

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA ROBERTA DE OLIVEIRA PINTO

ATELIÊ (DES)EDUCADOR

CURITIBA
2022

FERNANDA ROBERTA DE OLIVEIRA PINTO

ATELIÊ (DES)EDUCADOR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Kátia Maria Kasper

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Pinto, Fernanda Roberta de Oliveira.

Ateliê (des)educador / Fernanda Roberta de Oliveira Pinto –
Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Kátia Maria Kasper

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino – Metodologia. 3. Arte
na educação. 4. Educação infantil. I. Kasper, Kátia Maria, 1959-. II.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em
Educação. IV. Título.

ATA NºD19.08452

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia dezesseis de novembro de dois mil e vinte e dois às 14:30 horas, na sala 232A, Campus Rebouças - UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **FERNANDA ROBERTA DE OLIVEIRA PINTO**, intitulada: **Ateliê (des)educador**, sob orientação da Profa. Dra. KÁTIA MARIA KASPER. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: KÁTIA MARIA KASPER (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JULIANA GISI MARTINS DE ALMEIDA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), KARINA ROUSSENG DAL PONT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, KÁTIA MARIA KASPER, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca examinadora destaca a qualidade da pesquisa, de sua escrita, de sua estética e indica para publicação.

CURITIBA, 16 de Novembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
17/11/2022 11:57:14.0
KÁTIA MARIA KASPER
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
17/11/2022 11:53:27.0
JULIANA GISI MARTINS DE ALMEIDA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/11/2022 19:26:47.0
MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
06/12/2022 09:54:18.0
KARINA ROUSSENG DAL PONT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA ROBERTA DE OLIVEIRA PINTO** intitulada: **Ateliê (des)educador**, sob orientação da Profa. Dra. KÁTIA MARIA KASPER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Novembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
17/11/2022 11:57:14.0
KÁTIA MARIA KASPER
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
17/11/2022 11:53:27.0
JULIANA GISI MARTINS DE ALMEIDA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/11/2022 19:26:47.0
MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
06/12/2022 09:54:18.0
KARINA ROUSSENG DAL PONT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

para antônio

AGRADECIMENTOS

À Professora Kátia Kasper pela sua confiança, persistência e suas (des)orientações. Obrigada por me dar fio, por costurar junto uma educadora-artista-cartógrafa.

Ao grupo de estudos SemNomeAinda: Aline, Camila, Franceline, Gabriela, Gizele, Jair, Liana, Thalita, Thiago e Victor, vocês são a potência da batida de muitas mãos em um container.

À Professora Juliana Gisi, à Professora Karina Dal Pont e ao Professor Maurício Fagundes pela delicada leitura, pela atenção ao texto e pela sensibilidade ao momento.

À Universidade Federal do Paraná por todos os anos de acolhimento. Ao Colegiado e ao Aluisio pelo apoio e por permitir respiros.

À Caro, Prof. Alini, Prof. Mari, Prof. Vitoria, Prof. Lê e Prof. Tami por compartilharem as paixões e as angústias em educar.

À Deyse, pelos sorrisos, afagos e por navegar junto.

Ao Professor Paulo Reis pelos incentivos e provocações durante esses anos de encontros.

À Allana Schoemberger pela eterna parceria. À Dani Nogueira por bordar e flunar outras educações. Ao Daniel Galantin pelas trocas em Foucault.

À Maiara (in memoriam) por deixar conosco sua paixão pela vida.

À minha mãe, por ser rede, por ser ponte, pela dedicação, pela força, pelas tardes e pelas noites em que me foi cais.

À Camile por ser a metade que me falta e pela inspiração acadêmica.

À Zilda por seu afeto e apoio.

À Yael por bancar meu puerpério.

Ao Gabriel por aguentar as correntezas e por abraçar o meu sonho e fazer dele o “sonho da nossa família”.

Ao Antônio, por dividir seu tempo de vida com esta cartografia, por me atravessar com a sua potência e por me fazer forte.

Às crianças por deixarem seus rastros em mim.

Hoje, a arte é esta dissertação.

ATELIÊ (des) EDUCADOR

RESUMO

Esta pesquisa narra um encontro entre ateliê, arte e infâncias, onde o espaço manifesta rastros de presenças e outros modos de pensar educação. Conforme os autores são apresentados, a escrita encontra a linha que alinhava os conceitos com os efeitos das “aulas” de artes, um processo que compõe junto ao método da cartografia, aqui compreendido através de pistas de Rolnik (2006), Kastrup (2015) e seus parceiros de escrita. É com o movimento da pesquisa que a professora se percebe uma educadora-artista-cartógrafa que costura palavras, registros e cartas para (a)bordar os afetos que a atravessaram no percurso, junto aos rastros deixados no ateliê, sejam eles produzidos pelas propostas escolares ou pelos desejos das educandas e dos educandos. Esta cartografia apresenta os ateliês de arte como propositores de ações e movimentações, introduzindo a ideia de um espaço criado especialmente para a área das artes visuais no ambiente escolar, tal como relata a sua (des)construção ao abrir-se às possibilidades das infâncias e dos materiais. Pensado com As Heterotopias de Michel Foucault (2013), essa dissertação entende o espaço escolar como um espaço-outro, uma (des)forma de olhar, que convida a educadora e as crianças a estar, a permanecer e a perceber a “sala de artes”. Com a noção de Educação Menor proposta por Sílvio Gallo (2002; 2015; 2016), o ateliê se tece como um espaço (des)educador ao compreender a educação como um acontecimento, percebendo os encontros, as conexões, os *entres* e as desterritorializações dos processos no cotidiano. O Ateliê (des)educador manifesta as experiências de seus cinco anos em uma escola de educação infantil e com os registros dos passos no espaço, convoca as subjetividades da educadora, que registra rastros nas páginas desta cartografia.

Palavras-chaves: Ateliê. Cartografia. Heterotopia. Educação Menor. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research narrates an encounter between an *atelier*, art and childhoods, where the space manifest trails of presences and other ways of thinking education. As the authors are introduced, the writing finds the line that aligned the concepts with the effects of the arts “classes”, a process that composes together with the cartography method, here understood through clues from Rolnik (2006), Kastrup (2015) and their writing partners. It's with the research movement that the teacher sees herself as a educator-artist-cartographer that sews words, records and letters to address the affections that crossed her in the path, next to the traces left in the *atelier*, whether they are produced by school proposals or by the wishes of the pupils. This cartography presents the art *atelier* as proposers of actions and movements, introducing the idea of a space created especially for the area of visual arts in the school environment, as reported its (de)construction by opening up to the possibilities of childhood and materials. Conceived with The Heterotopias by Michel Foucault (2013), this dissertation understands the school space as an other-space, a (dis)way of looking, which invites the educator and the children to be, to remain and to perceive the "art room". With the notion of Minor Education proposed by Sílvia Gallo (2002; 2015; 2016), the *atelier* weaves itself as a (un)educating space by understanding education as an event, realizing the encounters, connections, the in between and deterritorializations of processes in everyday life. The (dis)educator *atelier* manifests the experiences of its five years in a kindergarten and with the records of the steps in space, it summons the subjectivities of the educator, who registers traces on the pages of this cartography.

Keywords: Atelier. Cartography. Heterotopia. Minor Education. Child education.



SUMÁRIO

UM COMEÇO PELO MEIO	14
A QUE (RE)EXISTE ESSA PESQUISA?	23
LINHAS QUE COMPÕEM ESSA CARTOGRAFIA	28
CARTOGRAFIA FEITA DE PISTAS	37
VESTÍGIOS, CAMINHOS, PROCESSOS	44
COSTURA	52
ESPAÇO QUE ATA	53
ABORDAGEM PELA BORDA	63
UMA (DES)FORMA DE EDUCAR	71
ESPAÇO-CORPO	76
ESPAÇO HETEROTÓPICO	83
TRAJETOS POSSÍVEIS	92
TRAMAS DO ESPAÇO	99
ATELIÊ LIVRE	109
O QUE É UM ENCONTRO? PARA QUÊ SERVE?	118
O ESPAÇO E A EXPERIÊNCIA	128
A EDUCADORA (DES)TERRITORIALIZADA	133
AOS TRIPULANTES	138
REFERÊNCIAS	145
DOCUMENTOS CONSULTADOS	148

UM COMEÇO PELO MEIO



abarcam tudo o que o fenômeno possui de relação com a história, o *socius* e o plano dos afetos.

Se, ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual.

**PISTAS DO MÉTODO
DA CARTOGRAFIA**
Pesquisa-intervenção
e produção de subjetividade

Orgs.
Eduardo Passos
Virgínia Kastrup
Liliana da Escóssia

9 de agosto de 2021

É meu terceiro dia após um longo tempo afastada e retornar está sendo intenso. Enquanto me reencontro com o ateliê, rememoro as marcas no jaleco e as marcas no espaço. Regressar me faz estremecer: movimentos de outros corpos, percursos imaginários que borram o espaço e o cheiro de tinta espalhada me provocavam a pensar o que pode um espaço. Depois de uma pausa para o café caminho em direção ao ateliê. Percebo a luz acesa e a porta aberta. Na entrada da sala pegadas de tinta verde-musgo formam o contorno de pequenos pés. Olhei para dentro da sala e não havia ninguém. Analisei rapidamente o espaço. Mãos menores que as minhas carimbavam o lugar e linhas registravam movimentos. Dedos desenhavam caminhos pelos móveis. No chão, a imagem era de uma passagem sinuosa, deslocamentos pausados, trajetos desordenados, pistas de um só corpo. Percebi uma casca de fruta mergulhada na tinta. A fuga de um outro lugar. No canto da sala, as bisnagas de tinta amarela, azul e preta, quase vazias, enfeitam o chão. Subo no banco para visualizar de outro ângulo o que acabara de acontecer. Rastros de pés e mãos revelam o mergulho no espaço. Uma poça de tinta verde manchava o chão. Um godê que vazava e um pincel indicavam a tentativa de pintura com essas ferramentas. Não havia vestígio de papel ou outro suporte que suportasse tanta tinta. A tinta que escorria encontrava o espaço. Pintura tridimensional. Registro os passos, um mapa desse acontecimento. Rastros de um corpo que desejou estar ali. Vestígios de uma experiência. Vida que se manifesta. Uma porta que convida. Um espaço que vibra em tinta. Uma brecha se fez no tempo: presenciei o que restava de um encontro. A criação de outro lugar. Estou feliz em estar de volta.

RASTROS DE UM CORPO

QUE DESEJA ESTAR AQUI





extra space

turn

to

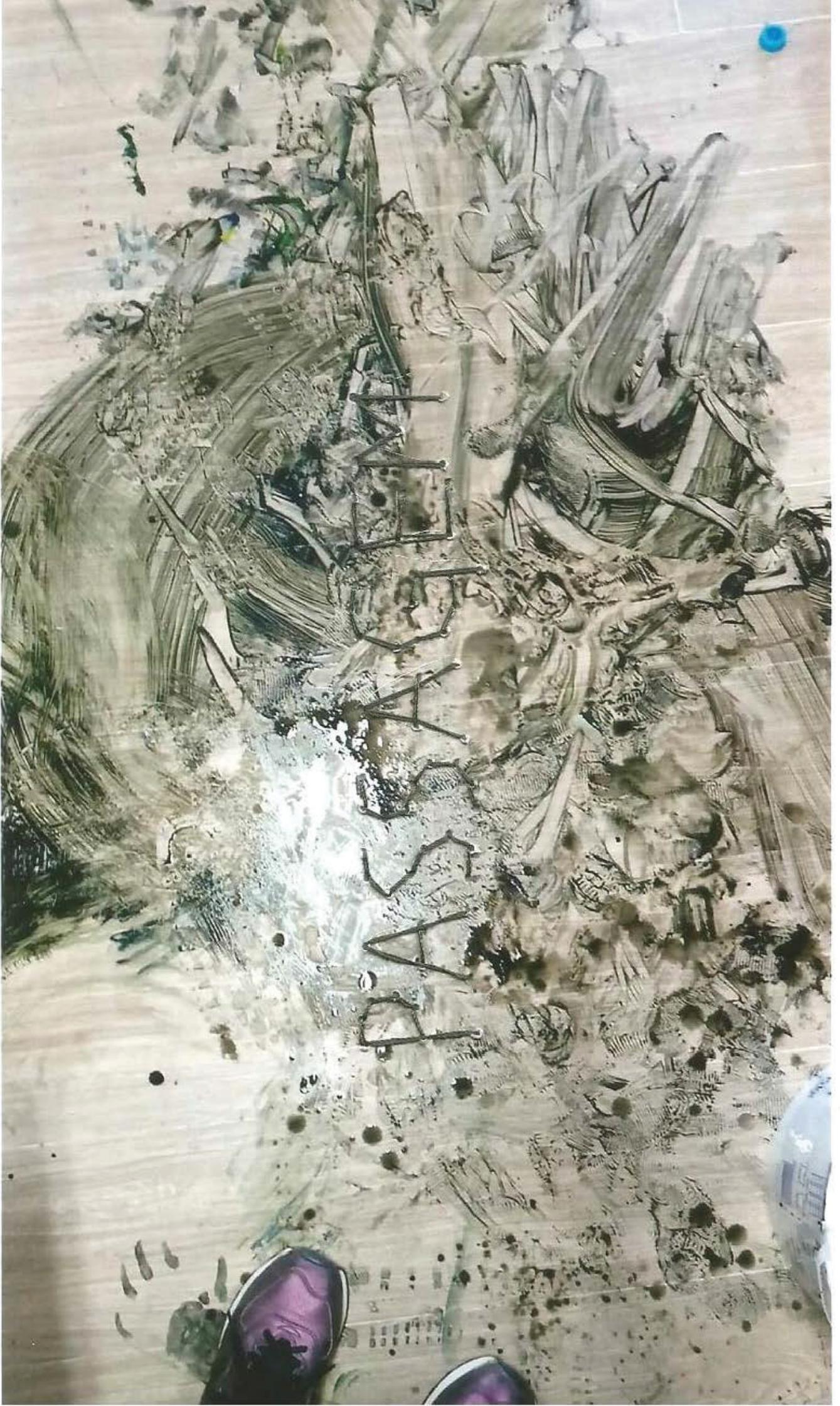
convenient





O QUE PODE UM ESCOÇO





A QUE (RE)EXISTE ESSA PESQUISA?



Armário do ateliê de gravura.
Deartes, 2017

Anos antes do início dessa pesquisa meus dedos percorriam uma tabela preenchida com disciplinas e horários, contando os quadrados que faltavam para chegar em *artes* e *história da arte*. Em 1999, como aluna do ensino fundamental, havia apenas dois desses quadrados em uma rotina semanal e anual muito rígida. As aulas de artes não aconteciam nas salas que correspondiam às séries, elas ocorriam no auditório, no ateliê de cerâmica, no pátio ou, com mais frequência, na *sala de artes*. Lembro do que sentia ao percorrer o caminho que me levaria às atividades às quais esperava a semana toda. Lembro de ser uma das últimas alunas a voltar para a sala de aula, com a desculpa de ajudar na organização do espaço: limpeza de pincéis e godês; papéis, lápis, e tesouras em seus lugares; tudo que fizesse o tempo se alongar naquele lugar.

Em 2009, como aluna do ensino médio, vi a palavra *artes* sumir da tabela de disciplinas. Em ano de vestibular os horários eram preenchidos com assuntos e temas que caberiam em um *exame de ingresso no ensino superior*. Nesse mesmo ano aconteceu um *lockdown*¹ e uma pausa de duas semanas interrompeu a rotina escolar. Isolada, fragmentava o tempo entre resolver exercícios propostos pelos livros didáticos, desenhos de observação e outras composições imagéticas. Em janeiro de 2010 meu nome constaria na lista de aprovados na Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Paraná.

Por seis anos habitei um campus chamado DeArtes². Encontrava desculpa para que, mais uma vez, o tempo pudesse se arrastar. Fui acolhida por docentes e colegas que me conduziram a perceber a pesquisa como um processo afetivo e subjetivo e a educação como uma paixão. Ali viajei com a *arte correio*³ e compreendi que a produção da arte mergulha em processos que podem ser compartilhados, que navega junto a matéria e que *hoje, a arte é esse comunicado*⁴. Me despedi daquele espaço quando a vida profissional me chamou para percorrer outros caminhos. Voltei algumas vezes ao campus e me deparava com seus *rastros*: adesivos, pixos,

¹ Sobre o fechamento das escolas devido à gripe H1N1 em 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/adbloc.html?origin=after&url=https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2009/07/602195-apos-reuniao-escolas-particulares-de-curitiba-suspendem-aulas-devido-a-gripe-suina.shtml?loggedpaywall>> Acesso em 22 ago 2022.

² Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná.

³ Movimento artístico do final da década de 60 que utiliza a correspondência (cartas, envelopes, carimbos, postais, selos) como uma forma de comunicação política e subversiva entre os artistas, devido às condições sociais e à censura da época.

⁴ Referência aos carimbos utilizados pelo artista pernambucano Paulo Bruscky, o precursor da arte correio no Brasil.

desenhos, pinturas e colagens. As paredes, as escadas, o teto, as janelas deixam *pistas* de um espaço com a arte, vestígios que permanecem, que me provocam as lembranças, que me colocam a encontrar outros corpos e um outro tempo. Resistências espaciais.

Eu iniciaria como professora regente da área das artes visuais em uma escola de educação infantil alguns anos após a formatura. Me deparei com questões educacionais, com apontamentos artísticos e com um espaço vazio, mas cheio de materiais. Fui ocupando a mesma sala desde o início de 2017 e a chamando de *ateliê* até dezembro de 2021, o recorte temporal desta pesquisa. Mas essa pesquisa não se faz em uma linha cronológica, ela tece um mapa das intensidades e dos encontros entre espaço, matéria e outros corpos. Ela se inicia, como escrita, na pós-graduação em Educação, no PPGE:TPEN do Setor de Educação da UFPR, na metade do ano de 2019, quando o corpo-educadora passa a ser também um corpo-cartógrafa, produzindo conexões, instigando criações, conhecendo outros modos de pesquisar. Habitando um novo campus, caminhando entre novos autores e derivando com o grupo de estudos SemNomeAinda. Nessa (des) forma, acontece essa cartografia. Com um “grupo de estudos e orientação se construindo como um espaço de múltiplos deslocamentos” (KASPER; TÓFFOLI; SEJANES; BARROS; 2021, p. 124).

Com as (des) orientações durante os últimos três anos, entre grandes janelas ensolaradas - e outras pequenas janelas isoladas -, inscrevo um *ateliê* (des) educador.

Desaprendizagens na ressonância dos encontros

Unlearnings in encounters's resonance

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p121-139>

KÁTIA MARIA KASPER¹

GABRIELA DE SOUSA TÓFFOLI²

THALITA ALVES SEJANES³

MAIARA PEREIRA BARROS⁴

Vêm de esquinas, corres, corridas, ateliês, jardins, salas de aulas, com os pequeninhos, com o sexto ano, com os grandões. De longe, dos cafés, de casa, de susto. Há quem traga plantas, quem traga canetinhas coloridas, quem traga um sussurro, o desejo no colo, quem traga oxum no peito, quem traga o espaço consigo...

Convergem na mesma sala. Desejo.

Há quem venha para respirar.

122

Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.39, n.83, p.121-139, 2021.

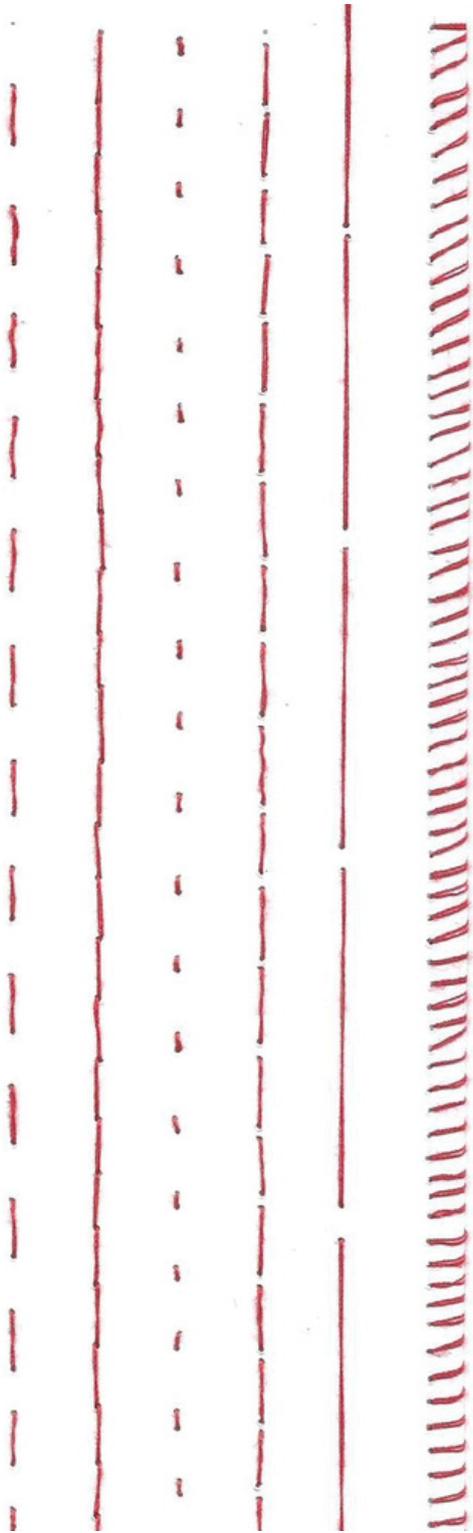
Levei o espaço comigo ...

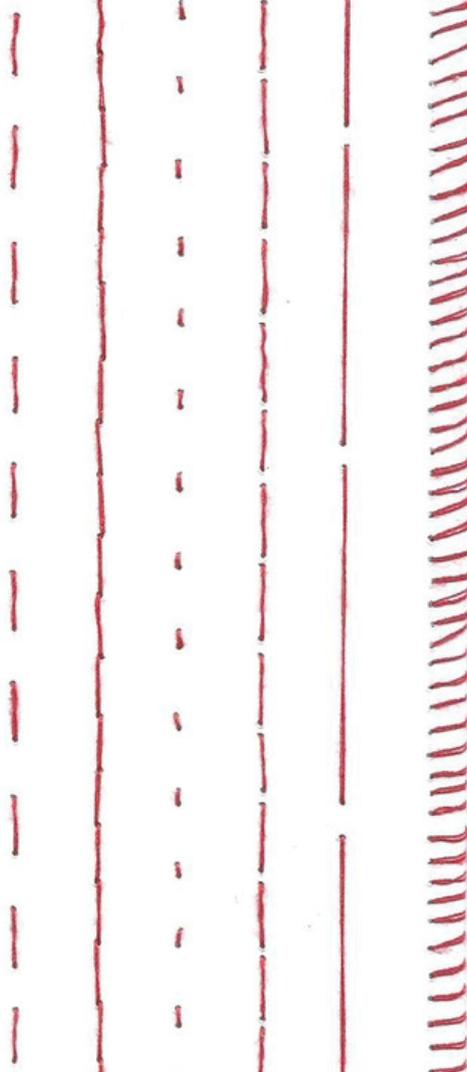
(des)Aprendi a pesquisar. Cartografei.



Mesa do ateliê de pintura.
Deartes, 2oIB

LINHAS QUE COMPÕEM ESSA CARTOGRAFIA





Se pensarmos em qualquer ambiente escolar podemos, em nossa memória, desenhar seus espaços: salas de aulas identificadas por séries ou classes onde alunos e professores permanecem durante um certo período do dia - e durante anos; pátios que são habitados por crianças e adolescentes entre uma aula e outra; a cantina/refeitório ocupada para a alimentação dos alunos; a biblioteca, lugar de leitura, habitada por diversos livros - e pelo silêncio; as quadras de esportes que recebem as aulas de educação física e alguns eventos festivos escolares; a sala de artes, um lugar possível, mas não comum a todas as escolas, que é o ambiente para aprendizagem das artes - visuais, musicais, teatrais -, depósito de materiais, acervo de decorações de páscoa, festas juninas e natalinas - entre tantas outras datas que cabem em um espaço -, QG de reuniões de alunos para desenvolver projetos para outras áreas. A sala de artes é o espaço-tempo que faz escoar a disciplina - corporal e pedagógica -, a rotina, o rigor e a repetição da escola. Um espaço-refúgio das tradições escolares.

