

FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA CARREGADA DE FRAGILIDADES DE VIDA

TRAINING: AN ESTHETIC EXPERIENCE FULL OF THE FRAGILITIES OF LIFE

FORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA CARGADA DE FRAGILIDADES DE VIDA

*Carla Clauber da Silva

**Silvia Sell Duarte Pillotto

***Patricia Regina Carvalho Leal

RESUMO: O artigo é um recorte da pesquisa “Formação – uma experiência estética carregada de fragilidades de vida em andamento”. Essa investigação se desenvolve desde 2015 em um grupo de estudos com professores de educação infantil da rede municipal de Joinville (SC). O grupo se reúne quinzenalmente para pensar sua própria formação em uma dimensão estética. No presente recorte o objetivo será problematizar os sentidos da formação na ação de aprender e ensinar, mobilizados pela inquietação de que a dimensão humana necessita ser considerada no processo formativo do professor. A pesquisa de cunho cartográfico traz algumas pistas sobre práticas que vêm potencializando o espaço de formação como lugar de experimentações. Os dados iniciais apontam que, quando a escrita, a conversa e a leitura estão conectadas a uma ética e estética da existência, se reconfiguram os modos de fazer a formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Caderno de experiência. Cartografia.

INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO À DERIVA

No início do ano letivo, ao planejar os encontros do grupo de estudos com professoras da educação infantil, deparamos com o cansaço tomando conta de nossas ideias, especialmente quando consideramos a desvalorização sofrida pelos professores em nosso país, que não se restringe a questões econômicas, mas engloba também problemas sociais, políticos e pedagógicos. Um sentimento de frustração quando nos percebemos distantes do viver do professor em seu cotidiano, impotentes ante os seus argumentos diante das demandas que lhe são impostas, entre elas: elaboração de projetos com temáticas já definidas pela Secretaria de Educação; produção de portfólios com diretrizes estabelecidas; planejamentos prescritivos

* Professora da Prefeitura Municipal de Joinville/SC. Mestrado em Educação (UNIVALI). Doutorado em Educação (UNICAMP). Email: carlaclauber@hotmail.com

** Docente no Programa de Pós-graduação da Universidade de Joinville (UNIVILLE). Doutorado em Engenharia de Produção (UFSC). Mestrado em Educação (UFPR). Email:

*** Professora da rede municipal de Joinville. Mestranda em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Email:

sem liberdade para a criação. Uma sensação de esgotamento quando ouvimos que o processo de ensino não possui material pedagógico suficiente nem infraestrutura adequada, quando a família é ausente, ou quando falta de apoio da equipe escolar, ausência de especialistas para favorecer a inclusão de crianças deficientes, entre outros.

Talvez essa sensação tenha nos invadido no início porque, no momento em que se pensa em realizar uma formação, seja necessário questionar: O que entendemos por formação ao pronunciarmos essa palavra? Que formação temos oferecido aos professores e quais os efeitos dessa formação para a subjetividade do professor e a sua prática pedagógica? Temos de fato contribuído para superar os problemas que atravessam o processo de ensino e aprendizagem? Imbernón (2010, p. 53) afirma que historicamente os processos de formação se estruturam para oferecer soluções a problemas “genéricos, uniformes e padronizados”, o que gera a descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, colocando-nos como formadores à margem da situação concreta do professor.

A cada proposta que pensávamos em desenvolver a impressão era a de que percorreríamos o mesmo caminho. A sensação de que não estávamos avançando invalidava as soluções pensadas, fazendo-nos experimentar a impossibilidade de propor algo, culminando em um cansaço diante de discursos pedagógicos prescritivos e da sensação de fracasso. E nesse momento nos permitimos viver a fragilidade da formação, seus efeitos, suas contingências, sua provisoriedade, sua impossibilidade, sua incompletude. Esclarecemos, porém, que essas sensações descritas (cansaço, esgotamento, frustração, fracasso) não devem ser compreendidas em sua negatividade, e sim em sua potência, como nos ensina Beckett, que, mesmo sem saber quais palavras utilizar, afirma que é preciso continuar:

Então vou continuar, é preciso dizer as palavras, enquanto houver, é preciso dizê-las, até que elas me encontrem, até que elas me digam, estranha pena, estranho pecado, é preciso continuar, talvez já tenho sido feito, talvez já tenham me dito, talvez já têm me levado até o limiar da minha história, diante da porta que se abre para a minha história, isso me surpreenderia, se ela se abrir, vai ser eu, vai ser o silêncio, ali onde estou, não sei, não saberei nunca, no silêncio não se sabe, é preciso continuar, não posso continuar, vou continuar (BECKETT, 1989, p. 184-185).

Afetadas por essas sensações, organizamos a formação com duas imagens: o acontecimento e o ensaio. Duas imagens que pudessem dialogar com as sensações, que servissem de orientação para um trajeto que se faz no próprio caminho e, sobretudo, que nos

fizessem reconciliar com a responsabilidade de uma ética e uma estética da existência na formação.

