dotado desses sentidos, tratado como ferramenta para um saber em Arte ainda de forma muito racional, não se ampara apenas por seu conhecimento estético e sensível.” O autor ressalta a importância dos sentidos no entendimento do mundo e para apreciar a Arte. Os

sentidos exercem uma função essencial ao consentir que experimentemos o mundo de forma pulsional. Através da visão, audição, tato, paladar e olfato, podemos perceber as cores, formas, sons, texturas, sabores e aromas que dignificam nossa experiência da arte e da vida em geral.

O autor também indica que um corpo provido dos sentidos é importante para o conhecimento da Arte, mas aponta que essa abrangência não se baseia apenas no caráter racional. Melhor dizendo, apreciar arte não deve se reduzir a uma crítica simplesmente lógica. O aspecto estético e sensível exercem uma função decisiva, pois é por meio da intuição, da emoção e da sensibilidade que nos conectamos a experiência artística.

Somente um corpo vivo é dotado de sentidos, educar para o sensível e estético é trabalhar com os sentidos e estes estão presentes em quem vive. Não há razão para não colocar os sentidos à prova no momento de educar, principalmente em Artes Visuais.

Figura 37 - Aluno performando Marina Abramovich e eu – 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Sobre o corpo ativo, a figura 37 (página anterior) evidencia que todos os sentidos do estudante foram colocados na execução dessa tarefa performática. Acredito que, talvez, as emoções e reflexões advindas desse momento ainda habitam as memórias desse estudante. E essa crença faz com que o caminho percorrido como professor de Artes Visuais tenha sentido. Assim, cada vez mais alimento a sensação de estar fazendo o que sempre deveria ter feito. Será?

Pouco a pouco sinto a necessidade de me desvencilhar de falas que dizem que se trata de destino, identidade ou vocação a escolha do caminho das Artes Visuais na educação. Será que não sou fruto de uma produção que contém todos os meus caminhos de construção no mundo e que, assim, não está acabado?

O “eu” docente matemático, não é o mesmo “eu” docente em Artes Visuais. Mesmo o docente em Artes Visuais tendo passado por sucessivas modificações e transformações. Tornei-me mais atento aos detalhes que fazem da aprendizagem um momento transicional. Estas têm relação com a minha própria formação, contexto social em que vivo e atuo; e a própria compreensão relacionada à arte e à educação na atualidade. E é nesse conjunto de transformações, de autores e teorias que expandem e possibilitam novas visões do mundo que tenho me construído e reconstruído indefinidamente. Como pondera Pereira (1996, p. 22),

O que quer que se venha a ser é, em qualquer caso, resultado de uma circunstância de potencialidades presentes no campo de imanência do sujeito e, conseqüentemente, pode resultar de uma escolha que o sujeito faz diante de um certo quadro existencial dado.

O autor sugere que cada um tem seu "campo de imanência", um conjunto de capacidades e características que estão presentes em sua natureza. Pereira (1996), ainda evidencia cada um pode fazer escolhas perante um contexto específico. Isso indica que as decisões e ações do sujeito desempenham um papel decisivo na acepção de quem ele se torna. A vida é feita de circunstâncias e paisagens diversas, e é dentro desse cenário que as escolhas são feitas e as trajetórias são trilhadas.

O autor ressalta ainda a importância do livre-arbítrio e da responsabilidade subjetiva na construção do próprio destino. As escolhas feitas diante das circunstâncias podem levar a diferentes trajetórias e resultados na vida de uma pessoa. E são tais escolhas que possibilitam a existência e a criação de novos processos narrativos de um sujeito que pauta a sua trajetória diante das escolhas feitas.

Assim, dentre tantas probabilidades e potencialidades, segui o caminho da Educação em Artes Visuais. Fui vestido pelas roupas da curiosidade, pela vontade de cultivar a docência a partir do aspecto criativo, uma oscilação de ideias que me levam a interpretá-las diante dos fatos que ora se aproximam, ora se distanciam, avaliando minhas possibilidades e condições de agir no mundo. Obstáculos que em muitas ocasiões me arrancou o chão, fez com que a emoção de agonia tomasse no ar, gerando o medo de fracassar. Como poderia eu deixar o terreno já conhecido e familiar da matemática, com menos alunos, e com o aval social de que ministrava uma disciplina séria, trocando para algo duvidoso, sem respeito social e com praticamente todas os alunos de uma escola sendo seus alunos.

Aqui busquei refletir sobre fatos, o que segundo Foucault (1985) não é um fato, alguma coisa doada, acabada, mas que necessita o trabalho de pensar, que consente dar significados por meio de acordos e peculiaridades. Foucault não entende o fato como algo que possa ser esclarecido historicamente, em oposto, como um acontecimento que se dá perante a conscientização das quebras dos destaques distorcidos por alguns fatos.

Figura 38 – Eu em performance 2013



Fonte: Acervo pessoal.

A figura 38 apresenta uma performance, onde encontrava-me num dilema de ocultar-me ou revelar-me. O teor da narrativa me direciona a escrever sobre momentos da minha trajetória como docente em Artes Visuais e a necessidade de me desvelar nas práticas desse corpo que ansiava por se mostrar e por vezes não quer ser visto.

Direcionei esse escrever para incremento do desejo. Na concepção de Deleuze e Guattari o desejo é reenviado para o fluxo do fazer: da fábrica. Assim, não é a concepção de um artefato distante, confuso, mas um exercício de descoberta contínua. Vivo a vontade de escrever. Ao mesmo tempo que algo surge de uma descoberta, de um comando, essa vontade é entendida como uma atitude desbravadora que vai movimentando os sujeitos e os fatos não para si próprios, mas para as particularidades que eles expressam e que ela salienta.

O QUE PODE [MEU] CORPO E OUTROS CORPOS: outras narrativas possíveis

Dói. Dor é vida exacerbada. O processo dói. Vir-a-ser é uma lenta e lenta dor boa. É o espreguiçamento amplo até onde a pessoa pode se esticar (LISPECTOR, 1998, p. 63).

Que estilo ofereço à docência enquanto escrevo? Como seria possível nos reinventar por esses caminhos? Ponderações e ressignificações feitas diante das lascas, fragmentos de ocasiões individuais que aqui admitem outras configurações, a possibilitar a conexão com a magnitude do contexto. O que meu corpo faz diante de tudo o que redescobre?

Quando escrevo, desejo por docência distante de sua zona de conforto. Descrever as paixões, os modos de vida, as possibilidades de novas formas de viver e o investir no desejo.

Certas experiências na graduação já me motivavam a arriscar desviar-se dessa dialética que nos garante o que é adequado. Como já vinha da estrutura rígida esperada do professor de matemática, eu era um estudante de Artes Visuais que me oportunistei a viver a inconstância formativa, procurava a todo preço desprender-me das estruturas.

Ainda que esse espírito transgressor gritasse em meu ser, parecia insanidade pensar criativamente! Episódios de acomodação teimam a me importunar, mas sou mais resiliente que eles. Constantemente aparecem, tentando me puxar de volta para determinada essência existente, mas não me seduzo pelas sutilezas daquilo que é fácil e já conhecido.

Refletir é uma tarefa passível de dor, porque submerge olhar para si mesmo, pensamentos, sentimentos e experiências que muitas vezes adoraríamos evitar. A dor fez parte da vida e foi um componente ativo do processo de crescimento pessoal. Como diz Lispector “dor é vida exacerbada”.

A dor interpretada como vida exacerbada, porque é através dela que sentimos os altos e baixos da vida. A dor ensina lições importantes e faz apreciar os momentos mais intensamente. Ainda que a reflexão seja dolorosa, ela é essencial para viver. Por ela, nos oportunizamos a encontrar uma versão melhor de si.

Descrever o que senti. Entender a docência em Artes Visuais enquanto escrevo é doloroso e ao mesmo tempo é poético, reflexivo e filosófico. Esse processo de autodescoberta, autotransformação e desenvolvimento pessoal pode ser desafiador. Estabeleceu afrontar limitações, inseguranças e nossos medos. Entretanto, é por esse processo que crescemos e evoluímos como sujeitos.

Vir-a-ser é um artifício lento e doloroso de tornar-se, de se decompor pouco a pouco na pessoa que realmente é. Isso também pode ser satisfatório e incentivador, principalmente, ao permitir traçar uma trajetória pedagógica além do convencional, por uma conexão mais plena com os estudantes. A docência representa superar os limites da zona de conforto, atraindo os alunos a se distenderem, a ampliarem seus horizontes e imergirem no que for possível dentro do contexto em que estão inseridos.

Quanto ao corpo diante do redescobrimto, entende-se o interesse em estar acessível para as transições pessoais e profissionais. O corpo, nessa condição, caracteriza a própria pessoa plenamente, suas emoções, seus pensamentos e sua disposição para enfrentar desafios e se reinventar.

Resumindo e associando a Figura 39, pensar uma postura docente que valorizou a complexidade das experiências humanas, animou a procurou por ardores e estilos de vida reais, e impulsionou os alunos atenderem seus anseios.

Anseios e desejos que, a despeito das semelhanças subjetivas e intersubjetivas, fizeram seus artefatos e meios de subjetivação adequados. O desejo neste aspecto é entendido como um canalizador para o movimento de modernização de novos aprendizados, desuso de outros e cultivo de novas habilidades (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

Figura 39 - Eu em Performance 2013



Fonte: Acervo pessoal

O desejo é uma experiência arriscada, mas fraterna é o que nos movimenta, como um exercício de produzir e experimentar. Em razão disso, ele é constantemente impedido, entretanto não inativo, já que ressurgue a cada memória retomada. O desejo trabalha apenas quando solicitado, apesar disso, ele não aguarda um fato para surgir, mas, quando ocorre, nele se ajusta e edifica.

Machado (2011, p. 13) aponta que o corpo condicionado para um determinado processo de aprendizagem, progressivamente caracteriza uma possível transformação da convivência social. Não se trata de uma disciplinarização dos corpos para a vivência adequada em sociedade. E sim um experimento de liberdade e consciência onde o respeito a si e ao próximo se façam presentes não por cobranças sociais e sim por identificação e ressignificação.

Empenha o corpo, quando acondicionado num processo de aprendizagem peculiar, levar a uma mudança no convívio social, principalmente em aspectos relacionados as diferenças e diversidade. O autor ressalta que essa transformação não pode ser entendida como disciplinarização dos corpos para se adaptarem à sociedade, mas sim como um ensaio de liberdade e consciência.

Nesse todo, o respeito a si mesmo e aos outros não é determinado por exigências sociais, mas pela identificação subjetiva e uma redefinição de valores. Isso sugere em atuar com respeito e apreço não porque a sociedade decreta, mas porque se apreende a importância disso e se anseia cooperar para um entendimento mais empático e harmonioso.

Esse olhar indicou que, ao explicar diante do puramente adotar regras conferidas de fora, os sujeitos internalizam valores de respeito e compreensão recíproca, conferindo as relações sociais autonomia e autenticidade. O sujeito professor interagiu com outros sujeitos alunos cheios de significados, significantes, aspirações, desejos, expectativas. Ao conhecer a liberdade de escolha, cada um se tornou mais consciente de seus atos e procurou agir de modo mais cooperativo, empático e ético. Os casos vivenciados e narrados representaram lugares possíveis de revisitação, especialmente quando associados com o processo criativo com o corpo em sala de aula.

Assim, na perspectiva que será abordada no Terceiro Corpo, buscarei outras narrativas para refletir sobre o caminho metodológico que o corpo pode suscitar. Estas narrativas revisitadas, poderão conter alegria ou de dor, mas, provavelmente serão norteadas pelo lugar do ser docente em Artes Visuais. Um lugar que também poderá acolher o corpo como produção poética, considerando os possíveis diálogos com as aulas de Artes Visuais e com o lugar das memórias.

Cabe destacar que não abandonei a ideia de investigar o “eu” docente performer, no entanto isto foi se arrumando não através do exame posterior das narrativas revisitadas, mas no momento de escrever, analisando fragmentos, perante todo o percurso do processo.

A temática do corpo surgiu naturalmente em meu trabalho artístico na necessidade de busca por outras possibilidades de toque e de percepção do corpo no espaço. Um corpo que deixa marcas no espaço.

Desse modo, passei a pensar e pesquisar, num primeiro momento em fotografia, diferentes temas utilizando-o apenas como suporte, mas ao longo do processo de pesquisa é ele (o corpo), o outro, que está em espera, atrás da lente, ansioso por comunicação, parado (ou em movimento), à procura, apenas do clique.

Um corpo que teimou em pulsar e em expandir os limites. Um corpo que teimou em se comunicar e pulsar; a vibrar e comunicar: eu existi!

O corpo trouxe a potencialidade de ser explorado em sua totalidade, não se tratando apenas de explorar os sentidos do corpo e, sim, sua inteireza que cabe dentro da visualidade como uma pintura, como uma imagem que está em trajetória pelo espaço e conforme o olhar fica mais apurado.

Um corpo de imagem cada vez mais virtual, ilimitado em inúmeras possibilidades de corpo. Uma simulação, uma constante busca do sentimento. E aparecem formas distintas, sombras, espectros, fragmentos, novas partes do corpo que sempre estiveram ali e que agora revelam outros desenhos e formas, por vezes abrindo-se como outras partes daquele corpo. O corpo agora se expandiu e se tornou um múltiplo que ocupa todos os espaços possíveis, considerando que:

A experiência se dá em sujeitos que possuem um corpo, condição de espacialidade. O corpo suporta e dá forma ao tipo de experiência que vivemos. A experiência não é estranha ao tipo de encaixe biológico que temos pois realizamos a experiência no mundo por que nosso corpo é capaz de expressar simbolicamente a estimulação, a percepção e as sensações que produzem nossa caminhada no mundo (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p.85).

Os autores destacam a estreita relação entre conhecimento humano e a experiência do corpo e sua qualidade de espacialidade. Realmente, nossa experiência é intimamente impelida pelo aspecto físico do corpo, pois ele é o conduto pelo qual resistimos e interagimos com o mundo.

Nosso corpo exerce um papel em adaptar a atitude de como encaramos e vivenciamos com o mundo. É pelo corpo que sentimos incitações, percepções e os acionamos, consentindo que incluamos impressões e expliquemos o que acontece com o ambiente. Essa revelação notada nas sensações e evidenciada que o corpo e a mente têm capacidade de fazer é essencial para que envolvamos com o mundo. Tal experiência está internamente unida à nossa fisiologia e ao modo como o corpo contesta a ambiente e os estímulos externos.

Desse modo, a competência do corpo de mostrar representativamente o estímulo, a percepção e as sensações. Isso reforça a noção de que somos complexos, em contínua interação com o mundo, e a experiência é adaptada pelas qualidades biológicas do corpo quanto pela cultura e pela sociedade. Logo, o conhecimento humano é consequência da interseção entre o psicológico e o físico.

Comecei a juntar e organizar tudo o que foi constituindo esse trabalho: ações e performances vividas, participadas e testemunhadas; narrativas próprias, lidas e ouvidas, citações, pensamentos e reflexões.

Um arquivo memorial do assunto previsto para ser aqui discorrido e consultado a qualquer momento, pois reunir tais fragmentos seria estabelecer uma relação comigo mesmo de forma elaborada e que fosse possível dar acesso a outros que se interessem por tais narrativas. Aqui, não houve busca por uma totalidade, procurei deixar lugar para reflexão, para que cada um possa vir acessar tais pensamentos nos momentos necessários para repensar as ações no fazer pedagógico. Pois o que constituiu a pesquisa foram as narrativas que objetivaram esclarecer as questões do corpo como suporte para as aulas de Artes Visuais. E, também saber que é possível e que ainda persiste um apagamento dessa questão na escola, mas se faz necessário questionar e ajustar práticas, discursos e escritos.

Assim, sou arrebatado pela vontade de descobrir, encantado por ser possível falar de narrativas que não se atêm à cópia, mas que envolveram a essencial ligação com as pessoas, com seus corpos, com suas origens, com os lugares onde habitam e as histórias ganham vida. Será que tudo já foi dito sobre a docência em artes visuais? Não aspiro nesta ocasião me capturar aos tantos abismos e dificuldades que a fizeram, pois avalio que ela é entendida de modo distinto pelos docentes.

Preciosa (2010, p. 81) diz que "a verdade da razão, gerida por estabilidades e totalidades, revela ser um território falido". A procura de modelo, de uma forma ou de uma receita a que todos deveriam seguir, seria o prenúncio de uma catástrofe.

No educar em Artes Visuais há hábitos e técnicas que não acarretam estranhamentos, ações que são facilmente acolhidas. Desenhar, pintar, esculpir, colar. Tudo bem! Entretanto, diante de outros feitos visuais, principalmente os relacionados a ter o corpo como o mote para a arte, também surgem, ansiedades e passagens que são próprias daqueles que vivem impregnados de um senso comum da arte como objeto de enfeite ou decoração e nada de reflexão,

CORPO-PERFORMANCE: [re]despertamento

E agora? Agora tinham que se desfazer do corpo. O corpo era grande. O corpo pesava. Então as duas foram ao jardim e com auxílio de duas pás abriram no chão uma cova. E, no escuro da noite — carregaram o corpo pelo jardim afora. Era difícil porque Xavier morto parecia pesar mais do que quando vivo, pois escapara-lhe o espírito. Enquanto o carregavam, gemiam de cansaço e de dor. Beatriz chorava. Puseram o grande corpo dentro da

cova, cobriram-na com a terra úmida e cheirosa do jardim, terra de bom plantio. Depois entraram em casa, fizeram de novo café, e revigoraram-se um pouco (LISPECTOR, 1998, p. 21).

Faleci, renasci. Precisei tomar isso (falecer e renascer) e prosseguir, reinventar-me e ainda assim seguir a trajetória que me levaria a conduzir essa narrativa. Quase como um corpo a ser ocultado no trecho de Lispector acima, uma ação performática voltada para que tudo tome um novo percurso. Ainda que o grande corpo seja ocultado no imenso jardim, o vestígio da cova que o habita está ali a me lembrar que ele existiu – ou existe – e precisa dar-lhe significado.

Recursos de me situar e me perder são usados a todo o instante e aqui eu percebia que carecia de estabelecer novos percursos para que outros espaços de pesquisa e da docência se mostrassem, ou arriscar morrer no despejar dos motivos para analisar e ser docente.

Fiquei muito tempo a refletir em meus desvios dos percalços na vontade de persegui-los para a pesquisa. Comecei a rememorar minha trajetória na construção como professor de Artes Visuais que hoje sou e as trocas pedagógicas feitas com meus colegas de profissão e com os estudantes a mim confiados. Entendi que muitas vezes nas possibilidades de diálogos o que mais interessava era partilhar coisas... Falar sobre o que eu fiz, li, vi, e ouvi ultimamente, no objetivo de discorrer sobre o que me afetou e me provocou a pensar sobre as possibilidades a serem tratadas na sala de aula.

É a narrativa da vida, invadindo tanto a análise como a docência, encontra-se nesse procedimento que nunca tem fim de resistência e assujeitamento (FOUCAULT, 1995a). Coexisto com essas duas expressões das relações de poder e é isso que me provocou, que me afetou a seguir refletindo o cultivo de minha tendência docente que é trazer o sujeito (corpo) como agente gerador da aprendizagem visual.

Penso na vulnerabilidade de resistir ou me sujeitar no momento em que me assento na Figura 40 (página seguinte) ao performar numa atividade sobre o mês da Diversidade LGBTQIAP+. Nessa ação me coloquei na passividade das reações dos corpos ao meu redor e por não saber o que ali poderia acontecer. Acredito que naquele momento eu estivesse vulnerável também, assim como, o meu corpo está a deriva nessa escrita. O vento me leva a pensar... Tem poeira entrando pela janela!

Ao usar fragmentos de memória, não quero assim contar uma história e nem viver uma fantasia, busquei revisitar o que vivi e senti para que as palavras que agora tomam forma possam se tornar essência.

Não estou em busca de verdades absolutas e para tanto o meu maior desejo é aprender como aquilo que narro, a vontade de falar do passado para a invenção de um hoje e quem sabe a consolidação de um futuro. Discorrer sobre o que falha e o que cresce, do que ata e desata.