A sala de artes, como esse lugar à margem dentro do sistema escolar, é um ambiente que comumente se apresenta cumprindo, também, outras funções, para além de suas ações estéticas e subjetivas. Deslocada de seu lócus criativo e das educações artísticas da qual tem a sua origem, esse *espaço-refúgio* das ordenações escolares pode ser a *sala-de-fuga*, um respiro entre uma disciplina e outra. Uma brecha no currículo, mas uma sala delimitada com tempo determinado durante a semana.

Que lugares encontramos em uma sala de artes se fizermos o movimento de *desterritorializar* - seus móveis, seus materiais, seus corpos, seus conceitos, seus planejamentos -, e fazer desse espaço um *lugar-outro*? Essa cartografia se coloca como rastro no espaço - de um ateliê, em uma escrita. Costura uma breve história desse lugar para compreender seu sentido expandido em um ambiente escolar. Uma pesquisa atravessada por autores que pensam o espaço como uma heterotopia e a educação como uma prática de resistência, e então, encontra na cartografia uma forma de “dar língua aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p. 23).

Nas pesquisas sobre ateliês abordadas nesta pesquisa, percebe-se uma desconstrução conceitual, a fuga de um lugar arquitetonicamente estático para um *não-lugar*. Se na contemporaneidade é possível produzir arte na ausência de um espaço, é preciso um ateliê para produzir? A arte conceitual nos convida a *olhar-sentir* as produções artísticas de outras formas. As propostas podem ocupar várias linguagens: pintura, desenho, escultura, gravura, colagem, fotografia, performance, objeto, livro-de-artista, vídeo, *site-specific*, textos, meios digitais, etc. Sendo essas linguagens tão múltiplas e simultâneas, um ambiente de produção é estruturado de acordo com os processos. Um ateliê se transforma, se configura e se desorganiza para dar vazão às possibilidades e às subjetividades.

É pensando o ateliê como um lugar de *produções-outras*, onde se abre aos encontros e nos convoca à experiência, que se inicia a pesquisa do ateliê (des)educador dentro de uma escola. Um *ateliê-outro*, espaço de brechas, do *entre*, que acolhe a cartografia como processo de pesquisa para potencializar as presenças e possibilitar que a cartógrafa registre os rastros de vida.

A intenção desta pesquisa não é estabelecer uma prática e nem um modelo a ser seguido, mas cartografar modos de aprendizagens, outros olhares, seus desdobramentos e suas experiências. Nessa cartografia o ateliê encontra o conceito de *educação menor* proposto por Sílvia Gallo (2002; 2015; 2016), que desterritorializa processos pedagógicos tradicionais e convida a educadora a pensar suas ações diárias e coletivas dentro da escola. Desterritorializar processos dentro do ambiente escolar nos provoca a estar aberto aos acontecimentos, aos encontros, às conexões e às movimentações do dia-a-dia. O conceito menor, unido à educação, produz uma reflexão das formas de ensino propostas pelo sistema educacional instituído pela macropolítica. O ateliê se anuncia (des)educador: há propostas dispostas no ambiente, há o espaço que convida a desterritorializar atividades, há a movimentação constante da coletividade, há as micropolíticas dos corpos e uma aprendizagem que considera os processos, as experiências e aquilo que não está dado. Há um tempo que se arrasta, um olhar para os *pequenos* passos e uma sensibilidade à “vivência do instante” (GALLO, 2016, p. 87).

É na perspectiva da educação menor que o ateliê observa o que o atravessa, num desconforto de esperar o inesperado, de pensar em outras formas de (não) avaliar e de propor uma *não-proposta*. A *antiga sala de artes* desterritorializa o que é aterrado nas práticas tradicionais, questiona a rigidez das produções em arte, pensa em (des)educar as reproduções na arte, os manuseios *corretos* dos materiais artísticos, as cores *certas* dos elementos figurativos e as pinturas *dentro das linhas*. A educação menor contribui com um fazer artístico na educação operando “ações de transformação, por mínimas que sejam” (GALLO, 2016, p. 60), fazendo do lugar uma trincheira para a multiplicidade, compondo outros cenários possíveis para aprender.

Em uma educação pela experiência (LARROSA, 2021), o ateliê é percebido como um *lugar-outro criado-inventado-vivido* por meio de uma narrativa subjetiva que é a da infância, observado e pensado com a noção de heterotopia de Michel Foucault (2013).

Mas como um espaço que coexiste com as localizações funcionais e horários estritos do ambiente escolar pode romper as barreiras da rigidez do ensino? De que modo o ateliê se

materializa e compõe as suas práticas para constituir esses outros lugares?

Com a passagem de vários corpos, com o convite que o lugar faz para entrar, com a disposição de materiais e com a disponibilidade do tempo, o ateliê é cartografado como um espaço heterotópico, uma *sala de artes* que coexiste com o ambiente escolar e propõe uma outra maneira de estar. Se uma utopia é um espaço imaginário, sem um lugar e tempo real (FOUCAULT, 2013) acompanhada de um discurso, a heterotopia contrapõe esse sentido e se insere como um espaço concreto, que inverte a lógica social e produz desvios e rupturas (FOUCAULT, 2013) nas concepções *do que é um espaço e para que ele serve*. De acordo com Gallo (2015), a utopia é uma crítica aos modelos estabelecidos na sociedade, sugerindo outros modos que substituam os utópicos. Já a heterotopia não cria modelos, mas invoca outras formas de vivenciá-los na condição dos padrões instituídos. Dessa forma, Foucault (2013) apresenta o espaço heterotópico propondo outros modos de perceber e de estar em um lugar real em um tempo singular, noção esta que será (a)bordada mais adiante nesta pesquisa.

O ateliê dessa cartografia é vivenciado junto aos movimentos presentes, com os processos que acontecem e pelos registros fotográficos e escritos. Por isso faz uso do método da cartografia para capturar os afetos no decorrer dessa pesquisa. Para compor o texto, alguns passos foram *capturados* e registrados, especialmente os que marcam a produção de subjetividade. As ferramentas necessárias foram *encontradas* conforme a cartografia acontecia: as fotografias, registros das passagens dos corpos no ateliê; a agulha e o fio, dando corpo aos conceitos e às autoras e autores; as cartas, que colocam a pesquisa como um texto viajante e não linear. Essa pesquisa se costura enquanto os afetos pedem passagem, enquanto autoras e autores são devorados⁵ e enquanto a vida acontece. A cartografia é movimento, assim como o ateliê.

As imagens são deslocamentos: produzidas pela cartógrafa, costuram o espaço com rastros, com palavras, com acontecimentos. Registros capturados entre

⁵ O termo *devorados* faz referência a autora Suely Rolnik, em seu livro *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo* (2006), ao falar dos autores (*estrangeiros*) citados durante a escrita do seu texto, devorados antropofagicamente.

os anos de 2017 e 2021⁶, as imagens não ilustram, elas são o texto. Fragmentos de um ateliê movido por existências, vestígios de crianças da educação infantil de uma escola regular, imagens efêmeras de produções em um espaço. Costuradas junto às folhas deste texto, escritas com as linhas da pesquisa, a costura desenha palavras, imagens-texto que atravessam as folhas, atam espaços-outros e bordam os afetos da *educadora-artista-cartógrafa*.

Outros autores - com suas linhas - contribuíram com o caminhar do texto: Kasper (2011; 2016) com suas noções sobre o espaço, corpos e as subjetividades na educação, entre outros conceitos que potencializam a cartografia; Larrosa (2003; 2021) com a noção de *experiência* e o pensamento acerca de seus *tremores*; pesquisadores da abordagem em Reggio Emilia que compartilham suas pesquisas e práticas com ateliês em escolas; Britto (2011), Silva (2011), Zordan (2019) e Facco (2017) que contribuem com a discussão acerca de ateliês de artistas na história da arte; a escrita entre Deleuze e Parnet (1998) e Fiadeiro e Eugénia (2012) que tecem conexões junto ao espaço a respeito dos *encontros*; e compondo as pistas da cartografia, Kastrup (2009) e Farina (2019) que permitem uma compreensão referente às intensidades do cartografar. Alguns compositores embalam um capítulo ou outro com trechos de suas músicas.

Os processos subjetivos se conectam com as experiências das artes. O fator *vida* - e as suas intensidades - se somam ao percurso da escrita, conexões emergentes em um campo educacional que marcam a cartógrafa, a educadora e a artista no encontro com o ateliê. Ao *costurar* a educadora com a cartógrafa, os olhares se direcionam a outros movimentos, detalhes do espaço e dos processos do educar: um olhar atento ao chão marcado com pegadas - *rastros* - de experiências; um deslocar-se aos cantos do ateliê, que acumulando materiais, proporcionaram outros cenários e a criação de outros mundos; uma escuta aos encontros entre corpo e matéria⁷, matéria e espaço, espaço e corpo. Essa pesquisa não revela propostas e não descreve atividades. Essa cartografia olha para os registros, dá linha a intensidades e intenções e, com fragmentos espaciais e temporais, ata as conexões. Acontece junto aos processos de subjetivações de um

⁶ Todas as fotografias utilizadas nesta dissertação foram tiradas pela autora, entre os anos de 2017 e 2021. As costuras foram produzidas durante a produção dessa cartografia, também pela autora.

⁷ Nesta cartografia optou-se pela palavra matéria como referência aos corpos físicos, aquilo que ocupa o espaço.

ateliê, uma escrita que atravessa um tempo - aión - e um espaço - heterotópico. Mergulha para pensar o encontro entre educação, arte e infâncias. Um texto que não faz uso de metáforas, mas utiliza palavras como criação de mundos para explorar possibilidades e produzir outras formas de pesquisar.

15 de maio de 2022

Não encontro respostas definitivas para tantas perguntas, mas me encontro com os processos e algumas memórias. Isso me possibilita seguir os rastros das subjetividades do ateliê e dos acontecimentos que vazam pelas bordas, cantos, margens e meios do espaço. Também encontrei autores que me convidaram a olhar o ateliê como um espaço-outro, a educação por outra perspectiva, a arte como experiência, a pesquisa como cartografia e a palavra como costura. A cartografia está sendo uma intensa formação. Quando se caminha aos passos - pistas - da cartografia, cada encontro vira acontecimento: o corpo se coloca no mundo para ser afetado, a vida pede movimento. A educadora já não ocupa o lugar da ordem, compreende experiência como potência e permite ser atravessada. Está se desterritorializando a cada deriva no processo. A cartógrafa passa a mergulhar em mares agitados, ressignifica o tempo e segue os vestígios. A artista dá linha aos afetos. Durante as leituras sobre espaço me transporte para um dos primeiros cantos que ocupei e do qual fiz outro: uma máquina de costura. Aprendia a unir retalhos abrindo as gavetas dessa máquina onde haviam muitos botões, fios, agulhas e dedais, um baú de tesouros. A máquina era manual com o pedal de ferro. Nesse espaço o meu corpo se encaixava, balançava de um lado para o outro como se estivesse em alto mar. A roda da correia parecia um mastro. O pedal era como um barco. A imaginação navegava. Foucault diz que, para as crianças, a cama dos pais, na ausência deles, pode ser um grande oceano entre as cobertas, mas também o céu onde é possível flutuar entre as nuvens. A máquina de costura foi meu espaço-outro que abrigava corpo e imaginação. Uma pesquisa viaja a outros tempos e outros espaços. Escrevo. Costuro palavras-rastros.



meknik ————— Levcaidit —————

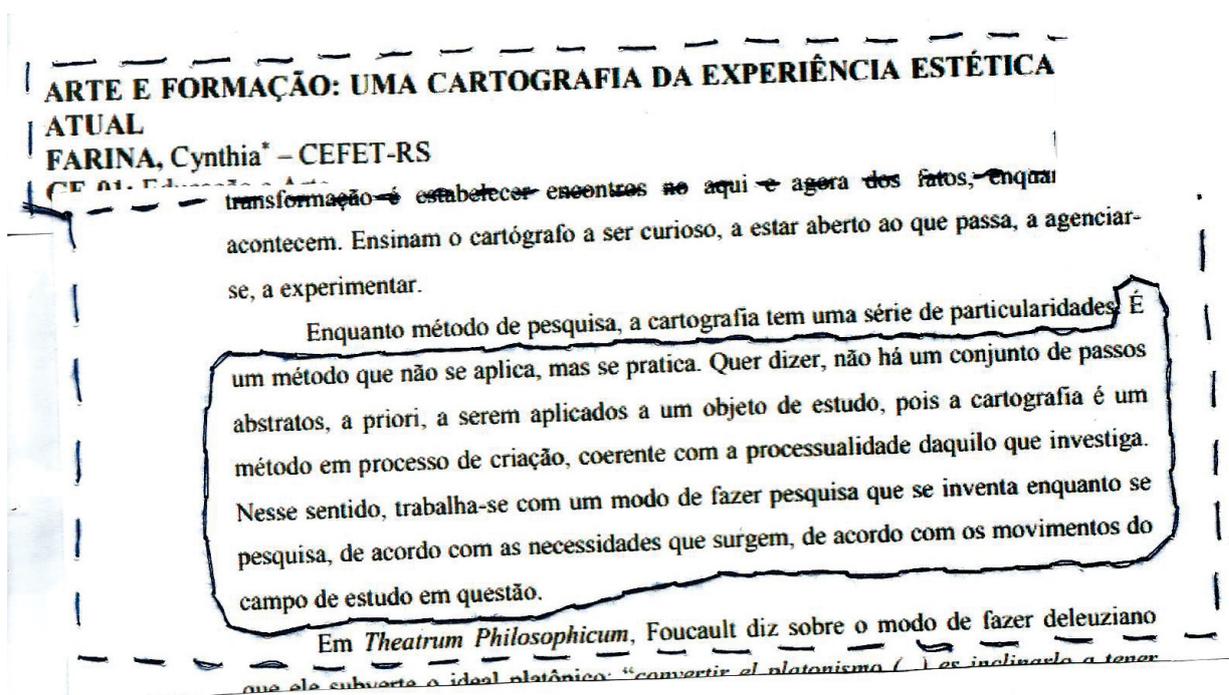
galle ————— korvora ————— kaper —————

malaguzgi ————— luitto ————— Nibsa —————

zerolam ————— facca ————— oluluga ————— porrist —————

hiakstina ————— suqjirvia ————— kantrup ————— flavina —————

CARTOGRAFIA FEITA DE PISTAS



O começo desse encontro com o "método" se deu pela *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo*, de Suely Rolnik (2006). Depois de algumas leituras não lineares, anotações a lápis, marcações coloridas e algumas páginas amarrotadas - rastros de pesquisa -, na intenção de fazer Rolnik estrangeira neste texto, fui me encontrar com *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Em sua introdução o texto indica que suas 8 pistas para o método não seguem um esquema linear e que cada artigo elabora um aspecto sobre a cartografia. Nesse livro a leitura seguiu linearmente e uma costura sobre a pesquisa acerca do ateliê começou a acontecer. Em um domingo de manhã, fui chamada por Kastrup (2015), em *Pista 2 - O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, a começar essa dissertação pelo meio, entre as produções de subjetividade e as pulsões da vida. Comecei pelo

que me atravessou como educadora, pelas intensidades do que vivo na pesquisa e pelas marcas na cartógrafa: os rastros no espaço.

Para Kastrup (2015), começar pelo meio é *escrever com*. Quando se inicia uma pesquisa o seu “objeto” já está acontecendo, modificando-se, movimentando-se. Kastrup (2015) sugere o acolhimento do inesperado e a atenção ao encontro, a desaceleração dos movimentos investigativos e a exploração cuidadosa no campo, pistas desse olhar atento e dessa escuta minuciosa do cartógrafo. A autora destaca que um objeto de pesquisa processual precisa de um olhar metodológico junto à *processualidade*. O ateliê, sendo esse espaço da geografia dos afetos, requer uma metodologia processual, caminhante.

Onde estou no espaço? Para onde estou olhando?

Entender o processo da cartografia proporcionou esse encontro entre um corpo-cartógrafa com um espaço-ateliê, compondo uma *escrita-outra* e um modo de estar na pesquisa. Cartografar o ateliê trouxe à educadora uma atenção aos corpos e seus movimentos que haviam deixado tantas marcas.

A

I

M

T

A



Mas de que forma cartografar uma pesquisa em educação em artes? Que elementos visuais utilizar para compor com o texto para além da escrita? Como apresentar os registros dos processos no ateliê?

Fui em busca de autoras e autores que me trouxessem mais pistas e me encontrei com o artigo *Cartografando uma pesquisa cartográfica. Formas afônicas e per-forma*, escrito por Alberto Coelho e Cynthia Farina (2019). Os autores sugerem a produção de uma cartografia produzida *com* arte, um processo estético com seus próprios procedimentos. Uma (des) forma que, ao se apropriar de meios subjetivos para compor a pesquisa em educação, faz uso de “experiências concretas que demandam um saber, exatamente o que está em pauta quando o desejo se encontra com o plano da educação” (COELHO; FARINA; 2019, p. 166).

A cartografia se aproxima da forma de fazer arte e filosofia, uma composição pela experiência, onde força e forma se reúnem com o “problema” de pesquisa. Essa força, criada com os movimentos, ultrapassa o limite de um saber racional, fazendo parte do campo da subjetividade. “Cartografar no campo da educação é também atuar no mundo como exposição, experimentação e expressão” (COELHO; FARINA; 2019, p. 169), é produzir uma ação ética e investigativa para compor uma pesquisa, criar *problemas-outros* e mergulhar nas possibilidades. A pesquisa cartográfica em educação se preocupa com a produção científica e inclui as questões estéticas em seu percurso de investigação. A arte é uma ferramenta ali(nh)ada e contribui com a produção dos dados da pesquisa conforme a escrita - e outras linguagens - vão acontecendo.

PALAVRAS-RAS

TROS-PALAVR

AS-RASTROS

P ALAVRAS-

RA S

TRO S

-PAL A V

RA

S

RA S T

RO

S-

PA

LAVRA S

Essa cartografia se constrói junto ao espaço, em uma relação com os acontecimentos na educação e na arte, através dos registros dos rastros no ateliê. Uma escrita que recebe a linha como uma ferramenta de costura e pesquisa, trazendo conexões entre os referenciais teóricos e os dados coletados, uma forma de habitar o espaço com palavras-imagens. Uma cartografia que materializa as subjetividades de uma sala de artes (des) territorializada.



VESTÍGIOS, CAMINHOS, PROCESSOS

Sala 219, 15h20
14 de agosto de 2019

Sobre a Pesquisa.

Heterotopia
Alien
Educação menor.

Como eu vou viver?

Walter Kohen

Ser professor pesquisador e
estranhar o que nos é
familiar.

A infância inaugura a vida.

"isso adulto, se apresenta
quando as crianças, por sua
vez, buzinam aos seus ouvidos".

Utopia Situa

Infância como etapa da
vida de acordo com o tempo

CRONOS: igual e sucessivo para
todos

passado e futuro, não
tem presente.

ESCALA
não é tempo
da infância

porque ali não
para. O aqui não
para.

Silvio Gallo → Educação menor.

Li Suely Rolnik, Virgínia Kastrup, Cynthia Farina e seus parceiros de escrita com a intenção de encontrar respostas sobre o método. Anotei pistas que ajudam a tecer e a traçar a pesquisa. A cartografia sensibiliza intensidades do percurso aos efeitos das práticas. Convoca o pesquisador a transitar por outros lugares experimentando escritas, referências e processos.

O processo é a razão da cartografia, é o que a cartógrafa carrega consigo, junto ao seu *objeto* de pesquisa. É nas processualidades que o corpo se entrega, que repousa o olhar sempre atento. Considerando a vivência como um território a ser investigado, a cartógrafa espera pelo inesperado, pelo que não está dado. Uma escrita dos movimentos da vida. O que o *corpo-olhar* procura são as subjetividades emergentes, são as intensidades das relações, as aberturas, as forças dos encontros.

Não se trata apenas de estar no processo e ocupar um espaço. Existe uma preparação para essa atenção. Uma compreensão do corpo como presença e escuta como aliada da pesquisa. Um modo de escrita, um outro pensar, um outro ler, um outro escrever (LARROSA, 2003). A cartografia como uma constante formação da educadora-artista. As autoras e autores escolhidos para compor junto ao texto são lidos com sensibilidade, permitindo que atravessem a escrita. A cartógrafa se transforma em sujeito de experiência - e não da informação, da opinião e do trabalho - (LARROSA, 2021). Esta cartografia desenha um mapa onde as diferenças compõe com as potencialidades da educação, da arte e das infâncias. Uma escrita que borda um texto-outro.

02/10

As Heterotopias

Foucault

(3ª leitura)

↳ O mirim no processo.

↳ A cartografia ventila as idúas.

São do que ^{L.} são, do que
é ^{L.} sobano.
Abstrusa de mundos.

HETEROTOPIA

(biologia). deslocamento ou situação
anormal de partes ou órgãos

• presença anormal de um
teido em qualquer lugar
do corpo.

• Criação de outros mundos.

O ESPAÇO "se oferece a nós sob a forma
de coleção de posicionamentos"
(Foucault, 2001, p. 413)

"O NAVIO É A HETEROTOPIA
POR EXCELENÇA".

O texto também é movimento. A educadora, artista e cartógrafa se cruzam em uma só palavra costurada, fazendo com que a pesquisa dê a “expressão ao modo como as novas composições entre os campos implicam não apenas novos saberes, mas novas formas de produção desses saberes” (FARINA, 2009, p. 2), proporcionando espaço para a formação e para a produção de realidades. Propositores de afetos e sujeitos que se permitem serem afetados, a cartógrafa considera que a *vida* - a sua e tantas outras - esteja presente em sua escrita.

O território foi sendo habitado conforme corpos atravessaram o espaço e modificaram a sua paisagem com outras matérias. A cartógrafa não se apossa do espaço, mas percebe-o, movimenta-se com ele. Este texto se faz conforme as tintas escorrem pelos móveis e papéis picados forram o chão.

Uma pesquisa em educação em artes que faça uso do método cartográfico consiste também em um meio de experimentar meios de olhar para os cantos das práticas educativas, pois

(...) cartografar o subjetivo tem a ver com atender às conexões que ele estabelece com o mundo no presente. Nessa perspectiva, uma pesquisa não desenha um mapa fixo ou histórico, mas estuda as relações, os encontros com o mundo, as forças em movimento desprendidas nesses encontros, enquanto eles acontecem (FARINA; 2008, p. 10).

Em um certo momento nesse texto, o ateliê irá se colocar como um espaço *heterotópico*, onde outros lugares são habitados e sobrepostos. Mesmo que seja uma sala fixa, imóvel fisicamente em sua estrutura arquitetônica, ela não é estática.

linha
temporal.



O espaço não cabe aqui.

Não se vive num espaço neutro
monco (...) não se ama no
vôcuo de uma folha de
contexto.

"O espelho onde não estou
reflete o contexto onde estou"

Cartografia o que fica.

Rostros.