Pensar a formação como acontecimento produz a sensação de caminhar em uma estrada minada de fragilidades de vida. É sentir a presença das vidas, das quais muitas desconhecidas; trilhar um caminho que se faz pelos afetamentos:

Todo acontecimento é uma névoa. Se os infinitivos “morrer”, “amar”, “mover”, “sorrir” etc. são acontecimentos, é porque há neles uma parte que sua realização não basta para realizar, um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular. Sim, o morrer engendra-se em nossos corpos, produz-se em nossos corpos, mas chega de fora, singularmente incorporal, e fundindo-se sobre nós como a batalha que sobrevoa os combatentes e como o pássaro que sobrevoa a batalha (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 78).

Experimentar a impossibilidade com a responsabilidade de continuar, seguir sem a ambição de preencher o vazio, sem a pretensão de se encher de informações. Viver a gratuidade dos acontecimentos, sentir as perplexidades sem decifrá-las. Deixar exteriorizar o que não se pode, o que não se sabe; ouvir o que não se fala, o que não se sabe falar; experimentar o que não se sente. Estranhar a si próprio, colocar-se fora de si mesmo, aproximando-se do mundo. Deixar-se ser como não se é. Viver a formação como acontecimento é experimentar a inquietação, o desassossego e a subjetividade pelo encontro:

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir, ou núpcias [...] Encontram-se pessoas [...] mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um zigzague, algo que se passa ou que se não passa entre dois, sob uma diferença potencial. [...] Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro único, devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas está entre os dois, que têm sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução paralela [...] núpcias sempre “fora” e “entre” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 14).

Deixar o acontecimento atravessar a formação significa percorrer um caminho sem regras, indisciplinado sem perder a responsabilidade; é viver a formação como ensaio, derivada do latim *exagium*, pesar. Santi (2003, p. 79) relembra que o Renascimento tinha “a conotação de tentativa, experimentação, degustação”, o que nos possibilita viver uma formação que se interroga, que se ensaia, ensaiando-nos. Um espaço em que só se pode voltar-se para si, não em ato de isolamento, mas em uma relação íntima com o mundo, em

primeira pessoa do singular, renunciando ao ideal de certeza, pondo-se à prova, experimentando-se. Formação em que é possível sentir as singularidades pulsando, perguntas reverberando-se, vidas se (re)inventando no movimento da vida que se vive conectada à liberdade:

Por isso, no ensaio, a crítica é, indiscutivelmente, um exercício de liberdade ou de libertação, uma ascese da liberdade. O ensaísta só pode confiar-se criticamente à própria experiência, só lhe resta experimentar, ver e fazer ver até onde é possível falar e pensar de outro modo, até onde é possível viver de outro modo. Por isso, não se trata, no ensaio, de cotejar a realidade com a idéia, mas de cotejar a experiência em relação à verdade do poder e ao poder da verdade (LARROSA, 2004, p. 39).

Pelo ensaio a formação se volta ao sujeito, pois está conectada a uma ética e estética da existência, ou seja, preocupada com a relação consigo mesmo e com o outro, assumida nas palavras de Fischer (2009, p. 95) como “escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira alguma poderia ser identificado com o culto narcísico de nosso tempo”.

Foucault (2004, p. 109) nos lembra que a estética da existência ou artes da existência esteve presente durante toda a antiguidade greco-romana e se desenvolve por meio da prática de técnicas de cuidado de si. Uma experiência que visa à constituição do indivíduo como ser livre, que traz em sua prática uma ética do eu que se confronta na relação consigo próprio e que está voltada ao modo de conduzir a própria vida, a existência, negando projeções de como o sujeito deve ser na sociedade.

Quando optamos em nos afastar de uma formação prescritiva e nos desprendermos de um planejamento normativo, apostamos em uma formação, que encontra no método cartográfico sua potência, “um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática, um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Ao compreendermos o percurso da formação como cartografia, encontramos alguns desafios, assinalados também por Kastrup e Passos, pois nos colocam diante de um território desconhecido, especialmente porque se considera o conhecimento como processo de construção coletiva e porque a “cartografia é um método que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 16).

Ao iniciarmos o planejamento do grupo de estudos, fomos invadidas por várias temáticas que atravessavam as inquietações das professoras: os projetos didáticos; a

alfabetização; o portfólio como ferramenta avaliativa; a questão dos espaços para o desenvolvimento infantil; o currículo em diálogo com a infância; os campos de experiências e as diferentes linguagens expressivas. Temáticas que rondam o universo das professoras, provocando desassossego em nós, formadoras, porque era um grupo que mostrava interesse em estudar diferentes temáticas e não sabíamos como planejar nossos estudos acolhendo todas elas. Essa diversidade já havia acontecido em anos anteriores, e constatamos que a escolha de uma só temática em detrimento de outras causava desinteresse no grupo e nos frustrava.