Figura 40 - Performance “Nada Delicado” 2022



Fonte: Acervo pessoal

Trazer nas palavras como tratei o corpo como professor de Artes Visuais, nem tanto preocupado com uma descrição de tudo, mas com a vontade de registrar uma história que foi criada por mim, assim procuro escrever como se fosse o exercício de esboçar, de dar uma ideia, de apontar uma linha... infinita.

É importante rever alguns posicionamentos em relação a arte no ambiente escolar. Para isso recorro a Luciana Grupelli Loponte (2005) que assinala:

Na escola, os comentários sobre arte disseminam-se, quase sem a menor suspeita dos textos primeiros que os originaram. Assim, são comuns os discursos que reforçam a arte como um exercício de cópias de modelos, cópia fotográfica do real ou de reprodução de certos cânones ou padrões de beleza (LOPONTE, 2005, p. 17).

A autora reflete acerca da dispersão de comentários sobre arte no ambiente escolar. Pelo que apresenta, compreende-se um julgamento à maneira como a arte é muitas vezes trabalhada no contexto educacional.

Loponte (2005), no excerto acima, indica que os comentários sobre arte são largamente revelados na escola - não distante de tudo que ouvi durante toda minha vida discente e docente - e interroga a origem desses comentários. Em outras palavras tais falas são aceitas sem desconfiar de sua solidez ou se são somente representações de conceitos preconcebidos.

Logo após, a autora refere que é corriqueiro robustecer a concepção de que a arte é simplesmente uma cópia de modelos; outro fato que também vivenciei constantemente em minha trajetória e não concordava. Isso indica uma visão restrita da arte, entendendo-a como imitação ou consenso com padrões prefixados, o acaba em atenuar sua expressão e diversidade.

Pode aqui ter início uma discussão ampliada acerca da importância da arte como modo de expressão subjetiva, na procura por novas representações e de questionar padrões. A arte expande horizontes, expressa sentimentos e ideias. Tem papel essencial na promoção criativa e cultura de uma sociedade.

A arte é uma maneira de ampliar horizontes, expressar ideias e sentimentos únicos, e pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cultural e criativo de uma sociedade. Ao provocar os discursos que acompanham a arte a uma simples imitação, promovemos uma maior apreensão da arte em suas diversas formas.

Há ocasiões nos quais as falas não fazem muito sentido, comentários pífios de quem desconhece a área no lugar-comum do belo e do perceptível, pois nos

permitem apenas habitar o lugar da docência em arte sem muitos questionamentos e novos posicionamentos. Uma vida toda pensada no reproduzir, copiar, não discutir...E quando as coisas começam a se desarticular e transgredir, como agir?

O que posso pensar? Problematizar? Fazer de cada insatisfação um possível recomeço, buscar modos de se relacionar na coletividade do qual faço parte.

Ainda que aberto ao que propus carrego o medo de ser julgado e de falar impropriedades, de ficar na superficialidade e não atingir o que espero na pesquisa. E ainda assim unir partes e reescrever outra narrativa. E que venham as críticas!

Deleuze e Guattari (1996) ponderam sobre a rigidez de nossas partes, acerca de nossa devoção à coerência binária e da calma que esse lugar nos traz. Apegamo-nos à algo que impulsiona e a ramificações que nos amparam, pois receamos perder o tempo todo.

Os autores refletem acerca da garantia dos elementos que compõem nossa identidade ou modo de pensar. Apontam a nosso fervor à dominação conjugada. Recomendam, muitas vezes, que adotamos uma razão rígida e binária, ou seja, discernimos as coisas somente em oposição (sim/não, bom/ruim, certo/errado), sem ponderar detalhes e complexidades.

Tal exceção pode entendida com segurança e tranquilidade, pois ao seguir visões de mundo ditas claras, sentimos mais protegidos e aconchegados. Ligamo-nos a alguma coisa que nos estimula e aspectos que nos auxiliam, em outras palavras, nos simpatizamos com princípios e persuasões que nos abona entusiasmo e procuramos suporte comunidades que adotaram tais crenças, para sentirmos resguardados e acolhidos.

A razão para tal afeição e procura por dialogar pode ser o medo de perder, o medo de se sentir confuso ou desorientado perante a desordem e a complicação da vida. Ao seguir uma visão ímpar e austera, nos observamos mais garantidos no mundo que volta e meia exhibe provocações e imprecisões.

Entretanto, os autores nos levam a examinar os limites dessa familiaridade e distinguir a importância de adotar a diversidade de pensamentos e olhares. A vida é muito complexa e flexível.

Recordam-se da ventania típica do inverno seco do cerrado? Há quem persista em não admitir que ele altere sua velocidade (por vezes até cesse), seu ritmo ou até a direção..., mas uma cabeleira que é despenteada, ou pó que entra nos olhos, já são coisas que interferem em nossa vida e, com isso, nos entusiasma a responder.

Nesta perspectiva, acredito que o silêncio e os hiatos também possam conduzir caminhos. No argumento da pesquisa, despertou-me algumas considerações e incentivou a abertura de outras questões que o tempo poderá responder. Então, que outras histórias, que outras narrativas possam ser despertadas. É o que prenuncia o próximo corpo.

TERCEIRO CORPO

O CORPO-METODOLÓGICO: apontamentos iniciais

Às vezes ir seguindo-me é tão difícil. Por estar seguindo o que ainda não passa de uma nebulosa. Às vezes término desistindo (LISPECTOR, 1998, p. 65).

Na concepção deste Terceiro corpo, apresentei os caminhos que elucidaram o meu percurso metodológico a partir do campo da pesquisa narrativa e da autobiografia. Ao refletir sobre os meus processos formativos e autoformativos ao longo da vida, produzi um compilado das experiências performáticas vivenciadas como aquele que desconhecia o que era, como artista e como docente no campo das Artes Visuais

Assim, impregnado dessas experiências, confesso por um instante que me vi perdido na ventania novamente, a chuva torrencial do médio verão e, ainda que não nebulosa, surgiu em minha memória outras provocações, fazendo-me pensar em outras ações realizadas de caráter performático durante a minha existência. Devo relatá-las ou não? Ao contrário de Lispector eu não me permito desistir.

Desse modo, colocando a desistência de lado, procurei neste momento de o texto apresentar registros que pudessem desvelar outras experiências de performances vividas tanto por mim quanto pelos estudantes no contexto escolar.²⁶

Uma trama que entretetece a responsabilidade subjetiva à coletiva e, ao mesmo tempo, imagina as linhas da responsabilidade educacional, despontando em uma narrativa intrincada e repleta de significados. Nessa teia complexa, os personagens não

²⁶ Saliento que as fotografias usadas no decorrer desta pesquisa, sobretudo aquelas oriundas da minha prática pedagógica no contexto do ensino de Artes Visuais, que reportaram para imagens dos estudantes, referem-se aos registros fotográficos que constituem o meu acervo pedagógico e particular no âmbito escolar. Assim, estes registros no contexto desta pesquisa, tiveram por finalidade específica apontar questões vivenciadas a partir do interesse dos estudantes. Questões que no contexto escolar estavam amparadas por projetos políticos e pedagógicos que foram apresentados tanto para a diretoria da escola como para os coordenadores que atuavam na época, conforme mencionado brevemente no texto. Para manter o anonimato desses sujeitos, foi utilizado o borrado nos rostos como recurso. As performances aqui narradas estão em diálogo com as demais experiências apresentadas até então, justamente para reforçar o lugar do corpo como potência, como caminho metodológico e, particularmente o corpo como lugar autobiográfico e narrativo.

somente levam o peso de suas escolhas, mas também conhecem a extensão e o impacto que suas atuações têm sobre a comunidade da qual fazem parte.

A responsabilidade subjetiva, concebida pelos caminhos e pelas decisões escolhidos, destaca a seriedade da reflexão e da consciência particular. Cada um é desafiado a afrontar as sequelas de suas escolhas pessoais, conferindo questões morais e éticas que ajuízam a natureza essencial da responsabilidade individual.

Assim, ao tempo que a trama se desenvolve, demonstra que as opções individuais estão emaranhadas com a responsabilidade coletiva. Cada sujeito entende que o destino de suas ações se distende bem longe de si mesmos, o que afeta suas comunidades e sociedade, ou até mesmo, o mundo em que vivem. Aparece, portanto, o entendimento de que a responsabilidade não é um encargo independente, mas sim uma rede social que liga cada sujeito aos outros.

A responsabilidade educacional surge como um artifício essencial nesse contexto, uma vez que a trama dá destaque para a seriedade da formação e do aprendizado na constituição de uma sociedade responsável. Os sujeitos procuram na educação uma passagem para lidar e compreender suas responsabilidades. A narrativa observa a necessidade de uma educação que não exclusivamente transmita conhecimentos, assim como solicite valores cívicos e éticos, habilitando os sujeitos a atuarem de modo responsável em suas vidas.

Dessa maneira, a trama desponta para uma complexa teia de sentidos, em que a responsabilidade subjetiva, a responsabilidade coletiva e a responsabilidade educacional se entrelaçam, o que forma uma tapeçaria narrativa que cultiva os enredamentos do desenvolvimento humano, da ética e da sociedade.

A narrativa de si como caminho

Nesta pesquisa, penso nas narrativas de si como práticas que foram realizadas por mim como uma proposta metodológica que relacionou o corpo, as artes visuais e a performance. Um caminho didático para refletir através de trabalhos relacionados ao próprio corpo, inicialmente como potência de si, capaz de promover mudanças como foi apresentado no Segundo Corpo. E, posteriormente, no contexto formativo, pois o lugar performático aconteceu e ganhou contornos expressivos, particularmente no momento em que havia iniciado a formação em Artes Visuais. O percurso culminou nesta escrita, a partir de uma pesquisa teórico-prática vinculada ao

campo da narrativa autobiográfica e da educação em Artes Visuais, isto é, uma pesquisa que pensa o processo criativo.

Acredito que tal investimento de pesquisa não poderia acontecer sem minhas vivências, sejam elas do ontem ou do agora, sem o contexto social e a experiência indispensável para criar, inclusive, reflito cotidianamente sobre a coragem necessária para autorrevelar-me diante das palavras que aqui coloquei. O “certo” já é passado, o “arteiro” é agora adulto. Diante dessa transição consolidada em minha trajetória, vejo a necessidade de ter coragem, de abrir minha história para que essa pesquisa pudesse ganhar contornos, consolidando-se em uma aventura, uma narrativa de si, sobre mim e, também sobre outros.

Assim, a narrativa de si aconteceu ao se versar por uma questão que apontou para o significado dos abandonos, da consternação e das angústias vividas. Os abandonos, particularmente no contexto da escrita de si, significaram uma mudança de atitude perante a vida, ponderando sobre a importância do que é informado para dispor o sujeito em um determinado regulamento social. E, assim, o que se exige não acolhe que “a ‘coerência’ e a ‘continuidade’ da ‘pessoa’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas” (BUTLER, 2017, p. 43).

Judith Butler destaca uma perspectiva que provoca a noção de que a “coerência” e a “continuidade” de um sujeito são qualidades inerentes e práticas. Ao contrário, ela indica que essas qualidades são constituições sociais, conformadas por códigos de clareza determinadas pela sociedade. Ao realçar que essas propriedades não são “lógicas ou analíticas”, a autora discute a opinião de que a identidade pessoal pode ser totalmente deduzida ou compreendida através de percepções lógicas. Ao contrário, alega que a assimilação de continuidade e coerência é entusiasmada por regras sociais que determinam como explicamos e envolvemos a identidade de uma pessoa no passar do tempo.

Narrar autobiograficamente é se assentar como sujeito numa visão sócio-histórica, demarcando a sua particularidade perante como o “eu” é descrito para o outro, pois há uma condição de idealização em meio ao eu e a sua construção social, entre o preceito e a desconfiada verdade pelo eu que se desvelou. Desse modo, é que se estabelece o método reflexivo-crítico que conduz a subjetivação do eu, a afinidade do eu com a veracidade de si mesmo quando se sugere a expor a si mesmo.

Em compensação, estabelece-se a importância que o outro improvisa do eu descrito, do eu que, de fato, é; do eu que se pode ser e do eu reconhecido como tal.

Segundo Butler:

Se tento dar um relato de mim mesma, e se tento me fazer reconhecível, devo começar com um relato narrativo da minha vida. Mas essa narrativa será desorientada pelo que não é meu. E, até certo ponto, terei de me fazer substituível para me fazer reconhecível. A autoridade narrativa do eu deve dar lugar à perspectiva e à temporalidade de um conjunto de normas que contesta a singularidade de minha história (BUTLER, 2017, p. 52).

Butler, descreve a confusão própria ao experimento de narrar a própria identidade. Ela aconselha que, ao repartir de uma narrativa pessoal, fatalmente somos motivados por informações externas, como expectativas culturais e leis sociais. A autora avulta o conflito entre a precisão de descrever nossa história para nos constituirmos cognoscíveis e a crise de impedir a determinação de divisões pré-existentes sobre nossa identidade.

A autora ainda reflete que o comando narrativo do "eu" é invariavelmente provocado e conformado por preceitos sociais mais extensos, o que sugere que a característica da narrativa individual é contraposta. Ao resignar lugar à visão normativa, o sujeito se contorna, de certo modo, mutável, pois sua história é selecionada por meio de características culturais antecedentes. Desse modo, o ato de tornar-se reconhecível está intimamente unido à conformidade com determinações sociais, o que pode afetar a singularidade da narrativa pessoal.

Esse tipo de abordagem destaca a fluidez para a constituição social da identidade, ressaltando que o entendimento de si mesmo é sempre mediado por normas sociais e culturais. Assim, ao pensar o contexto da narrativa subjetiva torna-se necessário considerar as intervenções externas na constituição e reconhecimento da identidade, provocando a opinião tradicional de uma narrativa subjetiva: única e autônoma.

NARRATIVAS PERFORMÁTICAS

Neste tópico, apresentei minhas experiências de vida, artefatos pessoais, processos artísticos e vivências como docente, permeadas com ações que produzi

durante a minha jornada acerca do trabalho com o corpo e com a performance. Como já descrevi ao longo do texto, trago em mim a experiência docente como um marco, ainda que o cidadão e o artista dividam espaço nesse mesmo corpo, o docente se sobressai. “É marcante”! Nesse caminho, expus algumas ponderações sobre o ser professor como um lugar de fundamento, um lugar [per]formativo que aconteceu antes do “artista performer” propriamente dito, ou seja, um lugar permeado por formações sociais e culturais que atravessaram minha prática como professor de Matemática. Um lugar que apresentou o caminho dessa investigação, conforme narrado anteriormente pela via desse olhar para si.

Investigação que evidenciou na escrita deste Terceiro Corpo a importância da minha trajetória de vida na performance, minha identidade e recordação; o cotidiano familiar e a infância; emoções particulares e crenças. Também ressaltar o processo ensino-aprendizagem, seja como discente ou docente; o método, práticas e ações pedagógicas vividas que estão relacionadas a performance. Este aparato mediado por anotações e proposições foram colocados nesse trabalho, com a intenção em instigar reflexões a partir de bases bibliográficas de pesquisadores, objetivando evidenciar a riqueza da experiência vivenciada por mim.

Nesse sentido, ao analisar minha trajetória de vida, a partir de lembranças que foram resgatadas e reveladas com tanto carinho, fundamentadas em vivências que sem imprecisão compõem o espólio do conhecimento, lembro-me de João Guimarães Rosa (1967). Em uma passagem específica, Guimarães (1967, p. 52), ao enfatizar que, “o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Entendo que tudo o que recolhi nessa travessia de vida, seja como sujeito que experimenta a vida, seja como docente de Matemática ou Artes Visuais, ou mesmo, como um “trans-professor-performer”, aconteceu justamente nesse meio da travessia. Nesse momento em que estamos imersos no furacão do cotidiano, vivenciando os processos formativos e autoformativos que a vida proporciona. Estes processos estão alinhados com os pensamentos sobre si mesmo, com os aprendizados, os acertos e erros que promovem reflexões permanentes. Assim, compreendo a importância em narrar às experiências, atreladas com as ideias sobre a profissão docente e a atuação como artista. Tudo isso associado ao passeio às memórias ativas de cumprimento do dever e, como explica Miguel Arroyo (2004, p. 16): “fazer o percurso à procura do ofício de mestres, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem [...]. Contar para mim, e a nós nossa

própria história”. Por esse motivo, retomo aqui questões que tratam do ofício do mestre, da função professoral como um meio de pensar a pesquisa, sobretudo no sentido dessas marcas subjetivas que foram deixadas ao longo da vida.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: performar antes da performance

Ao relemburar trajetórias e lembranças docentes, penso acerca das inúmeras passagens, mudanças e aprendizados construídos durante minha vida, num ensaio de readquirir os díspares significados e sentidos que as experiências deram às minhas vivências e ações educativas.

Retomo aqui as palavras de Nóvoa (1997, p. 25), ao acentuar que, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Incontestavelmente não há como separar a pessoa do professor, porque ambos se complementam e indicam um caminhar característico, numa realidade favorável, em histórias singulares, cheias de otimismo na confiança da importância da educação para o ser humano. Vivências constituídas paulatinamente na esperança e na tentativa de sempre atingir a essência humana, e imprimir nela a aspiração pelo saber.

A trajetória de vida de professores ergue uma pesquisa científica com críticas, das quais evidencio de modo natural e diferente minhas vivências, demonstrando minhas produções e práticas pedagógicas, ligadas a performance de cada um no decorrer de minha vida pessoal e profissional. Reanimando este sentido, destaco as palavras de Nóvoa (1997) ao assegurar que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1997, p.10).

O autor observa a seriedade da profissão de professor. Ser um professor vai além da ação de transmitir um conteúdo; é uma missão que determina uma apreensão densa e compreensiva da diversidade humana e científica. A opinião que "esta profissão precisa de se dizer e de se contar" avulta a urgência em dividir histórias e experiências docentes.

A nota de que ser professor abrange "opções constantes" indica que os professores encaram decisões contínuas que ligam sua subjetividade e método de ensino. Essas alternativas despontam um entrecorte entre quem são como sujeitos e como docentes. Esse intercâmbio entre "a nossa maneira de ensinar" e "a nossa maneira de ser" explica como a profissão docente é intimamente particular. O modo de ensinar não é apenas método, inclui traços de sua identidade, perspectivas e valores. Em resumo, Nóvoa (1997) explana que ser um professor é uma trajetória incentivadora e trabalhosa, aonde o ensinar se trama com a essência do docente.

Desse modo ao relembrar trajetórias e lembranças docentes, pensei acerca das inúmeras passagens, mudanças e aprendizados construídos durante minha vida, num ensaio de readquirir os díspares significados e sentidos que minhas narrativas deram às minhas vivências e ações educativas. Vivências que foram permeadas por situações marcantes, como a lembrança da professora de Matemática, que determinaram o "ser docente" que pulsava em mim. Assim, me referindo a Loponte (2007, p. 238) quanto interroga acerca da extensão da influência de um professor na vida do aluno: "o que é, afinal, sentir-se uma 'esponja' que absorve livros, ideias, interrogações de outros que passam a fazer parte de nossa própria experiência?".

A simbologia da "esponja" é um jeito interessante de delinear o procedimento de aprendizado e crescimento pessoal. Ela dá ideia de alguém que está constantemente disponível a novos elementos, procurando invariavelmente ampliar seus horizontes e adquirir conhecimento. Nessa comparação com a esponja, destaca-se a aptidão em absorver, onde não só simplesmente adquirimos informações, bem como as organizamos, pensamos sobre elas e as agregamos em nossa compreensão do mundo.

A ideia de meditar minhas narrativas lembrou a troca de informações, solicitando um diálogo contínuo entre mentes distintas. O que indica que a aprendizagem não é um procedimento solitário, e sim uma trajetória colaborativa onde aproveitamos experiências dos outros.

Entretanto, é importante lembrar que, bem como uma esponja, carecemos de tempos em tempos "espremer" nosso conhecimento, pensar sobre o que estudamos, avaliar nossos próprios conceitos e atualizar nossas experiências diante das informações que adquirimos. Assim, isto constituiu envolver a ação docente em Artes Visuais, analisar sua trajetória e suas vivências, na procura em entender acerca da memória docente e dos conteúdos de sua representatividade enquanto educador.