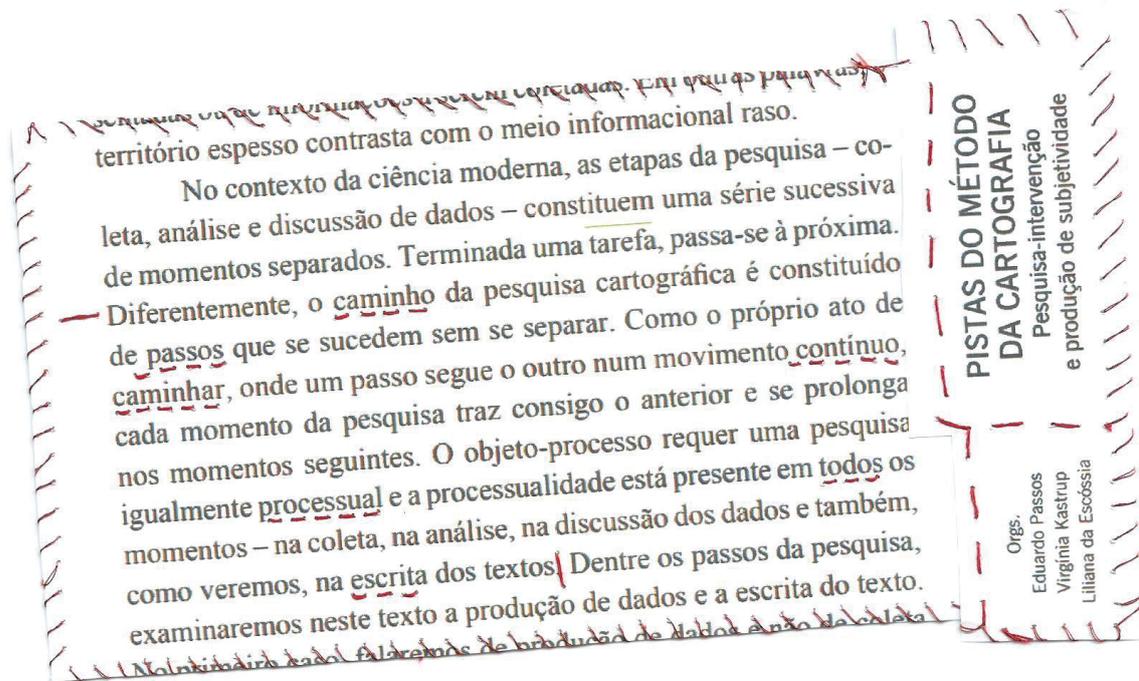
... as distorções.

"Absorver matéria de qualquer
previdência"

→ Quais minhas sensações no
momento.

"usar para existir, usar para
sentir". p. 62

Uma cartografia feita de passos - lentos, rápidos, curtos, longos, pesados, leves - que deixam vestígios - fragmentos do diário de bordo, fotos, costuras, cartas, ensaios. Pretende ligar pontos com linhas, alinhar os conceitos, jogar os dados - e cruzar os dedos -, costurar autores: um modo de operar e um procedimento de cartografar as experiências em um ateliê inserido em um espaço escolar.



14 de julho de 2022

A pergunta que anotei com letras garrafais em um papel faz com que o computador entre em "modo espera". Enquanto sou tomada pela ansiedade da escrita, em visitar anotações, retomar trechos produzidos e consultar as marcações e notas nos textos que já havia lido, "O QUE É CARTOGRAFIA" me tensiona a pensar nos encontros com o ateliê. Revejo os registros fotográficos que fiz do espaço durante os anos de 2017 e 2021, ensaio algumas frases para acompanhá-los. Volto a ler a pergunta em questão e outras perguntas, agora anotadas em uma das abas do computador, também se colocam: Como escrever? Com o quê escrever? O cursor pisca dezenas de vezes, penso em minha função como pesquisadora. Abro o diário-de-bordo que rascunhei alguns mapas desde o dia 7 de agosto de 2019 até o fim de suas folhas. Ao folheá-lo sou invadida pela sensação do efêmero, de que as anotações faziam parte de um outro momento, produto de um outro lugar, recortes singulares de tempo, como escreveu Foucault sobre museus e bibliotecas. Espaços que acumulam tempos, projetam o instante ao infinito e recolhem a imensidão em um só lugar. Penso nesse diário como uma escrita-outra, uma sobreposição de acontecimentos que abraçaram as subjetividades da cartógrafa. Frases de passagem, pegadas da pesquisa, mapas dos caminhos. Frases interrompidas em decorrência dos fluxos de pensamentos, palavras repetidas, setas identificando percursos e conexões ao longo das folhas. Círculos, asteriscos e linhas. Registros que indicam processos, vestígios de experiências acadêmicas, pistas de encontros com o grupo SemNomeAinda, os rastros desta cartografia. Caligrafia de uma pesquisa caminhante, escrita movente. Percebo esses primeiros vestígios como palavras-rastros, uma escrita da subjetividade. Um território de pesquisa vai se expandindo, "uma trama de sentidos invisíveis vai se articulando. É como se você cobrisse e descobrisse aquele espaço, uma espécie de roteiro iniciático. Você está sendo levado a percorrer/traçar,

descobrir/inventar uma cartografia. E as direções são múltiplas." (RÖL-
NIK, 2006, p. 177). Então, percorro as folhas do diário na intenção
de iniciar a escrita. Traço o plano: viajo no tempo e navego os anos
de ateliê em algumas horas através das imagens. Dos milhares de regis-
tros me instiga aquilo que não está dado: a presença. Descubro outros
espaços sobrepostos. O que eu via eram traços do efêmero: tintas es-
palhadas pelo chão, respingos em móveis, marcas de dedos, montanhas de
materiais, objetos deslocados. Manifestações, paisagens que desapare-
ciam até os próximos encontros. Registros de ações temporárias, o tra-
çar de um percurso que me levaria a perceber outros processos. A trama
de sentidos ia compondo um texto. Os fragmentos de uma escrita-rastro
do diário-de-bordo somam-se ao espaço. Encontrei na linha e na agulha
uma ferramenta de escrita. Travessia. Invento uma cartografia.

COSTURA

Esse capítulo costura os conceitos, abordagens, textos e autores que fizeram do ateliê um espaço-outro e (des) educador. São os cantos da pesquisa. As bordas e as brechas.

Espaço que ata é a costura do ateliê, seus significados e sua potência como espaço de produções;

Abordagem pela borda encontra os vestígios da arte na educação e borda um ateliê em um ambiente escolar;

Uma (des)forma de educar encontra no ateliê um espaço (des) educador;

Espaço-Corpo desenha duas formas de espaços: o da disciplina e o outro;

Espaço Heterotópico desafia a noção de heterotopia de Michel Foucault (2013).

Um mapa que se desenha conforme a viagem acontece.

ESPAÇO QUE ATA

O ateliê se caracteriza, então, como fluxo e, para além de suas dimensões espaciais adquire, também, aspectos temporais. Muito mais do que entre, ou sem paredes, o ateliê contemporâneo se caracteriza pelo fluxo de tempo e de pessoas, trânsito e a troca com o outro. Se a contemporaneidade discute o ser exclusivo e induz a pensar um ser múltiplo e provisório, provisoriedade e processo são instâncias a serem valorizadas, tornando-se evidentes.

59

ATELIÊS CONTEMPORÂNEOS: POSSIBILIDADES E PROBLEMATIZAÇÕES

Fernanda Pequeno da Silva - UFRJ/ UERJ

O ateliê é compreendido como espaço de matéria e do fazer, adquirindo o seu significado em torno dos ofícios manuais de cada período. A palavra *atelier* é de origem francesa e tem seu primeiro registro nos dicionários a partir do século XIX, onde é definida como um local de trabalho de artistas e artesãos, sendo um espaço individual ou coletivo.

Atelier do radical attelle, significa lasca de madeira e pequeno bastão.

Sua origem foi no século XIII quando artesãos se dedicavam às produções de iluminuras¹. No fim da Idade Média², os ateliês eram espaços coletivos divididos entre membros da família que se uniam para construir obras arquitetônicas. Lugares voltados ao trabalho manual, que garante o sustento dos familiares que o ocupavam. Esses ateliês eram temporários e localizavam-se próximo às obras. Voltado ao ofício, se caracterizava como lugar de aprendizagens, pois acontecia “a difusão de técnicas e estilos e trocas necessárias para, por exemplo, possibilitar a construção comunitária de uma catedral” (ZORDAN, 2019, p. 56).

Ateliê, no português do Brasil, é definido a partir da ação e da prática: “local de trabalho de artistas em geral; estúdio; local de trabalho de artesãos e operários”.

Paola Zordan (2019) apresenta esses espaços: locais pedagógicos, proposições artísticas, galerias de arte. Espaço que desconstrói, justamente, todas as noções de ateliê nas artes visuais, sendo que “o modo de ser de um ateliê está intrinsecamente ligado aos conceitos de arte que o fazem existir” (ZORDAN, 2019, p. 2060). Dessa (des) forma, é espaço que parte da arte, caminha para diversas configurações e se faz com a multiplicidade - da vida -, que se (des) constrói com as subjetividades dos processos.

¹ Ilustrações decorativas presentes em manuscritos e pergaminhos durante o período da Idade Média.

² Período na história que ocorreu do século V ao século XV.

Desde o seu surgimento, o ateliê modifica-se em organização, importância e sentido com o encontro da arte com a sociedade, com o surgimento de novas técnicas e linguagens, acompanhando os conceitos dos movimentos artísticos.

Astelier surge de astillero, originária da língua espanhola.

No Renascimento³, o ateliê era espaço de pessoas *habilidosas* e *disciplinadas*. Artistas eram elevados ao patamar de *gênios* enquanto retratavam imagens sacras e históricas (SILVA, 2011). Em oposição aos padrões e as aquisições do Renascimento, o Romantismo⁴ não respondia mais às necessidades da sociedade e os artistas produziam a partir de questões não-clássicas, questionando os consumidores, então o ateliê passa a ser "hermético, privado e isolado do mundo exterior" (SILVA, 2011, p. 62), para que o artista produza de forma particular, sem interferências canonizadas da época.

Ateliê, no francês arcaico, significava o que "ata, junta ou mesmo amarra instrumentos e pequenas pranchas (...), nomeando o trabalho de carpinteiros, marceneiros, entalhadores, gravadores, ilustradores." (ZORDAN, 2019, p. 56).

Com a Academia de Belas Artes em Paris⁵ os ateliês assumiram funções de oficinas e lojas, reunindo aprendizes que estudavam e praticavam pintura, escultura e gravura (ZORDAN, 2019). O espaço se tornava um local de ensino formal de linguagens artísticas junto à ciência.

Espaço que atravessa.

³ Movimento artístico que ocorreu na Europa em meados do século XIV até o fim do século XVI.

⁴ Movimento artístico que ocorreu entre o fim do século XVII ao século XIX.

⁵ Fundada em 1682 na França, a *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts* surgiu uma escola superior de estudos de linguagens clássicas das artes visuais com o intuito de ser referência na Europa e no mundo.

Ateliê no vocabulário grego tem sua origem na palavra atelos, que significa "algo que está inacabado, sem um fim específico".

Com o desenvolvimento de ferramentas no percurso da história da arte, novas linguagens artísticas acontecem, um novo olhar para a arte e para o mundo se coloca. Com câmeras fotográficas e tintas industriais, alguns artistas não viam a necessidade em permanecer em lugares fechados. Se torna dispensável para as produções, iniciando um novo encontro. O ateliê passa a ocupar outros lugares e

(...) a ser concebido para além das quatro paredes e da produção de objetos. O ateliê estará onde o artista estiver. Todo o lugar se torna propício para novas possibilidades. O ateliê não mais será, como regra, um espaço físico" (FACCO, 2017, p. 216)

Cenários de passagens.

Zordan (2019) aponta o surgimento do espaço no norte da França, assim como a palavra. Esses espaços se estabelecem como estúdios de artistas no século XIX, no período da arte moderna. Ambientes menores, se configuravam de acordo com as produções: mobiliários que favoreciam a recepção de modelos vivos, janelas e iluminações que propiciavam o estudo da luz, das sombras e das cores, pé-direito alto para alocar suportes bidimensionais maiores (ZORDAN, 2019).

Ateliês foram retratados em pinturas, registrados em fotografias e reproduzidos em instalações, deixando rastros de como os artistas pensavam e habitavam o espaço. Na década de 60, há o deslocamento do ateliê para outros ambientes, como espaços públicos e institucionais, porém, a necessidade de arquivamento de processos e depósitos de materiais faz com que o artista recorra a um lugar para acomodar a arte e a si. Nessa (des)forma, se expande as "possibilidades não só do local de elaboração e feitura da obra, como também do processo" (SILVA, 2011, p.63).

O ateliê nos propõe a fazer, a sentir e a explorar. Lugar das processualidades onde o tempo encontra o espaço. Se produz, se aprofunda, se materializa, se inventa, se constrói, se movimenta. No movimento pós-moderno o espaço acontece como experimentação, sendo atravessado por outras áreas. O artista propõe o ateliê como ambiente de manifestações sociais e políticas, questiona o sistema instituído de lugares definidos para produções (ZORDAN, 2019). Outros espaços no mesmo lugar.

Vários espaços em um só.

A palavra, hoje, nos convida a pensar esse espaço junto a outros termos: ateliê-casa, ateliê-rua, ateliê-livro, ateliê-tela, ateliê-corpo, ateliê-caixa, ateliê-texto.

Silva (2011) entende o espaço do ateliê nos dias de hoje como um espaço de transição:

assim como a produção contemporânea é plural, também se mostra o ateliê contemporâneo como possibilidades múltiplas: sala de aula, residência temporária, espaço expositivo, moradia, galeria de arte, arquivo, local de trabalho não são usos excludentes, de forma que um mesmo espaço pode funcionar com inúmeras dessas funções apontadas. Se o ateliê não é mais origem ou destino da arte, ele deve ser entendido como o entre, o espaço intermediário. (SILVA, 2011, p.71)

Pistas de um espaço movido por existências.

Ateliês atravessam a lógica física da localização geográfica e se apresentam em museus como proposição. Paulo Bruscky desloca seu ateliê do local de origem e expõe na 26ª Bienal de São Paulo em 2004. Seus milhares de arquivos, livros e objetos de artistas - seus e do mundo inteiro -, foram transportados e reorganizados para questionar os meios tradicionais de exibição e armazenamento de obras-de-arte (BRITTO, 2011). Enquanto seu ateliê estava exposto na Bienal, o apartamento que acolhia esse acervo/arquivo permaneceu vazio, ressignificando o

sentido de um ateliê de arte, visto que toda a matéria que definia o ateliê de Bruscky, não se encontrava no local. Se em seu espaço de origem as documentações, objetos e proposições podiam ser manuseados pelo artista e seus visitantes, na exposição eles eram conservados, não sendo possível manuseá-los.

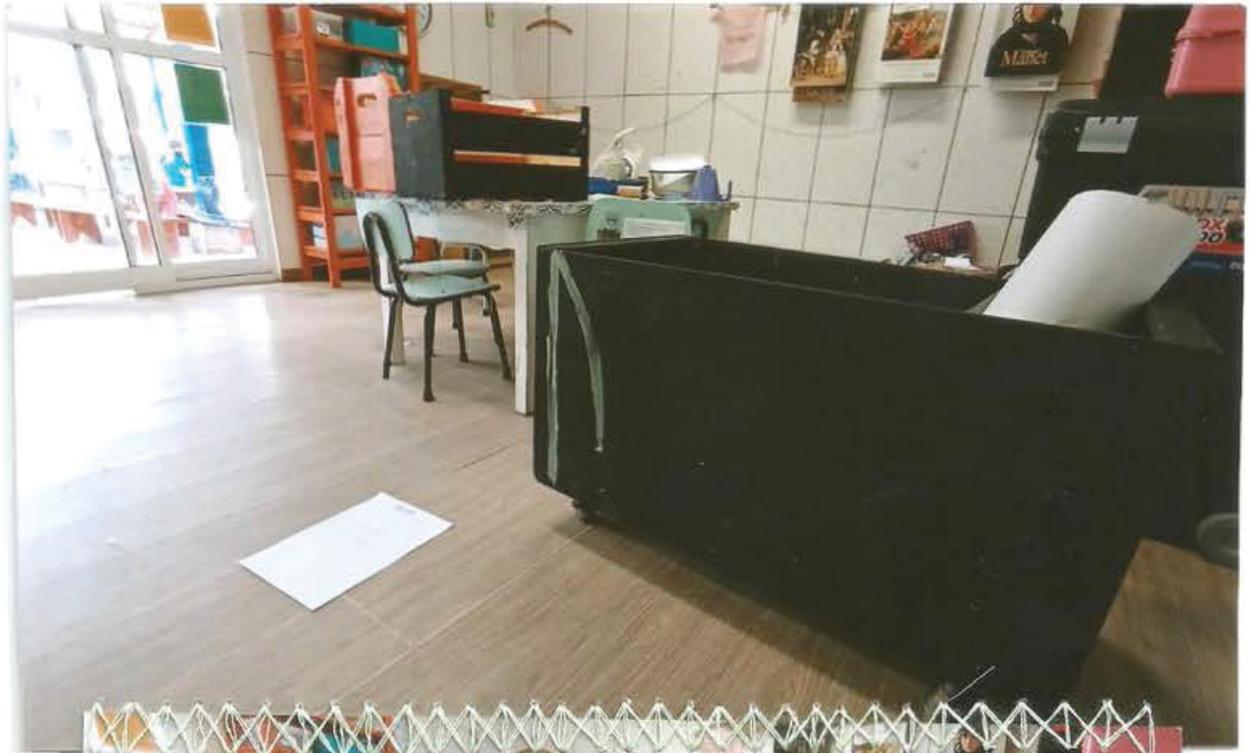
Espaço de movimentações do que talvez, em um museu ou galeria, seria um fim (ZORDAN, 2019). Trajetória material e espacial. Espaço que se torna mais potente ao ser aberto e compartilhado, criando conexões e produzindo outros mundos. Espaço de processo, o ateliê assume a corporeidade do inacabado ao incorporar em si - em suas paredes, em seus cavaletes, em seus chãos, tetos e cantos - obras em produção - movimento. O espaço se preenche de ações, matérias, ideias.

que se fazem tantos, que se fazem outros

O ateliê como espaço do inacabado, onde propostas encontram-se em seus mais variados tempos e processos. Onde se encontram vestígios de produções e rastros de processos. Trajeto de artista. Encontro com a experiência. O visível e o subjetivo. Outros modos de estar no espaço. Percebido como um espaço de travessia (SILVA, 2011), de passagem. Lugar-não-lugar que segue o chamado das artes para compor junto.

Espaço que toma corpo ao ser habitado por outros corpos. Espaço de presenças: pincéis afundados em potes que revelam as cores escolhidas para compor uma produção; uma cadeira-escada esquecida em frente ao armário de material; pingos de tinta ainda frescos no chão; produções penduradas pelas paredes; um livro aberto sobre a mesa.

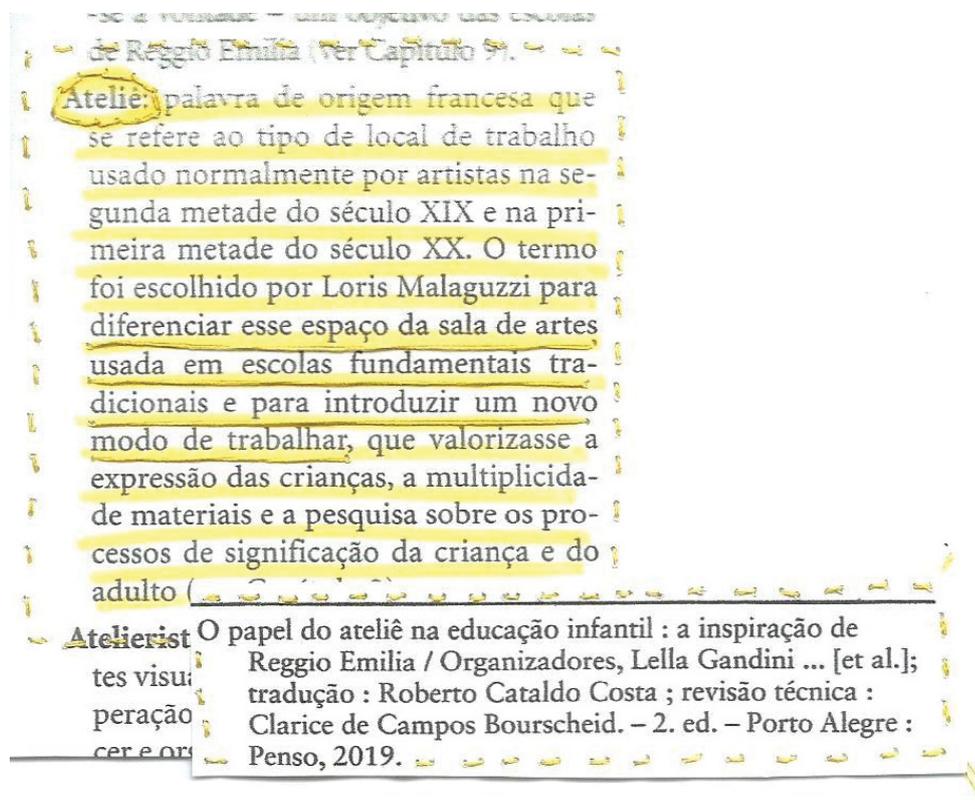
O lugar nos convida a costurar outras formas. Encontra-se com o tempo e com experiências. O ateliê como espaço do *entre* (SILVA, 2011). Um *entre* como convite ao processo.







ABORDAGEM PELA BORDA



A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e é compreendida como a base do processo educacional no decorrer da vida acadêmica. Em documentos oficiais do governo⁸, a educação infantil é dever do Estado, que assegura direitos de aprendizagens a bebês e a crianças de 0 a 5 anos de idade. Entendida como a primeira vivência da criança fora do seu ambiente familiar, tem como objetivo a ampliação das experiências, a interação entre seus pares e condições para que a criança explore materiais. Documentos pedagógicos definem o desenvolvimento de habilidades e capacidades como um direito da aprendizagem⁹.

⁸ FONTE: Base Nacional Comum Curricular <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 07 de agosto de 2022

⁹ FONTE: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 de maio de 2022

O conceito *espaço* é contemplado como um dos campos de experiência¹⁰ atrelado à exploração e manipulação de objetos, entendendo-o como um propositos de conhecimentos matemáticos do mundo físico e material. Um documento municipal¹¹ propõe o espaço como um território social, compreendendo-o como um lugar compartilhado e diferente para cada indivíduo que transita, onde as experiências fortalecem as relações afetivas e ajudam a formar o sujeito. Outro documento pedagógico¹² coloca questões que pensam o ambiente educacional junto aos materiais, construído por meio da escuta:

Na organização dos tempos e espaços, as crianças fazem tudo ao mesmo tempo ou possuem oportunidade de escolha de seus interesses de pesquisa e investigação pessoais? E da escolha de seus pares? E a escolha de espaços e materiais? As crianças têm a oportunidade de voltar às suas investigações? Elas têm tempo para pensar, criar hipóteses, realizar tentativas ou a ênfase é no produto final? (CURITIBA, 2022, p. 19)

Esse documento propõe *pistas* acerca do encontro entre crianças, espaço e materiais, com referências na abordagem das escolas em Reggio Emilia¹³. Essas pistas exploram caminhos possíveis para pensar as produções infantis como processos. Propor um lugar que conduza a aprendizagem pelos materiais e onde a organização seja determinada junto à criança, oportuniza as experiências no ambiente escolar.

A abordagem de Reggio Emilia entende a criança como a protagonista de seu aprendizado e pensa o ambiente como um espaço que educa. Características dessa abordagem destoam de procedimentos tradicionais: documentações diárias dos processos realizados pelas crianças, individuais e coletivas; reflexões registradas com imagem durante os processos de aprendizagem; a função *atelierista*¹⁴ com sua

¹⁰ FONTE: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias> Acesso em 07 de agosto de 2022

¹¹ FONTE: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/6/pdf/00279189.pdf> Acesso em 07 de agosto de 2022

¹² FONTE: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/4/pdf/00342640.pdf> Acesso em 03 de maio de 2022

¹³ Reggio Emilia é uma cidade na Itália com um sistema educacional pensado para a educação infantil. O idealizador, Loris Malaguzzi, viu a necessidade de criar escolas comunitárias para crianças na primeira infância após a Segunda Guerra Mundial, para que a cidade pudesse se reconstruir. Atualmente a abordagem é amplamente estudada e aplicada em escolas do mundo inteiro.

¹⁴ Professor com formação em educação artística ou um artista local encarregado do *atelier*. Este profissional tem a função de auxiliar no desenvolvimento do currículo, bem como documentar as atividades realizadas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 1999, p. 311)

constante formação; dois educadores com as mesmas responsabilidades por turma/série; projetos individuais e coletivos realizados através do interesse de educandas e educandos; o ateliê como espaço central para desenvolvimento de projetos de artes e de outras áreas e reuniões da comunidade escolar. Para Loris Malaguzzi, o ateliê na abordagem de Reggio Emilia é um espaço

onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem-conhecidos (MALAGUZZI; apud. GANDINI; 1999, p. 152)

Um espaço que se movimenta com os encontros e que pensa o protagonismo infantil favorece a organização de educadoras e educadores e incentiva outras produções. Há uma forte relação entre espaço e aprendizagem para as escolas em Reggio Emilia. Para Malaguzzi (1999), a escola é um ambiente arquitetonicamente pensado para instigar a aprendizagem e o envolvimento da comunidade escolar. O ambiente deve convidar a vida a interagir, aprender e a compartilhar. Reggio Emilia busca na organização física e metodológica um meio de incluir todos na construção da aprendizagem e em suas conexões.