No entanto, quando dialogamos com Larrosa (2002) sobre o sentido da formação, compreendemos que o desejo de cada professora em estudar uma temática está diretamente conectado a sua inquietação, marcando o início de uma viagem pela qual cada um pode se tornar singular. Um percurso, segundo o autor, é uma viagem na qual o indivíduo abandona a própria casa e percorre um itinerário cheio de experiências até si mesmo.

Por isso, optamos em não estabelecer uma temática específica para a formação; antes acolhemos todas elas, transformando-nos em uma comunidade de prática, que segundo Imbernón (2010, p. 86) tem como finalidade “informar e comunicar experiências, colocando em comum aprendizagens baseadas na reflexão compartilhada sobre experiências práticas”. Ainda para o autor, uma das características principais da comunidade prática é a forte participação do grupo, em que se experimenta de diversas maneiras o objeto de conhecimento escolhido, por isso o compromisso mútuo, a ação conjunta e a bibliografia compartilhada são essenciais. Uma escolha desafiadora para as formadoras, para o grupo e a própria formação, e principalmente para a formação que aposta na singularidade, que se pergunta a si mesma e que se afasta da prática moral, da culpa, do julgamento.

Feitas essas considerações narraremos algumas práticas que têm potencializado relações mais estetizadas no grupo de formação, que por sua vez aposta na conversa em detrimento do debate, na escuta em vez do julgamento, na experimentação e criação.

CADERNO: ANTOLOGIAS DE EXISTÊNCIAS

Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir. O que confesso não tem importância, pois nada tem importância. Faço paisagens com o que sinto. Faço férias das sensações
(PESSOA, 2017).

Em nosso grupo elegemos o caderno como possibilidade de expressar para si e ao grupo o percurso de aprendizagem. Uma prática que potencializa a relação consigo próprio por meio de uma arte da existência, em que é possível viajar para o interior de si mesmo, ensaiar-se com o outro, novas maneiras de ser. Uma escolha inspirada no caderno de artista.

Quem já foi aluno, quem se lembra do primeiro ano na escola sabe o quanto o caderno ocupa um espaço carregado de magia, de expectativas, de sonhos na vida. Experiência relembada por Suzuki (2014, p. 13):

Na minha memória, os meus dias de escola vêm acompanhados da sensação de estreia que antecipava o retorno às aulas. Essa ansiedade vinha acompanhada de certo consumismo, de ida às papelarias e lojas que vendiam materiais escolares, lugares que criam o desejo por estojos, lápis, caneta coloridas e o tão sonhado caderno. O caderno na minha história e na de muitas outras crianças, era motivo de emancipação, autonomia, responsabilidade. Emancipava-se aquele que deixava de usar brochuras para usar o desejado “caderno de dez matérias” ou aquele que podia escolher qual caderno usar, pois a professora já não escolhia por nós. Autônomo, porque podia escolher a capa, os adesivos (aqueles que vinham na primeira página do caderno e eram temáticos) e organizá-los da maneira que achássemos melhor. Isso agregava responsabilidade, pois tínhamos que cuidar do nosso caderno e saber usá-lo com cuidado, já que agora havia muitas matérias para organizar no mesmo lugar, afinal de contas, não podíamos perder “nossa vida escolar”.

Iniciamos o primeiro encontro trazendo o artista Kim Coimbra para socializar conosco (formadoras) e as professoras seu percurso poético e sua relação com o caderno de artista. Apostamos no caderno porque acreditamos, assim como Freire (1993, p. 25), que “a educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopias”.

Pelo caderno tínhamos a possibilidade de experimentarmos o aprender, a poética, de adentrarmos outra temporalidade, de vivermos nosso próprio mistério e de restituirmos a máscara do viajante, este descrito por Larrosa (2004) como um sujeito errante que atravessa o mundo sem formar parte dele e que não se encaixa em nenhum modelo de homem, mas antes vive um combate contínuo contra o que é.

Produzir o caderno na formação foi uma experiência de algum modo semelhante ao livro *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros (2010a), pois em sua produção há lugar

para expressar nossos despropósitos. Acontece na busca dos signos¹, apalpando a intimidade do mundo, sentindo o que não se é na folha em branco.

O caderno de artista abriga as sensações que ganham vida própria; não é algo utilitário, e sim “[...] a obra de um artista. Nessa condição, ele apresenta mistérios específicos que dificultam a sua presença em obras gerais, [...] ou seja, aquelas obras com participação artesanal do artista, freqüentemente em peças únicas” (SILVEIRA, 2001, p. 127). No caderno de artista, escrevemos, desenhamos, pintamos com sensações. Deleuze e Guattari (2004, p. 216) nos explicam que as percepções não remetem a um objeto:

Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só remete a seu material: ela é o percepto ou o afecto do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto de terra cozida, o élan do metal, o acorçado da pedra romana e o elevado da pedra gótica. [...] que é difícil dizer onde acaba e onde começa a sensação, de fato. Como a sensação poderia conservar-se sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, este tempo é considerado como uma duração. O que se conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. Mesmo se o material só durasse segundos, daria à sensação o poder de existir e de se conservar em si, na eternidade que coexiste com esta duração.