Possibilitar, desse modo, transferir-se ao redor das memórias que foram edificadas na minha trajetória de vida, indicando uma motivação para a liberdade de novas proposições, ressignificando a função o ensino de Artes Visuais, como uma das bases do conhecimento, numa revisão de práticas antigas. Nesse caminho, procurei me dispor estar comigo, manter instantes para um recolocar a subjetividade na formação do professor. Assim a minha intimidade subjetiva com o qual o outro relaciona, agrupado ao mundo social, requer a sua conexão como sujeitos da história, legitimando saberes e todo um trajeto conhecido e vivido, pois “é como se o professor fosse a sua própria prática” (Ivor Goodson, 1992, p. 68).

O autor sugere que o professor não somente ensina uma prática. Ele também personifica e incorpora a própria prática. Isso sugere que o professor não apenas divide conhecimento teórico, mas também evidencia e vive na prática o que está sendo ensinado. Assim, o professor se torna um modelo vivo daquilo que ensina, inspirando os alunos através do exemplo direto.

Essa perspectiva também ressalta a segurança e a inteireza do professor como alguém que não apenas fala sobre a prática, mas a alia em sua própria vida. O professor não é apenas um transmissor de informações, mas sim um participante ativo e um exemplo vivo da prática que está sendo ensinada, desempenhando um papel essencial na formação e influência sobre os alunos.

Concilio com Sérgio Castanho (2001, p.160) quando diz que “o professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo”. Castanho (2001) lembra a ideia de que um professor notável não se atém exclusivamente a condição de ensinar os conteúdos acadêmicos, bem como alia subsídios emocionais na sua ação educacional. Ajustar propriedades positivas no domínio cognitivo e afetivo sugere distinguir a importância de cultivar uma atmosfera de aprendizado que vai além da mera transferência de informações.

No que se trata de domínio cognitivo, o professor marcante tem a capacidade de transmitir conhecimento de modo motivador, possibilitando aos discentes uma percepção ampliada tanto da vida quanto do processo formativo. Ele domina o que ensina, utiliza metodologias pedagógicas envolventes e fomenta o pensamento crítico dos discentes. Essa característica colabora para o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos estudantes.

De outra forma, ao aliar atributos positivos no domínio afetivo, o professor marcante evidencia sensibilidade, empatia e compreensão relacionadas às carências

emocionais do discente. Ele proporciona um espaço onde os estudantes se observam encorajados, apoiados e respeitados a anunciar suas dúvidas e ideias. Esse artifício emocional é categórico para estabelecer conexões significativas e solicitar um aprendizado mais holístico.

O ajuste equilibrado desses dois domínios não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também deixa uma marca duradoura na vida dos discentes. Um professor que integra habilidades cognitivas e afetivas não apenas forma mentes brilhantes, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os não apenas para desafios acadêmicos, mas também para enfrentar as complicações da vida com compreensão e resiliência.

Também coligado a Castanho (2001, p. 162), confio que o bom docente marca seus educandos com frases positivas que promovem autoestima. Professores com esse perfil têm convicção de que cada palavra articulada é “carregada de significações” e será refletida na aprendizagem de cada estudante de um jeito específico, pois irá reportar ao que aprende conforme a afinidade com o professor, meditando a sua trajetória de vida.

Nóvoa (2014) enfatiza que a conduta docente se dá mais por seu autoconhecimento do que por conhecimento de maneira suposta pelos conteúdos das disciplinas que este ensinará. Isto nos conduz ao entendimento que existe um infundável transcorrer da vida profissional com a vida pessoal, do modo como são, com o método de lecionar, trazendo à tona os dois ensinamentos: o modo de ser e de instruir. Percebo que isso evidencia a indivisibilidade do Eu profissional e do Eu pessoal.

Acerca desse ponto de vista da história de professores, Jorge Larrosa (2010) explana a afinidade da história individual, com a construção de cada um, sobretudo ao apontar que, “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 2010, p.52).

O sentido da nossa existência é profundamente entrelaçado com as histórias que tecemos sobre nós mesmos. Como autores, narradores e personagens principais, temos a capacidade de moldar nossa narrativa pessoal e, assim, influenciar a maneira como lutamos e navegamos pela nossa jornada de vida. Reconhecer essa capacidade

nos capacita a aceitar e a reconhecer, o crescimento e a conexão com os outros por meio das histórias que compartilhamos.

Concordo com Maria Ângela Silveira Paulilo (1999) que destaca a seriedade da advertência conexas aos perímetros da adaptação das falas, transcorridas por emoções e sentimentos, nas palavras que as mencionam. Este perímetro é reforçado por Maria Isaura Pereira Queiroz (1988) porque articula sobre a necessidade de decompor o “indizível” em “dizível”. Espera o trânsito da “obscuridade dos sentimentos para a nitidez do vocábulo” é um abrandamento da narrativa, uma vez que a palavra não abandona seu “rótulo classificatório” empregado para delinear um ato ou um anseio.

No contexto das narrativas autobiográficas, também encontro em Catani (1997, p. 41) uma evidência sobre a necessidade desse delineamento que se torna possível a partir da narrativa. Assim, “escrever sobre si é autorrevelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral.

Sobre a opção de escrever sobre si mesmo, observo uma confluência de Butler (2017) com Foucault (2012b) – acerca de designar outras subjetividades – é, em algum grau, afastar-se dos procedimentos investigativos do relatar a si mesmo, por abordar uma declaração compositiva adentro das (in)capacidades discursivas.

Escrever sobre si mesmo é de fato uma jornada de autorrevelação e autodescoberta. Ao expressar nossos pensamentos, experiências e emoções por escrito, estamos embarcando em um processo profundo de exploração interna. Essa atividade teve um poder transformador e ofereceu uma série de vantagens em relação à fala de alguém.

Ainda para contribuir para a efetivação das narrativas como método de pesquisa, destaco o posicionamento de Arroyo (2004, p. 45) que nota, por meio das histórias de vida de nossos sujeitos, achamos o procedimento temporal, num infinito vir a ser, constantemente em reelaboração, que mantém o conhecimento profissional embasado, mas em modificação e confirmando que “em cada escolha pedagógica feita, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, de nossas descrenças e desânimos. Há muito de nossa história individual e coletiva”. Concluindo a questão da constituição particular e sobre narrar-se, trago Paulo Freire (2001, p. 79), ao afirmar

que: “ninguém nasce feito, vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Como ninguém é pronto e acabado, apresentei nas narrativas a importância para pesquisas e trabalhos como o corpo dentro da Educação em Artes Visuais para o incremento desses saberes. Espero por meio das minhas narrativas de vida e profissional exibir, debater, ponderar temas que originaram práticas e conceitos pedagógicos, as mais variáveis, propiciando o espaço para reflexões e contextualizações de esfera geral acerca da temática do corpo e da performance.

Acredito que o produto deste estudo contribuirá para a prática docente do professor de Artes Visuais, por considerar que a narrativa de vida é sempre uma história atual e pode ser declarada como história viva com características de patrimônio social.

A seguir apresento memórias, no formato de trechos narrativos, que foram vinculadas com ações intencionais e não intencionais. Hoje, a partir da compreensão conceitual que adquiri ao longo da vida, entendo que estas ações funcionaram como ensaios performáticos, um modo de explicitação do corpo e, conseqüentemente de si mesmo. Essas lembranças do “arteiro” serviram como subsídio para a construção empírica do professor/artista que hoje sou.

A Dança da Tarde

Fui uma criança temporã, nasci depois de 10 anos de minha segunda irmã. Grande parte do tempo, devido a essa distância etária, minhas brincadeiras e folguedos eram solitários. Muitas das vezes passava muito tempo sozinho dentro de casa enquanto todos tomavam conta de seus afazeres. Hoje isso seria considerado crime de abandono de incapaz. Nesses momentos solitários, visto que era deixado só, minha companhia era o grande Rádio de Pilha (Figura 41) o qual usar fora do horário permitido era quase uma heresia.

Eu, no entanto, subvertia a regra, e colocava em uma emissora que tocava música clássica e árias de ópera o tempo todo. Quando tais músicas tocavam, eu me jogava e rodopiava pela casa dançando algo que não sei se seria dança, no entanto, meu corpo se entregava àquela ação com prazer e dentro de minha cabeça eu me imaginava sendo aplaudido, no entanto quando o público (alguém da família) aparecia terminava a performance, o rádio era desligado e a bronca era certa.

Figura 41 - Antigo Rádio



Fonte: Acervo pessoal

Experimentos Pirotécnicos Primitivos

O fogo é algo presente na minha vida como já relatado no Primeiro Corpo. Desde a queimadura com a água quente na primeira infância a experiência de colocar fogo culposamente no galpão de meu pai. Lembro-me de uma dessas tardes sozinho, já entediado com o que fazia com o rádio ligado, resolvi pegar a caixa de fósforos. Acendi o primeiro e fiquei observando o processo do momento que o palito era riscado na caixa até este se consumir. Fiz isso 2 ou 3 vezes até que um fósforo se acendeu na ideia. E se eu riscar um e encostar nos outros o que irá acontecer? Um clarão se fez em minha frente, muita fumaça e o cheiro forte de queimado e um susto sem tamanho, seguido de um medo do que iria me acontecer por ter destruído os fósforos. Minha irmã mais velha chegou primeiro, procurou os fósforos eu tinha jogado no vaso sanitário e dado descarga, só que não observei e 2 ou 3 ficaram pra trás pra me denunciar, mas nem precisava, pois, a ausência da caixa de fósforos e o cheiro forte de queimado. A delação foi certa e a surra também.

Mas a minha curiosidade era maior que o meu medo. Dias depois num dos poucos momentos que brincava na calçada acompanhado de minhas irmãs

mais velhas. Um colega delas chegou com uma caixa de traques, eu ainda não conhecia esse tipo de bombinha (fogo de artifício) fiquei encantado com o brilho, barulho e fumaça. Esse colega de minhas irmãs deixou a caixa de bombinhas na calçada e jogava bola, eu então peguei um risquei e ao contrário de jogar longe deixei encostar nos outros traques. Foi uma sequência de pequenos pipocos e todos pulando de medo e eu com mais medo ainda. Em meio a fumaça provocada pela ação, lá estava o olhar condenatório de todos. Delação e surra sequenciais.

Navegar a Árvore

Algo que é comum a qualquer criança que vive no interior é brincar subindo em árvores e lá conduzir outras brincadeiras. Uma das minhas favoritas era sentar em um galho que tivesse outros pra segurar e me imaginar sendo o condutor de um navio que enfrentava os mares. Se estivesse ventando melhor ainda e se não ventasse eu movimentava meu corpo de modo a fazer com que o movimento dos galhos lembrassem o balanço do mar. (Figura 43) . Além de navegar, se a árvore tivesse algum fruto esse serviria como munição para uma guerra imaginária de quem quer que seja que passasse ali por perto.

Figura 42 - Navegar a Árvore



Fonte: Acervo pessoal

O animal

Dentre as atividades que eu gostava de fazer enquanto “menino arteiro” era imitar animais, e vivia sempre que podia, por volta dos meus 7/8 anos era imitando algum que eu via ao vivo ou na TV quanto era permitido assistir. Nessa época uns dos programas que eram exibidos era O Mundo Animal, aos sábados as 11 horas da manhã. Era um prato cheio pra minha imaginação infantil., lembro-me que no dia que essa foto foi tirada (figura 43) eu assisti um programa sobre primatas que invadiam lugares habitados, daí eu imitando um macaco no telhado da casa. Noção de perigo: nenhuma!

Figura 43 - Imitando Animal



Fonte: Acervo pessoal

A Garota do Fantástico

No final dos anos 80 inícios dos 90, um dos quadros televisivos esperados por grande parte das pessoas era a Garota do Fantástico. Um quadro que passava na transmissão dominical do Fantástico cuja a intenção era lançar modelos para a mídia. Lógico que para os padrões de hoje o quadro tem um caráter machista, misógino e sensual que não caberia hoje ser mais explorado, embora ainda haja tanto a ser discutido.

Eu, no entanto, com uma sexualidade reprimida, mas tentando me libertar do certo, num passeio em um clube com os amigos, comecei a tirar sarro de mim mesmo como se eu fosse uma das Garotas do Fantástico. Usei e abusei dos trejeitos daquelas modelos que eu assistia na TV, as risadas adolescentes eram inevitáveis, até que alguém falou precisamos registrar isso. Alguém ainda tinha filme na câmera e conseguiu registrar esse momento. Figura 44.

Figura 44 - A garota do fantástico



Fonte: Acervo pessoal

O Surgimento de Karla Valéria

Estávamos reunidos na casa de uma amiga do Ensino Médio e começamos a falar sobre questões relacionadas a sexualidade. Numa conversa sem medo entre meus pares de mesma idade, falamos sobre o assunto, afirmei sobre minha sexualidade, que entendia quem eu era e que não havia ainda a experimentado. Até que uma amiga soltou um “você quer ser mulher?” .Eu

afirmei pra ela , ainda sem conhecer as questões de gênero que isso jamais tinha passado por minha cabeça. Então a amiga que era dona da casa onde estava sugeriu que as outras me transformasse em uma mulher, dali surgiu roupa, maquiagem, peruca, sapatos de salto, meias e deixei com que elas brincassem de construir essa mulher em meu corpo. As risadas eram altas, até que uma colega foi chamando os outros presentes “Venham conhecer a Karla Valéria! (Figura 45)” Todos os que estavam presentes se divertiam com o que estava acontecendo e pra completar a situação fizeram com que eu fosse travestido na padaria junto com eles claro. Os outros que não faziam parte da cena estranhavam o porquê de tantos risos. Quando voltamos pra casa, as que começaram a me transformar perguntaram se eu gostaria de viver daquela forma. Eu disse que foi divertido, mas que meu desejo não tinha nada a ver com a aparência. Hoje uso saias e vestidos cotidianamente, mas essa é outra construção que posteriormente falarei aqui.

Figura 45 - O Surgimento de Karla Valéria



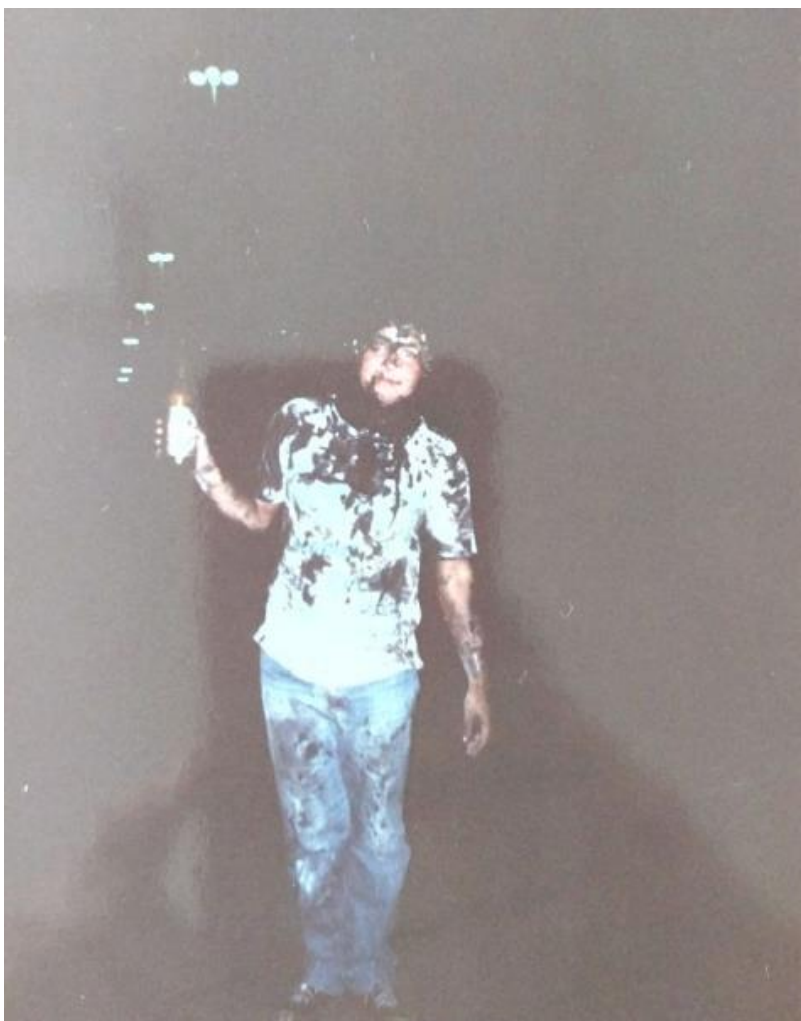
Fonte: Acervo pessoal

Banhado em Óleo Queimado

Algo comum em cidades do interior, quando se encerra um ciclo, aniversário, passar no vestibular entre outros é jogar ovos uns nos outros. Já conhecedor desse rito de passagem, não queria cair na mesmice de ser o alvo dos ovos que alguém jogaria em mim no último dia de aula do Segundo Grau (atual Ensino Médio).

Planejei tudo previamente, no posto de gasolina em que trabalhava na época havia também troca de óleo, e o que era descartado da troca era reservado para uma empresa que fazia o reaproveitamento do óleo queimado. Peguei um galão e levei mais ou menos 10 litros de óleo queimado para a escola. Quando tocou o sinal pra finalizar as aulas, isso já mais ou menos 22: 30 da noite me posicionei a frente da escola e despejei o óleo queimado em minha cabeça que escorreu por meu corpo e minha roupa (Figura 46). Após essa ação, eu observava nos outros a repulsa pelo viscoso, escuro e mal cheiroso óleo. E enquanto os outros fugiam ou tacavam ovos uns nos outros eu forçava um abraço marcador.

Figura 46 - Banhado em óleo queimado



Fonte: Acervo pessoal

A Professora Karla Valéria

Durante minha trajetória como professor de Matemática, certa vez conversando com outros com outros colegas, surgiram comentários que professoras não transmitiam o mesmo “respeito” que os professores. Eu afirmei a época que isso era um equívoco, e respondi que desde que bem preparado a aula fluiria independente do gênero do docente. E então fui desafiado a dar aula por dois dias travestido. Aceitei o desafio, e resgatei a Karla Valéria (Figura 47) de um dia adolescente nesse momento. Claro que nos primeiros instantes houve um certo burburinho acerca de como eu estava, como não dei ouvidos e continuei meu trabalho como sempre, logo o andamento da aula continuou de modo tranquilo. Lembro-me que nesses dois dias as aulas foram bem dinâmicas e inclusive atendi alguns responsáveis que me procuravam na escola pra saber o rendimento/comportamento dos filhos. Performei dois dias como professora inclusive adotando o nome fictício que me fora dado na adolescência e a produtividade continuou a mesma.

Figura 47 - A professora Karla Valéria



Fonte: Acervo pessoal

Nota-se nessas minhas narrativas das proposições empíricas que há alguns preconceitos, costumes e coibições de linhagem judaico-cristã relacionadas ao discurso das expressões e das práticas de gênero na vida e na escola. Fiz questão de narrar algumas dessas experiências, pois se faz necessário discutir tais questões partindo dos docentes sobre as questões relacionadas a identidade de gênero.

Do mesmo modo, Luciana Borre (2020) reflete sobre a insuficiência da formação inicial e continuada docente para abordar conteúdos referentes a sexualidade e ao gênero, expondo que:

Somos professoras e tramamos vontades políticas em corpos marcados pelas atribuições de gênero. Somos sujeitos emaranhados na disciplinarização dos desejos e, maliciosamente, discutimos como as atribuições sociais de gênero e sexualidades são naturalizadas nas instituições de ensino. Deparamo-nos com dificuldades para tratar de tais assuntos durante o processo de formação de professoras/es (BORRE,2020, p. 36).

Assim, Borre (2020) tende a fazer críticas por diálogos que distingam a multiplicidade das performances de sexualidade e de gênero e dá ênfase a capacidade docente em aproximar-se dessas questões em suas práticas.

Nesse debate, o papel docente é claro e importante, pois, sendo estes as figuras expressivas no desenvolvimento da personalidade infantil, interferem na constituição das identidades infanto-juvenis. Por muitas vezes os docentes acabam reforçando o preconceito de gênero, infligindo e repetindo normas do que deve ser percebido conforme o sexo biológico de cada um. Falas que na explicação, produzem e acomodam corpos estimados como “verdadeiros”. Assim, a sociedade, a igreja, a família, a escola e os elementos da cultura visual modelam e produzem corpos desde a infância, diante de preleções orais e visuais.