A breve descrição da palavra ateliê no glossário do livro *O papel do ateliê na educação infantil: inspiração de Reggio Emilia*, segue de alguns outros conceitos que evidenciam aspectos da abordagem, como a palavra que segue:

Possibilidades: as propriedades inerentes a um objeto ou material que levam mais facilmente a ação sobre ele ou à sua transformação. No caso das artes visuais, uma possibilidade refere-se à facilidade de transformar um material específico que pode levar à representação simbólica e à expressão de um pensamento, uma ideia ou uma emoção (GANDINI, HILL, CADWELL, SCHALL, 2019).

As *possibilidades* dos materiais colaboram com as expressões e as linguagens artísticas desenvolvidas. Um ateliê em um ambiente escolar requer um olhar para as produções infantis. Um espaço produzido para ser um convite: um adentrar para as possibilidades, um encontro entre corpo e matéria, um aprendizado pela experiência. E a experiência como um acontecimento, e não um experimento (LARROSA, 2021).

Em entrevista com Lella Gandini, Malaguzzi demonstra compreender o ateliê como um local de provocação, levando as mãos das crianças a criarem o caos (MALAGUZZI, 1999), onde

Provou ser subversivo, como desejávamos - gerando complexidade e novas ferramentas para o pensamento. Permitiu novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças. O atelier protegeu-nos não apenas de longas palestras e teorias didáticas de nosso tempo(...) mas também das crenças comportamentalistas (behavioristas) da cultura que nos cerca, reduzindo a mente humana a uma espécie de "recipiente" a ser enchido. (MALAGUZZI, 1999, p. 82)

Compreendendo a criança como protagonista na construção do seu conhecimento, como quem produz o caminho de suas experiências escolares, a abordagem percebe o ateliê como um espaço em movimento, sensível aos desejos infantis. Esse espaço ganha o lugar da processualidade, "um espaço para procurar, ou melhor, para escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar os próprios olhos pela prática das artes visuais" (GANDINI, HILL, CADWELL, SCHALL, 2019, p. 8). Os ateliês se tornaram os espaços centrais dessas escolas, onde projetos são criados e desenvolvidos em diferentes áreas, fazendo uso dos materiais para investigar e aprender com as linguagens das artes visuais.

Não há um modelo de ateliê. Cada espaço se transforma de acordo com as necessidades das crianças que o ocupam, movimentando-se com os encontros que produzem, de forma singular - como lugar fixo - e múltiplo - junto aos acontecimentos e às conexões produzidas do coletivo. Os *atelieristas* de Reggio Emilia utilizam o termo "*cem linguagens*" para dialogar com as possibilidades dos materiais referente às produções. Ao proporcionar esse encontro - materiais e infâncias - não é possível definir quais os caminhos e nem os resultados que são gerados, pois

Os materiais têm poderosas capacidades para representar, retratar e contar histórias. Os educadores podem descobrir esse potencial ao conceber contextos de aprendizagem que incentivem os alunos mais novos a usar os materiais para ir em busca de suas próprias estratégias e inventar suas próprias soluções. (GANDINI, HILL, CADWELL, SCHALL, 2019, p. 49).

Os materiais são objetos que comunicam e produzem sentidos ao serem manuseados. Não há uma única maneira de utilizá-los. O material provoca a criança à investigação. Ao torná-los visíveis no espaço, o ambiente se configura em processo fazendo parte do movimento das produções.

Lugar que provoca processos. Não se limita aos procedimentos tradicionais. Usa o tempo contínuo e inesperado. Preza pelos materiais e permanência das práticas artísticas. Se insere como um espaço que considera a subjetividade como fator múltiplo em relação ao seu contexto. Um ateliê em uma escola vai de encontro com o que Silvio Gallo chama de educação menor, como veremos adiante: percebe a diferença, aprende a (des) aprender. O ateliê “está para o cão que cava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não esteja procurando” (GALLO, 2016, p. 66). Abre brechas, faz trincheiras, produz caminhos, deixa rastros. Desenha mapas, segue viagem. Se desterritorializa para se (des) educar.



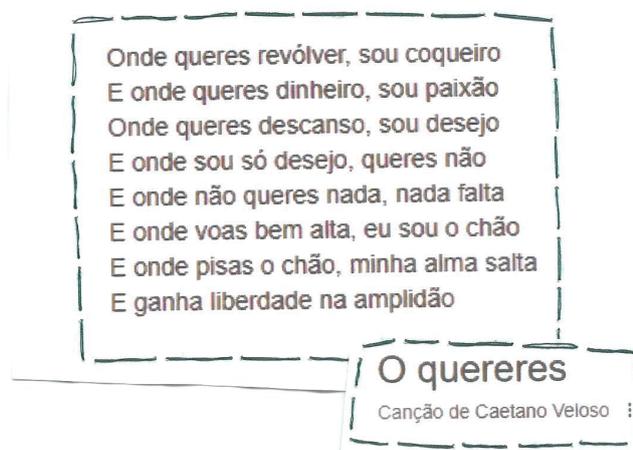
beruda

3 de agosto de 2020

Passaram três anos desde que adentrei a sala de artes. Por um tempo fiz de uma caixa de vime, o ateliê. As atividades aconteciam nos espaços externos dessa sala. Uma caixa tem potencial para fazer de qualquer espaço qualquer lugar. Mas era preciso um navio para navegar. Arrastamos móveis, preparamos pregos, pintamos armários, montamos coisas, reformamos outras. Fizemos um ateliê. O espaço tem produzido traços, marcas e respingos. Tem criado mundos. Um lugar que se entra de sapato limpo e sai de pé sujo. Um espaço com tempo para produção e processo. É algo parecido com entrega e afeto. Experimentamos todos os dias a possibilidade de sermos livres. Cada criança no seu tempo, performando o seu saber, seu fazer e sua arte. Criando o que quiser, como quer, da forma que bem entender. Percebi rastros dentro do espaço e me dei conta que a arte proporciona um olhar para as subjetividades dos educandos e da educadora. Os tempos estão difíceis para quem é da arte e da educação, mas sem arte e educação os tempos seriam impossíveis de serem vividos.



UMA (DES)FORMA DE EDUCAR



Entende-se a palavra *menor* como algo inferior a outra coisa ou pessoa, que têm pouca importância. No dicionário a palavra tem o significado de “o que não é grande ou valioso o suficiente para ser levado em consideração”¹⁵. Aqui o termo *menor* não será utilizado com o cunho valorativo. Ele será acompanhado da educação e apresentado junto à *literatura menor*, conceito que opera em torno das produções textuais de Gilles Deleuze e Félix Guattari na área da filosofia da diferença. *Menor*, como conceito, foi apontado no livro *Kakfa - por uma literatura menor* (1975) e seguiu aparecendo na obra *Mil Platôs* (1980), com *ciência menor* e *filosofia menor*. No prefácio do livro *Educação Menor: conceitos e experimentações* (2015) do grupo Transversal (FE-UNICAMP), Sívio Gallo resume o que os autores apontam como literatura menor, sendo

(...) uma literatura de combate, de resistência, de afrontamento, produzida às margens da grande literatura, controlada pelo Estado. (...) Para os autores, o menor, seja na filosofia, na ciência, na literatura, é o que vaza, o que se produz nas margens, fora dos sistemas de controle. O menor é nômade, distinto e sedentário. O menor está articulado como uma máquina de guerra, distinta da organização dos exércitos mantidos pelo Estado, pelo poder centralizado. (GALLO, 2015, p. 13)

Impulsionado por essa potência, Sívio Gallo é movido ao encontro de outras formas de educar, propondo que pensemos a *educação menor*. Um convite a refletir

¹⁵ FONTE: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/menor/> Acesso em 09 de agosto de 2022

a educação através da filosofia do inusitado, do imprevisto e do diferente (GALLO, 2016). Este encontro entre filósofos da diferença e a área da educação não soluciona problemas pedagógicos e metodológicos, mas pensa o educar como um conjunto de acontecimentos. Gallo (2016) ao operar com essa palavra-conceito, o faz por meio de *deslocamentos*,

Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e Deleuze & Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação (...) como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. (GALLO, 2016, p. 54)

O lugar do conceito não é de uma representação universal, mas uma “aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2016, p. 38), sendo ele um fator múltiplo, um todo fragmentado criado por meio de um problema. Um *conceito* é relativo ao seu contexto mas absoluto referente a si mesmo. O conceito é acontecimento, visto que não pode ser confundido com a coisa-mesma, ele é “um dizer o acontecimento; portanto, se não diz a coisa ou a essência, mas o evento, o conceito é sempre *devenir*” (GALLO, 2016, p. 41). O conceito não busca identificar verdades, mas proporciona o pensar. Desse modo, Sílvio Gallo faz ressoar as nuances da literatura menor na educação, pensando-a de outros modos. Um fazer pedagógico observando a micropolítica, comprometida com a transformação do que está estabelecido, atuando com o educador no presente, pensando cotidianamente e coletivamente, propondo um outro corpo em sala de aula.

A educação menor se constitui através de alguns aspectos: *desterritorialização, ramificação política e valor coletivo*. A primeira característica *desterritorializa* processos. Se a educação tradicional define posições - inibe a falta de posicionamento, do pensar crítico e do fazer político - de como educar, onde estar e o que fazer, a educação menor provoca o desmonte da educação em série. A educação maior se coloca como uma peça a compor um objeto com a finalidade de sustentar o sistema, de enquadrar-se em uma forma. Educandas e educandos não são instigadas e instigados a pensar sobre *o que* estão fazendo, *como* estão fazendo e *onde* estão fazendo. Produzem coisas, como todos os outros, que são como todas as outras. Reproduzem o que é posto sem

questionar. O sistema coloca professores em um papel definido, limitado, passado, restrito, caracterizado pela rigidez e pela intocável intelectualidade. Junto ao processo de reprodução de um modelo estabelecido, proporcionando aos estudantes os mesmos saberes, diminuindo as individualidades e multiplicidades culturais e sociais (GALLO; MONTEIRO, 2020). Para Silva e Kasper (2014)

Aprender implica em uma exposição, uma experimentação vital, uma abertura para ser afetado pelas diferenças. Para isso, é necessária certa presença e disponibilidade, um estado de alerta. A possibilidade de uma aprendizagem que se faz para além dos modelos, moldes, padrões, na experimentação. Deslocamento em relação ao já sabido, ao já conhecido, possibilitando uma abertura para a criação. (SILVA; KASPER; 2014, p. 727)

Aprender e educar com a diferença e com os encontros propõe aberturas de portas e de mundos. Fazer vazar os desejos, ceder espaço para as experiências da aprendizagem e para as possibilidades que existem quando vários corpos se reúnem em sala. Produzir um território aberto, diverso, múltiplo e fazer pulsar as relações, as conexões e a coletividade. Entrar nas brechas da educação, produzir trincheiras e não depender das políticas que regulam os espaços: essa é a segunda característica definida como *ramificação política*, que proporciona novos meios de acessar as relações nos ambientes escolares, estando atento às conexões e sendo sensível à elas.

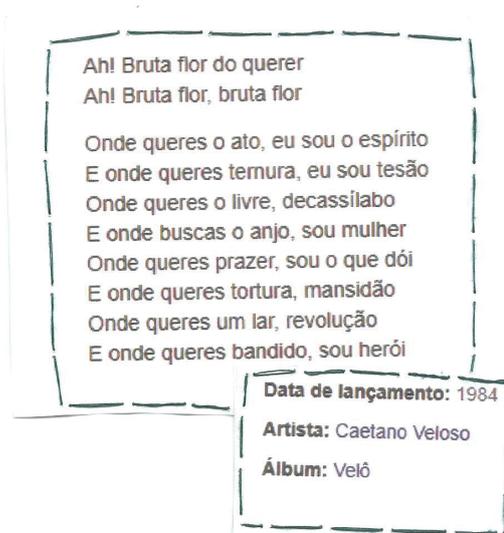
A terceira característica é o *valor coletivo* que atesta a necessidade do outro, do estar junto, do fazer junto e mesmo havendo singularização nas ações, essas se dão de forma coletiva. Não há um centro ou um indivíduo, há o meio, o entre e o todo, “há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também.” (GALLO, 2016, p. 69). O valor coletivo propõe que educadores estejam em conexão com a escola e não apenas com o planejamento, produzindo encontros que façam movimentos de potências. Experiências produzidas em coletivo reverberam em práticas e geram efeitos expressivos no cotidiano.

Os aspectos da educação menor apresentam esse modo de *fazer-pensar* no dia a dia, construindo outras possibilidades para a educação em uma perspectiva micropolítica, das ações e afetações. A educação maior envolve estruturas educacionais como as grades curriculares, as normatizações, os documentos, etc. O

fazer da educação menor envolve o cotidiano, compõem as relações, as conexões, as multiplicidades, enquanto a educação maior “pressupõe que o ensino corresponda a uma aprendizagem” (GALLO; 2002, p. 174)

O ateliê opera com o menor. Encontra espaço, foge do controle do tempo, constrói relações, cava buracos, abre brechas, deixa vaziar. Prolifera as diferenças, deixa-se conduzir. Um lugar dos processos e das possibilidades que coexiste com ambientes estabelecidos, com funções rígidas e tempo cronometrado. Ações menores não mudam o sistema, mas movimentam o ambiente escolar. Um outro modo de estar em sala de aula, desterritorializado, político e coletivo. Um modo menor que encontra nos cantos um caminho incerto, mas que “permite produzir a possibilidade do novo” (GALLO, MONTEIRO, 2020, p. 195). Um despir-se de formas, formatos e *apenas* fórmulas. Um deslocar-se do que está imposto e apostolado.

Fazer da educação menor a base, não nacional, mas da realidade local, do chão da escola. Colocar o corpo em sala para mover-se junto a outros e assim, ao invés de recolher-se ao som de um sinal, expandir-se espacialmente com outras vozes.



9 de abril de 2019

A porta do ateliê é de vidro. Depois que organizamos os cantos do espaço pude perceber que algumas crianças andavam, de um lado ao outro, olhando para dentro como se espiassem por uma fechadura. Pelo lado de fora, alguns até esmagavam o nariz e apoiavam suas mãos envolta aos olhos, farejando mistérios e enxergando segredos do lado de dentro. As espionagens começaram a ficar frequentes e memorizei os rostos que demonstravam o desejo de entrar a todo o momento. Decidi convidá-los a explorar o espaço sozinhos dentro do tempo de seus desejos. O primeiro convite foi aceito por olhares que brilharam e por um corpo que vibrava. O espaço foi ocupado por uma infância confiante que percorreu o lugar tateando tudo que podia. Esse encontro fez o tempo perder sua noção de começo e fim. Só foi interrompido pela hora do lanche que durou menos de quinze minutos. Ao retornar, pedi licença para continuar o que havia iniciado, sem dar pistas de um fim. Eu estava presenciando um acontecimento com a sensibilidade de quem assistia a uma performance. Me sentei em um canto e permaneci em silêncio. Olhava o relógio sem a pressa esmagadora da rotina, mas com a surpresa de uma educadora que observava descobertas. Captei os movimentos, passos de quem andava em direção às possibilidades. "Pronto". Contei três horas e meia desde sua passagem pela porta, os únicos números do processo. "É isso, então?", "Hoje sim. Posso voltar amanhã?". O espaço desafiava o cronograma escolar. O espaço como um mapa. O desenho de uma rota naquele dia. Uma criança que navegou pelo mundo.

ESPAÇO-CORPO

Em *Vigiar e Punir* (1975), Michel Foucault trata da sociedade disciplinar no final do século XVII, mas que se institui no século XVIII, sendo a escola uma das instituições disciplinares. Em um dado momento Foucault mostra como o poder disciplinar se utiliza do espaço para tentar controlar os corpos, uma tentativa de transformá-los em objetos e alvo de poder, tornando-os *dóceis*. “De acordo com Michel Foucault, na sociedade disciplinar o corpo precisa ser adestrado, tornando útil, ao mesmo tempo em que perde seu poder, tendo sua potência neutralizada ou roubada” (KASPER; 2011, p. 83).

Cada espaço disciplinar produzido pela sociedade tem a sua atribuição e corrobora com as disciplinas diferindo em suas intensidades. Para Foucault (1975), um espaço disciplinar controla os grupos que os ocupam, evita aglomerações, domina ações e se importa em

estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante, vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 1975, p. 123)

Um espaço pensado para vigilância e disciplina é um ambiente construído para otimizar as práticas, sendo este

um lugar que pode recepcionar os corpos em suas diferentes funções sociais, mas que estabelece o mesmo poder de controle, o que Foucault chama de *localizações funcionais*, um espaço "pronto para vários usos" (FOUCAULT, 1975).

Ainda em *Vigiar e Punir* (1975) Foucault discorre sobre a vida escolar de um indivíduo em relação ao seu deslocamento no tempo e no espaço, iniciando pelas fileiras em carteiras dentro de uma sala, formato que inicia-se no século XVIII. A escola classifica o estudante, define o tempo, fragmenta o dia. O tempo define posições e para o autor,

nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades (...). Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT 1975, p. 126)

Essa organização espacial faz com que o sistema educacional funcione por meio do controle da aprendizagem, da classificação de conteúdos e da simultaneidade das ações de educandas e educandos, estabelecendo um tempo estimado para que as aprendizagens e relações

aconteçam. Desse modo, a sala de aula é determinada pela organização

do espaço, pela opressão do tempo e pela constante vigilância hierárquica.

Em *Outros Espaços* (2009), Foucault escreve que alguns conjuntos de relações definem o posicionamento dos espaços que habitamos - passamos, atravessamos -, sugerindo que as subjetividades espaciais podem sobrepor a ideia do que é dado como verdade. Os espaços de fora - aqueles que não estão dentro de nós - definem o tempo em que vivemos e a história que construímos (FOUCAULT, 2009).

O que convida Foucault (2009) a pensar o espaço heterogêneo são os lugares que invertem a lógica de relações, que sobrepõem o que, a priori, já está estabelecido. Espaços e funções-ações que atravessam e produzem outros sentidos. Diferente das localizações funcionais que sugere Foucault (1975) ao usar o exemplo de uma sala de aula, há dois tipos de espaços que sugerem outras lógicas: o utópico e o heterotópico.

Os espaços utópicos são “posicionamentos sem lugar real” (FOUCAULT, 2013), que invertem o que já existe e o que está determinado. Espaços que não fazem parte de nenhum lugar, criados no imaginário, que são impossíveis de contemplar e habitar, uma analogia direta ou inversa da sociedade referente a um espaço real (FOUCAULT, 2013). Os espaços utópicos são construídos fora do nosso espaço e do nosso tempo. Já os espaços heterotópicos são lugares reais, que existem fisicamente e são “delineados pela própria instituição da sociedade” (FOUCAULT, 2009, p. 415), mas mesmo que geograficamente localizados e fisicamente existentes, criam outros significados para suas representações. Lugares que se opõem à ideia dos espaços utópicos mas que podem, também, abrigar uma utopia sobreposta, ou seja, espaços heterotópicos podem incorporar o imaginário utópico.

Vejamos o que escreve Silvio Gallo:

De acordo com o filósofo, as heterotopias são lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele. As heterotopias são locais de passagem; vejamos o navio: não se vive num barco, permanentemente, mas ele é um lugar que nos coloca em contato com outros lugares. Ou a biblioteca: não se vive numa biblioteca permanentemente, mas é possível passar várias horas numa delas, sendo transportado para muitos lugares. Em suma: numa heterotopia, entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares. (GALLO, 2015, p. 85)

O espelho é um espaço analisado por Foucault (2009) como utópico por projetar o real, por refletir uma imagem em um lugar que não existe, que não é palpável. Como duas dimensões, uma física e uma imagética, refletindo o que existe, mesmo que o que se reflete, não exista de fato. Mas o espelho também se coloca como um espaço heterotópico, afinal, sendo o reflexo esse espaço do virtual, ao refletir algo que existe, faz com que o mundo seja ausente e presente, coexistindo em uma mesma superfície. O espelho é essa experiência que mistura as duas realidades, que projeta a utopia e a heterotopia. Com o espelho é possível compreender o espaço irreal da utopia e a noção de sobreposição da heterotopia. Ao mesmo tempo, o espelho representa e inverte a lógica do que somos em um espaço. O espelho nos tira da nossa realidade física e nos convida a experimentar outras formas de olhar.

O espelho é um espaço analisado por Foucault (2009) como utópico por projetar o real, por refletir uma imagem em um lugar que não existe, que não é palpável. Como duas dimensões, uma física e uma imagética, refletindo o que existe, mesmo que o que se reflete, não exista de fato. Mas o espelho também se coloca como um espaço heterotópico, afinal, sendo o reflexo esse espaço do virtual, ao refletir algo que existe, faz com que o mundo seja ausente e presente, coexistindo em uma mesma superfície. O espelho é essa experiência que mistura as duas realidades, que projeta a utopia e a heterotopia. Com o espelho é possível compreender o espaço irreal da utopia e a noção de sobreposição da heterotopia. Ao mesmo tempo, o espelho representa e inverte a lógica do que somos em um espaço. O espelho nos tira da nossa realidade física e nos convida a experimentar outras formas de olhar.

A imagem do espelho cria, portanto, essa espécie de espaço simultaneamente real e irreal, concreta e virtual; simula, de modo justaposto, nossa presença e ausência no espaço (PENA, 2018, p. 227)

A imagem do espelho cria, portanto, essa espécie de espaço simultaneamente real e irreal, concreta e virtual; simula, de modo justaposto, nossa presença e ausência no espaço (PENA, 2018, p. 227)

Toda cultura tem sua heterotopia, que assume formas diversas e ocupam lugares específicos, sejam eles fixos ou móveis. Acontece que a heterotopia, sendo esse espaço real, pode tomar a sua forma - ou não forma - a partir de aspectos estabelecidos por cada cultura. Seu sentido é compreendido em um espaço que, ocupando uma função cultural, inverte ou retém essas e outras funções, e ainda assim, esse mesmo espaço pode ressignificar seus contextos de acordo com o indivíduo ou sociedade que o ocupa. Ou seja, um

espaço heterotópico pode ter sua função alterada de acordo com o tempo na história ou a cultura em que está inserida. Não há um modelo heterotópico, mas há o que se entende por espaço heterotópico. Da sala de aula como um dispositivo de controle, ao espelho, a compreensão de espaços em suas funções - ou seus desvios - é relevante para que se possa visualizar a dimensão das limitações e possibilidades que uma sala ou um não-lugar pode ocupar na sociedade - geograficamente e imagetivamente.

25 de agosto de 2021

Depois de ser ocupado novamente pelo apreciador de Jackson Pollock, resolvi tentar algo diferente. Ele queria estar ali, ver todo o canto do ateliê mudar de cor. Peguei papéis, fita crepe e as bisnagas de tinta azul, vermelha e branca. Coloquei o material no ateliê móvel e o carreguei para outra sala. Forrei o chão e avisei a todos que precisaríamos de tempo. A sala estava pronta e o convidei para entrar. Comecei o que seria a proposição: joguei tinta sobre os papeis, assim como Pollock, e entendi esse desejo em pintar o espaço. Ele olhou para mim, com a cabeça fiz o sinal de sim. Seus pés dançavam sobre a tinta. Tudo ficou violeta. Pegadas cobriam as pegadas. O espelho da sala refletia a dança. O chão forrado e a tinta jogada estavam próximos ao seu reflexo. Seus olhos olhavam os seus olhos e refletidos enquanto seu corpo movimentava-se sobre as cores. Percebeu que poderia carimbar a sua imagem, pintar o seu corpo-imagético sem pintar a si. Ele deu cor ao seu reflexo. As mãos reais encostaram as virtuais. Quatro mãos pintavam esse outro lugar. Na intenção de colorir o reflexo do seu rosto, se deu conta que não era mais possível se ver. Inclinou a cabeça para se ~~ver~~ encontrar. Uma breve troca de olhares. Novamente sua mão pintou sua visão. Os dedos tentam se achar enquanto o espelho vai sendo preenchido, por tinta e por um outro lugar. Com as bisnagas vazias, entrego um pano molhado na intenção de limpar o espaço. A água escorre pelo espelho e novamente ele se vê, mas agora a imagem é de um corpo-violeta. Cores moventes, manchas flutuantes. Imagens, ações. Imaginações. Espaço.



gares a tal ponto diferentes, que é impossível encontrar-lhes um espaço de acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum.