O caderno chegou como um visitante estranho e foi ocupando um espaço delicado durante as formações. Cada um a seu modo desenvolveu uma relação particular com ele. Valdé (1995) diz que, “dos rabiscos e anotações rápidas ou elaboradas, ele é testemunho dos processos iniciais da criação, [...] pois no caderno o artista tenta registrar uma nova concepção que surge do limbo do inconsciente [...]”.

Uma relação que ora nos aproximava umas das outras para partilhar, para aprender, para comparar, para apreciar, para escutar, ora nos distanciava para ficarmos suficientemente a sós e vivermos com o outro de nós mesmos. Arriscávamos a colocar as sensações em linhas, cores, palavras, para nos pôr em movimento em uma solidão povoada de uma multidão, como nos lembram Deleuze e Parnet (1998, p. 14), e repleta de encontros:

¹ Segundo Deleuze (2003, p. 4), o aprender remete aos signos: “Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a ser decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico, tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”.

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta [...]. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, de fantasmas nem de projetos, mas de encontros [...]. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem as ter jamais visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas estas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Designa um efeito, um zigzague, alguma coisa que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: «efeito Compton», «efeito Kelvin».

As páginas de um caderno podem ser compreendidas como *hypomnémata*, exercício de dupla face, que afeta pelo lado inverso provocando desvios e criações. Para Foucault (1992), não são compreendidas como diários íntimos, ao contrário, produzem um movimento inverso que possibilita aplicar uma série de exercícios, como ler, reler, refletir, entregar-se a si mesmo, e “isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 137).

É uma escrita que, segundo Foucault (1992, p. 133), se ancora em três práticas: 1) leitura, que se opõe à *stultitia*, definida pela “agitação do espírito, a instabilidade da atenção, a mudança das opiniões e das vontades”. Caracterizada pelo fato “de desviar o espírito para o futuro, de o tornar desejoso de novidades e de o impedir de se dotar de um ponto fixo pela posse de uma verdade adquirida”; 2) uma prática regrada e voluntária, de escolhas de elementos heterogêneos em que o essencial é que cada um possa considerar o que escreve, que reflita sobre a conveniência sobre o que escreve, que seja útil em função das circunstâncias que se encontra. É uma arte da verdade contrastiva, em que se confronta o que está escrito com a singularidade da verdade que nela se verifica; 3) trata-se de uma prática de unificação que não se limita a compor uma totalidade, mas acontece no próprio ato de escrever como consequência da *hypomnémata*, da sua constituição, de suas leituras. Uma unificação que pode ser comparada ao processo de digestão de alimentos que se transforma em nosso corpo ao mesmo tempo em que o constitui, ou nas palavras de Foucault (1992, p. 143) “como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’. Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional²”.

² No item “A leitura: nas dobras da existência” narraremos as práticas de leitura experimentadas pelo grupo, já que o foco central agora é descrever a potencialidade do caderno no grupo de formação e seus princípios que se conectaram com o processo do caderno de artista e com as *hypomnémata* enquanto práticas de si que potencializavam a relação de si consigo mesmo.

A produção de um caderno inspirada no processo de criação do artista e na *hypomnémata* abre-se para um tempo outro, no qual o que é menor cria uma atmosfera de surpresa, de conversas que não aspiram a uma resposta, uma verdade única, mas a um direito que cada um tem de se mostrar ao mundo a seu modo e de mostrar o modo como o mundo se apresenta a si, afetando cada um de um jeito particular.

O caderno de artista entrou no grupo por meio de uma conversa que nos provocou a cada um a produzir o seu. Em nossas mesas: papéis, cores, imagens, fios, lápis, cola, folhas, a imensidão nos tomando e a sensação de que tínhamos de continuar, sem saber.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. [...] A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em que primeiro se pensou (ROSA, 1994, p. 43).

A liberdade possibilita que algo aconteça, deslize, intensificando a curiosidade por indagar, experimentando perplexidades e que faz da formação uma fabulação. Planejavamos com o nosso próprio corpo, transformando o comum em algo raro, singular. São possibilidades de existir encontradas nas linhas de fuga e que instituem um novo estilo: “São estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro [...]. Há nisso uma ética, há também um estilo de vida, de nenhum modo algo pessoal, mas a invenção de uma existência” (DELEUZE, 1992, p. 192) que não se prende à representação, não busca conceituar, distinguir, comparar, ordenar.

PORQUE É DE PERGUNTAS QUE SE FAZ O CAMINHAR

Que respostas se dariam se as coisas fossem perguntas?