Tais temas nomeiam-se morais pois participam das relações sociais e, com isso, a a instabilidade de tais questões morais, para Butler (2017), não somente anunciam uma mutação de assunto, mas o modo pelo qual o próprio assunto especificamente questiona a moralidade, (re)idealizando seus preceitos morais.

A falta de visão em relação a mutabilidade moral se menciona à turbidez que cada um relaciona a si mesmo (BUTLER, 2017). A compleição social dos sujeitos, o modo como isso se pronuncia em condições de subjetividade é, assim, um aspecto básico para a discussão ética em Butler (2017). Não é a retenção de sujeitos por entes de si mesmos, mas desse ar de relacionamentos entre contextos e sujeitos, que se

(re)compõem ininterruptamente. Os sujeitos e as falas que surgem a partir deles não se permitem ocorrer apartadas das inconstâncias intrínsecas a essas classes.

Para Butler (2017, p.32), as “condições sociais determinam o surgimento do “eu”, de modo que a história do eu será sempre a história de uma relação com um conjunto de normas” A história do "eu" é intimamente adaptada pelas normas e expectativas sociais de uma determinada sociedade.

Desde o nascer, somos encravados em um contexto social que nos confere modelos de crenças, valores e comportamento. Essas regras são impressas e internalizadas com o tempo, erguendo nossa identidade e adaptando a configuração como nos distinguimos e interagimos com os outros.

A história do "eu" é, deste modo, própria da história de relacionar com um conjunto de regras. Ao tempo que nos desenvolvemos, somos invariavelmente confrontados com normas sociais e expectativas que nos dizem como devemos nos comportar, quais papéis devemos desempenhar e quais são os limites oportunos de comportamento.

Entretanto, é bom salientar que a história do "eu" não é simplesmente uma representação passiva dessas normas. À medida que nos relacionamos com elas, também podemos desafiá-las, questioná-las e transformá-las. O "eu" é ativo nos seus processos de negociação e construção da identidade, buscando se posicionar em relação às normas sociais estabelecidas.

Do mesmo modo, para Butler “nossa ‘incoerência’ define o modo como somos compostos nas relações: implicados, forçados, provenientes, sustentados por um mundo social além de nós e anterior a nós” (BUTLER, 2017, p. 87). O sujeito em si não existe, tanto por sua existência depender de algo exterior, que faz com que o sujeito seja o sujeito e não a paisagem ou qualquer outra coisa existente, quanto por não ser possível existir um sujeito universal que dê conta de todas as experiências.

O PERFORMER/PROFESSOR DE ARTES VISUAIS EM CONSTRUÇÃO: o corpo inquieto que movimenta a vida e a docência

Este tópico destacou o contexto metodológico da pesquisa, justamente ao unir minhas narrativas, circunscritas pela ação pedagógica - e minha própria vida - como um movimento de performance, conforme mencionado anteriormente no decorrer dos escritos. Nesse sentido, cabe destacar algumas questões que nortearam a escrita, particularmente no contexto performático: [1] Como pensar o contexto do ensino de Artes Visuais e o [meu] corpo durante as aulas? [2] Quais as dificuldades relacionadas ao aprendizado e a construção do professor de Artes Visuais, que traz proposições acerca de temas ligados a concepção do corpo com o contexto educativo? [3] Como o ensinar; transverter; revitalizar e examinar o corpo como modo de incluir conhecimento, possibilitando um novo olhar para si e para o outro, em relação à formação discente? [4] Onde está o trabalho com o corpo nas aulas de artes visuais? Tais questões não tem respostas imediatas, diversamente, acompanharam todo o trabalho escrito até aqui, sendo oportuno ressaltar que a questão da pesquisa sugere ainda outros levantamentos sobre a pesquisa, como por exemplo: De que modo outros sujeitos lidam com seus próprios corpos no cotidiano? São questões que atravessaram a pesquisa e estão em ebulição, em processo contínuo de reverberação. Questões que de algum modo, perpassaram a natureza no cotidiano laboral, ressaltando a metodologia e o conteúdo, como características pertinentes as Artes Visuais, em especial quando esta metodologia e o conteúdo restringiu-se ao contexto da performance.

Como método, utilizei a narrativa autobiográfica para investigar o meu próprio fazer docente como modo de narrar minhas histórias e encontrar semelhanças e diferenças na condução em sala de aula. A narrativa autobiográfica permite uma apreensão detalhada e rica das experiências, perspectivas e histórias. O lugar docente admitiu uma atitude responsiva, ao partilhar minha história, justamente por não haver interferência que possa coibir o processo autorreflexivo, que capturou detalhes, nuances e emoções de cada fato.

Ao utilizar como método o desenvolvimento de uma narrativa autobiográfica é importante refletir acerca da própria prática e de sua espontaneidade necessária para contar sua vida. Por isso, a pesquisa em caráter qualitativa para estudos críticos, cogita e debate a história de vida como uma de suas táticas mais estimadas, considerando a ligação entre a vida do sujeito e a sua condição social. Assim, o campo vinculado com a narrativa autobiográfica conquista espaço de destaque nas técnicas e nas metodologias de recolha e estudo de dados em um enfoque qualitativo. Por ela

permite-se deter o que advém no encontro do social com o individual/subjetivo, bem como possibilita que dados da atualidade se unam a memórias passadas.

Com isso podemos dizer, que a vida analisada pela retrospectiva disponibiliza um olhar integral de seu conjunto e que é a atualidade que possibilita um entendimento mais acurado do período passado. Em outras palavras, Luiz Eduardo Soares (1994, p. 23) debate as conexões entre as concepções de sentido e de vida ao sustentar que “somente a posteriori podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em ‘experiência’”.

Soares (1994) indica que as vinculações de sentido que transtornam experiências desordenadas em uma apreensão lógica só são apreendidas após o fato. Isso sugere que quando vivemos as experiências, elas parecem fragmentadas e desconexas. Só ao olhar retrospectivamente para as experiências vividas é que identificamos os padrões e significados que as conectam.

Isso se relaciona com a ideia de que o entendimento das experiências solicita análise e reflexão após a ocorrência do evento. Ao refletirmos sobre nossas vivências e observamos os pormenores, as emoções e as ocorrências enredadas, temos a capacidade de atribuir um sentido mais significativo a elas e, desse modo, transformá-las em memórias em nossas vidas. Nesta condição, ao refletir sobre a potencialidade da memória, Ecléa Bosi (2003) instrui que:

Memória não é cronológica e nem linear. Ela é percebida como um conjunto de experiências que ocorrem num espaço e num tempo diversos do tempo presente. O instante de renomear implica lembranças e a imaginação, já que apenas traços desta experiência são resgatados, eles nunca são trazidos para o presente tal como ocorrem no passado (BOSI, 2003, p.16).

A autora faz uma reflexão da memória como não cronológica e não linear é muito breve e pensa a complexidade desse fenômeno. A memória não é puramente um registro cronológico de eventos, se assemelha a uma rede complexa de vinculações entre diversas experiências, emoções, pensamentos e sensações. Por isso, a necessidade de revisitação de lugares da memória, que imbricaram no contexto desta pesquisa, cenas da vida, das Artes Visuais e da experiência docente relacionadas com o [meu] corpo.

Quando recordamos algo, é comum não alcançamos todos os detalhes perfeitos, e sim traços e fragmentos do que fora vivido. Tais fragmentos podem ter influência de nossa interpretação atual, emoções atualizadas e até por nossa fantasia, o que pode levar a deformidades ou reconstruções das lembranças.

Ao recuperamos uma memória, trazemos à tona somente partes dela, e são muitas vezes compreendidas por nossa visão atual. Isso significa que nossas memórias estão sujeitas a transformações temporais, pois cada vez que as buscamos, podemos ajuntar novos dados ou assuntos.

As memórias de um sujeito quando são registradas se tornam narrativas biográficas, e estas trazem no seu conjunto um modo de analisar uma situação comparando a outras narrativas. Será possível, assim, em se tratando da Educação em Artes Visuais, distinguir e pensar sobre as transformações que ocorreram nos métodos de obtenção e mudança do conhecimento, as metodologias de ensino, o relacionamento docente-discente, bem como aconteceram e foram incorporadas as alterações curriculares. Além de tudo isso, repensar e refletir a prática de cada professor individualmente e a afinidade entre a vida profissional e vida pessoal. Como nos fala Maria Isabel da Cunha (1992), o professor trás para a sala de aula suas definições para o mundo à sua volta, pois

Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes. É preciso recuperar esse aspecto heterogêneo ao invés de eliminá-lo, na tentativa de enquadrá-lo em tipologias previamente definidas. Ao contrário, a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (CUNHA, 1992, p.39).

A autora destaca a complicação e diversidade do cotidiano de um professor, que muitas vezes se manifesta por meio de incoerências, díspares formas de conhecimento e práticas visivelmente contraditórias. Cunha (1992) argumenta que é essencial respeitar e compreender essa heterogeneidade, em vez de tentar enquadrá-la em categorias determinadas. Sem suprimir singularidades e nuances da experiência do professor, é básico distinguir que essa disparidade é um resultado natural de um contexto histórico e social.

A autora ainda sugere que o valor da docência reside na complexidade e multiplicidade de suas vivências, em vez de ser diminuída a estereótipos. Isso sugere reconhecer que os professores não são homogêneos em suas crenças, práticas e motivações, mas sim adaptados por suas próprias histórias, contextos e influências culturais.

Ao estabelecer essa heterogeneidade e perceber que ela é consequência de uma construção histórica, docentes e sociedade podem se beneficiar ao adotar abordagens mais flexíveis e adaptáveis para a educação. Isso pode envolver uma

sensação maior das perspectivas individuais dos professores, permitindo que eles sejam mais autênticos em suas práticas e promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor.

Nesta parte rememorei momentos de encontro com a arte performática durante o meu período de formação em Artes Visuais. Procurei mostrar em forma de texto uma parte delas, pois os registros imagéticos se perderam por pouca experiência em registrar tais momentos.

Vale ressaltar que aqui já me entendia como um professor que canta alto, lê poesias... isso leva a pensar sobre narrar a mim mesmo. E sou abafado pelas dúvidas, tráfego para perto e para longe, ouço músicas, experimento o temor de investigar espaços ignorados, aprecio artistas, sigo exemplos, maravilho-me com histórias e imagens, tramo elos, rejeito cópias, é girado pela ventania, bailo na chuva ou facilmente aceito ser envolvido pelo seu som.

Apresentei ponderações de como eu penso, sinto, experimento a arte de viver, de existir, de ser. Durante a graduação de Licenciatura em Artes Visuais passei por oportunidades de descobrir, de reinventar. Comecei meu diálogo com autores que nos contaram que há um mundo que pode ser, que vibra em um mundo que é. Que tem um surgimento complexo, mas ainda igualmente possível.

No ambiente escolar, nas falas proferidas por alguns professores, ainda segue a ideia de afastamento entre teoria e prática. Ao ser designado professor de Artes Visuais, unida a esta nova fase de minha vida, surgiu o interesse em degustar da teoria e da prática. Para bem longe de dualismos e isolamentos.

Dar a luz a traços de resistência nesse ambiente ainda hostil denominado escola. Microprocessos revolucionários (GUATTARI; ROLNIK, 2011) que acaloram as afinidades, ideias absolutamente novas perante o cotidiano e a vontade.

A Travesti de Burca

Logo no meu primeiro semestre de formação em 2006, cursei uma das disciplinas²⁷ que estudávamos o que estava sendo exposto na Bienal de São Paulo aquele ano. Ao final tínhamos que produzir um glossário de termos encontrados para a exposição bem como constituir uma obra de arte para uma exposição que aconteceu no MAB – Museu de Arte de Brasília. O tema da Bienal aquele ano era Como Viver Junto, que relacionava com alguns seminários

²⁷ A disciplina que aqui refiro era STCHA 4 - Seminário de Teoria Crítica e História da Arte 4 – oferecida pela professora Renata Azambuja no 2º semestre de 2006 – Instituto de Artes – Universidade de Brasília,

ministrados por Roland Barthes. Dessa feita ao estudarmos a exposição vimos muitas obras relacionadas as questões conflituosas do Oriente Médio e de como a transgeneridade era vista em diversos países do mundo. Como era um trabalho em trio e pensarmos muito sobre o que iríamos expor resolvemos performar em trio. Uma colega era mulher-bomba, outra era um rabino (algo inimaginado para a religião judaica) e eu era uma travesti de burca. Ficamos na exposição com bandejas na mão servindo Leite com Mel a quem estava presente na exposição fazendo alusão aquela região do Oriente Médio ser chamada bíblicamente de Canaã – a terra que vertia leite e mel.

Eu confeccionei uma burca vermelho vivo e na parte de visão usei rendas e para completar o visual eu calçava um sapato de salto branco e jogava um boá de plumas brancas nos ombros. Era notório, aos meus olhos, um certo desconforto das pessoas diante de tal figura que ainda carregava uma bandeja de leite e mel no meio da exposição e acabava que muitos se afastavam das três figuras que se apresentavam no salão de exposições. Uma passagem messiânica dos livros sagrados aos quais fazíamos alusão em nosso trabalho não causavam estranhamento, no entanto aquelas figuras fora do contexto ainda que oferecessem a mesma coisa “leite e mel “eram deixadas de lado e por muitos ignoradas.

Há Pelo!

Era terceiro semestre da minha formação em Artes Visuais, já fascinado com a performance sabia que uma determinada disciplina²⁸ teria como teor a performance como tema. Eu que já queria aprofundar mais meus estudos sobre o tema não pensei duas vezes e optei em cursa-la. Era um horário ingrato, sexta-feira noturno, mas a vontade de conhecer mais era meu motivo de querer cursar a disciplina.

A proposição final da disciplina, após estudar alguns movimentos e artistas da performance, além de reforçar alguns conceitos acerca da arte contemporânea, era a releitura de obra de um artista da performance. Optei dentre os inúmeros que estudamos fazer uma alusão ao “Cut a Piece”²⁹ deYoko Ono (Figura 48) .

²⁸ A disciplina era STCHA 5 - Seminário de Teoria Crítica e História da Arte 5 - oferecida pela professora Pollyanna Morgana

²⁹ Em 20 de julho de 1964, Yoko Ono apresentou sua mais famosa peça de arte performática pela primeira vez no Yamaichi Concert Hall em Kyoto, Japão. Pediu-se a alguns membros da audiência selecionados aleatoriamente que cortassem suas roupas em pedaços com uma tesoura até que Ono ficasse completamente nua. Ono sentou-se sozinha de pernas cruzadas no palco, com suas melhores roupas, os longos cabelos caídos sobre os ombros. O público se revezou caminhando até ela no palco e juntando-se à sua performance, cortando pedaços de suas roupas com uma tesoura. Sua expressão foi mantida equilibrada e silenciada enquanto seu corpo permanecia imóvel. Para a etapa final da performance, seu corpo ficou totalmente exposto. O público desceu as escadas segurando os restos de suas roupas e foi autorizado a guardar essas peças com eles. Sendo uma obra pioneira, Ono certamente coloca o espectador numa posição muito importante e é um elemento importante de Cut Piece.

Figura 48 - Cut a piece (1965) Yoko Ono



Fonte: site The Colector³⁰.

Semelhante a esta performance eu me expus já completamente nu, ao lado do meu corpo deixei alguns apetrechos de depilação: cera negra, cera fria e um aparelho de depilação a cera. Tenho muitos pelos e á época eles ainda eram mais fartos que hoje. Sinalizei com duas toucas de tule que minha cabeça não estava disponível para a ação e convidei aos presentes que quem estivesse a vontade poderia arrancar uma porção dos meu pelos corporais enquanto eu recitava alguns versos de Augusto dos Anjos.

Alternava as minhas posições entre sentado e deitado e deixei assim meu corpo disponível. Não sei por qual razão nesse dia nenhum dos homens presentes quis participar da ação, no entanto, todas as mulheres presentes participaram e arrancavam meus pelos com satisfação e um certo sadismo no olhar. Absorto e entregue que eu estava na ação eu não sentia dor. Fiquei ali quarenta minutos na sala Saltimbancos (hoje Hugo Rodas) para quem quisesse agir o fizesse. Como meu corpo não foi bem depilado, parecia que era um veludo com buracos e alguns hematomas de alguém que puxou os pelos com uma certa força descomunal. Dia seguinte fui em uma profissional da depilação pra consertar o “estrago” nesse momento como eu não estava performando a dor foi inevitável.

³⁰ Disponível em: <https://www.thecollector.com/postmodern-art/> . Acesso em 25 jan. 2024.

Olha Eu... Espelho!

Esta ação foi planejada em um grupo de 6 estudantes de artes visuais. Num domingo de manhã nos encontramos na Torre de TV e lá perduramos espelhos de diversos tamanhos pelo corpo enquanto carregávamos outro nas mãos. A ideia dessa ação era m fazer uma mistura da paisagem com o artista e o expectador.

Depois de arrumarmos todos os espelhos pelo corpo saímos em meio ao público que é comum na Torre de TV aos domingos, em fila indiana e de tempos em tempos, gritávamos a expressão: OLHA EU... ESPELHO! – uma alusão direta a uma expressão utilizada pelos meninos jornalheiros que existiam no Distrito Federal e que saiam às ruas para vender o Correio Braziliense ... especialmente no domingo gritando a expressão: Olha eu... Correio!

Após algum tempo percorrendo entre as pessoas com essa ação, fomos até o gramado próximo à Torre de TV e lá retiramos os espelhos do corpo e montamos um pequeno mosaico com eles que refletia o céu.

Pelo Ar Há Pelo!

Esta performance eu participei em 2009 do I Salão Universitário de Arte Contemporânea que teve curadoria de Elder Rocha, Nivalda Assunção e Grace de Freitas. Realizado na Galeria Espaço Piloto, UnB-DF.

Na apresentação havia uma TV de 14 polegadas ligada aleatoriamente em algum canal, eu me posicionei em frente a mesma, permaneci por algum tempo mudando os canais pra lá e pra cá sem parar em nenhum especificamente. Dado um tempo curto parei naquele que apresentava a imagem mais nítida. Até então ninguém prestava atenção pois parecia que era só alguém tentando resolver um problema técnico.

Quando fitei no canal que apresentava a imagem, comecei a me despir... eu estava no auge da minha obesidade com quase 140 quilos, depois de completamente nu, tinha um pote de creme depilatório ao lado da TV. Eu comecei a passar esse creme pelo meu corpo para retirar todos os meus pelos corporais que aqui inclui a barba também. Passei em uma perna, na outra, na minha genital no tronco e nos braços. O creme começa a agir e ele provoca uma espécie de derretimento dos pelos. Então com minhas mãos eu comecei a amontoar aquela massa de creme e pelos e jogar na TV até cobrir toda a imagem do canal sintonizado na tela. Uma alusão ao meu corpo que não era padrão e assim ocultado pelas transmissões da mídia.

Retirei-me do recinto assim que terminei de cobrir a tela da tv. O uso do creme depilatório tinha um tempo máximo para ser retirado da pele, e como eu queria que a ação fosse concluída até cobrir a TV eu fui além do tempo com o produto no corpo... Resultado, mesmo tomando um banho de imediato após a performance a ação do creme provocou pequenas queimaduras pelo corpo... só então ao ler uma das embalagens que soube que o produto tinha como principal

componente a soda cáustica... Faria isso novamente, sim! Em nome da arte tudo é possível!

O Desenho Destruído

Durante minha formação em Artes Visuais, notava por parte de alguns colegas um certo apreço pelas habilidades com o desenho/ pintura realista e qualquer coisa que saísse fora desse quesito era considerado por eles ruim; não consideravam como arte e outras coisas pejorativas em relação a arte que não era exatamente aquilo que gostavam.

Separei um recurso financeiro e comprei um desenho em grafite de um professor admirado as beiras do “endeusamento” na técnica do desenho cujo nome prefiro aqui não dizer pra evitar qualquer situação desagradável pra mim e deixei que essa informação chegasse aos ouvidos desses colegas que ficaram ansiosos por ver o desenho que eu havia adquirido. Deixava sempre escondido e marquei então de um determinado dia mostrar o desenho. Chegado o dia, todos ansiosos eu tirei o desenho de uma pasta e imediatamente saquei uma borracha e comecei a apagá-lo. Foi uma sequência de palavrões indignados seguidos de um “se você não queria por que não me deu”. Intencionalmente era o que queria fazer. Como ainda tinha ficado a sombra do desenho no papel, eu comecei a rasgar a folha em pequenos pedacinhos e assim que terminei deixei sobre a mesa. Não sei se alguém juntou os pedaços ou jogaram fora. Sei que por esse grupo nunca mais fui visto com bons olhos.