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a "sintaxe", e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza "manter juntos" (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na l

*se na l
fábula*

Michel Foucault

*ntal da
nte em*

*Borge
própri
mática
mo da*

As Palavras e as Coisas
Uma arqueologia das
ciências humanas

*nelas
le gra-
o liris-*

P

car de

maneira coerente as meadas de lãs multicores que se lhes

S U P O R T E S B I D I M E N S I O N A L S



A heterotopia (FOUCAULT, 2013) é um conceito que traz outra noção sobre lugares produzidos socialmente. Nessa cartografia, a heterotopia - espaço-outro - colabora na produção de outros olhares para o ateliê, uma forma de habitar e compreender o seu sentido no ambiente escolar e a sua coexistência com a educação maior. Perceber o ateliê como um espaço heterotópico faz com que o corpo o atravesse de outras formas, capture subjetividades e seja afetado pelas linguagens mais sensíveis. Faz com que o corpo seja atravessado. Um ateliê que desloca o conceito de heterotopia produz um espaço da diferença. A heterotopia percebe as possibilidades e a multiplicidade dos espaços que habitamos, propondo saídas e percepções críticas de onde nos encontramos (RAGO, 2006).

A heterotopia sobrepõe lugares impossíveis, ações e significados extremos. É o espaço-outro: um reflexo de desejos e imaginações. Michel Foucault afirma que vivemos na época do espaço,

do simultâneo, estamos na época da justaposição, na época do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e entrecruza sua trama. (FOUCAULT, 2009, p. 411)

O ateliê está na simultaneidade dos corpos, na justaposição dos processos, próximo e distante de resultados, ao lado das experiências e imerso na dispersão dos materiais. Mas os espaços heterotópicos preservam algumas características, inseridos em determinadas épocas e culturas. Não se limitam a lugares, pois se desenham de outras formas que não aquelas previstas pela sociedade. Esses outros espaços constituem as várias culturas existentes e há dois grupos que os classificam: os espaços de *crise* e os de *desvio*, que tecem o primeiro princípio das heterotopias. Os espaços de crise são aqueles em que os indivíduos eram encaminhados ao causar comportamentos incompatíveis com a sociedade - *impuros* ou *não sacros* -, para que seus lares não fossem desonrados, envergonhados. Ou seja, espaços que afastavam as pessoas dos seus percursos, para que suas impurezas fossem corrigidas. Que recebam as crises em um determinado período de tempo para que os espaços “purificados” continuassem suas funções sociais. De acordo com Foucault (2013), essas heterotopias de crise

estariam desaparecendo e dando lugar para as heterotopias de desvio, por mais que os vestígios das crises permanecessem na sociedade. As heterotopias de desvio seriam lugares que afastam ainda mais os indivíduos que não se encaixam no padrão imposto. Esses indivíduos são encaminhados para cadeias, hospícios e casas de repouso, lugares que reúnem pessoas com crises biológicas e desvios comportamentais. Um espaço que afasta todos que são vistos como um *problema social*.

O segundo princípio são as heterotopias que ocupam *outras funções* de acordo com o tempo e com a cultura onde o espaço está inserido. Esses lugares permanecem sendo os mesmos, mas adquirem significados diferentes, podendo até mudar suas posições geográficas para que sua função produza o sentido que a sociedade exige. Os cemitérios são esses espaços-outras que se adequam materialmente e socialmente conforme a morte ganha novos significados. De corpos agrupados a corpos individualizados, deslocam-se do centro da cidade para suas margens. O cemitério encerra um período corpóreo e inaugura uma eternidade imaterial, um espaço de rastro de memória e vestígio de passado.

A terceira heterotopia identifica os lugares produzidos em um mesmo ambiente, uma *justaposição* de espaços. Não está diretamente ligada às ações, mas corresponde aos sentidos, aos significados que produzem. Os exemplos utilizados por Foucault (2013) são teatros e cinemas, lugares que recebem e produzem outros cenários, outros tempos e outras vidas. Espaços que produzem vivências com objetos e imagens, criando e recriando lugares dessemelhantes, outras materialidades, outras existências.

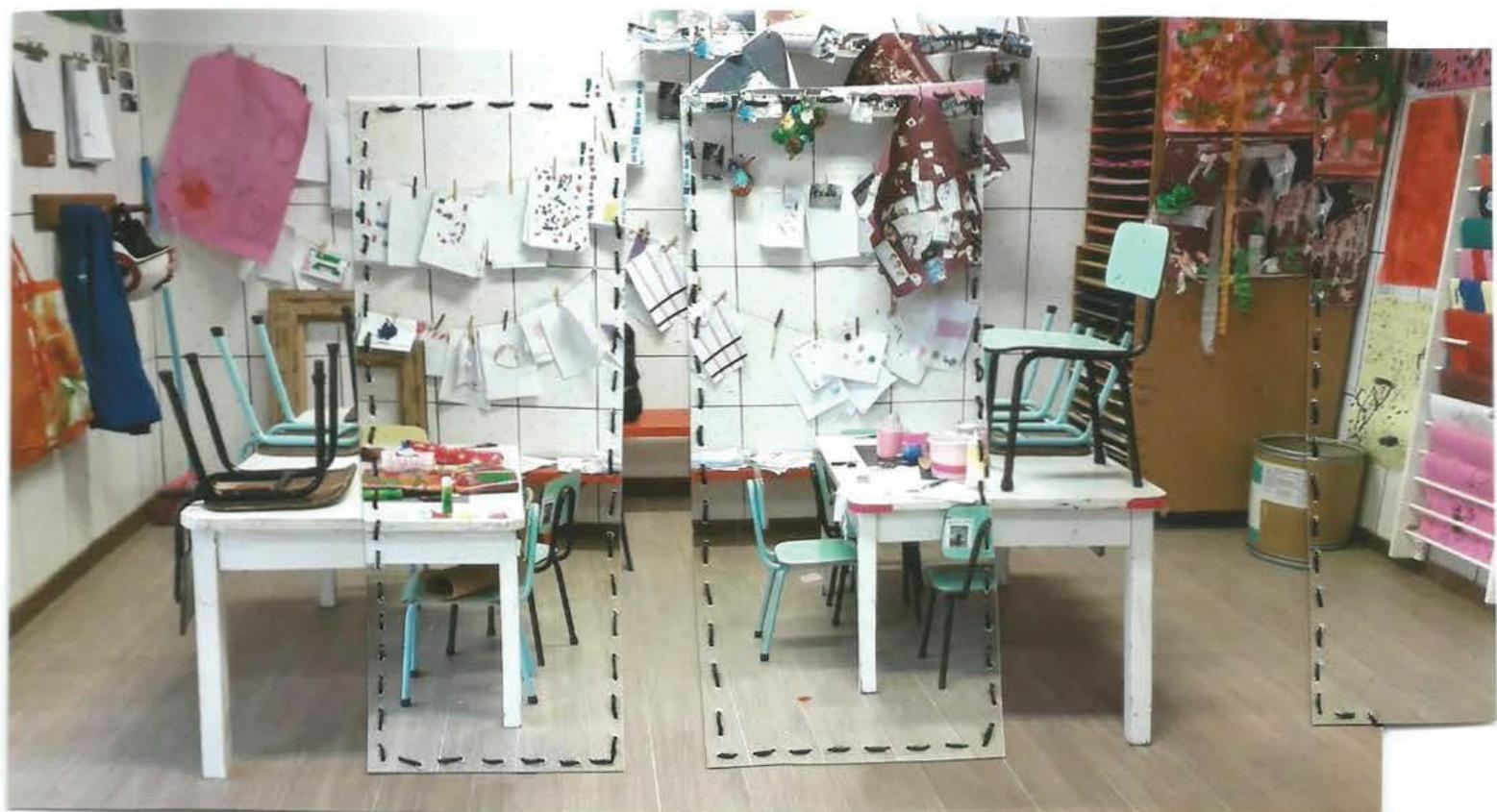
O quarto princípio é sobre o *tempo*, que escorre e esgota, que acumula e revela a cultura de algum lugar. Aqui o tempo se desdobra em *infinito* e *efêmero*. Museus e bibliotecas acumulam e sobrepõem memórias e informações. Livros com infindáveis publicações que aceleram e paralisam a história; obras-de-arte que transportam a matéria e suas representações - *recortes singulares de tempo* (FOUCAULT, 2013). Esses lugares são heterocronias (FOUCAULT, 2013) pois são brechas de um acontecimento que encontra o passado com o agora - *um encontro entre-tempos*.

As heterotopias *finitas* ou *crônicas* são as feiras, as festas temáticas e as cidades onde o turismo ocorre em um período específico. São contornos do tempo presente, espaços de instantes. Nesses acontecimentos existe a medida do tempo, a concentração de pessoas e os movimentos inesperados, com a proposta de vivenciar e encerrar o momento no espaço do efêmero, do intenso e do imediato.

Existem as heterotopias fechadas e abertas, isoladas em si ou que, aparentemente, são receptivas ao mundo. São espaços penetráveis que não entram em lugar algum. São como grupos fechados que, para adentrá-los, é preciso atributos ou propriedades. Espaços fisicamente acessíveis que são impenetráveis, invioláveis. Seus atributos pertencem à *ilusão* ou *compensação*. As heterotopias de ilusão são lugares que denunciam suas realidades e que isolam o tempo e a sociedade. Já os espaços de compensação são lugares projetados para fazer o que está fora parecer desordenado. Pretendem reproduzir a perfeição, que beira a estagnação das ações, para que nada saia do controle.

As heterotopias pretendem compreender modos de estar, produzir e experimentar lugares que sejam *outros*. São espaços reais que se estabelecem nas sociedades: nos centros, nos cantos, nas bordas, nos tempos. Retêm a cultura para inverter a lógica das ações pré-estabelecidas. Contestam os padrões e representam aspectos que não são contemplados em uma realidade possível, propondo uma outra noção de corpo, como o reflexo de um espelho. A heterotopia é um lugar que constrói e destrói, que amassa e alisa, que dobra e desdobra ao mesmo tempo, justapondo o que entendemos por dicotomias.

O ateliê é cartografado como um ateliê-outro, um não-projeto que se modifica ao ser habitado. Sobrepõe lugares, momentos, movimentos, experiências e é atravessado por outros espaços imaginativos ou não, em uma realidade produzida com o coletivo ou uma (*sur*) realidade produzida na ausência. Onde o tempo não é contado, mas acumulado e vazado, hora festivo, hora ininterrupto, hora abrupto. Aberto ao todo, ressignificando o estar fora e o estar dentro.





28 de julho de 2022

Tenho lembrado de cada palavra que foi o ateliê durante esses anos: ateliê-caixa, ateliê-depósito, ateliê-reciclável, ateliê-sala-de-ingles, ateliê-brinquedoteca, ateliê-material-de-futebol. Mas as palavras que seguem são sinais de uma sala-de-artes que pedia um outro olhar. Essas composições são de um passado-presente. Ao se tornar ateliê, esse espaço-outro foi acompanhado de palavras-respostas aos acontecimentos: ateliê-aquário, ateliê-avião, ateliê-papel, ateliê-casa, ateliê-festa, ateliê-céu, ateliê-no-ite, ateliê-bistrô, ateliê-quadro, ateliê-biblioteca, ateliê-nave, ateliê-sapucaí, ateliê-teatro, ateliê-gótico, ateliê-do-futuro, ateliê-planeta, ateliê-rede, ateliê-caverna, ateliê-tesouro, ateliê-segreto, ateliê-templo, ateliê-teia, ateliê-sistina, ateliê-céu-estrelado, ateliê-diário, ateliê-laboratório, ateliê-canto, ateliê-de-costura, ateliê-japão, ateliê-jornal, ateliê-linha, ateliê-luz, ateliê-azul. Imaginei quantas outras palavras, conceitos e ideias estiveram costurados ao ateliê sem que eu soubesse, bordadas em outros imaginários. Quando o ateliê foi mar, mais de cem barcos de papel ferraram o chão. Só faltou sentir o gosto de sal e o calor do Sol. Um dicionário não comportaria os tantos ateliês compostos. Muitas palavras não seriam capazes de descrever e definir tais espaços. Talvez um atlas para cartografar trajetos-caminhos-percursos desse ateliê-mundo. Ou um ateliê-colcha que costure cada retalho de momentos. Enquanto escrevo, penso e sinto: é possível o ateliê costurar saudade?

AS HETEROTOPIAS

em a todos os outros, destinados, de certo
centralizá-los ou purificá-los. São como que
contraespaços. As crianças conhecem perfeitamente esses contra-
espaços, essas utopias localizadas. É o fundo do jardim, com cer-
teza, é com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios
erguida no meio do celeiro, ou é então – na quinta-feira à tarde
– a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre
o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa
grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas;
é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se
pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no
retorno dos pais, se será punido.

MICHEL FOUCAULT

Com essas linhas compomos a costura.

TRAJETOS POSSÍVEIS



Um espaço movente requer outros olhares para seu *mapeamento*, como a cartografia por exemplo. Não cabe, apenas, defini-lo como uma sala repleta de materiais, descrever suas configurações e atividades realizadas. São necessárias outras linguagens para o mergulho em suas intensidades: palavras, costuras, linhas, fotos, colagens, desenhos, cartas. Em um de seus textos sobre educação menor e espaços-outros, Silvio Gallo (2015) escreve que a escola neoliberal é um espaço

planificado, organizado, disciplinado, controlado. Produzir heterotopias aí significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos. Como afirmou Deleuze, engendrar novos espaços-tempos, que instituem relações pedagógicas diferenciadas. E que suscitem acontecimentos (GALLO, 2015, p. 85)

Já Foucault, no início de *As Heterotopias* (2013) escreve que não é possível habitar um espaço neutro, liso, livre de interferências, pois vivemos em zonas desiguais, carregadas, múltiplas em suas formas físicas, culturais e sociais. Entre Gallo (2015) e Foucault (2013), entre o menor e o heterotópico, há o espaço-outro, contemplado nessa cartografia como um lugar de linguagens - *que dobra, que penetra, que recorta* - que coexiste com outros espaços, criados, planejados e controlados. É onde o ateliê encontra a cartografia: entre a educação menor e o espaço heterotópico, entre mapas de trajetos sensíveis e caminhos inexploráveis.

Um espaço que deixa pistas dos encontros e das suas potências requer outro olhar junto à educação. Esse lugar, que pede tantas linhas - *de costuras, de tintas, de fuga* – registra seus vestígios, em um primeiro momento, em uma linha temporal, para compreender a sua construção física e sua desconstrução metodológica.

O primeiro espaço do ateliê foi uma caixa, leve o suficiente para ser transportada e resistente para não se desintegrar. Comportava apenas os materiais que seriam utilizados nas atividades propostas do dia. Pelo tamanho limitado, os materiais também limitavam-se. Era necessário que coubessem todas as atividades realizadas durante a semana além dos objetos necessários para aplicá-la. Os registros se restringiam a suportes bidimensionais de tamanhos tradicionais. Em sua lateral havia uma placa escrita à mão que ditava a sua função: *atividades de artes*. A caixa foi achada e encaixada nas demandas de uma disciplina para a qual não havia

uma sala. A caixa aconteceu, abrindo espaço para o que futuramente seria o ateliê. A caixa circulou por mãos, pela escola e pelo tempo durante um ano, enquanto a sala de materiais se dividia entre aulas de teatro, inglês, circo, português e artes. A caixa era um espaço de possibilidades, mas dependia da educadora como intercessora entre criança e material. A caixa, que ia ficando pequena, também era um demarcador de tempo: ela propunha o início das atividades, o meio - o limiar dos materiais - e o término - consequência dos marcadores anteriores.

Os encontros realizados com as crianças propunham processos extensos em tempo e espaço. A caixa circulava em diversos lugares da escola, mas era armazenada na *sala de materiais*. Aos poucos a sala convidava a caixa a se esparramar. A sala ia sendo ocupada por processualidades enquanto os objetos eram organizados em seus cantos. As crianças também se esparramavam pelo espaço, demonstrando querer ocupar um lugar, vibrar com outros corpos, transformar imaginação em matéria. O ateliê-caixa pedia abertura, vazava. A urgência por um lugar para os processos artísticos aumentava, como um ponto de partida - ou linha de partilha - para criação e experiência. A sala de artes como um local de passagem, fixada geograficamente, já se configurava em espaço de movimento e conexão.

Com a visita constante das crianças, que entravam e pediam para pegar *uma folha e um lápis para desenhar lá fora*, o ateliê se desenhava lá dentro como um espaço das artes e das produções. Alguns móveis foram sendo arrastados e os materiais moviam-se de um canto ao outro, para que o ambiente se adequasse às demandas infantis. Para que a educadora não fosse uma barreira entre criança e material, foi preciso compreender que a sala também era propositora de atividades e processualidades. Circular livremente pelo espaço foi uma (des) proposta iniciada por educandas e educandos. Nessa configuração, o ateliê tornou-se (des)educador: as crianças poderiam usar o tempo para produzir outros mundos, para “suscitar acontecimentos, engendrar novos espaços-tempo” (GALLO, 2015, p. 84).



ATIVIDADES

ARTES

DE

A sala de materiais ganhou oficialmente o nome de *ateliê* no início do ano letivo de 2018. Algumas linguagens foram criadas junto às crianças para que o espaço operasse de forma coletiva. Placas indicavam o contexto do ambiente: *atividade livre: pode entrar e entre em silêncio, estamos produzindo*. Cantos do ateliê foram escolhidos para contemplarem algumas funções específicas. Havia lugares para os papéis, para as revistas, para os riscantes, para as ferramentas tridimensionais, para as tintas, para a secagem de processos, para os livros de arte, para os jogos, para os materiais recicláveis. Os cantos ganhavam etiquetas com as palavras que definiam as coisas, mas o que determinava esses lugares era a própria organização do material que, representado pela matéria - *forma, cor, função* - expunha as possibilidades.

Nas escolas em Reggio Emilia essas linguagens, junto a organização espacial, possibilitam que o ateliê desacelere os processos educacionais já instituídos, proporcionando outras experiências infantis. De acordo com Charles Schwall, as escolas com essa abordagem pensam o ateliê como

conexões que acontecem entre tempo e espaço (...), com acontecimentos passados e das novas experiências que apontam para o futuro. Buscamos habitar nossos espaços de maneiras voltadas à variação e à diferença em nossas rotinas, em vez de repeti-las automaticamente. Crianças e adultos recriam o ateliê a cada dia, à medida que encontramos, juntos, o sentido desse lugar. (SCHALL, 2019, P. 65)

Nessa criação coletiva foram sendo traçados alguns caminhos. Cada canto ganhava um nome, cuidado e atenção das crianças. A cada processo, educandas e educandos criavam seus próprios locais de passagem. Com a liberdade no uso dos materiais e com a fruição do tempo, as crianças deixavam vestígios. Olhares, toques e percursos com os materiais criavam mapas imaginários, rastros em um território (des) territorializado. Com essa dinâmica não era mais preciso dizer onde estavam os apontadores ou apontar o lugar das tesouras, todos já sabiam o lugar das coisas. Conforme as crianças se apropriavam do ateliê, outras aprendizagens aconteciam. O tempo de organização e de criação de propostas dava lugar para o tempo das possibilidades. Este era preenchido pelos processos infantis, em uma aprendizagem

pela experiência, que “é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA, 2003, p. 48).

Da passagem pela porta aos processos pendurados nos varais: todo percurso passou a ser feito pelas crianças. Atividades propostas pela educadora passaram a ser ações com poucas interferências. Grupos de crianças com idades diversas se reuniam no ateliê para conversar sobre temas da história da arte, linguagens artísticas e as possibilidades das ferramentas disponíveis. E o tempo, que corria em cronos, era vivido em aión.

O tempo de permanência variava de acordo com as necessidades individuais. Quando as propostas eram coletivas, as trocas, os diálogos e as relações entre os que ali estavam presentes davam ao tempo o seu momento. Mesmo nas atividades integrantes da grade curricular, a permanência era estabelecida pela criança. O tempo era o da *diferença*. Como um espaço heterotópico, real e efetivado (GALLO, 2015), o ateliê foi se concebendo como lugar de passagem. Pediu passagem para existir com os ambientes das rotinas e das disciplinas. Por meio de sua (des)territorialização, o ateliê se constituiu como esse espaço material - dobrável, desenhável, recortável - e subjetivo.

Em um tempo que corria conforme o calendário escolar, o ateliê se movia com os desejos das crianças. A forma variou com as movimentações dos corpos e dos processos. O ateliê se desenhava como um mapa de possibilidades com linhas efêmeras. Um registro afetivo dos acontecimentos na (des)educação de um espaço.

30 de setembro de 2021

Havia quase uma semana que o mesmo grupo frequentava o ateliê próximo ao meu horário de almoço. Cinco crianças pediam para pintar e desenhar todos os dias. "Estou saindo para o almoço, vocês podem ficar, mas por favor, não esqueçam de organizar o espaço antes de sair". Em uma manhã, duas crianças usavam os potes de tintas em seus processos. Naquele dia eu havia frisado sobre a limpeza dos pincéis e dos godês. Saí. Quando voltei a porta estava fechada e as luzes apagadas. As pinturas estavam penduradas nos varais, os pincéis, ainda molhados, estavam guardados em seus potes, assim como os godês. O chão e a mesa brilhavam com a umidade do pano. Os potes de tinta que haviam sido utilizados não estavam nos armários, mas empilhados em cima da mesa. Um pote em cima do outro. Esquemáticamente posicionados. Aquela organização havia sido calculada, articulada. Era um projeto de engenharia, um protótipo arquitetônico. Era a construção de um prédio alto. Um castelo com bandeiras. Um forte. Uma cidade. Um jogo, uma brincadeira, uma história, menos potes empilhados. Produzir com o inesperado fazia do ateliê um espaço~ outro. Rastros de presenças, de experiências. Potências. Os potes não eram só potes. A tinta que havia dentro dava o tom da construção. O objeto de arte proposto subvertia a lógica - a ordem - e uma escultura foi erguida. Uma produção efêmera. Fotografei a passagem. Guardei os potes em suas prateleiras e ali, junto aos outros, eles voltaram a ser potes.



TRAMAS DO ESPAÇO



O ateliê é composto por vários cenários, se constitui com muita matéria em seu interior e os corpos preenchem o restante do espaço. As tramas do ateliê se compõem em disposição, organização e variedade. A disposição proporciona a aprendizagem junto ao ambiente. A forma de pensar o material e sua organização colabora com o encontro da criança com o espaço e com a arte. A variedade proporciona a multiplicidade nos processos, as escolhas e a aprendizagem.

Com a *disposição* dos materiais o ateliê pode ser vivenciado. Cada prateleira dos armários abertos era definida por uma composição: a prateleira dos riscantes com lápis, carvão, giz-de-cera, giz-de-quadro, giz-pastel; a prateleira das ferramentas com espátulas, colheres, canudos, palitos, esponjas, escovas; a prateleira dos papéis com sulfites novos e usados, jornais, retalhos coloridos, retalhos grandes, folhas texturizadas; a prateleira das tintas com as bisnagas de cores primárias, brancas e pretas, com os potes de cores secundárias e terciárias; a prateleira com materiais de pintura com pincéis, godês, panos e potes vazios; a prateleira de escultura com argila, peneiras, cimento, areia, mais potes, rolo-de-macarrão, espátulas de metal; a prateleira dos materiais básicos com tesouras, colas, apontadores, fitas adesivas, pregadores.