(Pablo Neruda)

No nosso terceiro encontro socializamos o caderno de experiências. Um encontro marcado por perguntas e dúvidas sobre a prática pedagógica, sobre a formação de professores da educação infantil, sobre o que se faz em sala de aula, sobre diferentes conteúdos que atravessam o currículo. Um momento delicado para nós, formadoras, pois poderíamos assumir um papel de explicadoras que fatalmente cairia em um autoritarismo, esvaziaria o poder das perguntas de continuar afetando cada um de nós no grupo de formação, produzindo diferentes sensações.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 186-205, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4635

Nesse momento optamos em registrar de diferentes modos os efeitos dessas perguntas, apoiando-nos em Larrosa (1994, p. 77), o qual afiança que a formação não se desenvolve por meio de critérios estabelecidos ou visa “interrogar, assumir, liberar ou reconhecer o que os indivíduos ‘realmente’ são. Trata-se de uma ética configurada esteticamente”. Nas palavras de Foucault, “o objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos [...] É preciso promover novas formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1994, p. 252). Acolher as perguntas de cada um em uma formação é um modo de aceitar a responsabilidade e de “criar um lugar, abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2004, p. 188).

Encher a formação de explicação sufocaria a experiência que vive em liberdade, sem preocupação. Sua vida está na intensidade, nos movimentos e nos reconcilia com o mundo. Ela habita a própria existência, modificando-nos. As perguntas são potências para o processo criativo e transformaram-se em linhas, traços, imagens e apontamentos no caderno de experiências das professoras. Perguntas que nos afetam; intensas quando a pressentimos, tímidas quando nos assombram, provisórias quando nos põe em movimento, potentes quando nos reinventam, esgotadas quando nos paralisam.

Perguntar força-nos a pensar. Diferentemente do ponto de interrogação que busca a resposta, a pergunta permanece no gerúndio e perguntando pergunta-se com as perguntas fugindo da explicação. Do caderno de experiências das professoras ecoavam perguntas, forçando a cada um a escutá-las, a seguir seu chamamento consigo mesmo, deixando o impossível acontecer, deixando o inesperado nascer, dando tempo ao tempo de cada uma de nós de continuarmos a perguntar. O importante é:

não esquecer a pergunta, refazer a pergunta, interrogar a pergunta, malferir a pergunta. Significa também não se acostumar com a nostalgia da mesmidade, não se deixar arrastar pela agonia do já não ser, nem arrastar o outro nessa agonia tão torpe e impiedosa (SKLIAR, 2003, p. 102).

Um contínuo e incessante por quê. Um caminhar que não aspira verdades, mas que se faz verdadeiro em seu movimento de perguntar-se. Explicar, como nos lembra Ranciére (2011), é hierarquizar as inteligências, assumir uma superioridade entre elas, especialmente entre nós (formadoras) e elas (professoras). Isso seria um pesar ou, nas palavras de Skliar (2003, p. 15), “preferimos mudar a educação – e mudá-la sempre – antes de perguntar-nos pela pergunta; preferimos ocupar-nos mais do ideal, como normal, que do grotesco, como

humano. Preferimos fazer metástase educativa a cada momento”. Os cadernos de experiências se constituíam com base em perguntas que cada um se fazia, potencializavam o diálogo, a partilha entre nós, e atravessavam nossos corpos, deixando-nos acontecer:

Sou uma pergunta insistente sem que eu ouça uma resposta. Nunca ninguém me respondeu. Tento em vão encontrar [...] a resposta. Ponho-me de ouvido atento a escutar a resposta. Como se minha pergunta gritada me desse mais do que o eco da pergunta. Eu sei que a vida sempre é quase um símbolo. Mas meu coração não entenderia. Sempre então me faltará essa coisa? Pode-se viver sem essa coisa? Eu mal respondo (LISPECTOR, 1999, p. 153).

Perguntas que deslocam o formador a um trajeto que não se faz sem dor, sobretudo quando se está acostumado a ser mestre explicador. No início gera desconforto e impotência, e nessa espera também experimentamos seus efeitos. A única certeza que tínhamos era de que precisávamos esperar e qualquer explicação seria como lançar luz de um holofote sobre os olhos daquele que adormece enquanto sonha seus sonhos. Seria o mesmo que tolher o corpo de sentir o que somente o corpo sente quando faz o eu sair de si; seria uma forma de hostilizar o ser, impedindo-o de acontecer, de abrir-se para o mundo.

As perguntas no grupo de professoras se inscreviam sem começo, como continuação. Presença que ganhava contorno nas linhas, nas imagens e nas sensibilidades, convidando-nos a exercitar diferentes modos de ser. Movimentos que nos jogam para fora, para o campo das sensações. E “a densa selva de palavras envolve espessamente o que sinto e vivo, e transforma tudo o que sou em alguma coisa minha que fica fora de mim” (LISPECTOR, 1998, p. 25).

Os problemas/perguntas nascem quando se liberta da explicação, quando se exerce o “poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, ‘semidivino’, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros (DELEUZE, 1999, p. 9). Liberdade que é um chamamento para que o mundo habite a vida de cada um e aproxima a singularidade para aquilo que é mais humano: a criação, como nos conta Deleuze (2010, p. 91).

O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar,

traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura.