Há Pelo Catalogado

Nesta performance usei um catálogo de obras de um determinado artista e numa das páginas preparei previamente com cola em spray para que houvesse aderência dos pelos que seriam aparados. Coloquei o catálogo no chão e fiquei de sunga no Parque da Cidade num local em que as pessoas costumam fazer churrasco. E lá com uma máquina de aparar me posiciono em direção ao catálogo e começo a aparar os pelos até cobrir a página preparada com a cola.

Mangia Che Te Fa Bene!

A proposta desta performance realizada para o Estágio Supervisionado II. A professora Lisa Minari Hargreaves tinha a proposta de associar o que vivenciamos durante o estágio em alguma obra de arte ao final do semestre. Realizamos então a exposição Artestagium, das quais participei das 2 primeiras edições como estudante e da terceira como convidado.

Era o Artestagium 2, vivenciamos a sala de aula como professores de Artes ministrando aula. Para fazer uma performance eu e outra colega montamos uma mesa de jantar bem posta e dois pratos eram servidos nessa mesa... uma sopa de letrinhas e planos de aula; Eu e a colega sentamos com toda cerimônia e bem

vestidos e passamos a consumir os planos de aula e a sopa de letrinhas regados a azeite, molho shoyo e outros temperos que ali havia.

Essa performance relaciona o trabalho didático do professor que é a capacidade de processar uma grande quantidade de informações e traduzir em aprendizagem.

As Amarras

Era o Artestagium 3, eu já havia me graduado também na Licenciatura em Artes Visuais e convidado pela professora Lisa Minari que pediu pra performar algo relacionado ao cotidiano escolar.

Cheguei ao local que estava acontecendo a mostra já arrastando uma carteira amarrado ao meu tornozelo. Ao chegar comecei a me fixar com fita adesiva na carteira e junto a mim, meu corpo eu adesivava: os diários, o livro didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da educação, o Currículo das escolas públicas do Distrito Federal, provas, simulados etc. Fui anexando esses documentos a mim até que por fim me tornei imóvel e não conseguia mais me mover pra nada, até que outra pessoa resolva me tirar daquela situação. Sempre encontramos dificuldades na docência em artes visuais. Não cumprimento de lei, ações que nos encaixam, condutas que são facilmente acreditadas e almejadas. Na escola invariavelmente sou chamado para atividades de decoração ou ensinar técnicas alguma técnica de artesanato. Ainda que eu contribua para tais atividades deixo bem claro para todos que meu papel como arte educador está longe desse esperado por todos, mas este abismo de pensamento também me faz e me conduzem a fim de que não cesse meu interesse em transgredir e ultrapassar essas pontes.

Os trechos narrativos que foram apresentados, mediados por aportes teóricos oportunizaram reflexões acerca do lugar das experiências, considerando como a arte é componente de nossas vidas. Um olhar que me possibilitou recriar o cotidiano. Foucault (1995b) já se admirava com o caráter de que a arte seja tão individualizada na iminência de ater-se a elementos, sendo perdida quanto a se posicionar, atitudes de oferecer outros significados à existência.

O que é ser artista da nossa experiência na contemporaneidade? A arte contemporânea é muito mais um procedimento, afastada dos "ismos" que assinalaram a modernidade. Atualmente, as Artes Visuais passam por transformações que falam a respeito do próprio estilo de experimentar a vida. É um momento e observo que nossa existência e a de nossos corpos exigem por outros contornos de reflexão. E por que não estender estas reflexões para a docência?

Situar uma afinidade consigo, uma opção que podemos instituir ao marcar para si a própria atenção e olhar. Uma posição que invade certo controle para então podermos compor, indicar novas acomodações e também desconfortos. Discutir as falas, admitir as normas de comportamento ou de convicções que são concomitantemente fatos e imposições, abastecer delas para dar outras configurações de existência.

Conexo aqui uma reflexão das experiências pedagógicas que foram dirigidas a constituição dos sujeitos que está fundamentada numa metodologia dada por Larrosa (1994). Essa metodologia apoia-se na elaboração de uma dada maneira de problematizar as práticas pedagógicas que têm por objetivo a constituição e a mudança da subjetividade. Para Larrosa (1994), a conhecimento que os sujeitos apresentam de si mesmos advém de um método histórico de produção em que se encruzam falas que deliberam acerca da verdade sobre o sujeito, ações que condicionam a sua conduta e modos de subjetividade.

Quando se aborda arte e educação, trazer nossas narrativas autobiográficas é uma prática importante. Isso porque, ao partilhar nossas histórias, indicamos compreensão e conexão entre pessoas. Essa permuta de vivências e experiências promove não exclusivamente a auto compreensão do mundo, mas também a dos outros.

Sobre isso, Borre (2020) discorre

[...]baseado no cuidado primordial de si, sendo vital entender que para trabalhar com o outro é necessário investir no resgate das narrativas autobiográficas. Tal prática em arte e educação produz transformações, faz circular energia de vida trazida na poética relacional e intensifica interações complexas abertas à diferença (BORRE, 2020, p. 128).

Pela Arte e pela educação, nos é permitido realizar mudanças expressivas. Ao trazer a energia vital para a expressão poética, designamos um espaço de interação e diálogo com o outro. Essa abertura para o diferente é essencial, pois é pela troca com as perspectivas dos outros que promovemos nosso próprio entendimento e conhecimento do mundo.

Logo, investir na busca por narrativas autobiográficas é eficaz para requerer intercâmbios complexos e abrir espaço para o diferente na arte e na educação. Tal prática fortalece nossas próprias identidades e nos conecta de maneira significativa com os outros para a compreensão coletiva do mundo.

O PERFORMER/PROFESSOR E OS DISCENTES: o contexto do Ensino de Artes Visuais

No decorrer do processo de escrita, especificamente na qualificação desse trabalho entrei em contato com os escritos de Luciana Borre, pesquisadora, artista e professora da Universidade Federal de Pernambuco. Ela que compôs a minha banca de qualificação, indicou-me seu livro *Bordando Afetos na Formação Docente* (2020) onde agrupa reflexões e relatos sobre a formação de professores em artes recorrendo a experimentos performáticos, fotografias e bordados. Ao discorrer das páginas do livro aqui citado, deparei com o potencial autorreflexivo para a formação docente e nas “experiências de autoconhecimento como propulsor de processos de criação” (BORRE, 2020, p. 148).

Borre (2020) destaca o alcance essencial que o entendimento de si exerce sobre a competência do criar. O autoconhecimento adapta uma fonte inesgotável de inspiração, pois nos possibilita acessar as camadas mais profundas do que somos. As experiências pessoais, sejam elas alegres ou trabalhosa, podem ser uma fonte rica de material criativo.

Conhecer a si mesmo consente que as ideias sejam mais verdadeiras. Quando aliamos subsídios de nossa própria jornada, conseguimos comunicar uma verdade pura que repercute nos outros de modo único.

O autoconhecimento solicita uma apreensão mais viva de nossos valores e motivações. Isso, por tal motivo, guia as opções criativas, avalizando que nossas criações permaneçam apuradas no que acreditamos e quem somos.

Os percalços pessoais, quando envoltas pelo autoconhecimento, podem se impulsionar a criatividade. Decompor desafios em ocasiões de expressão artística é um modo de deparar sentido nas experiências mais complexas. Assim, autoconhecimento não é estático; é uma jornada contínua. Do mesmo modo, a criatividade é um processo em contínuo evolutivo. Unir o aprendizado constante de si ao processo criativo pode resultar em obras que ajuízam não apenas quem éramos, mas também quem estamos nos tornando.

Ao narrar sobre suas vivências, o docente vai edificando um entendimento do que se passa em si. Assim como um artista toma decisões sobre a composição, o melhor ângulo, as cores, o que representar e o que eliminar, também o professor vai

fazendo escolhas no registro de sua narrativa. E será ao narrar, com as análises desencadeadas, reunidas à informação do porquê de ter selecionado tal tema ou experiência, que a narrativa poderá ser um material de valor inestimável para ser compreendido e analisado. Examinado por si e pelo outro, o pesquisador poderá ver nessas narrativas que o “saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana” (LARROSA, 2014, p.30).

Ao pensar acerca de minha formação como artista e como professor notei a necessidade de partilhar recordações daquilo que fiz. O que faz com que as experiências e práticas artísticas como ambiente favorável para a feitura de uma narrativa. Borre (2020) oferece a estima do partilhar narrativas: ao descrever, idealizar e recriar experiências, causamos transformações – pequenas, mas importantes – de caráter subjetivo que se pauta em espaços que tomamos nos circuitos de poder. “Um processo emancipatório é desencadeado a partir da tramação de nossas histórias – e o que escolhemos contar – com o acontecimento em si e a interpretação do outro. Uma tríade que provoca, constrói sentidos” (BORRE, 2020, p. 43).

Na visão de Borre (2020), o processo emancipatório é uma trajetória de caminho para liberdade e empoderamento, em que os sujeitos descobrem modos de libertar dos sistemas opressores e se tornarem agentes auto-emancipatórios. Nessa trajetória, a “tramação de nossas histórias” exerce um papel importante, pois possibilita expressar nossas perspectivas e experiências. Entretanto, o processo emancipatório não se atém só a nossa própria interpretação. Ele também está conexo com a interpretação do outro. Essa permuta de interpretações e sentidos faz surgir novos significados e erige uma apreensão coletiva mais valiosa.

Assim, a tríade entre a tramação de nossas histórias, o acontecimento em si e a interpretação do outro se tornam subsídios efetivos para estimular o processo emancipatório. Ao repartirmos nossas vivências, debatemos díspares perspectivas e levantamos significados no coletivo, o que contribui para a mutação social e para a procura por uma sociedade mais igualitária e justa.

Para complementar os subsídios de Borre (2020) recorro a Butler (2017) que arrazoia sobre a separação que há entre a vivência de si e o relato de si que” [...] o relato que dou de mim mesma no discurso nunca expressa ou carrega totalmente esse si mesmo vivente. Minhas palavras são levadas enquanto as digo, interrompidas pelo tempo de um discurso que não é o mesmo tempo de minha vida” (BUTLER, 2017, p. 51). Butler usa da classe gramatical para mencionar qualquer coisa que advém

somente no plural, que só acontece concomitantemente. Deste modo, não há “eu” sem “outro”, que é a inconvertibilidade da ação intercalada na construção da subjetividade.

Essa disputa entre o momento do discurso e o da vida depara com que marcávamos acima acerca de uma perspectiva que predominam valores éticos – o eu-para-mim – e outro em que prevalecem valores estéticos – outro-para-mim – em que, apesar, não tenha possibilidade de assegurar que exista algo íntegro. A autobiografia exhibe buracos, porque “o sujeito é opaco para si mesmo, não totalmente translúcido e conhecível para si mesmo” (BUTLER, 2017, p.32), o sujeito não pode renunciar do relacionamento com o outro. A diversidade é essencial.

Diante dessa análise, principalmente ao considerar que o sujeito não pode renunciar do relacionamento com o outro, considero pertinente pensar perante meu próprio trabalho como professor - que sempre incentivou nos exercícios realizados com os discentes, uma percepção do corpo, espaço e expressão - promovendo experimentações distintas no espaço sensorial e visual no âmbito escolar. Desse modo, no meu labor posso verificar uma metodologia educacional contemporânea que considera a poética singular de cada sujeito. Aqui, considero tanto as vivências do Artista e do Professor quanto dos discentes que estiveram interessados em experimentar processos relacionados com a percepção de perceber do corpo como uma possibilidade artística e educacional.

Penso nesse processo coletivo e penso também como aconteceu o meu próprio, pois a entrega aos meus processos poéticos e formativos uniram o fazer e o saber, o que permitiu a concepção de poéticas ainda desconhecidas, novas visualidades e vivências estéticas. Tal perspectiva relaciona “[...] processos de criação poética, práticas de ensino-aprendizagem e de pesquisa” (BORRE, 2020, p. 34). Aprecio esta forma de refletir a pesquisa em Artes. Visuais, pois essa une o fazer artístico com as práticas educacionais.

Deste modo, não exclusivamente o artista e o docente, mas nós estamos continuamente nos (des)estruturando. Ao arriscar nos narrar a nós mesmos é possível nos perceber da performatividade e o equívoco de fazer isso inteiramente, como afirma Butler (2017, p. 55):

O relato que faço de mim mesma é parcial, assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva. Não posso explicar exatamente por que surgiu dessa maneira, e meus esforços de reconstrução narrativa são sempre submetidos a revisão.

A autora explana uma intensa consciência da confusão da constituição de uma identidade. Ao distinguir que a narrativa é apaixonada, cada um admite ser impossível enlaçar totalmente a profundidade e a riqueza e de quem ela é. A apresentação da expressão "assombrado por algo" indica a vivência de subsídios simbólicos ou quem sabe discordantes, que cooperam para a complexidade da narrativa subjetiva.

O esforço em imaginar uma história decisiva acentua a evolução e fluidez contínuas da subjetividade que são adaptadas por uma infinidade de interferências, que incluem circunstâncias, relações e experiências. A dúvida acerca de surgir de algum modo ressalta a confusão das forças que adaptam o desenvolvimento da personalidade, que por vezes envolve elementos que estão bem longe da compreensão plena.

Ao mencionar os esforços de reconstrução narrativa revela uma busca por significado e compreensão, recomendando um método ininterrupto de autoconhecimento e reflexão. O caso desses esforços se sujeitarem a uma reformulação indica uma disposição à transformação e, também, para reinterpretar e reavaliar a própria história na trajetória em que novas experiências e perspectivas se estendem.

Em mais uma apreciação, Butler (2017) avulta a submissão perante a confusão da existência humana e a disposição para adotar a imprecisão intrínseca à concepção da identidade, distinguindo que a narrativa pessoal é um ato em construção, invariavelmente afeiçoado e redefinido no passar tempo.

Na narrativa autobiográfica, é necessário ressignificar percepções que remetem à concepção de saudável, forte, belo, recomendando condutas a serem seguidas, obedientemente, para se tornarem aceitáveis e desejáveis. Dessa maneira, possibilita minimizar os preconceitos contra os corpos. Seja um corpo trans ou quaisquer outros que transitam entre o masculino, feminino, estranho, habitual, aceito, não aceito, normal, anormal dentre os possíveis que convivemos.

Com tal explanação, entende-se que a educação em práticas com o corpo não poderia ser vista de modo leviano e restrito. Diante da ausência de percepção para o corpo vinculado com causas como: vida urbana, vida profissional e etc. Imergir no corpo e em sua noção poética pode decompor as noções do próprio corpo, expandindo e recriando maneiras de entender, se pautar e fazer com ele. No entanto, nesta pesquisa, sugeriu-se um olhar narrativo sobre o corpo nas Artes Visuais, que é o espaço de onde se atém, pensando como o corpo aparece nela e onde ele se

descobre nos fazeres artísticos contemporâneos e quais intercepções alcançar no lugar do desenvolvimento com a performance.

Para isso recordei uma passagem do livro “Bordando afetos na formação docente”:

Como práticas de silenciar e a escuta atenta e aberta ao outro pode se constituir estratégia de formação docente? Provocadas e acreditando nos “pontos mais simples do bordado”, decidimos que a troca de relatos e de vivências poéticas proporcionaria contato/conexão/envolvimento (BORRE, 2020, p. 19).

Considero, especialmente, na eficiência de construir significados diante de outras subjetividades narradas, quando um se cala em suas subjetividades e abre espaço para ouvir outras narrativas; abre espaço de troca e construção para novos significados. O encontro de várias narrativas subjetivas acaba por construir uma nova narrativa: coletiva e torna-se um espaço de troca de saberes e do incentivo de práticas políticas. Ouvir o outro (ou ler), derrubar preconceitos, ressignificar ideias e rever o modo de ver o mundo, juntos.

Ainda complementando a ideia do encontro das narrativas para a educação, encontro em Freire (2018, p.51), um apontamento que afirma:

Como educadores progressistas, uma de nossas maiores tarefas parece dizer respeito a como gerar nas pessoas sonhos políticos, anseios políticos, desejos políticos. A mim, como educador, é impossível construir os anseios do outro ou da outra. Essa tarefa cabe a ele ou a ela, não a mim. De que modo podemos encontrar alternativas de trabalho que propiciem um contexto favorável para que isso ocorra?

Para Freire (2018), nossa função é indicar um espaço favorável para que os outros aprimorem os próprios sonhos, anseios e desejos políticos. Conhecemos que essa é um trabalho singular, e não nos é permitido levantar anseios em nome dos outros. Cabe como educador estimular a expressão de díspares perspectivas e opiniões, adaptando um lugar respeitoso e seguro para que todos possam manifestar suas ideias.

Outra tarefa importante é oferecer subsídios relevantes acerca de questões sociais e políticas, de modo objetivo e imparcial. Cada discente deve ter acesso a diversas fontes de informação e ser oportunizado para analisar tais conteúdos, adotando suas próprias visões e opiniões de mundo.

Faço aqui uma comparação do processo ensino/aprendizagem com o tempo do bordar citado por Borre (2020). Ambos são propícios ao encontro e a troca. Numa sociedade cheia de desencontros, promover a trama e tessitura de ideias e narrativas

diversas sejam adequadas para o estímulo ao exercício da cidadania. Bordar os sonhos coletivamente, dar voz a diversas narrativas, soa como uma alegoria de lirismo para a persistência e ressignificado da existência.

Nesse tópico descreverei, ações performáticas realizadas por mim após o meu período de formação em Artes Visuais, apresentado experiências que foram realizadas principalmente no ambiente escolar. O que não separou o artista do professor e agrupou aqui também os meus discentes. A arte e a educação juntas na formação de um olhar diferenciado sobre a vida e o cotidiano.

Semana de Arte Performática

Conforme já relatado no Segundo Corpo desta pesquisa (página 121) realizei junto aos meus discentes em 2013 uma Semana de Arte Performática com meus alunos do 3º ano do Ensino Médio. Além dos mesmos performarem, também realizei duas performances a primeira que chamei de Partilha

Na Partilha eu pedi para uma colega imobilizar meus braços com réguas de madeira e fita adesiva. Meus braços ficaram sem conseguir dobrar, de modo que eu só conseguia fazer movimentos à frente e ao lado. A minha frente coloquei um pote de sorvete e pazinhas eu com o braço esticado colocava uma pazinha no sorvete a carregava e esticava a frente. Como eu já tinha dado uma aula prévia sobre performance aos meus alunos, os outros da escola estavam sem entender o que acontecia, até que um deles se aproximou e lambeu o sorvete que estava na pazinha. Eu troquei a pazinha, carreguei novamente de sorvete e estiquei o braço a frente. Outro veio e lambeu também o sorvete e assim logo se formou uma fila de estudantes tomando o sorvete. claro que meus alunos, sabiam que eu estava exposto logo começaram a tirar a pazinha de sorvete da minha mão e lambuzaram meu rosto, meus cabelos e minha roupa. A figura 27 que está na página 118 do Segundo Corpo é o registro dessa performance. Conforme já relatei no Segundo Corpo, em que expliquei toda a dinâmica dessa atividade, onde os meus discentes fizeram releituras de performances dos artistas apontados aqui e referendados na sequência de Figuras 49 a 57.

Figura 49 - Semana de Arte Performática - Releitura Joseph Beuys – 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 50 - Semana de Arte Performática - Releitura Ana Mendieta - 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 51 - Semana de Arte Performática - Releitura Márcia X - 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 52 - Semana de Arte Performática - Releitura Orlan – 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 53 - Semana de Arte Performática - Releitura Flávio de Carvalho



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 54 - Semana de Arte Performática - Releitura Marina Abramovich



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 55 -- Semana de Arte Performática - Releitura Gilbert & George -- 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 56 - Semana de Arte Performática - Releitura Lygia Clark - 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 57 - Semana de Arte Performática - Releitura Maycira Leão – 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Para finalizar a semana eu também realizei uma performance que chamei de Metamorfose. Eu vestido de pijama estava envolto em uma faixa com a frase. “Tudo passa: eu, você, o corpo, o tempo, a dor, a vida... Só a Arte e o amor permanecem! Estamos eternizados! Só falta assinar e datar.” E ainda estava dentro de uma malha enorme que me transformava num casulo (Figura 58). Olhar também figuras 38 e 39 do Segundo Corpo.