Haviam nichos de madeiras que armazenavam os materiais diversos: cds, fios, fitas, tampas, rolos, papelão, tecidos, plásticos, pedras, gravetos, madeira, conchas. Outro nicho com as *pequenices* do ateliê: pedras coloridas, miçangas, areia colorida, chaves, penas coloridas, arames, botões coloridos, moedas. Havia o canto das revistas e outros materiais maiores. Também havia o lugar dos materiais complementares: carimbos, velas, cola-quente, lixa, rodo-de-mão, grampos. No alto, prateleiras expunham os diversos suportes bidimensionais: papel-mágico, papel-cartão, papel-quadrado, papel-vegetal, papel-filme, papel-alumínio, papel A5, A4, A3 e papel 75g, 90g, 120g, 180g. Havia um canto com rolos de papel-kraft e papel-jornal para as atividades que aconteciam no chão. Uma caixa com papéis grandes e enrolados que poderiam ser reaproveitados em outras atividades. Havia também um grande acervo de cartolinas coloridas armazenadas por cor.

Nessa organização o ateliê acontecia: todas as paredes eram repletas de materiais e armários abertos que recebiam e propunham a circulação de tudo que havia. Alguns materiais acabavam mais rápido que os outros e os que permaneciam

por mais tempo eram propostos entre as atividades do currículo escolar para que fossem descobertos e manuseados.

Conforme utilizávamos o ateliê para produções, algumas propostas de organização foram acontecendo. As tintas eram separadas em duas prateleiras: as cores primárias ficavam de um lado e as secundárias e terciárias ficavam do outro. Os lápis-de-cor eram separados em três pequenos baldes: cores quentes, cores frias e cores neutras. Os potes que guardavam as ferramentas e alguns riscantes ganharam a imagem das *Latas de Sopa Campbell* de Andy Warhol (1962). As caixas e outros recipientes, que eram deslocados do ateliê para serem utilizados em espaços externos eram carimbados com a assinatura de Marcel Duchamp¹⁶, em *Fonte* (1917). As cadeiras do ateliê ganharam uma etiqueta para que fossem identificadas com facilidade. Essas etiquetas continham a foto das próprias cadeiras e o significado da palavra *cadeira*, descrita em um dicionário Português (Brasil), uma releitura da obra de Joseph Kosuth, *Uma e Três Cadeiras* (1965)¹⁷. Nessa configuração o ateliê fazia da sua própria estrutura a aprendizagem.

Com o espaço organizado para ser movido, algumas outras estruturas foram propostas para que as crianças pudessem ter acesso aos seus processos: o varal de secagem, a secagem tridimensional e o acervo. O varal de secagem compunha com a estrutura do ateliê. Havia barbantes amarrados em pregos em toda a extensão de duas paredes onde penduravam as suas produções. O varal compunha uma galeria, sempre cheio de desenhos, colagens e pinturas. Com a rotatividade de obras uma curadoria acontecia toda a semana, integrando exposições com temas e linguagens diversas produzidas pelas próprias crianças. A secagem tridimensional conservava todas as produções em esculturas. Esse canto era manuseável, brincável. Como o varal, curadoria movente, a secagem tridimensional era uma obra coletiva, que modificava sua forma por meio da interação. Como o ateliê, as obras e as exposições estavam sempre em movimento.

O acervo ficava ao fundo do ateliê atrás de uma grande porta. Eram prateleiras do chão ao teto que abrigavam pastas A3 com as produções. As pastas eram retiradas do acervo para que pudessem armazenar novas produções e para que o portfólio fosse contemplado como um todo. O acervo guardava obras desde o

¹⁶ R. Mutt 1917 - assinatura de Marcel Duchamp em *Fonte* (1917)

¹⁷ A obra de Joseph Kosuth, *Uma e Três Cadeiras* (1965) consiste no objeto cadeira, a fotografia da mesma e a definição da palavra cadeira na língua de origem do local em que a obra está exposta.

ano de 2017. Guardá-las em um mesmo local fazia com que a criança pudesse visualizar a trajetória - seus passos e caminhos - das suas produções e compreender a si como um artista. Nesse acervo havia um lugar para as obras coletivas que eram produzidas diariamente. Essas produções eram separadas por linguagens e ficavam guardadas para compor futuras exposições.

Com essa configuração o ateliê nos provocava a produzir os próprios materiais. Foram produzidos suportes bidimensionais com papéis reciclados; argilas, com a terra encontrada no ambiente escolar; novos giz-de-cera, com os pedaços pequenos ou quebrados; tintas de cores secundárias e terciárias, produzidas com as cores primárias. A produção coletiva de materiais era um processo de transformação: do papel fragmentado a uma tela de pintura; da terra esfarelada para a modelável; de fragmentos de giz para novas formas e cores de riscantes, o encontro do inusitado com o utilitário.



A porta de vidro permitia que, quem estivesse fora, pudesse olhar o que fazíamos lá dentro e dessa maneira era comum vários rostos assistindo às performances do ateliê. A porta também ganhava algumas intervenções, uma relação do espaço de dentro com o espaço de fora. Às vezes algumas obras realizadas pelas crianças eram colocadas ali, às vezes eram referências artísticas, às vezes eram riscos de tinta que escorriam pelo vidro. A porta continuava o acontecimento: do lado de dentro, mãos sujas de tinta tentavam tocar as mãos limpas que assistiam do lado de fora. A porta era a brecha, um convite para entrar. A porta como um princípio à experiência, de "receptividade, de abertura, de disponibilidade" (LARROSA, 2021, p. 42).

A janela recebeu retalhos coloridos de papel-gelatina, com formas geométricas que reproduziam as rosáceas¹⁸ de uma catedral gótica. O teto ganhou cenas do afresco da Capela Sistina, recortes da pintura feita por Michelangelo¹⁹, para que, quando as crianças se deitassem, pudessem viver um outro tempo, um outro lugar.

O chão também se tornou um lugar para estar. Era o suporte bidimensional de brincadeiras, de produções e fabulações. O ateliê era ocupado por muitos materiais e móveis, mas valorizava o seus cantos vazios. Uma considerável parte da sala reservada para outras composições. O chão reunia grupos, recebia pinturas, formava desenhos. O chão armazenava metros de papel-Kraft para que as crianças pudessem desenhar coisas, momentos, ações, pessoas, animais, famílias, objetos, afetos. Às vezes ganhava recados grudados para que adultos pudessem ler. Se todas as cadeiras estivessem ocupadas era possível sentar-se ao chão. Por vezes era o chão que estava tão ocupado, sendo necessário sentar-se nas cadeiras. O chão recebia poças de tintas, riscos de cores e incontáveis rastros de presenças e encontros.

A configuração do ateliê correspondia às necessidades de um espaço da arte. As características estruturais do ambiente foram dando lugar para os encontros. Sua estrutura instigava as crianças a ocupar o lugar e a se ocupar - sem se

¹⁸ As rosáceas são ornamentos em vidro produzidos em janelas de catedrais construídas no período gótico (século XII).

¹⁹ O teto da Capela Sistina foi concebido por Michelangelo, entre os anos de 1508 a 1512. A técnica utilizada foi o afresco.

preocupar -, a entrar e a manusear os materiais que davam corpo aos acontecimentos.

Com a quantidade e variedade de materiais foi necessário pensar e movimentar outras formas espaciais, encontrar na educadora o outro olhar para a sala de artes. O tempo foi consequência dessas demandas e o ateliê encontrava a menoridade na educação. Pensar as pequenices para contemplar as diferenças. E dessa forma o ateliê picotou expectativas, desdobrou educações, costurou espaços-outros.

6 de dezembro de 2021

Passsei anos guardando os restos de giz de cera na intenção de refazê-los. No ateliê aproveitamos tudo: lascas de lápis, potes de tinta, capas de papelão, retalhos de tecido, botões perdidos, chaves encontradas. Depois de quatro anos armazenando estes restos, uma grande sacola de giz colorido se formava. Quilos de que poderiam ter sido descartados. Convidei as crianças para fazer parte desse processo. Virei o pacote no chão e uma montanha de cor ocupava o meio da sala. "Vamos separar por cor". "Esse verde é verde ou azul;", "O rosa é vermelho claro?", "Pode colocar o amarelo e o vermelho com o laranja?". Vários montes se espalhavam pelo ateliê. Até que tudo virou pó. Os godês de silícone modelaram os novos riscantes. O micro-ondas da cozinha fez tudo derreter. Alguns minutos até tudo esfriar. "podem desenformar". O que era resto, virou linha, preencheu desenhos. O que era pó virou outra matéria. Explosão. pó-de-estrela, planetas, universo. Papéis apareceram sobre a mesa ganhando movimento. Nesse dia em que desenformamos pequenos mundos eu já sabia que era a minha última passagem por ali. Um desejo de anos num catar de restos de giz para que mais mapas fossem traçados. Olhei com carinho para aquele encontro entre passado, processo e giz. Fotografei aquela meia esfera que cabia na palma da minha mão e me despedi. Pronta para criar outros mundos em outros lugares. Continuo guardando sobras de giz no presente para que possam produzir novos rastros.



ESTE PÁPEL NO
CHÃO
É UMA OBRA DE ARTE
EM CONSTRUÇÃO!

NÃO DISE!

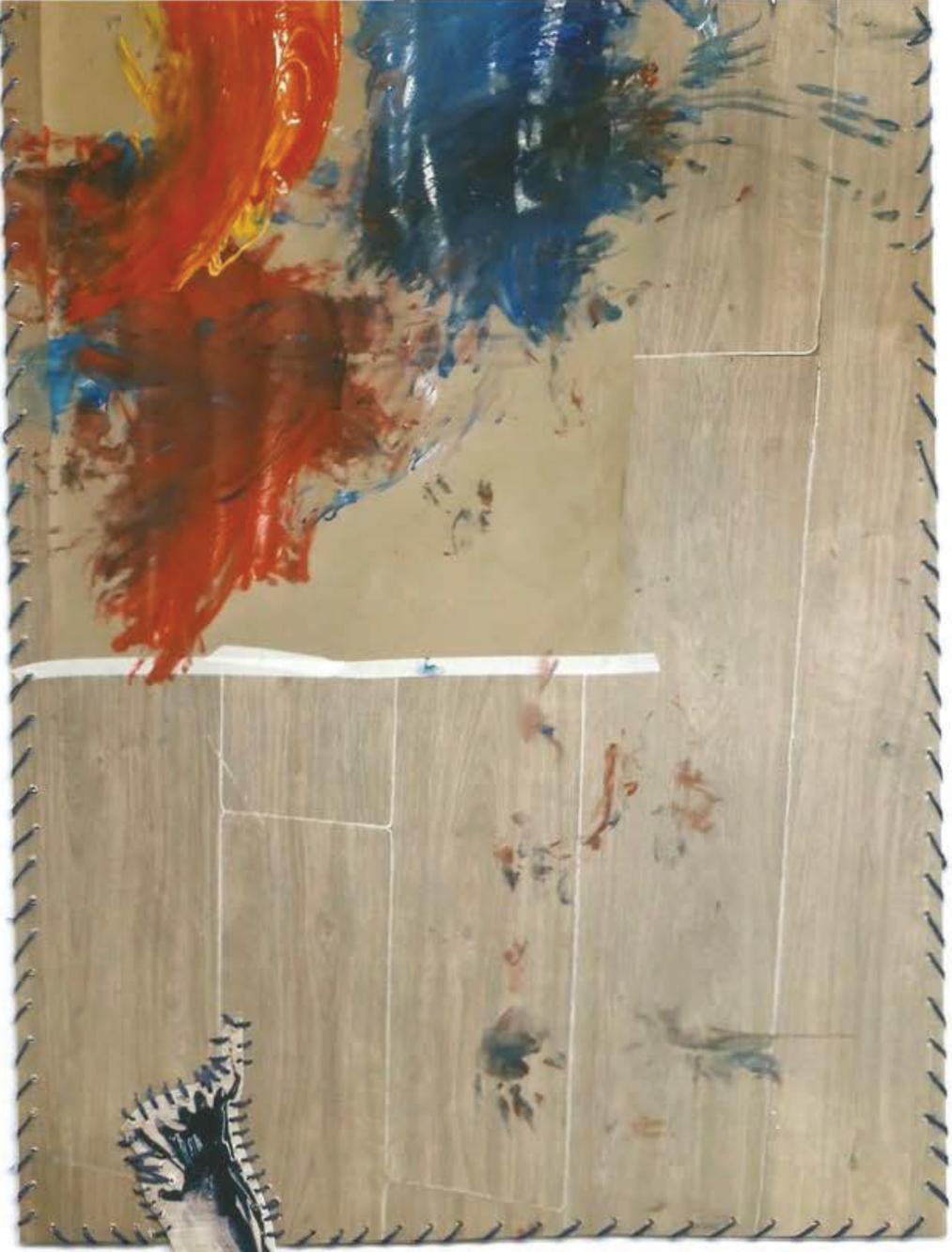
teoria aqui apresentada, evidentemente). Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as entradas sejam múltiplas.* Por isso o cartógrafo serve-se de fontes mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir, tanto

AteLiê
livre
d/g

Suely Rolnik

CARTOGRAFIA SENTIMENTAL

Transformações contemporâneas do desejo
2ª edição



Com um espaço (des)territorializado, materiais disponíveis e um olhar voltado aos processos e ao tempo infantil, o ateliê caminhava para outros fazeres educacionais. Após a organização da estrutura, a circulação de crianças aumentou e com elas, os desejos por produzir desenhos, colagens, pinturas, objetos e mundos. Pedidos por materiais para *produzir livre*, para frequentar as aulas e para participar novamente das atividades eram recorrentes. Com uma sala articulada e vários cantos organizados para receber os grupos de crianças foi possível abrir uma brecha no espaço e no tempo para que as crianças pudessem ocupar o lugar e fazer uso dos materiais de forma - mais - independente. Então aconteceu o *ateliê livre*.

Um ateliê que acontece no ambiente escolar, mesmo que proponha práticas artísticas e abordagens metodológicas não tradicionais, se relaciona com o todo. Ao coexistir com a educação tradicional, um ateliê compartilha seu tempo com outras disciplinas, com cargas horárias, com tabelas e componentes curriculares escolares. Mesmo que proporcione outros processos, considere as subjetividades e desfragmente o tempo cronológico, a disciplina de artes responde às dinâmicas escolares nas quais se insere. Ao perceber a potência do espaço que encontrava-se com as potências infantis foi possível olhar traços de presenças. O ateliê livre não ganhou o nome à toa: livre do cronos, livre de temas, livre de avaliações. Era livre porque o convite era feito pelo espaço. Era livre porque estava aberto, mesmo já ocupado.

O ateliê livre acontecia no chão, nas mesas, nos cantos e nas bordas. As crianças escolhiam os materiais e se acomodavam de acordo com a dimensão dos processos. Não havia um limitador, como por exemplo mesas individuais infantis - estruturadas e adequadas para os corpos de crianças pequenas, mas não para seus corpos-desejantes -, havia o encaixe de corpos e processualidades. Era possível circular no ambiente, circular com as produções, circular pelos dias e em grupos.

O ateliê livre acontecia antes do café da manhã e depois do almoço. Entre uma atividade de português e matemática. Os horários eram definidos pela placa *Atividade Livre: pode entrar*, com a imagem da obra *O Filho do Homem* (1964), do artista René Magritte. A placa era pendurada na porta e significava que, naquele momento, era possível produzir com todos os materiais - e com toda a vontade.

A porta como convite, como uma abertura de mundos, nos provoca a pensar em suas conexões, em seus efeitos, o que povoa o espaço e a suas intensidades (KASPER; TÓFFOLI; 2018, p. 96). A porta era aliada. A porta como o entre: fora-dentro, maior-menor, mundo-mundos, espaços-outros. A porta como a brecha no tempo. Mas não era só de entrada que se fazia livre o ateliê. A saída era determinada pelo fim dos processos da criança. A saída, assim como a entrada, também era uma escolha.

O ateliê livre viajou no tempo, derivou no espaço. Comportou vinte crianças e em outros momentos somente uma. Nessa (des) forma, o lugar ganhava um movimento assíncrono e organizado. O término ocorria quando a rotina da escola nos convocava a parar: o horário da saída, quando todos se organizavam para ir embora, o ateliê encerrava as práticas de um dia para iniciar novamente no dia seguinte.

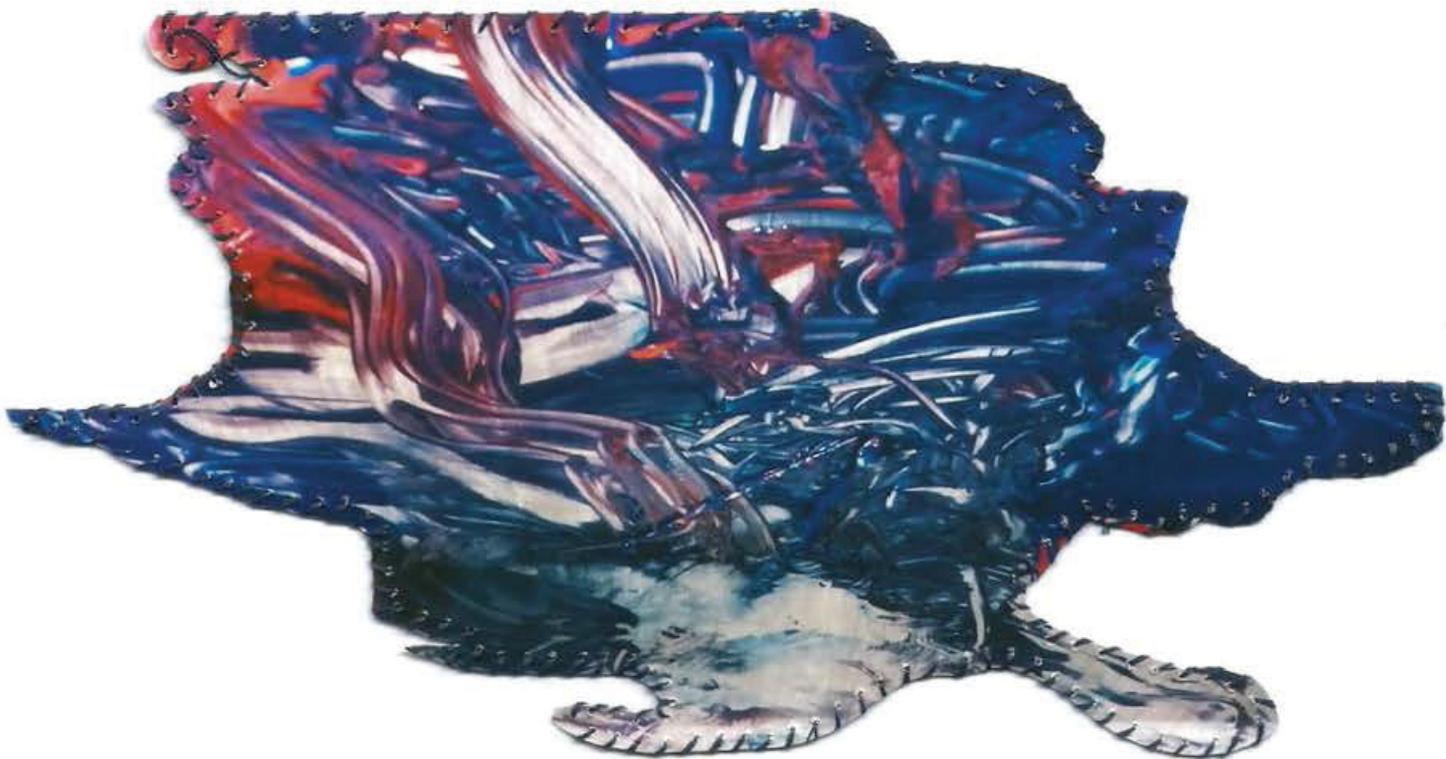
O espaço inteiro era proposto como matéria, entregue como proposta. O tempo era ofertado como conteúdo. A educadora se coloca como observadora das práticas. Os processos desse encontro entre criança, espaço e tempo não exigiam relatórios, tabelas e notas. O tema era a possibilidade: nos encontros emergentes, na amplitude das ações. O objetivo era o mergulho nas relações materiais e subjetivas. O conteúdo estava em sua abertura. A duração era explorada individualmente, na concretude dos processos. Os recursos eram múltiplos, circulantes e incontáveis. A metodologia é a da espera, que inicia ao pendurar a placa na porta; na escuta e no olhar atento, ao atender às necessidades infantis, ao acolher as potências. Ao fim de cada dia a avaliação se voltava aos rastros deixados pela prática da liberdade.

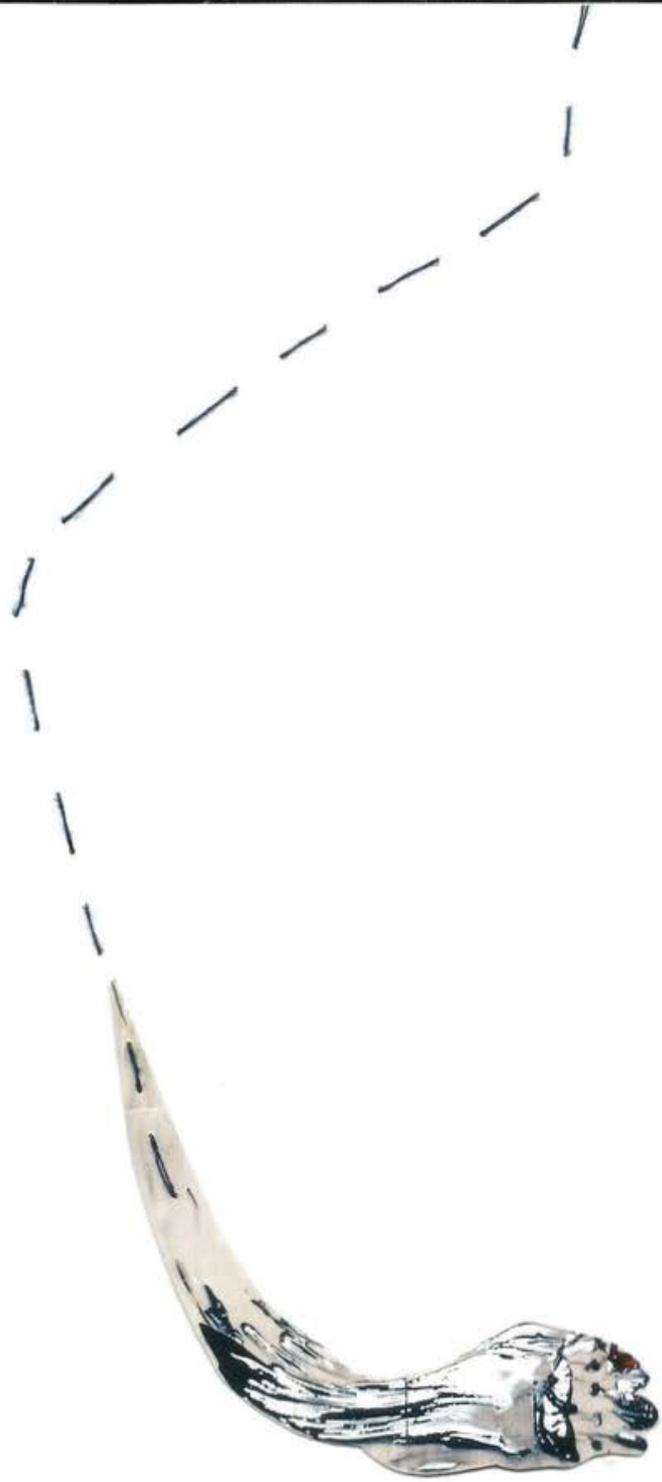
As atividades relacionadas com a grade curricular escolar da disciplina das artes visuais ocorriam no ateliê com pequenos grupos de crianças. Na mesma dinâmica da escola, não haviam horários que estabelecessem a execução dessas atividades, apenas a garantia de que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar. Os horários e os grupos de crianças eram definidos de acordo com cada área e cada educadora a partir da disponibilidade das educandas e educandos. Com essa prática, o ateliê encontrou a brecha para que o *livre* encontrasse outras formas de pensar o currículo, provocando os educandos a aproveitar suas próprias experiências “ao seu próprio mundo vivido” (SILVA, 1999, p. 41).