A princípio registramos as perguntas das professoras: *“Quanto tempo pode durar um projeto?”*; *“O projeto precisa partir sempre da criança?”*; *“Como encantar as crianças para os projetos que são definidos pela Secretaria de Educação?”*; *“Como fica a infância se tivermos de também alfabetizar?”*; *“Como trabalhar com as diferentes linguagens em um único projeto?”*; *“Posso usar a literatura para iniciar um projeto?”*; *“Como articular os campos de experiências com o currículo?”*; *“Como favorecer a interação entre as idades na rotina da educação infantil?”*.

Movimentar as perguntas era preciso, deslocá-las para outros territórios distantes daqueles que as prescreviam, abrir mão das explicações que as normatizam por meio de orientações. Escutá-las em suas intermitências, dar tempo para pensar no que as perguntas nos dizem quando perguntarmos. A conversa, para Larrosa (2003, p. 212), nos faz entrar em outros lugares “e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa [...], nela pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...”.

As perguntas ganharam poética, outras cores, diferentes contornos e imagens no caderno de experiências das professoras e formadoras. E enquanto escutávamos as perguntas que reverberavam no grupo, o desejo pela leitura acontecia. Talvez isso aconteça porque a conversa não se fixa nos acordos, ao contrário:

Uma conversa está cheia de diferenças e arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe e muda para outra coisa (LARROSA, 2003, p. 213).

As perguntas nos fizeram encontrar os signos dos livros, potencializando a leitura. Acontecia nas pausas, onde não há o escrito, feitas de imagens e audições impossíveis. Porque a atração que se sente não está no que se conta, mas no que se guarda. Leitura que acontece na improvisação que se inventa, na intimidade com a matéria-prima ao equilibrar-se na linha do instante. Um ler que aperta a própria ferida que reverbera no intervalo entre ela e o texto, na impossibilidade da língua.

LEITURA: NAS DOBRAS DA EXISTÊNCIA

Apreendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de peraltagens. Eu vejo pouco. Uso mais ter visões. Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações. O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento. As coisas, como estão no mundo, de tanto vê-las nos dão tédio. Temos que arrumar novos comportamentos para as coisas. E a visão nos socorre desse mesmal (Manoel de Barros).

As perguntas abriram caminhos para a leitura, sinalizavam para o grupo a escolha de textos, que nos transformavam em uma comunidade de leitoras. As professoras problematizavam suas práticas, sobre seu lugar no processo de ensinar e de aprender. Para Skliar (2012, p. 62), ler “não é conhecer o desconhecido, nem preencher um abismo infinito com palavras organizadas. Ler é ir desconhecendo-se pouco a pouco. Como se nunca tivéssemos vivido antes”.

Acabávamos de ler o texto *Paixão e experiência*, escrito pelo professor e pesquisador Jorge Larrosa. O desafio de cada professora era capturar por meio de fotografias cenas que do seu ponto de vista descreviam atividades que fazem as crianças experimentarem o aprender de modo particular.

Os registros das práticas das professoras chegaram para o encontro, e imagens de um cotidiano se formaram em nossos pensamentos em que as crianças brincam, convivem e experimentam a vida. Enquanto apreciávamos as fotografias referentes às suas práticas, uma delas narra as imagens e nos conta que foi com as crianças passear pelos arredores do centro de educação infantil. Não tinham nenhum propósito definido e, ao percorrer por um itinerário sem planejamento, depararam com um jardim cheio de flores amarelas que iluminavam a mata verde-escuro, dando a sensação de estarem em um lugar que podia sempre amanhecer. Um jardim que nasceu em nosso pensamento por meio da narração da professora.

As flores ficaram sobre a sua mesa, nos contou a professora, e quando ela saiu para o seu intervalo as crianças, sem professor e sob o olhar do monitor que as observava a distância, pegaram sorrateiramente as flores e criaram uma nova paisagem. Quando a professora retornou, fotografou a cena. Pela fotografia parece que a criança mergulha com seus amigos em sua própria vida experimentando as flores, a amizade e o infinito. Em movimento improvisado desprende-se, e a leveza da intensidade abre seus braços como se fossem asas, como se agora seu pensamento voasse em liberdade, habitando outro mundo. Criança dona do

nada. Ela toda quer voar, tocar o chão em sua imensidão. Brincar sem destino, sem palavras, com sentido, em gestos e paixão. É um aprender que acontece pelo avesso, rompe com o tempo dado, e a urgência de seu ser vibra querendo alcançar o impossível. Sem limites, seu sorriso mostra-se em presença para o olhar dos muitos que a olha em extrema curiosidade.

A professora nos diz: “*Trouxe essas imagens das crianças brincando, aqui elas estão no jardim correndo, espreguiçando-se nas árvores, brincando de rolar na terra e com as pedrinhas que encontram*”. E no final do relato: “*Não trouxe as imagens das atividades que planejei e vivenciei com as crianças, somente as imagens do que acontece quando elas estão livres*”. E outra cena se forma em nosso pensamento. Entre a ausência da professora e a liberdade das crianças o silêncio chegou. Talvez porque o aprender acontece na contramão do que às vezes se pensa, está mais para a liberdade e acontece na presença de um corpo que aprende a escutar, singularizando-se.