Figura 58 - Semana de Arte Performática - Metamorfose – 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Esse casulo, aos poucos começa a ganhar vida e se contorcer e se mexer, dando a ideia que surgiria algo inesperado daquela situação. Depois eu começo a tira de dentro do casulo pinceis e tintas e aos poucos saio do casulo e começo a desenrolar a faixa que estava em meu corpo.

Após desenrolar a faixa de meu corpo e deixa-la no chão peguei um “post it” que continha data e minha assinatura e comecei a colar no corpo dos meus alunos que realizaram as releituras de performance, logo todos perceberam que a faixa era pra ser usada assinando e datando (Figuras 59 e 60).

Figura 59 - Semana de Arte Performática - Metamorfose



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 60 - Semana de Arte Performática - Metamorfose – Após o tempo dessa ação a faixa com as assinaturas foi colocada ao alto - 2013



Fonte: Acervo pessoal.

Considero essa atividade um divisor na minha ação como docente, pois a rotina fora toda redistribuída e as discussões acerca do trabalho renderam bons frutos tanto para os alunos diretamente envolvidos quanto para os que indiretamente participaram ou assistiram as ações. O estranhamento bem como o contentamento ao que fora exposto trouxeram um novo olhar sobre o que se pode em Artes dentro de uma escola pelo menos para aquele público que ali participava.

Subvertendo o Gênero

Uma questão sempre que me incomoda no cotidiano escolar são as definições e usos para as performances de gênero. As falas acerca do que pode e do que não pode aos papéis masculino e feminino. A culpabilização do feminino pelo assédio pela roupa que ela usa também é algo que incomoda. Para levar a reflexão acerca desses papéis, por várias vezes, já fui ao labor de minha sala de aula usando peças de roupa e acessórios que fazem essa questão ser discutida. Certa vez a equipe gestora começou a acusar aos casos de assédio pela roupa curta que usavam, na sequência eu fui ao trabalho em um dia com uma minissaia curtíssima e no outro com um short bem curto e apertado. E fazia questão de ir até a equipe gestora e mostrar com que roupa estava. Como não há nada legal sobre vestimenta, passava para sala de aula e lá discutia essas questões. Outra vez ouvi um outro colega de profissão dar uma bronca em um estudante com um sonoro “VIRA HOMEM!”. Dia seguinte fui trabalhar de terno, gravata e um salto alto com uma plaquinha “SOU HOMEM? SOU MULHER? E DAI?” Muitos comentários a favor e contra, mas levo meus alunos a sala e discutimos sobre o assunto. Essa subversão do gênero é rotineira e sempre que posso vou ao trabalho de vestido, de saia, de salto, mas nunca aqui querendo me travestir sempre usando algo de um universo e outor o que demonstra que podemos ser aquilo que bem quisermos.

Pequena Guerra

Esta Performance foi realizada no IFB – Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga em 2016

Eu e outro colega estávamos seminus e atravessamos o pátio do Instituto e nos posicionamos diante do auditório do lugar. Ali um se vestiu com roupas mais masculinas e outro com mais femininas e sobre insultos um começou a jogar no outro aquelas pequenas bíblias que são distribuídas por um grupo religioso em escolas. Eram mais ou menos 12 desses artefatos. Quando um terminava o estoque de bíblias o outro recolhia as bíblias trocavam entre si a vestimenta e novamente atirava as bíblias no outro fizemos esse movimento umas 5 vezes de um para outro. Ao finalizar eu estava com a vestimenta feminina e ajoelhado entoei a canção Vida Margarida

Sarampelo Pesepelo

Para lembrar uma performance recente que realizei em homenagem a Beuys e Tunga. Em Maio de 1974, o visionário alemão Joseph Beuys chegou ao Aeroporto Internacional John Kennedy, de Nova York e imediatamente foi levado de maca para uma sala na René Block Gallery da West Broadway. Ele não estava doente nem sentia dores. A maca em seu simbolismo seria como um ato político de não pisar no solo americano. E ao chegar a sala onde já habitava um coioote, Beuys envolto no cobertor conviveu com este por 3 dias. O coioote a princípio era imprevisível e rasgou um cobertor no quarto dia, após este episódio, tornou-se tolerante, receptivo, simplesmente pelo desejo de Beuys de conviver com aquele animal.

Tal ação foi contrária a acolher o que é desconhecido: uma sociedade americana que faz o artista aqui citado tender ao medo e à rejeição. Mas é exatamente contra isso que Beuys, um homem que cresceu próximo da Juventude Hitlerista, do Muro de Berlim e da Segunda Guerra Mundial, estava lutando. Para ele, a arte tinha o poder de transformar uma sociedade. “Só a arte torna a vida possível”, “Todo homem é um artista.” Sua ideia: uma representação social e obra de arte na qual qualquer um pode ser acolhido, abre os caminhos para uma sociedade aberta e participativa. Somente por meio de um esforço e desejo de curar, sugeriria ele, podemos extirpar o medo e os estereótipos: pois seria um ato simples como passar um tempo juntos. Ao final da apresentação, Beuys (Figura 61), ainda coberto em feltro, voltou para casa da mesma forma como chegou.

Figura 61 - Eu gosto da América e a América gosta de mim - performance de Joseph Beuys (1974) - Fotografia de Caroline Tisdal



Fonte: site Large Class³¹.

³¹ Disponível em: <https://largeglass.co.uk/Joseph-Beuys-Coyote-Photographs-by-Caroline-Tisdal> - Acesso em: 02 jul. 2023.

De Tunga e sua série *Encarnações Miméticas* (2003), destaquei e fiz referência a performance “*A bela e a fera*” nas Figuras 62 e 63, onde foram utilizadas peças chamadas de mondrongos que são feitas de fibra de vidro, maquiagem, dois violoncelistas e sete performers mulheres.

O ato de maquiar em performance é comum na obra de Tunga e não surge apenas como a pasta de maquiagem, mas também como graxa, gelatina, esmalte cerâmico e giz. Esse ato apareceu como um elogio a superfície das coisas e foi transmitida a uma instalação o ato da performance.

Figura 62 - Encarnações Miméticas - Performance " A Bela e a Fera" Tunga 2003



Fonte: página Tunga Oficial³².

³² Disponível em: <https://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/floresta-sopao-mondrongos-jambo/> . Acesso em: 02 jul. /2023

Figura 63 - Encarnações Miméticas - Performance " A Bela e a Fera" Tunga 2003



Fonte: página Tunga Oficial³³.

Figura 64 - Trança (1980) - Tunga - Instalação com fio de cobre trançado.



Fonte: página Tunga Oficial³⁴.

³³ Disponível em: <https://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/floresta-sopao-mondrongs-jambo/> . Acesso em: 02 jul. /2023

³⁴ Disponível em: <https://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/floresta-sopao-mondrongs-jambo/> . Acesso em: 02 jul. /2023

As sete performes convidadas foram a um local inóspito na Floresta de Tijuca perto de uma pequena cachoeira que era cheia de cipós, gavinhas pendentes e grandes frutas apodrecidas. Ao chegar lá, maquiaram-se com as pastas de maquiagem em tons avermelhados os mondrongos, garrafas, redes, funis e outros elementos além das próprias peles. Os dos violoncelistas citados executavam trechos de músicas de Villa-Lobos. A ação sugeriu um poema mitológico grego, pois as meninas no ato de maquiar lembravam ninfas por vezes nuas e outras vestiam redes e cobertores. A ação terminou próximo dali no espaço que Tunga chamava de *Pensatorium*, onde ele e as mulheres se alimentaram como uma sopa avermelhada.

As Figuras 65, 66 e 67 adiante, ilustraram uma performance realizada no período da pandemia de Covid-19, em que faço uma pequena homenagem a dois artistas: Joseph Heinrich Beuys em sua obra “eu gosto da América e a América gosta de mim” (1974) (Figura 61) e Tunga (Antônio José de Barros Carvalho e Mello Mourão) em sua obra “A Bela e a Fera” 2003 (Figuras 62 e 63).

Desafiado durante a realização de uma das disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais³⁵, foi preciso reunir em um trabalho elementos das obras desses artistas citados juntamente com elementos da minha poética. Recorri também na execução deste trabalho a imagem da Trança (Figura 64) elemento constante na obra de Tunga.

SARAM(PELO) PESE (PELO) – (Figuras 65, 66 e 67) se refere a ação performática de depilar meu próprio corpo, ressignificando elementos e gestos encontrados em obras dos artistas Tunga e Beuys. O cobertor foi utilizado como elo dessas referências artísticas: cortes de pequenos pedaços utilizados como suporte na depilação e cortes em tiras como base de uma trança tão recorrente na obra de Tunga. Após a auto depilação de algumas partes do corpo, confeccionei a trança inserindo os retalhos do cobertor com resíduos de manteiga e dos pelos arrancados. No final foi derramado molho de tomate e detergente no rosto e na cabeça agregando materialidade e dando continuidade da vida nesse ritual.

Toda a ação centra-se no corpo que marca e é marcado pelas convenções sociais e por questionamentos do próprio eu que habita tal corpo. Uma reflexão acerca de padrões e aceitação de si e do outro. Reflexão que contribui para uma liberdade interior que é refletida no exterior ao se desprender de tudo que amarra e esconde e muitas vezes cobra e hostiliza.

Uma reflexão acerca de padrões e aceitação de si e do outro. Reflexão que contribui para uma liberdade interior que é refletida no exterior ao se desprender de tudo que amarra e esconde e muitas vezes cobra e hostiliza.

³⁵ A disciplina cursada foi TÓPICOS ESPECIAIS EM POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS I, segundo semestre de 2021. Ministrada pela Prof^a Dr^a Nivalda Assunção.

Figura 65 - Sarampelo Pesepelo - performance – 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 66 - Sarampelo Pesepelo - performance – 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 67 - Sarampelo Pesepelo - performance – 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Para Ricardo Basbaum (2001), refletindo acerca da poética de Tunga “[...] é como se a solidez devesse se apresentar acompanhada da flexibilidade de tal forma que não existisse uma última versão do trabalho.” Nada é absoluto e definitivo, tudo pode ser renovado e flexibilizado.

Arte, Vida e Morte

Para Essa performance retomei alguns aspectos da performance anterior principalmente em relação ao ato da depilação.

Em um longo tecido branco eu me posicionei, aqueci a cera negra. Com a cera no estado líquido, eu começo a escrever no meu peito ARTE, na minha perna direita VIDA E na minha perna esquerda MORTE. Após escrever essas palavras com a cera eu mesmo puxava e ao arrancar meus pelos, tais palavras ficavam impressas em minha pele.

Essa performance traz a lembrança da efemeridade da vida e da potência da arte para a reflexão da temporalidade da existência e porque não dizer também da arte. Ilustrando essa performance, trago a sequência das figuras 68, 69 e 70.

Figura 68 - ARTE, VIDA E MORTE - Performance 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 69 - ARTE, VIDA E MORTE - Performance 2022



Fonte: Acervo pessoal

Figura 70 - ARTE, VIDA E MORTE - Performance 2022



Fonte: Acervo pessoal

Nada Delicado

Performance realizada no dia 28/06/2022. Ovos em duas cartelas no chão, eu visto uma camiseta com os dizeres “VIADO :AMA OU MATA?” e uma saia (Figura 71), posiciono-me diante dos ovos e começo a vendar meus próprios olhos até não conseguir mais nada ver. Começo a tatear com os pés onde estava pisando e então com certo desequilíbrio piso nos ovos e começo a deixar os braços levantados como se fosse um crucifixo.

O ato de vendar-se é colocar seu corpo em vulnerabilidade pois não sei o que pode acontecer, semelhante ao ato de sair de casa sendo fora dos padrões sociais exigidos, apesar do privilégio de ser homem, cisgênero e branco... Esse corpo se reconhece gay e é gordo. Situação difícil como o pisar em ovos mas mesmo que pra isso tenha que rompe-los sem importar com o desfecho. Vulnerável e pisando onde não deveria. Amar ou matar? Eis a escolha a ser feita.

Figura 71 - NADA DELICADO - performance 2022

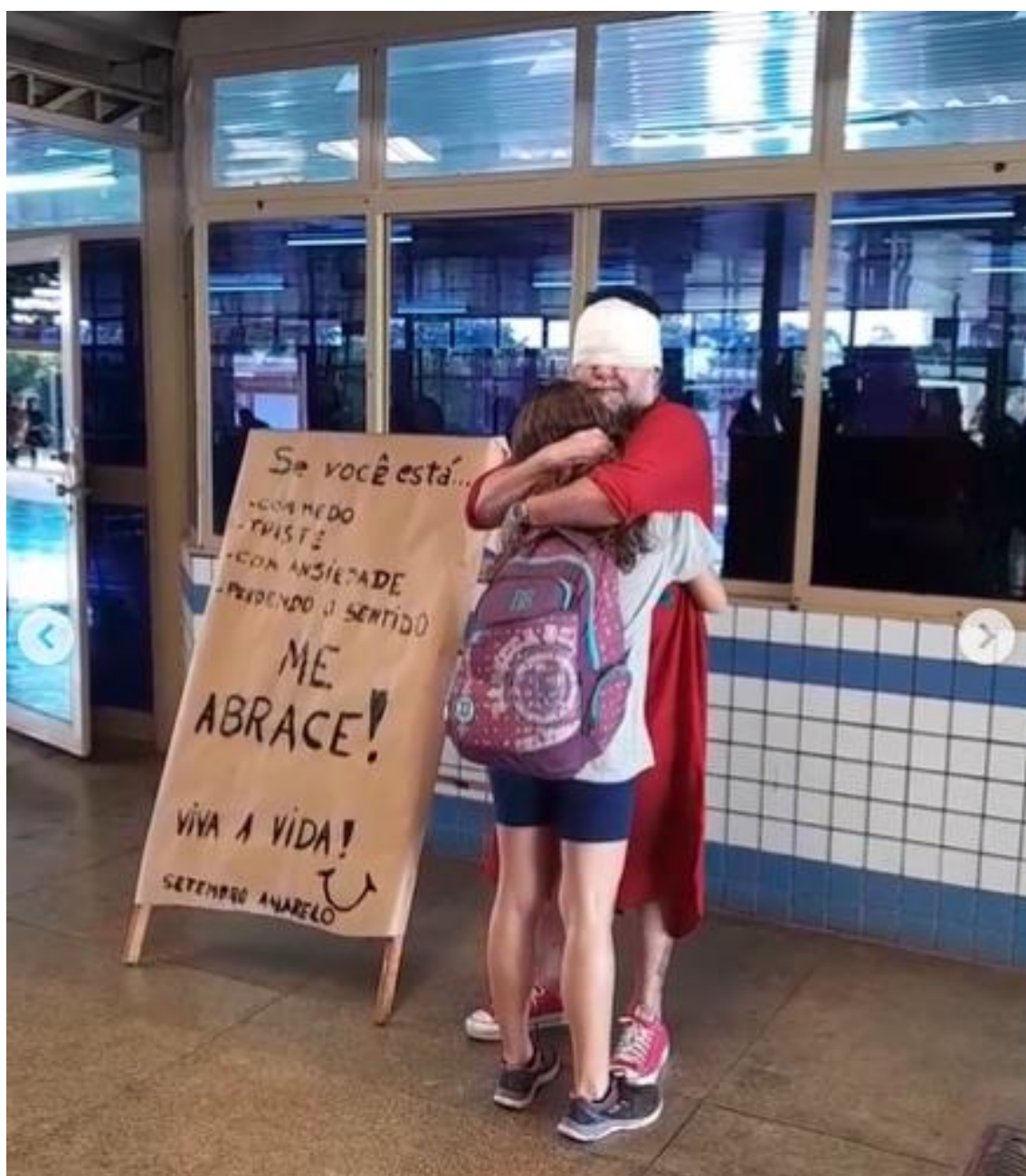


Fonte: Acervo pessoal.

Abraça Dor

Esta performance foi realizada em setembro de 2022, para fazer um alerta acerca do Setembro Amarelo que é um mês de prevenção ao suicídio. E em tempos pós pandemia, muitos estudantes apresentavam alguns problemas emocionais. Assim me posicionei ao lado da placa (Figura 72). Apesar de ser o Setembro Amarelo eu trajava um vestido vermelho, que no senso comum é a cor do amor, vendei meus olhos com uma atadura e fiquei ali exposto e disposto a abraçar quem quisesse um abraço acolhedor.

Figura 72 - ABRAÇA DOR - performance 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Casulo Artístico

Essa performance foi pensada junto a mim com essa aluna que a realizou. A aluna se posicionou antes do intervalo das aulas ficando deitada no chão e imóvel envolta em um tecido transparente. Após ela perceber que o ambiente tinha muitas pessoas ela começa a dar espasmos com o corpo fazendo com que o conjunto corpo e tecido se movimentasse. Após esse instante ela começa a romper o tecido rasgando-o até que esteja completamente fora dele. Ela trazia na boca uma grande quantidade de pigmento comestível o qual ela começa a deixar escorrer pelo corpo como se fosse uma baba e depois como se fosse uma ânsia de vomito ela regurgita um pouco do pigmento que estava em sua boca. Figura 73.

Figura 73 - CASULO ARTÍSTICO - performance 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Um Pedaco de Mim

Nessa performance também elaborada por mim em conjunto com a aluna. Ela usa o mesmo corpete que usou na primeira. Ela chega rastejando ao local onde seria realizada a ação, ali ela se ergue e fica parada a olhar para todos, depois de um tempinho ela tira do peito um pedaço de carne como se fosse um pedaço de seu próprio coração e ali ela começa a despedaçar esses pedaços de carne e distribuir para aqueles que estavam presentes e assistiam. Figura 74.

Figura 74 - UM PEDAÇO DE MIM - performance 2022



Fonte: Acervo pessoal.

A Marca das Palavras

Esta performance realizada no primeiro semestre de 2023, eu iniciei num papel pardo escrevendo com carvão palavras pejorativas com que tratam pessoas LGBTQIAP+ inclusive eu mesmo. Logo após chegou a aluna que elaborou a performance junto comigo e começou a escrever no papel pardo com carvão outras palavras ofensivas as pessoas referidas inclusive a si mesma.

Após o papel estar saturado das palavras, começamos a passar a mão no papel na intenção de apagar aquelas palavras, o que acontece na verdade é que os pigmentos do carvão se soltam e começam a sujar a nossa roupa. Intencionalmente começamos a passar aquele pó de carvão no próprio corpo, na própria roupa, por vezes escrevíamos outras palavras em nós mesmos, até o momento que começamos a passar o pó do carvão um no outro.

Depois de estarmos imundos e marcados pelas “palavras” desfeitas na ação começamos a rasgar o papel em pequenos pedaços que foram deixados no local depois que saímos.

As palavras trazem marcas que mexem com a condução da vida das pessoas. Por vezes as palavras ditas até em uma "brincadeira". No entanto por mais que se passe o tempo as mesmas ainda passam em nossas mentes e trazem memórias um tanto quanto prejudiciais. Uma reflexão sobre o discurso de ódio disfarçado de boas intenções. Figura 75.