Desde a entrada até a saída, as crianças se relacionavam com o espaço: curiosas, tateavam tudo que as chamavam a atenção, caminhavam por entre os cantos na busca do material que conversasse com sua imaginação. Nessa relação criança-material, material-ateliê e ateliê-criança, foi possível compreender a efemeridade e a transformação. Nessa perspectiva, o ateliê livre estabeleceu um cuidado, um respeito e uma atenção a tudo e a todos.

Com essas conexões, as crianças desenhavam seus caminhos imaginários. O lugar se esboçava com seus papéis picados espalhados pelo chão, com a mesa coberta de cores quentes, com baldes cheios de canudos, régua, tesouras - e tesouros. A cada momento em que a placa era pendurada na porta uma imagem se formava, um novo som de vozes era propagado e outros lugares aconteciam, deixando caminhos individuais dos múltiplos processos vividos. Com o *livre*, o ateliê costurava tempo com desejo e com matéria.

Ateliê livre como experiência, que “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2021, p. 25). O ateliê livre “como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (LARROSA, 2021, p. 25). Uma vivência de passagem, de sensibilidade, proposto para deixar vazar, escorrer, manchar.



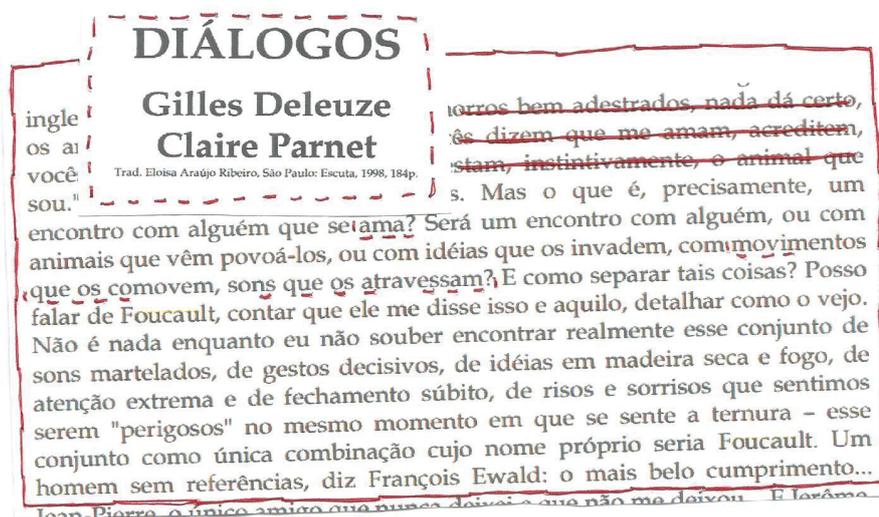


28 de maio de 2020

Um grupo de crianças havia saído da sala depois de uma atividade. Sentada em uma pequena mesa peguei minhas tabelas e comecei a anotar o que havia observado: relações com os materiais, com o espaço, com os colegas, falas, habilidades, dificuldades... uma descrição do processo. O ateliê estava vazio e silencioso. Olhei para o chão, contei mentalmente quantas crianças caberiam ali. O preenchimento de tabelas me ocuparia um tempo e eu ocupava um pequeno espaço dentro da sala. O tempo de um ateliê vazio corria enquanto eu era invadida por uma solidão povoada. Olhei para a porta esperando o inesperado. Decidi oferecer tudo que havíamos organizado como ateliê: chão, mesas, livros, papéis, riscantes, tintas, tempo, espaço. No dia seguinte coleí uma faixa longa de papel kraft no chão, espalhei um balde de giz, abri a porta, sentei no canto da sala e esperei. Um a um, dois, três entravam e se amontoavam em volta do papel. Permaneci em silêncio. Saí da sala para ver a cena do lado de fora. Era preciso um ateliê.



O QUE É UM ENCONTRO? PARA QUÊ SERVE?²⁰



O que é um encontro com um espaço que se ama? Se um ateliê é descrito pelas suas paredes cobertas de processos, seu teto com reproduções artísticas e seu chão com gotas de tinta, como falar de um espaço sem precisar descrevê-lo? É possível perceber um espaço como um encontro - ou vários: do espaço com a matéria, da matéria com o processo, de corpos com o espaço, entre outros imensuráveis. Em meio a tantos encontros - de coisas, de corpos, de tempos -, o ateliê acontece, nessa fusão de coisas, de corpos, de tempos, em um emaranhamento de relações, em um espaço que opera de tantas formas. Um acontecimento que ocorre dentro e que vibra em proporções singulares. Espaço dos (des) encontros que conquistam olhares e capturam momentos. Encontros com as intensidades das infâncias em um tempo que corre como ruptura.

O ateliê como uma brecha: um impulso de pequenas mãos que empurram a porta, que com o desejo de estar dentro analisam com o corpo a imensidão das possibilidades, atravessam a fenda que "se apresenta e nos convida, na sua complexidade embrulhada em simplicidade" (FIADEIRO; EUGÉNIA, 2012, p. 4) e na

²⁰ Esse título faz referência a performance do artista Paulo Bruscky, "O que é arte? Para quê serve?" realizada em 1978, nas ruas de Recife, e também ao título do primeiro capítulo do livro Diálogos, publicado em 1998 e escrito por Gilles Deleuze e Claire Parnet.

amplitude revestida de momento. Encontros que acontecem com os materiais dispostos e espalhados, com aquele objeto que se alcança com as mãos, com os pés ou com os olhos. Sem precisar pedir permissão, sem que a espera os retraia, descobre-se o que o instante pode oferecer. Uma brecha para outros modos de estar, “uma brecha para a re-existência” (FIADEIRO; EUGÉNIO; 2012, p. 3). A porta como brecha que penetra em uma outra forma de sentir.

Entre a fenda, metade do corpo habita a curiosidade que está ao lado de fora, a outra metade já sente o encontro acontecer. A porta te convida a esperar o inesperado e “reencontrar aí, nesse comparecer recíproco, toda uma multiplicidade de vias contingentes” (FIADEIRO; EUGÉNIO; 2012, p. 3). Quando a porta é brecha, o encontro é com a imprevisibilidade, os pés percorrem caminhos sem causas, sem motivos e sem razões (FIADEIRO; EUGÉNIO; 2012). Quando a porta é a brecha e se espera o inesperado, os processos podem ser secretos.

Em um encontro entre a criança e a matéria acontecem os processos. No ateliê a matéria e o corpo se colidem, produzem faíscas, explosões. Olhos infantis percorrem os materiais dispostos nos armários, avistam os papéis acomodados na mesa, espiam as produções fixadas nos varais. O encontro dos olhos com o espaço movimenta o corpo, produz caminhos invisíveis no terreno. A vontade das mãos, provoca outro tipo de encontro, aquele do toque: dos dedos com riscantes coloridos, grandes, gelados, ásperos, abaulados, macios; que ocupam uma ou duas mãos e até mesmo outros membros. A mão que encontra o fundo do pote de tinta, que vira riscante e pinta o papel. O encontro de uma ponta - de dedo, de lápis, e pincel - que colore a superfície. O suporte que recebe a linha - desenhada, colada, recortada, costurada - é um encontro entre matérias. Fricções, batidas, rabiscos, pinceladas, manchas, pingos, pegadas, rastros propositais, pegadas ao acaso: entre corpos e materiais, ganha o nome de linguagens artísticas, mas que produzidas como acontecimento são só - e tão - encontros. Quando o corpo é suporte: um encontro consigo mesmo.

As subjetividades que decorrem desses encontros que não se encontram nas linguagens, nos movimentos, nas linhas do tempo, sendo inomináveis, imensuráveis, indescritíveis, encontradas somente no imaginário daqueles que se colocam a encontrar - consigo, com o outro, com aquilo. O encontro da criança com

o material, o ato de não imitar, o *ser-viver-fazer* arte. Encontros que não se encontram em metáforas, que produzem contos, cantos, memórias e mundos. Encontros abstratos de performances realizadas num instante. Quantos objetos são colhidos, catados, produzidos e modificados através de um encontro? Um encontro não espera uma conta e um resultado, ele compõe com outros sentidos. O ateliê propõe a produção artística e se encontra com outras formas de produzir o que não tem corpo, nem cheiro e nem som. Hoje, a arte é este encontro²¹.

Das potências dos encontros *entre* corpos: crianças com outras crianças *projetam-produzem-criam*, *desdobram*, *descobrem*, *desbravam* outros lugares. *Manuseiam*, *desenvolvem*, *questionam* tentando encontrar aquilo que não se sabe o que é. Espaço de recorte de momentos, de imagens, de revistas. De colagem de corpos, de desejos, de dedos, de devaneios, de derivas. Espaço de desenhar linhas que fogem e que cruzam, imaginárias e possíveis. Na espera do incerto se coloca o (des) encontro com espaço e o outro - a *pulsão do espaço-outro*. Em um momento impossível de capturar no presente, vivido apenas entre o lugar e o outro, onde os rastros testemunham o que aconteceu. Quando “vida e construção acontecem nos agenciamentos dos encontros, nem sempre movidos por nossa vontade, mas onde o motor é o desejo” (KASPER; TÓFFOLI; 2018, p. 92). o ateliê é livre, pode entrar.

O encontro com o outro acontece *entre*, como o encontro entre Deleuze e Guattari:

Roubei Félix, e espero que ele tenha feito o mesmo comigo. Você sabe como trabalhamos; digo novamente porque me parece importante: não trabalhamos juntos, trabalhamos entre os dois. (DELEUZE; PARNET; 1998, p. 15)

Em Diálogos, cartas trocadas entre Gilles Deleuze e Claire Parnet, existe uma conversa, uma troca, a produção de alguma coisa que não é nem Deleuze, nem Parnet, mas Deleuze e Parnet e, e, e... (DELEUZE; PARNET; 1998). Cartas-capítulos sem assinatura, uma proposta de Parnet sugerindo que, o que se passa entre os dois seja um meio de descrever esse *entre*. O ateliê que não se

²¹ Referência (deslocamento) de uma obra do artista Paulo Bruscky: Hoje, a arte é este comunicado. Essa frase é utilizada em vários momentos e contextos, em linguagens diferentes como o carimbos em envelopes (arte correio), letreiros e *outdoors*.

move pela educadora, nem por uma atividade, nem através de uma linguagem, mas como uma “linha quebrada que corre entre dois, proliferação, tentáculos (DELEUZE; PARNET; 1998, p. 16). O ateliê é o que acontece *entre*. O ateliê acontece ao entrar.

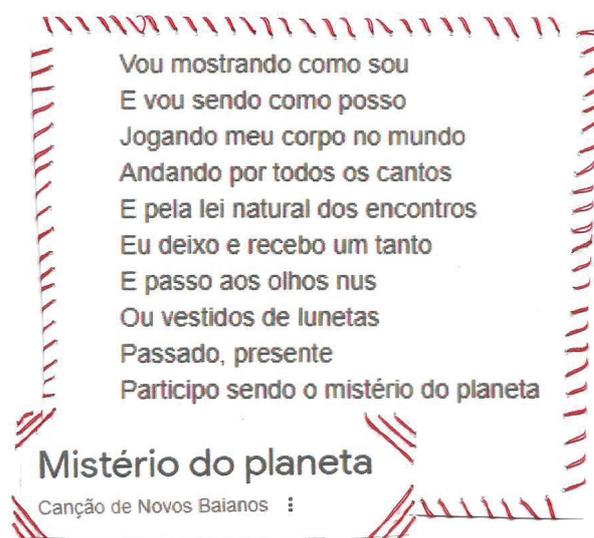
“*É um encontro, mas com quem?*” (DELEUZE; PARNET.; 1998, p. 9). Com a educadora, com as crianças, com os autores. É um encontro, mas com o quê? Com o tempo, com o acaso. É um encontro entre o quê? Entre o espaço e o outro. *Entre: espaço-outro*. Entre aberturas e fechamentos e entre o tempo finito e o tempo precário (FOUCAULT, 2013). Entre pequenezas e menoridades.

E quando o lugar está cheio: de coisas, de ideias, de corpos, de sons, de calor, de processos, de obras, de vozes, de cheiros, de vida, ele se enche de tempo, de subjetividades, de experiências, de linhas, de costuras e o encontro se faz como uma ferida que,

de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva (FIADEIRO.; EUGÉNIO; 2012).

E se o encontro é essa cisão - esse (re)corte -, sinaliza então outros espaços. Se a brecha omite o tempo cronos - passado e futuro - ela nos propõe o tempo *aión*. Um entregar-se ao espaço como uma pausa movente para “reparar no que se tem, fazer com o que se tem” (FIADEIRO; EUGÉNIO; 2012). Perceber o processo, colocando o corpo todo para observar o que ali se experimenta e “acolher o que emerge como acontecimento” (FIADEIRO; EUGÉNIO; 2012). O encontro é o que fica, como rastro, como traço, como registro.

Um som ressoa de um encontro *entre* dois²²:

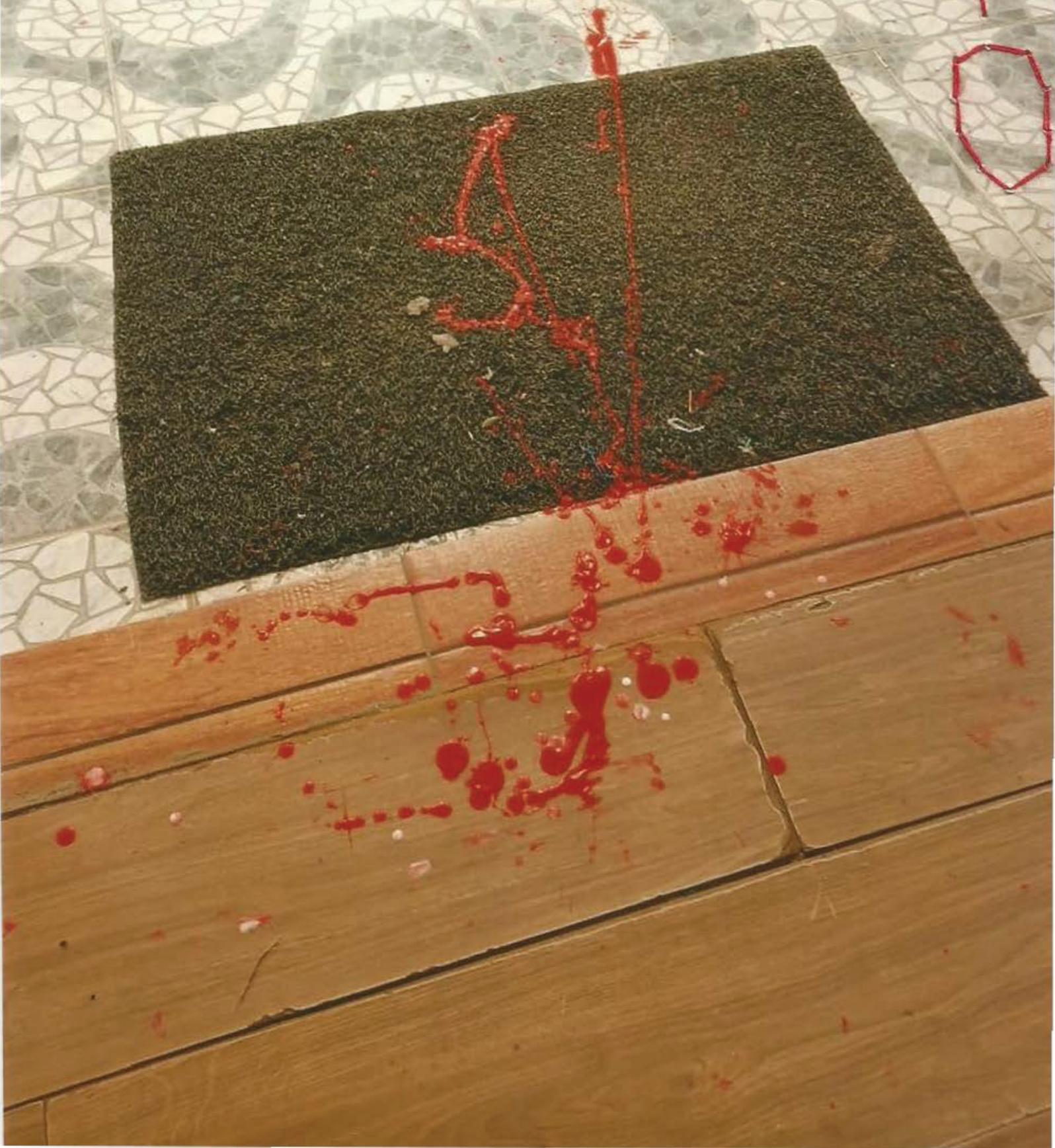


²² Trecho da música Mistério do Planeta, da banda Novos Baianos, composta por Moraes Moreira e Luis Galvão, no ano de 1972.

24 de agosto de 2021

Passaram quinze dias desde que o ateliê havia sido habitado por um artista do expressionismo abstrato. No momento de encontro com o espaço, eu estava novamente no meu horário de café, quando recebo uma foto no meu celular com a seguinte mensagem: "ele entrou novamente". A foto denunciava a cena de um crime. Quando cheguei no espaço me senti em um filme de Quentin Tarantino. Dessa vez, a bisnaga de tinta escolhida era a vermelha. Havia linhas irregulares e pingos que atravessavam a porta e pintavam o tapete de entrada. Como se o espaço de dentro precisasse acontecer também no espaço de fora. A porta, fechada por mim ao sair, estava aberta e ganhou uma grande mancha vermelha em seu vidro. A tinta ainda estava molhada e escorria em direção ao chão. A porta parecia uma ferida aberta. Ao entrar pela sala o cenário era bem diferente do encontrado há dias: não havia poça de tinta, os móveis estavam limpos e com suas cores originais. Próximo ao armário de pintura, uma bisnaga da cor branca clareava a intensidade daquele vermelho-sangue. Mais algumas linhas, respingos e manchas foram encontradas em um pequeno espaço no chão. Alguns pincéis e bisnagas de cola líquida compunham o processo. Dessa vez não havia mistura de cores, mas havia a tentativa de novos tons. Havia a exploração do espaço. Não havia pegadas, mãos ou digitais. Encontros em silêncio com o ateliê na hora em que a escola pede pausa. Manter a ferida aberta após um grande hiato. Sustentar o olhar para o que ocorre na minha ausência. Bancar os desejos de outros corpos e entender esse ateliê como um espaço aberto para a criação de outros mundos.

A CONTECIMENTO







modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva.

O encontro só é mesmo encontro quando a sua aparição acidental é percebida como oferta, aceite e retribuída. Dessa implicação recíproca emerge um *meio*, um *ambiente mínimo* cuja duração se irá, aos poucos, desenhando, marcando e inscrevendo como paisagem comum. O encontro, então, só se efectua - só *termina* de emergir e começa a acontecer - se for reparado e consecutivamente contra-efectuado - isto é, assistido, manuseado, cuidado, (re)feito a cada vez in-terminável.

Muit
o seu poter

O encontro é uma ferida

n a cumprir
: decifrados,

Excerto da conferência-performance *Secatharidade*
de João Fiadeiro e Fernanda Eugénio
Culturgest - Junho 2012

O ESPAÇO E A EXPERIÊNCIA

Notas sobre a experiência e o saber de experiência

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Tremores

Escritos sobre experiência

Jorge Larrosa

experiencia experiencia



experiencia experiencia

experiencia

Uma escola que suscite acontecimentos, que engendre novos espaços-tempo é o que pensa Gallo (2015) ao escrever sobre a produção de heterotopias em um ambiente escolar. Um espaço heterotópico não substitui outros espaços, mas busca outras formas de pensar a educação, nesse caso, o ensino da arte na educação infantil. Espaços da educação, das infâncias e da arte, como o ateliê “processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo predefinido. Experiência e invenção passam a ser as palavras-chave” (GALLO, 2015, p. 86).

Uma educadora aberta à experiência não deixa de produzir planejamentos, mas, ao apresentar as propostas, se abre às possibilidades, aos movimentos, ao instante. Experimentar o espaço por meio das conexões, deixar derivar as práticas infantis, “viver de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas as potencialidades” (GALLO, 2015, p. 87). Pensar a educação pela experiência, com um território de passagem, de afetos. Exposto ao sensível, que produz diferença. A experiência como algo que não se repete, vivida como se fosse a primeira vez (LARROSA, 2021).

Um ateliê *(des)* educador desacelera o tempo, acompanha os percursos, considera os imprevistos, as pequenices, as transformações e as vidas. A experiência não se prevê, não se antecipa (LARROSA, 2021), nessa *(des)* forma, o ateliê que *(des)* educa incorpora toda a matéria que lhe cabe, se compõe, se expõe e se dispõe para que todos o acessem. Um ateliê é “um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão)” (LARROSA, 2021, p. 75).

A experiência não transforma o sujeito, mas deseja atentar-se ao mundo. Atentar-se ao que nos passa. Atentar-se ao que fica. Atentar-se aos traços fortes de um desenho que atravessa a folha e risca a mesa. Atentar-se a beleza do godê antes de ser lavado. Atentar-se à composição dos retalhos de papéis picados sobre o chão. Atentar-se às cantorias de quem produz com entusiasmo. Atentar-se aos movimentos de quem inicia a pintura em um quadro e termina colorindo seu corpo. Jeitos *(des)* educados de viver a arte e sentir a vida.

Um espaço que ofereça a matéria como um pedaço de história, uma ferramenta para aprendizagem, um fragmento de memória. O material acessível ao

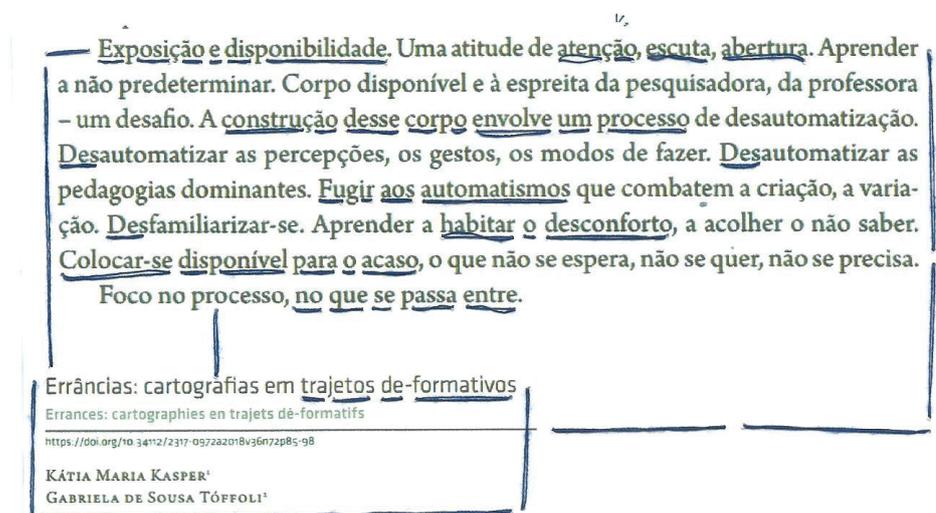
toque: a textura, o tamanho, a temperatura, o som. A matéria como comunicação entre uma ideia e o mundo. O material que se apresenta como um meio à exploração - moldável, gravável, dobrável. Infâncias que exploram, inventam, analisam, desistem, recomeçam, observam, tentam, constroem, destroem, modificam, descobrem.

Um ateliê que deixe circular ideias, opiniões e pessoas. Que misture assuntos, idades e linguagens. Que guarde em potes as possibilidades e preserve em pastas as reinvenções de mundos. Que carregue suas prateleiras com escolhas, que pendure em seus varais os caminhos. E que deixe livre os corpos. Deixe livre os corpos. Que oportunize as diferenças entre os fazeres e compartilhe as (des) intenções nos processos. O ateliê convoca a habitar o lugar de outros modos. Para além do espaço aberto, a experiência, esse fazer sensível diante do tempo, permite que o sujeito - este ser da experiência - esteja receptivo ao que acontece (LARROSA, 2021).