A escuta das palavras narradas pela professora movimentou o diálogo e potencializou a reflexão sobre os campos de experiência, especialmente quando se diz que as atividades planejadas se separam da experiência, da liberdade. No processo formativo a reflexão sobre as palavras pronunciadas mostra-se potente para gerar outra relação consigo mesmo:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2001).

Abrir um diálogo sobre as palavras nos permite pensar sobre o que se diz e o que se faz, instaurando uma poética, como nos lembra Manoel de Barros: “há que se escovar as palavras, raspar delas os conceitos e descascar-lhes significados” (BARROS, 2007, p. 45). E assim, vivíamos algo impossível de explicar. Talvez porque o aprender nunca é. Entre gestos e nuances o vivemos desapercivelmente. Não está no sujeito que pergunta pelo objeto nem no objeto que vira um projeto. Inalcançável, não cabe no corpo das palavras, antes sim experimenta-se com o corpo exposto quando se põe à prova. Palavra difícil, faz a gente sofrer, padecer mesmo, viver a dor, movimentando o corpo, incendiando a alma sem ter o que fazer, apenas acontecer. Cada uma de nós se pôs a escutar o efeito daquelas palavras:

*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 186-205, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4635*

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2010, p. 4).

Para o formador é desafiador, porque se perde o controle sobre o ensino, um labirinto. Tratava-se de um momento em que as perguntas ganhavam espaço e o trajeto que cada uma trilhava nos fazia interrogar sobre nosso lugar naquele grupo. Uma atmosfera de suspense começava a nos rodear, de um lado um peso que nos vinha como cobrança que tínhamos de dar conta de ensiná-las a caminhar, de que tínhamos de oferecer as respostas às suas dúvidas, de outro as dúvidas de trilhar um caminho imprevisto e gerando outros problemas, como nos conta Corazza (2004, p. 108-109):

Mas, qual é o grau de paixão que se necessita ter com o problema, para que aceitemos ficar, por um longo tempo, estudando e pensando sobre ele? Para que aceitemos expor nossas produções, assumindo também os riscos de suas/nossas fragilidades?

Isso porque não se sai de um labirinto com um mapa criado por outro, ou porque não se experimenta a leitura no tempo imperativo e sim no gerúndio, uma vez que “nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2003, p. 21).

Uma aposta na estética da existência em que a leitura preparava o caminho de cada uma de nós, mas agora tomadas pelo gosto das palavras, sentindo-as vibrarem a partir de suas sensações. Dar-lhes signos era tudo o que nós, formadoras, podíamos oferecer. Era quase uma convocação à alteridade, exigindo a presença de um corpo para lê-lo; uma escrita que lhe pensava, em sua ausência, dissolvendo-nos em cada leitura. Aos poucos a leitura tomava força, dando a ver o potencial das palavras e a fragilidade de uma vida que se lê na escritura. Leitura hospitaleira que não submete o leitor a nenhuma norma, são possibilidades de acontecimentos, permitindo a própria rebelião. Infinita, traz mais do que contém. Desamparo. Preparamos então nosso encontro com muitos signos, e cada uma se pôs a enamorá-los, instaurando no grupo a possibilidade de nos tornarmos uma comunidade de leitores.

(IN)CONCLUSÕES

Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado (CORAZZA, 2001, p. 30).

Finalizando o artigo, contudo sem conclusões determinantes, voltamos as nossas inquietações primeiras: uma delas envolve nossa preocupação em proporcionar uma formação que dialogue com as práticas pedagógicas e com os sujeitos em suas subjetividades. A outra, na utilização de metodologias que provoquem o pensar, a criação e a experiência, que se alimentam da ética e da estética. A ética como uma atitude, que define estar só e estar com o outro. E a estética como reflexão de quem somos para nós e para o outro.

Com base nessas pistas, a formação/pesquisa com o grupo de professoras da educação infantil nos possibilitou identificar as metodologias como potência para a experiência estética, na medida em que garante o papel ativo dos sujeitos. Uma aposta pela vida ou, dito de outro modo, um dar-se à vida. Uma formação que, assim como a arte, permitiu a cada professora e a nós, formadoras, saber que se pode pensar como um artista, que está autorizado a criar seu estilo, criar sua própria maneira de ver e fazer ver o mundo, colocar suas cores, enfim, singularizar-se. Experiência que exige dedicação, concentração, criação: encontro com a multiplicidade.

Nessa perspectiva, a formação necessita favorecer o surgimento de um problema que surpreenda, que cause perplexidade. As condições precisam propiciar encontros que não se podem antecipar, embora necessitem ser preparados em cada detalhe. A experiência na formação é antes de tudo um espaço de investigação que se ocupa da potencialização do pensamento.

Pensá-la como um tipo particular de relação, como uma relação de produção de sentido [...] a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas (textos, filmes, notícias, pessoas, objetos, animais, cotidiano, etc.) têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação (LARROSA, 2002, p. 133).