Figura 75 - A MARCA DAS PALAVRAS - performance 2023



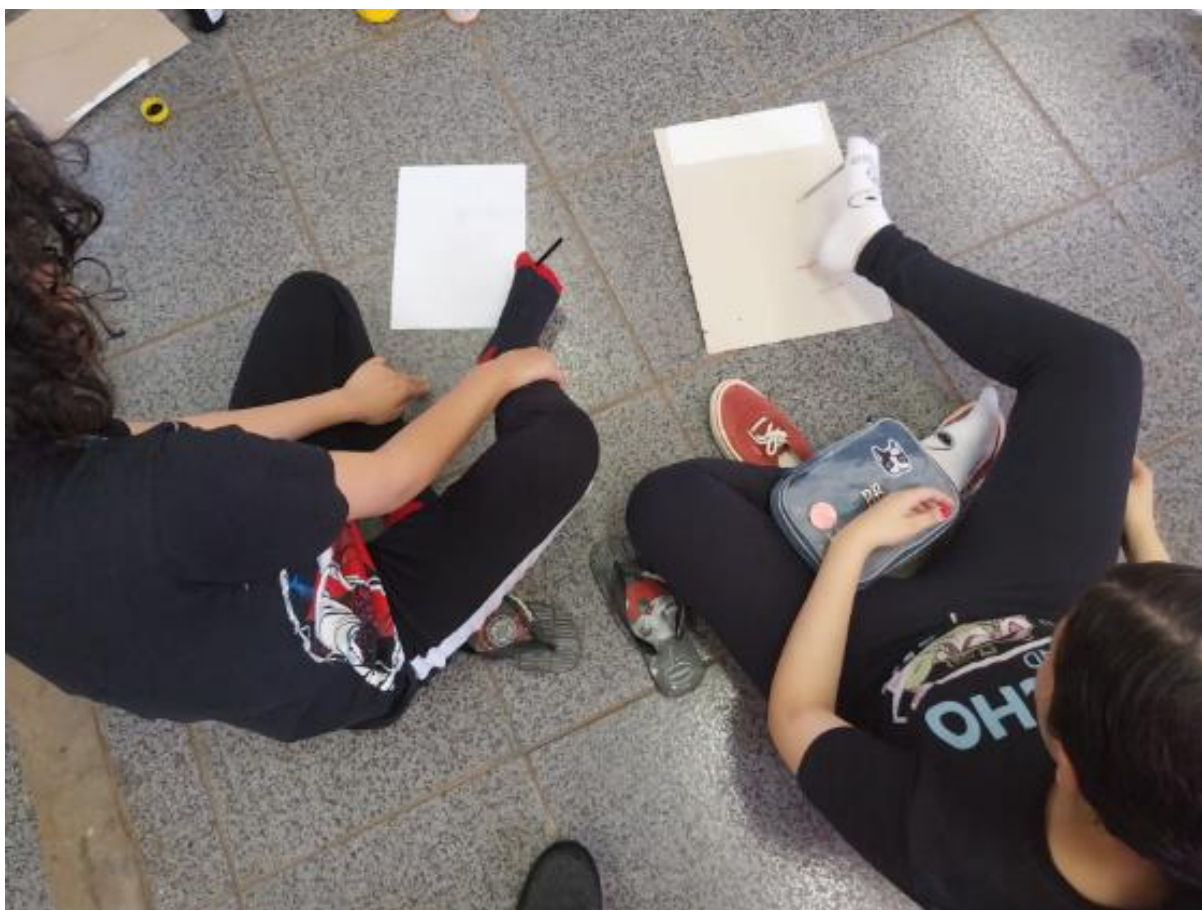
Fonte: Acervo pessoal.

Empatia

Era Semana de Apoio as Pessoas com deficiências. A equipe gestora pediu para realizar alguma atividade relacionada ao tema, para que os alunos tivessem contato com as dificuldades dessas pessoas em relação ao cotidiano.

Levei meus alunos ao pátio e lá dei a dinâmica que eles poderiam desenhar, pintar fazer o que bem quisesse, desde que não usassem as mãos e ficassem calados o tempo todo. Nesse dia os estudantes participaram dessa ação e tiveram a experiência da estranheza de não der acesso a determinada parte do corpo para fazer suas atividades cotidianas. Foram feitos trabalhos usando os pés ou a boca. Depois foi realizada uma pequena exposição. Figura 76.

Figura 76 – Empatia – performance 2023



Fonte: Acervo pessoal.

Eu Sou Uma Obra de Arte

Ação performática realizada em 2023. Realizada em Setembro, o objetivo dessa era mostrar a possibilidade do corpo ser uma obra de arte e também elevar a autoestima dos estudantes. Com uma caixa preparada com a frase “SOU UMA OBRA DE ARTE” eu me posicionei sobre ela e, assim que os estudantes foram comparecendo, os convidei para que subissem ao pedestal e alcançassem o

status de obra de arte. Assim que o aluno se posicionava era fotografado, posteriormente foi montado um mural pra lembrar a atividade. Figura 77.

Figura 77 - EU SOU UMA OBRA DE ARTE - performance 2023



Fonte: Acervo pessoal.

Abraça Dores

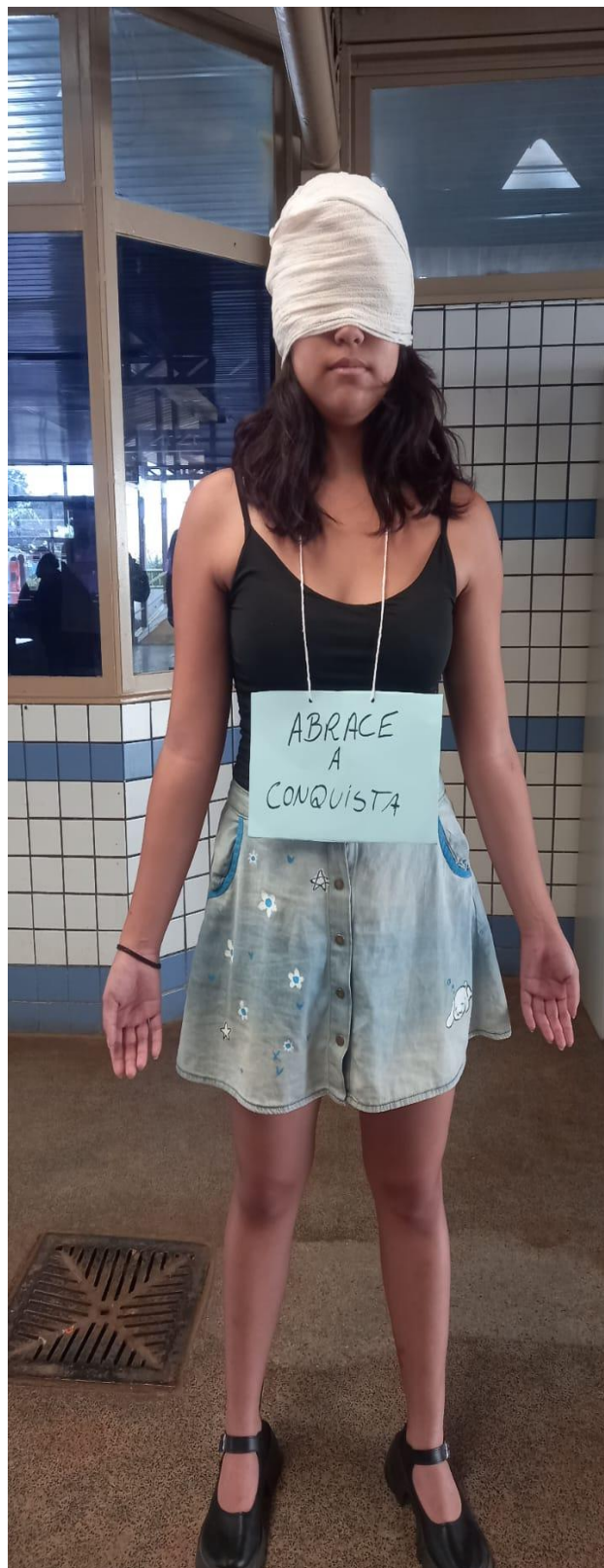
Como em 2022 eu havia realizado essa atividade sozinha, e também trabalhando a temática do Setembro Amarelo. Ao contrário de reforçar os sentimentos negativos, nessa performance eu participei e convidei meus alunos a participarem. Vendados e usando plaquinhas que orientavam o abraço pretendido. “ABRACE: O PRESENTE, O SONHO, A SI MESMO, O AMOR, O FUTURO, A FELICIDADE, A CONQUISTA, A LIBERDADE, A EMOÇÃO, A VIDA” Cada um se posicionou no pátio da escola, com a sua determinada plaquinha e ficava numa posição acolhedora pronta a dar um abraço a quem quer que seja que viesse de encontro a cada um que ali estivesse. Figuras 78, 79 e 80.

Figura 78 - ABRAÇA DORES - performance 2023



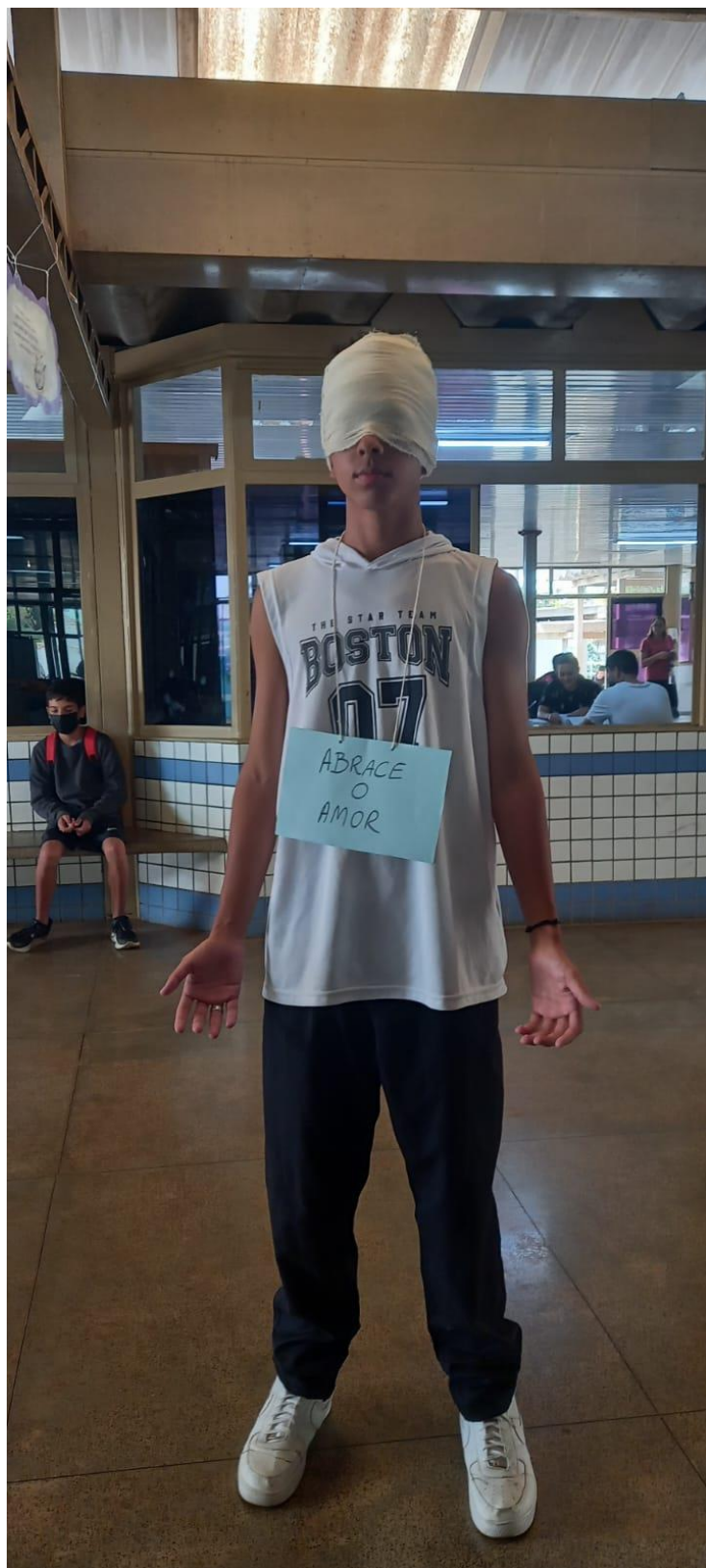
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 79 - ABRAÇA DORES - performance 2023



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 80 - ABRAÇA DORES - performance 2023



Fonte: Acervo pessoal.

Quando descrevo meus apontamentos acerca das práticas que foram realizadas, observei uma conexão com critérios/encaminhamentos apontados por Borre (2020, p. 123), no contexto das pesquisas a/r/tográficas, sobretudo por:

- “(a) combinar a produção poética (imagens/artefatos/processos) com a escrita, preocupando-se com o potencial comunicativo de seus possíveis resultados com realidades educacionais;
- (b) utilizar metáforas, metonímia e símbolos, como elo de comunicação desses conhecimentos;
- (c) dialogar entre as identidades do artista, do professor e do investigador, em suas dimensões pessoais e sociais, pois as experiências individuais podem ressoar em muitas outras pessoas ou grupos;
- (d) utilizar de práticas/técnicas/ações artísticas para criar, interpretar e retratar conhecimentos significativos, criando e explorando novas formas de estruturar e conceber ideias, abarcando aquilo que se torna difícil colocar em palavras;
- (e) conectar experiências e narrativas autobiográficas;
- (f) privilegiar nossas emoções, sentidos, intuições e vibrações corporais, como elementos primários de processos de criação.”

Ainda que instintivamente eu acabe percorrendo por esses apontamentos, aponte em minhas experiências o potencial da narrativa autobiográfica com que conduzi minha dissertação. Nos argumentos que invadiram os procedimentos de ensino de Artes Visuais, e as captações que novos fatos nos sugerem se tornam indispensáveis às metodologias criativas educacionais. Assim, entendo que é necessário retirar e deter as raízes que crescem nas cadeiras da escola, pois “se o desejo for o de promover mudanças, é necessário remover o lugar onde estão sentadas” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 23 apud BORRE, 2020, p. 32).

Esse comentário indica o conceito que, se o objetivo for agenciar transformações expressivas, é precisar atuar de modo radicalizado, deslocando as estruturas que existem e podem impedir tais mudanças. Vale aqui questionar e decompor as instituições, as práticas e os sistemas que possam obstruir para a modificação que se espera alcançar. Muitas vezes, isso pode desafiar ou rever normas constituídas e procurar novas soluções. Entretanto, é importante perceber que “remover o lugar onde estão sentadas” pode ser controverso, pois desestabilizaria e causaria resistência daqueles que se sentem confortáveis na inércia da tranquilidade.

No entanto, como aponta Borre (2020) em algum instante o melhor a fazer e levantar, ser forte e adotar uma estilo distinto. Assim, ao me levantar, de encontro aos apontamentos de Borre (2020), conduzi minhas ações como linhas escritas num diário, perante o outro, o eu, que se narra, pronunciando sua própria memória passada

e a atualidade, isso na tentativa de dar significado ao que foi vivido, ao que está acontecendo e ao que ainda irá acontecer.

O eu recuperado na narrativa autobiográfica conclui em “si mesmo” no grau da tentativa de apresentar, restaurar no falar. Faz-se entender que relatar a si mesmo é uma ação de constituição pessoal, de constituição narcísica: uma performance, pois o eu que se narra aposta em se formar pela aparência, no retrato que faz de si mesmo.

A narrativa autobiográfica fez nascer um novo eu. E, para lembrar Roland Barthes (2008), a escrita destrói o sujeito, começando, exatamente, com o corpo de quem escreve. Assim, há uma história narrada, mas o ‘eu’ que a descreve, que pode surgir nela como narrador em primeira pessoa, forma um ponto de ocultamento e obstrui a continuação de uma determinada história. Dessa maneira, o que narro, destaco o ‘eu’ que sou e colocando-o nos encadeamentos da minha vida, “deixa de relatar a mim mesma no momento em que apareço” (BUTLER, 2017, p. 89). Isso denota que uma narrativa pode vir a ser uma performance, pois descreve processos de subjetivação e por vezes limita o teor narcísico do relato de si.

INQUIETUDES DE UM CORPO QUE PULSA

Inquietudes de um corpo que pulsa, ou melhor, inquietudes de um corpo que pulsou, pois aqui é o momento de discorre sobre o que passou. Assim como um desfile que passa na avenida, reportar-me-ei sobre aquilo que foi vivenciado de corpo e alma.

Ao pensar nas inquietudes que acionou para uma experiência visceral, onde o corpo se tornou a condução original para uma expressão artística. Isso sugere que a fonte da expressão artística, lugar no qual a arte habita não acontece exclusivamente na mente do artista, mas no corpo como um todo, envolvendo emoções, sensações físicas e uma vitalidade pulsante.

Essa vitalidade que pulsou, ardeu, comoveu tanto a mente quanto o corpo, esteve presente no momento em que vi pela primeira vez uma performance, conforme foi narrado em um dos trechos narrativos (p. 49). Uma visão que movimentou a minha mente. Aquele instante me permitiu entender meu corpo e reavivar minhas memórias, como um apelo para pensar sobre as minhas experiências que atravessaram as minhas trajetórias formativas e autoformativas, culminando no contexto das narrativas que foram produzidas ao longo do texto. As narrativas, em principal, reportaram o ensejo do conhecimento que adquiri no mundo acadêmico, primeiramente no contexto da graduação em Artes Visuais, depois no campo laboral e, atualmente, no campo de um Programa de Pós-Graduação.

Ler e reler muito do que envolveu os campos do conhecimento em que transitei ou “transicionei”, no caso da Matemática para as Artes Visuais, permitiu produzir minhas narrativas relacionadas ao corpo, a performance e a educação em seus diferentes desdobramentos. Foi o resultado daquela primeira visão, daquele movimento efetuado na minha mente e, conseqüentemente no meu corpo.

Aqui, nesse momento que também é de inquietude perante o que ficou, retomarei e sintetizarei minhas considerações, assegurando os principais desfechos deste processo de pesquisa, possibilitados pelo referencial teórico que fundamentou este trabalho de resgate de memórias, vinculadas com minha trajetória de vida.

O conhecimento das "inquietudes" insinua em um movimento interior, um estado de contínua investigação expressiva. Corpo inquieto que nunca esteve satisfeito; pelo contrário, ele reagiu e reage, ressoou e ressoa; pulsou e pulsa com as

experiências da vida. Cada sensação, cada emoção, foi e é norteadada pelo corpo que se manifestou de modo artístico.

Um corpo que pulsou e pulsa Arte está em diálogo contínuo com o mundo ao seu redor, captando emoções, incitações e experiências que, por outro olhar, foram transformados em expressões artísticas. Esse artifício não foi inerte, mas sim um retorno ativo e enérgico às complicações da vida. Envolve movimento, gestos, cores vibrantes e formas que provieram espontaneamente da vitalidade do corpo do artista.

Destaco aqui a complexidade e a interconexão entre as experiências, a identidade e o eu. Aproximar-se da identidade é reconhecer a seriedade do eu, mas também sugere ponderar como o sujeito repassa suas experiências e se conecta a si mesmo. A referência às memórias significantes encorpa a importância das vivências que têm sentido adaptativo, o que indica que as lembranças recebem importância em contextos de relacionamento e interação com os outros.

Penso em meu corpo como um “corpo em devir” que na arte relaciona-se a representar o corpo humano em um estado de modificação, absorção ou transformação sucessiva. E como me transformei! Essa visão irrompe com o conceito tradicional de conceber representações do corpo de modo estático e procura apreender a impermanência, a fluidez e a dinâmica da experiência corpórea.

Tal abordagem também se relaciona com os conceitos filosóficos de Deleuze (1996), que cultivou a ideia do "devir" como um jeito de entender o mundo em mutação contínua. Na arte, tal conceito permite a transcendência das representações convencionais e cultivar a natureza fluida e evolutiva da experiência humana.

O devir abre espaço para refletir acerca da natureza dinâmica do corpo e sua relação com o mundo. Essa abordagem destaca a interconexão entre o corpo, as experiências e o ambiente ao redor. Assim, nos convida a considerar as potencialidades de transformação do corpo e a repensar a noção de identidade como um processo em constantes evolução, transformação e adaptação em relação a outros ambientes e outros corpos.

Na Arte isso envolve em explorar movimentos, metamorfoses, expressões emocionais ou estados de transição. Tal perspectiva muitas vezes transmite uma impressão de mudança, vitalidade e efemeridade. Como pode acontecer em uma performance.

Ressalto a influência expressiva dos intercâmbios sociais na constituição da identidade. Os outros são exibidos como referências básicas para as nossas

memórias, indicando que as experiências partilhadas e as relações cumprem um papel decisivo na formação da identidade pessoal.

Como apreendia em meu corpo os atravessamentos presentes no ambiente, devolvendo diferentes intensidades experimentadas, ficou aberto que as ações desestabilizavam as percepções dos espectadores, que tentavam entender qual era a finalidade e a tentativa de racionalizar o que estava se passando, isso acontece porque esse tipo de proposta visa afetar os corpos através de forças intensivas, uma lógica diversa da hegemônica em nossa cultura.

Neste sentido a performance-arte atua como um dispositivo performativo que, por meio dos atravessamentos possíveis, desarranja o território que está posto, abala imagens e signos consolidados, provocando estranhamento e ao mesmo tempo produzindo aberturas que escancaram um modo de existir homogeneizado e massificado, evidenciando sintomas e cortes no fluxo desejante.

Relembro também que iniciei este trabalho com a ideia de rever minhas memórias através de minha trajetória de vida e prática docente e, por conseguinte a formação do profissional docente das Artes Visuais, pois acreditei que professores precisam rever suas práticas. Nesta caminhada vivenciei períodos de estudos consideráveis que me deram a base teórica que possibilitou analisar com clareza aspectos de minha experiência de vida e profissional.

Utilizar minhas narrativas para organizar uma dissertação de mestrado não foi tão simples, pelo oposto, estabeleceu dedicação e atenção. Foi um período de tensões, questionamentos e aproximações numa contemporaneidade carregada por inúmeros corpos, contextos e sentidos. Ao ver neste trabalho imagens de minha trajetória de vida, de performances, do meu próprio corpo e de suas respectivas narrativas, beirei minhas experiências de vida que não tornou o processo de pesquisa fácil, longe disso, foi desafiador.

De tal modo, por mediação das minhas narrativas, relembrei o decurso da minha vida pessoal e profissional na experiência de contextualizar e buscar minhas histórias de vida, dando a devida estima, a como constitui minha carreira, como professor que transicionou da Matemática para as Artes Visuais e anotando minhas experiências formativas e a influências delas na minha ação pedagógica e na minha a vivência.

Penso em minhas narrativas e acabo em perceber que esse tipo de abordagem destaca a vinculação inerente entre a corporeidade e a criatividade, o que

desafia a concepção de que a Arte é só um exercício intelectual. Ao distinguir as "inquietudes" do corpo, sugere-se que a arte é uma aparição que surge dos cernes emocionais e físicas do indivíduo, fisingando a essência da experiência humana de modo profundo.

Esta dissertação é sobre um corpo em transição, que degusta de encontros e episódios fortes, um corpo que se movimenta e que vibra, e ainda, concomitantemente, está em consecutiva transação para sustentar sua subjetividade, cultivar seu entusiasmo ativo perante a rigidez e frente à reprodução normativa do cotidiano.

Ressalto que as práticas docentes se relacionaram com o tempo o que faz deste um aliado para a compreensão de cada sujeito. Pelas memórias resgatadas de um tempo vivido, reavalio o que se tornou um reparo das questões que o tempo permitiu ir levantando em relação ao que ensino e minhas práticas.

Tal reflexão conferiu a compreensão de que muitos são os contratempos educacionais e, igualmente, confio ter significado conexo abordar nesta pesquisa a importância de uma "transgressão" pedagógica para a prática do docente. As minhas histórias de vidas do "eu" docente, sujeito desta pesquisa, mostraram, por meio das minhas narrativas autobiográficas, a força para demonstrar, as peculiaridades, tão significativas da minha formação e das características de cada situação educativa. A vida aqui socializada manifestou a trajetória profissional, conectando a entrelinhas do ensinar com o profissional e a pessoa inseridos em minhas reflexões.

Nóvoa (1995, p. 19) ensina que um estudo com esta perspectiva deve "enriquecer-se em termos da ação, caminhando no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas". Tal afirmação indica uma abordagem consciente e progressiva para adquirir experiência e conhecimento. Isso sugere que o conhecimento é obtido não somente pelas teorias, mas também por meio das práticas e envolvimento ativo. A citação à "integração teórica" sugere a indigência de ligar a prática com a teoria e isso indica que a aprendizagem não deve ser quebrada, mas sim interligada, ajustando a experiência do mundo com os princípios teóricos conexos.

Pondero que por mediação da narrativa autobiográfica pude alcançar uma reflexão acerca do tema proposto e destaco práticas que valorizam a qualidade de ensino em Artes Visuais, destacando o trabalho com o corpo e a performance. Destaco ainda em relação as práticas apresentadas: a relação professor aluno, o tema

da afetividade, a intervenção, e a prática e teoria como uma ação conjunta nas exigências para o ensino das Artes Visuais.

Entendo que o ensino das Artes Visuais antevê a multiplicidade da expressão artística dos alunos, descobrindo aberturas subjetivas, apresentados por cada um. E a mim com a finalidade de lembrar fatos e ações que me fizeram abordar a estudiosos da temática da narrativa autobiográfica e pelos quais pude entender que houve um restaurar da minha prática pedagógica e da minha formação docente.

As práticas revisitadas tem um fundamento sintético e poderá restaurar a outras práticas, concretizando o objetivo desta pesquisa.

Destaco que ser professor tem significado caminhar constantemente no crescimento e nas transformações consecutivas. Uma vida dinâmica que foi determinada por desafios e particularidades, que não me desestimularam. Comecei jovem na carreira docente e conduzi a minha prática docente no desempenho voltado para o discente, indicando a ocasião de implantar saberes na vida de cada um. Dar voz ao aluno foi sem dúvida o melhor conselho que já segui. Por intervenção das experiências é que destacam a importância do diálogo entre professor e aluno, e que surgiram as emoções naturais das memórias deste relacionamento e, assim, lembram sempre um modo particular de lidar com a subjetividade.

Quanto ao ensino foi evidenciado pelo cotidiano descrito por mim e que se tornou importante é o o respeito com o ritmo de cada aluno, ou seja, com a maneira e o tempo como cada aluno se apropria dos conteúdos propostos na aula, o que ofertava condições para que este aluno manifeste livremente sua expressão e criatividade ou expor seus questionamentos e dificuldades nas mais variadas situações.

Outro destaque declarado pelo meu resgate narrativo é a questão da interdisciplinaridade, cuja obrigação profissional me fez transitar por outras áreas do conhecimento, por outros saberes e, através do que sentiam, solicitar um constante construir e reconstruir, sendo ponte e ligando à experiência do ensinar e do aprender. Assim, pude notar que o eu docente, desempenha papel político e social na vida de meus estudantes.

Afora validar entre os sujeitos, as práticas docentes revisitadas, esta pesquisa também permitiu questionar o domínio específico da área de Artes Visuais também das áreas pedagógicas, além do incremento das habilidades eficazes para o fazer docente de um profissional da educação. Com a conexão de tais conhecimentos, foi

erigido no meu cotidiano docente, uma prática bem-sucedida que poderá a reflexão dos alunos para terem uma atitude afetada com a transformação da realidade, com um senso crítico e consciente principalmente nas questões cotidianas.

Outro destaque que fica registrado nesta pesquisa, como uma intenção a ser adotada por outros docentes, é a aptidão do professor em ser motivador, um profissional que estimula e acredita nas relações com o estudante e entender os dilemas e as dificuldades vividas cotidianamente pelos alunos.

Vale lembrar que o lidar com os alunos, o relacionamento direto e entusiasmado é constante independente da metodologia; nem sempre essa constância existe pois existem também estados afetivos negativos que advém de oposições vindas de diferentes maneiras de pensar e agir. Ainda que exista momentos de tensões e de desânimo, o bom senso, a calma e o equilíbrio sempre prevalecem sem que fosse desconsiderada o processo em questão e mantendo-se sempre dispostos em relação ao conteúdo sugerido. Processos estes que precisam de um acordo interno, de investigações contínuas de ajustamento, ainda que com dificuldades e sujeições, volveram a vivencia em sala de aula aceita e produtiva pela maioria.

O docente também promove um repensar mais compreensivo da relação pedagógica, ficando também a contribuição que pode dar a formação integral de seus alunos por meio de experiências próprias, valores e saberes que fortalece a teoria e dinamiza a prática.

Na minha trajetória docente, a formação incide na parceria professor e aluno, onde o ato de ensinar Artes Visuais estabelece diversificações e aquisições, para que cada um se aperfeiçoe, levantando conexões a sua personalidade. Que se preparem também para viver na coletividade, dando sempre abertura para a mostra dos outros, se identificando com elas ou abrigando as cisões. De tal maneira o eu docente promove entre seus alunos o conhecimento e a impressionabilidade em um trabalho criativo com probabilidades de modificações e expressão que poderão se modificar em ações nas práticas do dia a dia.

Ao partilhar minha vida docente e o repensar sobre a composição das minhas histórias, estabeleci esta reflexão para que seja lida para bem longe dos olhos, onde ideias, falas e textos se lembrem ser, além de um pesquisar prevenido, uma investigação da identidade e dos fundamentos que decorram a dar força a composição de prática docentes em formação cotidiana. De modo planejado, detalhado e

compassivo procurei narrar minhas histórias, não para que fiquem arquivadas, mas para que sejam buscadas, na construção efetiva de novos conhecimentos da área.

Destaco a importância do respeito à realidade de cada aluno, do diálogo e a construção do conhecimento compartilhado na relação ensino-aprendizagem, na qual docente/discente são educandos e educadores, em uma reflexão constante seguida da humanidade que dela faz parte.

Nas entrelinhas de minha prática percebeu-se um comprometimento e engajamento político educacional. Como docente luto pela qualidade do ensino, solicito o respeitoso entendimento entre as diferenças, deixando bem claro que cada ser humano é um corpo diverso. Assim noto a educação como uma ação abrangente, que engloba ações e atitudes que transformam a realidade, mesmo que no princípio seja entendida como algo novo e de difícil apreensão.

No momento da escrita deste trabalho, não tive por anseio elevar certezas, mas tive a intenção de instigar e convidar. Conto que são convites com a finalidade de criar continuamente um lugar para o diálogo, para solicitar discussões sobre as questões do corpo e da performance no ambiente escolar. Essa chamada resulta das leituras e do aprendizado recuperei diante do resgate das minhas narrativas e, também, com autores e autoras que basearam minhas referências bibliográficas

Ao findar a declaração das inquietudes dessa dissertação, considero que é indispensável sugerir uma continuação desta metodologia e neste sentido, dizer que seria plausível realizar um reapreciar desta pesquisa com um maior exame relacionado às práticas pedagógicas, ouvindo os estudantes que as tenham vivenciado e com esta colaboração, esboçar uma base teórica com a possibilidade de fornecer maiores contribuições a outros docentes da área de Artes Visuais.

Num aspecto mais ampliado, caberia também ouvir outros professores e ex-discentes dos mesmos, no objetivo de alcançar um aporte concernente ao que foi aprendido por eles no decorrer das práticas vividas e a contribuição pessoal que tais discentes possam ter levado para a vida, despontando a seriedade de uma nova leitura do que foi aqui destacado.

Deste trabalho, acredito que possam ocasionar sugestões de acréscimo do conhecimento e dos benefícios de diversas práticas educacionais evidenciando metodicamente como ocorre a obtenção do conhecimento, e o relacionamento do professor e do discente nesta constituição de saberes, especialmente na Educação Básica.

O meu anseio deste texto em diante é de propagação, por meio dessas palavras abertas e ideias, dessas vazões estéticas que o vírus vivo (figurativo) que mora em mim possa espalhar-se, possa reelaborar vidas, produzir o que é imaginável, novos estilos de existência e que possa discutir novos aspectos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Educação do Olhar**. Disponível em: <http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniao/rubem-alves>,. Acesso em 27 nov. 2011.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de mestres e alunos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BASBAUM, Ricardo. **Arte Contemporânea Brasileira - Texturas, dicções, ficções e estratégias**. Rio de Janeiro: Marca d'Água Livraria e Editora Ltda, 2001.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, do museu, nem o corpo da academia!** Revista Científica/FAP, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2822>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BORBA, Carla Dias de. **Performance como tática embriagante**. Tese de Doutorado. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/238020> . Acesso em: 25 abr. 2023.

BORRE, Luciana. **Bordando afetos na formação docente**. Conceição da Feira: Andarilha, 2020.

BOSI, Ecléa. **Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. Petrópolis, Vozes, 2003.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: Crítica da Violência ética**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2017.

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano.; MORALES, Juan Mario Ramos. "Narrar a vida: deliberações no campo biográfico". *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 75-98.

CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CATANI, Denice Bárbara. et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997 Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000945448>. Acesso em: 04 abr 2023.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COSTA, Augusto Henrique Lopes da .et al. **Corpo nas artes visuais, corpo no ensino de artes visuais: novas visualidades e composições com a performance**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34586>. Acesso em: 29 maio 2023.

COSTA, Daniel S.; NAVARRO, Grácia. “Processo criativo, autobiografia e a cena híbrida: um modo de fazer relacional” *In: VII Reunião científica da ABRACE. A arte da cena: A pesquisa em diálogo com o mundo*, Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2828>. Acesso em: 27 nov. 2022.

COSTA, Daniel S.; NAVARRO, Grácia. **Tessituras de um processo criativo: Autobiografia na cena**. Cad. Ed. Tec. Soc., Inhumas, v. 8, n.1, p. 1-7, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1202920> . Acesso em 27 nov. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1992.

DELEUZE, Gïles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gïles.; GUATTARI, Félix. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gïles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE, Gïles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi.- Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2006.

FABIÃO, Eleonora. “Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea.” *In: Sala Preta, Revista de Artes Cênicas*, nº 8, p. 235 a 246. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA/USP, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>. Acesso em: 25 out. 2022.

FABIÃO, Eleonora. “Performance e Precariedade”. *In: O. JUNIOR, A. W. A performance ensaiada: ensaios sobre a performance contemporânea*. 2010 Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/0002730271e248be37c96> . Acesso em: 25 out. 2022.

FALEIRO, Tatiana Parra. **A performance como experiência artística: criação de uma linguagem visual própria como objeto de educação**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal) Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/48947>. Acesso em 28 maio 2023.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em artes visuais**. Tese de Doutorado (2015) Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5091>. Acesso em 20 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder." *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. pp. 231-249.

FOUCAULT, Michel. "Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho". *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. pp. 253-278

FOUCAULT, Michel. "A Escrita de Si." *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política** - Coleção. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. pp. 141-157.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política** - Coleção. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. pp. 258-280.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, Fábio. **O método autobiográfico como ferramenta para o desenvolvimento da pesquisa em artes visuais contemporâneas**. Caderno do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade/Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro/Escola de Dança. Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas. Salvador (Ba):UFBA/PPGAC,2008. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=reqCr2gAAAJ&citation_for_view=reqCr2gAAAAJ:2osOgNQ5qMEC. Acesso em 25 out. 2022.

GÓMEZ-PEÑA, Guillermo. "Em defesa da arte da performance." *In*: DAWSEY, J.; MULLER, R.; SATIKO, R.; MONTEIRO, M. (Org). **Antropologia e performance: ensaios na pedra**. São Paulo: Terceiro nome, 2013, p. 442-465.

GOODSON, Ivor F. "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GREINER, Christine. **Estratégias para pensar (e reinventar) as relações entre corpo e poder**. Sala Preta, v. 7, p. 103-108, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57325>. Acesso em 20 fev.2022.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica - cartografias do desejo**. 11 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 11ª edição.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando (org). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM. P. 22-42. 2005

HERNÁNDEZ, Fernando.; RIFÀ, Montserrat. (Orgs.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando "A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais." *In: OLIVEIRA, M.de O; Revista Digital do LAV -Santa Maria -ano VI, n.10, p. 58-70 -mar. 2013* ISSN 1983-7348. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/19837348695970> . Acesso em: 20 fev. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

HOOKS, Bell. "Alisando o Nosso Cabelo." *In: Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba*, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html. Acesso em 20 fev. 2022.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf . Acesso em 20 fev. 2022

KASPER, Kátia Maria. **Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo?** Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Fks7Q6yXMmhtTZkKFYYTtKM/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 23 abr. 2022.

KATZ, Helena.; GREINER, Christine. “O meio é a mensagem. Porque o corpo é objeto da comunicação.” *In: ANAIS DO 12º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS*, 2003, Recife. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2003. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2003/trabalhos/o-meio-e-a-mensagem-porque-o-corpo-e-objeto-da-comunicacao?lang=pt-br>. Acesso em: 26 fev. 2022.

KEHRWALD, Isabel Petry. **Ler e escrever em artes visuais. Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu.” *In: SILVA, T. T. O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEJEUNE, Pierre. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/loponte-luciana-g-docencia-artista-arte-estetica-de-si-e-subjetividades-femininas/> . Acesso em: 23 abr. 2023.

LOPONTE, Luciana Grupelli. “Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos.” *In: OLIVEIRA, M. O. de. (Org.). Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos de Audre Lorde**. Salvador: Herética Edições Lesbopem inistas independentes, 2009.

MACHADO, Luciano Lopes. **Indagações sobre o corpo: o papel da arte-educação**. 2011. 44 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Artes Plástica) – Universidade de Brasília– UNB. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3674/1/2011_LucianoLopesMachado.pdf . Acesso 17 maio 2023

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. “Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência.” *In: Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, jan/jun 2008, v. 33, n.

1. pp. 35-48. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em :23 maio 2023.

MOITA, Maria da Conceição. "Percurso de formação e transformação". *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2005.

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n. 10, dez. 1993, p. 7 e 9. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em 10 jul.2023.

NÓVOA, Antônio e FINGER, Matthias. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação Nº 1, Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, Lisboa, 1988. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/474092679/Novoa-O-metodo-autobiografico-e-a-formacao>. Acesso em 10 jul. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997

NÓVOA, Antônio. "Os professores e as histórias da sua vida". *In: NOVOA, A. (Org.) Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2014

PAULILO, Maria Ângela Silveira. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. Revista Serviço Social. Londrina. V. 2, N. 2, , JUL./DEZ. 1999. Disponível em:
https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm. Acesso em 03 abr. 2023.

PEREIRA, Marcos Vilela. "Aproximações entre arte, a estética, a formação e a pedagogia". *In: Congresso de Educação, Arte e Cultura - CEAC, 2, 2009, Santa Maria*. Anais. Santa Maria: 2009. Disponível em:
<https://sipe.uniaraquaiia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/download/1080/VOL16-3-RE-6>. Acesso em 10 jul.2023.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade - Sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. "Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"." *In: VON SIMSON (org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988;

ROVINA, Márcia Regina Porto. **A Poética Autobiográfica na Arte Contemporânea**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n.], 2008. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_583a6752630a45a69c0952869524f0d3 . Acesso em 20 maio 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado. **Arte, corpo e interdisciplinaridade: por uma educação do sensível**. Revista EDaPECI, v. 20, n. 3, p. 18-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/14536> . Acesso em: 10 jul.2023.

SANTOS, Isabella Fernanda. **A PERFORMANCE NA ESCOLA: EVIDENCIANDO LIMITES E POSSIBILIDADES**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 14-26, 2017. DOI: 10.5965/2358092517172017014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10025>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença.” In: HALL, STUART. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da(org.). “Currículo e identidade social: territórios contestados.” In: **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. p.190-207.

SILVA, Vitória Monteiro da. **Poéticas liberais da arte: reflexões de um corpo necessário**. 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6614>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOARES, Luiz Eduardo. **O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA, Elizeu Clementino de. “Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação.” In: **Educação e linguagem, memórias na educação**. São Paulo, ano 8, n. 11, p. 51-73, jan.-jun., 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6672830-Area-tematica-14-transicoes-e-desenvolvimento-ao-longo-da-vida.html>. Acesso em: 28/ out.2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: D&A / UNEB 2006.

SOUZA, Fabiana Lopes de.; LEITE, Maria Cecilia Lorea. “Gênero, educação e Artes Visuais” In: . **D’GENERUS: Revista de Estudos Feministas e de Gênero**, v. 1, n. 1, p. 445-462, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/dgenerus/article/view/2065>. Acesso em: 23/05/2023.

STEFFEN, Analu.; DE QUEIROZ, Paulo Pires de “ O que andam dizendo sobre o corpo gordo na escola: uma revisão integrativa pesada.” In: **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 16, p. 229-242, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7222>. Acesso em: 23 maio 2023.

WANNER, Maria Celeste de Almeida. "Artes visuais método autobiográfico: possíveis contaminações." *In: Arte: limites e contaminações: 15º Encontro Nacional da ANPAP* Anais. v.02. Salvador: ANPAP, 2006. Disponível em : https://ppgav.ufba.br/sites/ppgav.ufba.br/files/tanile_maria_pinheiro_de_andrade_santos_-_dissertacao_de_mestrado_2013_-_ufba_-_eba_-_ppgav.pdf . Acesso em: 22 out. 2022