Uma formação que é potencializada pela conversa, pela leitura e pela escrita. Propomos, então, às professoras ler e escrever sobre as contingências e os efeitos do cotidiano em suas subjetividades e práticas. Nesse sentido, o caderno de experiência, que teve como referência os cadernos de artistas e a escrita de si, propiciou o autorretratar-se, escapando da

*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 186-205, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4635*

capacidade de compreensão, da necessidade de se representar enquanto ser idealizado, de se confessar como prática cristã, mas de fabular-se, como nos mostra Borges (1998, p. 168):

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que este paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.

Uma prática de si que não deve ser confundida com individualismo, e sim um modo de nos reconciliarmos com o mundo e que tem a ver com o caminhar. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o caderno de experiência possibilitou fazer da formação uma prática poética, potencializando a autoria e a vontade de criar e de se inventar.

TRAINING: AN ESTHETIC EXPERIENCE FULL OF THE FRAGILITIES OF LIFE

ABSTRACT: The article is an excerpt of the research: Training – an esthetic experience full of the fragilities of an ongoing life. The research has been under developed since 2015 in a study group with elementary school teachers from the Municipal Network which meets every fortnight to think about their own training in an aesthetic dimension. In this excerpt the aim will be to problematize the ways of training in action of learning and teaching and what was mobilized by the restlessness of the dimension of human needs to be considered in the teacher training process. The mapping nature of the research provides some clues about practices which empowered the training space, as a place of experimentation. Initial data indicate that when writing, conversation and reading are connected to an ethics and aesthetics of existence the modes of training are reconfigured.

KEYWORDS: Training. Experiences notebook. Cartography.

FORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA CARGADA DE FRAGILIDADES DE VIDA

RESUMEN: El artículo es un recorte de la investigación: Formación - una experiencia estética cargada de fragilidades de vida en marcha. La investigación se desarrolla desde 2015 en un grupo de estudios con maestros de Educación Infantil de la Red Municipal que se reúne quincenalmente para pensar su propia formación en una dimensión estética. En ese recorte el objetivo será el de problematizar los sentidos de la formación en la acción de aprender y enseñar y que fueron movilizadas por la inquietud de que la dimensión humana necesita ser considerada en el proceso formativo del maestro. La investigación de cuño cartográfico trae algunas pistas sobre prácticas que viene potenciando el espacio de formación, como lugar de experimentos. Los datos iniciales apuntan que cuando la escrita, la conversa y la lectura están conectados a una ética y estética de la existencia se reconfiguran los modos de hacer la formación.

PALABRAS CLAVE: Formación. Experimenta portátil. Cartografía.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Moderna, 2010a.
- BARROS, M. de. *Memórias inventadas – a infância*. São Paulo: Planeta, 2007.
- _____. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010b.
- BECKETT, S. *O inominável*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- BORGES, J. L. *Obras completas*. Tradução de Carlos Nejar. Rio de Janeiro: Globo, 1998. v. I.
- CORAZZA, S. Na diversidade cultura, uma docência artística. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano V, n. 17, 2001.
- _____. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 1999.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: 34, 1995. v. 1.
- _____; _____. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34, 2004.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- _____; _____. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- DEWEY, J. *El arte como experiencia*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 40, jan./abr. 2009.
- FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Dits et Écrits*. v. III. Paris: Gallimard, 1994.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Direção, organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 1993.

GLIMCHER, A.; GLIMCHER, M. (Coord.). *Je suis le cahier – os cadernos de Picasso*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. In: _____; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal, Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, jan./ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200004.

_____; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: _____; _____; TEDESCO, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, J. A arte da conversa. Posfácio. In: SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13.º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, realizado em UNICAMP/ SP, 17 a 20 de julho de 2001.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PESSOA, F. *O livro do desassossego*. Disponível em: http://www.triplov.com/fernando_pessoa/bernardo_soares/frag12.htm. Acesso em: 2017.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ℳnuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 186-205, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4635

ROLNIK, S. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. In: LINS, D.; GADELHA, S. *Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 269-280.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTI, P. L. R. Montaigne e a reflexão moral do século XVI. *Revista Olhar*, ano 5, n. 7, jan./jun. 2003.

SANTOS, T. A. de O. *A coisa e o olho: uma abordagem da direção de atores no teatro de Samuel Beckett*. Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

SCHMID, W. Dar forma a nós mesmo. Sobre a filosofia da arte de viver em Nietzsche. *Revista Verve*, n. 12, p. 44-64, 2007.

SILVEIRA, P. A. *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

SKLIAR, C. B. *Experiências com a palavra: notas sobre a linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SUZUKI, C. L. *Caderno de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação*. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

VALDÉ, J. L. *Carnet de Paris 1900*. Madri: Editorial Casariego, 1995. Disponível em: <http://diariografico.com/htm/outrosautores/Picasso/Picasso03.htm>. Acesso em: 23 jul. 2015.

VISCONTI, J. C. *Novas derivas*. Tese (Doutorado)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Recebido em maio de 2016

Aprovado em outubro de 2017