24 de novembro de 2019

Se ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção de mundo, intervenho criando outros mundos. Compreendendo que as aulas de artes na educação infantil não pertencem a uma linha do tempo, elas não necessitam ser apenas sobre o rupestre, a renascença e o modernismo, na estabilidade dessa ordem cronológica. Ou até mesmo, apenas sobre traços, sons, cores e formas. Consideremos também o corpo, o espaço, as relações e o efêmero. Consideremos as paixões, as subjetividades e os afetos. Se for falar de movimento, que não seja só dos artísticos, mas daqueles da matéria-corpo do sujeito. Se for falar sobre plano, que seja também sobre os nossos criados em sala, sobre as intenções dos educandos. Se for falar sobre forma, que seja também sobre outras formas de educar, no aqui e no agora. Há pouco venho me movimentando com as marés da educação e refletindo sobre a prática. Quero ser pirata e viajar junto, por territórios ainda não explorados, seguir passos na areia, aprender a ler estrelas. Perceber o que a matéria pode proporcionar, investigar processos como se procurasse um tesouro. Inacabados como seres humanos, como docentes e discentes, como disse Paulo Freire, me encontro em um navio à deriva. Consciente desse inacabamento, eu invoco minha existência. Sigo viajando.

A EDUCADORA (DES)TERRITORIALIZADA



Trajetos e alguns vestígios separam a professora de artes da educadora (des) territorializada. Caminho intenso, com subidas, descidas, pedras, pontes, rios, mares. Caminho produzido com passos profundos - pegadas sujas de tinta, pés sujos de areia - ofuscados pelos brilhos de purpurina, papel-alumínio e tinta neon. Com escuta atenta aos rasgos de papel, ao lápis que rabisca, ao pincel que esfrega o tanque. Que outros corpos acontecem em sala, propondo encontros, ações e paixões? “Nesses processos de produção de subjetividade, nesses processos formativos, o que vale? Vale o que afirma a vida” (KASPER; TÓFFOLI; 2018. p. 92). Um deseducar-se como afirmação de vida, de corpo e da própria educação.

Desterritorializar-se é um caminho sem destino. Sinuoso, do que não se planeja, só caminha. Para frente, para o lado, talvez para cima, e quando para baixo, cavando buracos. Nesse caminho, carrega-se um mapa - a desenhar. Desterritorializar-se de fora para dentro: com ações, no chão-de-escola, com tabelas, filas e fileiras. Para então deslocar conceitos, vivenciar outra noção do tempo, tomar as paredes e o teto da escola.

Desterritorializar-se quebrando ciclos da educação, da aluna que fui à professora que me formei, da educadora que me tornei com os encontros que vivi.

Um corpo-educadora (des) educado para produzir junto, aprender junto, vibrar junto. Um corpo da espera, do olhar, da escuta. Do movimento da observação ao movimento da produção. Um corpo-outro, atravessando outros tempos, produzindo outros lugares.

Da abertura do espaço à produção do caos: desterritorializar-se para perceber as diferenças, notar as individualidades e provocar as multiplicidades. Colocar-se para aprender por contágio, “grafias no corpo de modo de lidar com as educações” (KASPER; TÓFFOLI; 2018, p. 92), deixar-se contaminar por outros corpos e pela experiência. Abrir espaço, dar espaço, criar espaço para que outros mundos se projetem nas tantas aprendizagens que atravessam o ateliê. Um corpo marcado por traços, por rastros, da professora que fui à educadora que me tornei.

Dos rastros no tempo à pegadas no espaço: educadora que cata, que rouba, que ata. “Catar, como verbo, anúncio de aliados” (KASPER; TÓFFOLI; 2018, p. 93), catar momentos, fragmentos, *frames*. Catar os movimentos cambaleios e certos em um espaço vivaz em um tempo vivente. Catar matérias para produzir processos. Catar “inservíveis objetos, pedaços, cacos que ao presenciados como encontro abrem-se em possibilidades, potência onde antes não se via nada” (KASPER; TÓFFOLI, 2018; p. 22), para produzir o tudo, o possível e o imprevisível. Catar os objetos inanimados para que com as mãos, produzam outras coisas. Das memórias em um corpo-aluna, cato os desejos de tornar-me professora. Quando educadora, catei os desejos-outros de ocupar espaço, extravasar imaginações, deixar vazar. Catar como um ato de acolher. “Catar provoca desterritorializações” (KASPER, TÓFFOLI; 2018, p. 97).

Roubar como ato de desejo, de ruptura. Não roubar o concreto, nem os momentos, nem as possibilidades. Roubar as intensidades propagadas no espaço. Roubar as marcas produzidas e esquecidas. Roubar os milésimos em imagens produzidas no tempo. Roubar as falas por meio da escuta. Roubar os conceitos - deslocar. Roubar os autores - devorar. Roubar os encontros - capturar. Roubar a si: a memória da infância de um corpo inquieto com vontade de produzir. Roubar o passado delirante de um corpo-aluna para multiplicar em um corpo-educadora a vontade de (des) educar. Roubar para desterritorializar.

Atar como ato de unir, juntar. Costurar os tempos, sobrepor retalhos de espaços. Atar os processos, os movimentos, as conexões. Atar as ações aos materiais. Atar as bordas aos mundos. Atar todos os pontos com as linhas do espaço. Costurar as palavras às imagens. Unir as experiências. Atar os rastros para cartografar - (trans)bordar.

(Des)educar-se para fazer da experiência uma formação. Deformação daquilo que estava posto como certo, como único, imutável. Permitir-se errar o caminho, mas caminhar.

Errar ganha outras potências. Errando o caminho se desencaminha, chegando ao não esperado, ao não conhecido... Nada como desencaminhar-se, perder-se... E, aos poucos, poder abandonar a (suposta) necessidade de controle do percurso e sua predeterminação... Pensando a formação docente como um devir criativo, atravessando o encontro entre corpos (KASPER; 2016, p. 296).

Errar para tocar o sensível em um caminho que se faz pela arte com a educação. Errar como ato de aprender a (des) aprender. Num contínuo processo de aprendizagem, a educadora compreende que aprender está, também, no ato de silenciar-se. Quando perguntada, perguntar junto, pesquisar junto. Não intervir sem que haja necessidade. Acompanhar o que acontece. Transformar a palavra *não* em outra linguagens: recorte, colagem, pintura, escultura. Traduzir a rigidez para as possibilidades.

(Des) aprender a contar o tempo. Permitir ser atravessada e atentar-se aos acontecimentos. Um corpo que conta com outras contas que não as dos minutos, “atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada. Pensar os tempos educacionais como Aion, como vivência do instante, e não como Cronos, planificação milimétrica das atividades (GALLO, 2015, p. 87).

Uma educadora que percebe o espaço e permite atravessá-lo, compreendendo sua estrutura heterotópica, “significa lançar-se e chamar outros à aventura, sem saber qual será o porto em que chegaremos”, disposta a “fruir dos acontecimentos intensivamente, inventando novos caminhos” (GALLO, 2015, p. 88), capturando pegadas, desenhando mapas, costurando mundos.

3 de março de 2017

Desde que cheguei a escola está em reformas. Barulho de furadeiras, martelos e outros ruídos acompanham as vozes de crianças e educadoras. Há muito pó e a desordem paira pelos espaços. A atividade que eu estava propondo era uma releitura da obra Bichos, de Lygia Clark. Um registro complexo com várias etapas. Ganhei de presente uma reprodução da obra e apresentei para as crianças. Bichos, uma referência na arte brasileira, para elas era casa, castelo, ponte, borboleta e baleia. Em um papel, recortamos o formato de uma joaninha, dobramos suas asas, pintamos a cabeça, marcamos com o dedo suas pintas pelo corpo. Vários processos e muita exaustão. Quando percebi, eram mais de trinta joaninhas iguais. "Recorte aqui, contorne ali, dobre nessa linha, desamasse essa parte". Produção em série. Não era isso que a graduação havia me apresentado. Nem em minhas experiências como artista. Um dia antes do feriado de carnaval encontrei um canto para deixar a caixa que uso para armazenar as atividades e os materiais, pois a disciplina não tem uma sala. Passei o feriado pensando nas joaninhas inanimadas. De volta à escola, fui em busca das joaninhas mas elas não estavam na caixa. Nada havia dentro. Teriam as joaninhas-bicho voado para longe, fugindo da rigidez das quais foram construídas? É preciso movimento, como Lygia propôs. É preciso pôr para voar a educadora, a artista, a infância. Me encontro em processo de transformação, deformação.

mos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de aión, e não somente de chrónos.

Deleuze se perguntava insistentemente, com Spinoza, o que pode um corpo (por exemplo, DELEUZE; GUATTARI,

Kohan, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*.
Ensaios de filosofia e educação.

Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AOS TRIPULANTES

mesmo tempo, o maior instrumento econômico e nossa maior reserva de imaginação. O navio é a heterotopia por excelência. Civilizações sem barcos são como crianças cujos pais não tivessem uma grande cama na qual pudessem brincar; seus sonhos então se desvanecem, a espionagem substitui a aventura, e a truculência dos policiais, a beleza ensolarada dos corsários.

AS HETEROTOPIAS

MICHEL FOUCAULT

2 de janeiro de 2022

Assim que descobri que era possível navegar por diferentes lugares em um mesmo espaço, decidi derivar. Escrevo esta carta com a intenção de contar sobre um outro lugar que existiu em um tempo singular. Há cinco anos eu iniciava uma tímida viagem. Havia sido convidada para conhecer uma escola, algo como uma ilha distante dos grandes territórios mapeados. Os habitantes eram diferentes daqueles que eu estava acostumada a me relacionar. Eram pequenos ao ponto de caberem em meu colo. Alguns se comunicavam com o corpo, outros sequer saíam do lugar. Mas seus olhares carregavam o brilho das estrelas e a potência da infância. Mesmo que a ilha fosse diferente, o mar era tão grande que chamava para navegar. Vocês me convidaram para embarcar.

Tínhamos um espaço flutuante: uma caixa que transportava o que eu julgava ser necessário para uma pequena excursão. Carregava projetos, ferramentas e joaninhas. Nesses trajetos catamos todo tipo de matéria, compondo nosso tesouro. Foi quando percebemos que era preciso um espaço maior, algo como um navio. Uma sala para propor grandes pinturas, desenhos, colagens. Para compartilhar ideias, desejos, ambições. Para estar com outros, para fazer conexões. Entendemos que era preciso transformar a sala de artes em uma sala com artes. Foi quando deixamos vazar a caixa pelos cantos, pelas prateleiras e pelos varais. Atamos o tempo da infância com as possibilidades. Inauguramos o navio que chamamos de ateliê.

Com ele as linhas dos desenhos atravessaram folhas e conquistaram o espaço. Formas geométricas e orgânicas cobriram mesas e forraram o chão. As cores se organizaram em círculos cromáticos, em quentes e frias, em tons claros e escuros. Reproduções de artistas se ocuparam em conversar com o lugar. Abordamos propostas que pautaram a experiência como aprendizagem. Bordamos imagens e imaginações em todos os

tipos de suportes. Respiramos aliviados com a liberdade. Começamos a entender que o tempo não era aquele dos números, mas aquele da pausa, do indeterminado, da pequenice, do inesperado. O ateliê passou a manter a porta aberta. A porta se tornou um convite. Vocês sempre aceitaram. O espaço desterritorializou as práticas tradicionais, propôs outras formas de perceber a arte e a educação: como misturamos linguagens e técnicas em um mesmo suporte, como criamos histórias que iniciavam com uma linha que ganhava formas e preenchia todo o papel, como pintamos com pincéis, mãos e pés. O espaço se abriu para a coletividade, para as relações, para a diferença, enquanto nós nos abrimos à novas práticas. A cada encontro ele era habitado de forma diferente, vivido, dobrado, amassado, recortado, colado. Cada canto contemplou uma paisagem - ou várias delas, justapostas, costuradas. O ateliê deixou vestígios de existências.

O espaço se construiu e desconstruiu conforme percebemos que era necessário acompanhar os movimentos. Até que em março de 2020, pela primeira vez, o ateliê fechou sua porta. O inesperado causou desconforto. Nossos encontros se deram em lugares limitados, quadrados, pixelados, atrasados, travados. Por meses o ateliê foi tela, um espaço bidimensional, barulhento e mudo, confuso e assertivo. Enquanto eu fazia do meu quarto um ateliê, meu corpo abria espaço para abrigar outro corpo. Eu me tornava um corpo-casa. Uma longa pausa se fez.

Dezessete meses se passaram desde que trouxe comigo umas sacolas de materiais para finalizar alguns planos para o ano que havia passado. Voltei uma educadora diferente, com as sacolas que havia levado há mais de um ano, com a sensibilidade materna e com Antônio nos braços. Fomos acolhidos por vocês. Enquanto me restabelecia, vocês habitavam o ateliê. O espaço estava desterritorializado. Fui acompanhando as pegadas: me reencontrei com os cantos e me reuni com vocês. Me encontrei com minha nova função. Limpei pincéis, amamenteei, organizei

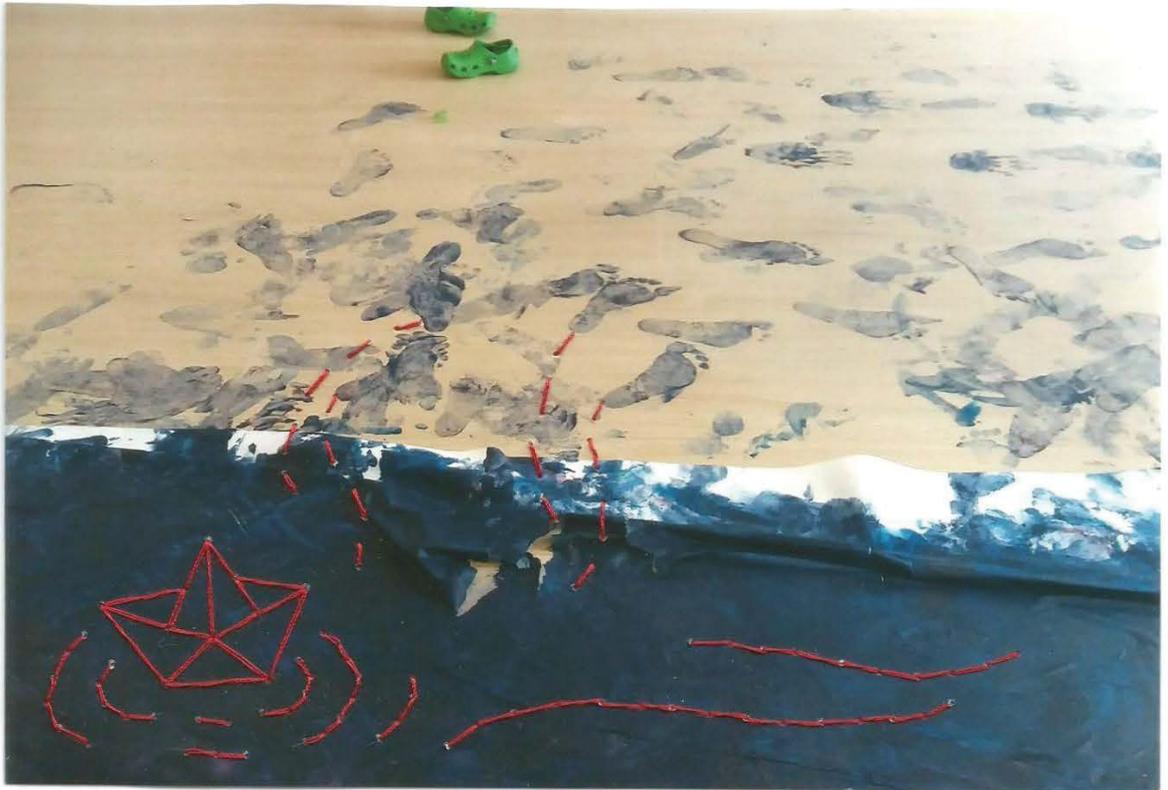
papéis, amamentei, contei histórias sobre o cubismo amamentando e assim seguimos por quatro meses, compartilhando as angústias de outros tempos, os desdobramentos de nossas novas vidas com a alegria de estarmos juntos no ateliê. Os rastros que vocês passaram a deixar foram outros, vestígios de um tempo isolado. Ora limpava grandes manchas de tinta, ora juntava pequenas máscaras coloridas.

Da caixa, à sala, à matéria, à liberdade: o ateliê, ocupado de seus corpos traçou caminhos. Fotografei os rastros desses acontecimentos pensando em eternizar o efêmero. Cartografei as sensibilidades de seus processos na intenção de levar o espaço comigo. Atravessei fotos com palavras e desenhos e me costurei uma educadora-artista-cartógrafa. Escrevi cartas durante a viagem para registrar a intensidade das derivas no espaço. Permeti que a potência da arte nos conduzisse a outros lugares. Construimos um navio. Desbravamos mares, investigamos territórios, deitamos na popa para ver às estrelas, mergulhamos tão fundo ao ponto de quase faltar o ar. Encontramos todo tipo de vida. O ano escolar chegou ao fim. Organizei o ateliê para me despedir. Coloquei os giz-de-cera que fizemos na gaveta do armário da secagem tridimensional. Os materiais "preciosos" estão na maleta transparente que fica no armário de cor laranja. E a nossa antiga caixa-ateliê agora guarda os fios e as linhas de costura.

Caixa, sala, experiências, linhas, mundos, vidas. Esse é o registro do que me atravessou durante esses anos. Daqui onde me encontro, resgato os vestígios de dias vividos com arte e com vocês. O navio continua. Sempre em tempo, ainda há muito para descobrir.

O ateliê é livre, podem entrar.

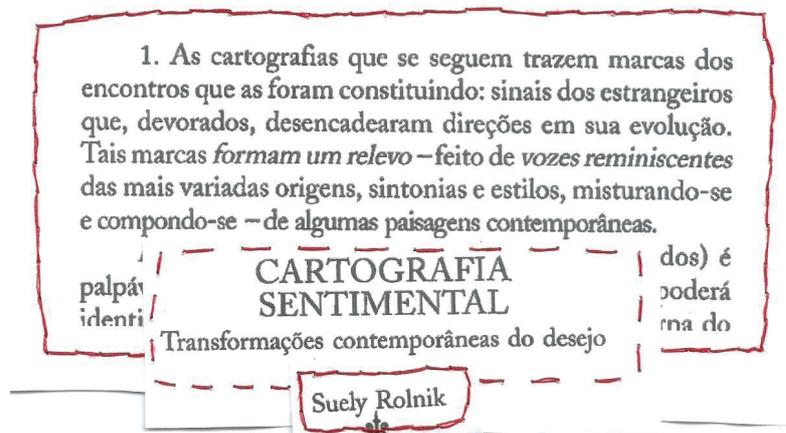






REFERÊNCIAS

II INSTRUÇÕES DE USO



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

COELHO, A.; FARINA, C. Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e per-forma. **Revista Digital Do LAV**, v. 12, n. 2, p. 164-180, 2019.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; BATISTA, D. (trad). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

EUGENIO, F.; FIADEIRO, J. **O encontro é uma ferida**. Excerto da conferência-performance Secalharidade de Fernanda Eugenio e João Fiadeiro. Lisboa: Culturgest, jun. 2012.

FACCO, M. L. C. Reflexões sobre o ateliê como lugar/espço em processos de criação em artes visuais, **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 213-227, mai/ago. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1983734826890>> Acesso em: 28 abr. 2022

FARINA, C. Arte e Formação: uma cartografia da experiência estética atual. **Reunião Nacional da ANPED**, n. 31, Caxambu, out. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>> Acesso em: 25 set. 2022

FARINA, C. Modulações do sensível. Políticas da experiência estética atual. **Revista de Estudos Transdisciplinares**, v. 1, n. 1, p. 122-141, jan/jun. 2009.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**; posfácio de Daniel Detert. Tradução de: MUCHAIL, S. T. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **Outros espaços**. In: Ditos e escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema. MOTTA, M. de B. (Org.). Tradução de: BARBOSA, I. A. D. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422.

FOUCAULT, M. **Os Corpos Dóceis**. In: Vigiar e Punir: nascimento das prisões. Tradução de: RAMALHETE, R. 20. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999. p. 117-142.

FOUCAULT, M. **Prefácio**. In: As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de: MUCHAIL, S. T. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. IX-XXII.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GALLO, S. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2. n. 27, p. 169-178, jul/dez. 2002.

GALLO, S.; MONTEIRO, A. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em: <<http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/228>> Acesso em: 4 de abr. de 2022.

GANDINI, L; HILL, L; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs.) **O Papel do Ateliê na Educação Infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GRUPO TRANSVERSAL. Uma educação menor. In: **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

KASPER, K. M. Dos corpos sentados aos gestos em fuga: estatutos dos corpos em processos de formação. **Revista da Faculdade de Educação**. v.9, n.15, p. 79-95, jan/jun. 2011.

KASPER, K. M. Perambulações entre travessias e devires em cartografias de-formativas. In: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L.; CARDOSO, L. A. M. (Org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. 1ed. v.2. Curitiba: CRV, p. 295-314, 2016.

KASPER, K. M.; TÓFFOLI, G. de S. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.36, n.72, p.85-98, 2018. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/666/444>>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

- KASPER, K. M.; TOFFOLI, G. S.; SEJANES, T. A.; BARROS, M. P. Desaprendizagens na ressonância dos encontros. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 39, p. 121-139, 2021.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 29 ago. 2013.
- KOHAN, W. O. **A Infância da educação: o conceito devir criança**. In: Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-98.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**. v. 28, n. 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, p. 101-115, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/1563/378>> Acesso em: 13 out. 2021.
- LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução de: ANTUNES, C.; GERALDI, J. W. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da; **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENA, V. H. M. O espaço heterotópico da peregrinação – uma análise heterotopológica dos caminhos de Santiago. **Nuntius Antiquus**. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 217-240, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.17851/1983-3636.14.2.217-240>> Acesso em: 25 abr. 2022
- RAGO, M. Foucault, a subjetividade e as heterotopias feministas. In: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C.; MISKOLCI, R. (Orgs.) **O legado de Foucault**. 1 ed. São Paulo: UNESP, v. 01, p. 101-117, 2006.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre, Sulina: Ed. UFRGS, 2016.
- SILVA, C. V. da; KASPER, K. M. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. **Educação E Filosofia**, v. 28 n.56, p. 711–728, dez. 2014. Disponível: <<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n56a2014-p711a728>> Acesso em 21 set. 2022
- SILVA, F. P. Ateliês contemporâneos: possibilidades e problematizações, In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 20, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 59-73, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda_pequeno_da_silva.pdf> Acesso em: 28 abr. 2022
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZORDAN, P. Ateliê como obra de arte, In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 28, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, p. 2057-2073, 2019. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro____ZORDAN_Paola_2057-2073.pdf> Acesso em: 28 abr. 2022

ZORDAN, P. Ateliê como prática de liberdade. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 50-63, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/14771>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BATISTA, F. Foucault e as heterotopias: espaço, poder saber. Griot: **Revista de Filosofia**, Amargosa, v.20, n.2, p.1-16. jun. 2020.

BRITTO, L. O Ateliê/Arquivo de Paulo Bruscky: um acervo vasto de quase tudo. **Revista Ohun**, n.5. p. 14-23, 2011. Disponível em: <http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/ludmila.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2022

CASTRO, L. G. R. Outros Espaços e tempos, heterotopias. **1º Congresso Internacional Espaços Públicos**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v.1, p.1-12, out. 2015.

CARNEIRO, G. C., **Slam e Escrita: percursos entre poéticas menores, experiências e educação**. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/75892/R%20-%20D%20-%20GIZELE%20CRISTIANA%20CARNEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 25 set. 2022.

CESAR, M. F. O Ateliê do artista. **Arte & Ensaios. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais**. Rio de Janeiro: EBA-UFRJ, v.14, n. 15, 2007.

Escola de Barbiana. CARY, L. (trad.). **Carta a uma professora**. Lisboa: Ed. Presença, Lda., 1977.

FISCHER, D.V.; LOPONTE, L. G. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? **Revista Educação**. v.45, n.1, p. 1-21, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana M. Faccioli de Camargo e Márcio Mariguela (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, p. 21-39, 2007.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. **Reunião Nacional da ANPED**, 36, Goiânia, set/out. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf

JANUÁRIO, C. **"Pintou? Agora chega! É a vez do amiguinho!"**: a educação infantil reivindica a experiência. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

JORGE, C. **Corpos em criação: Aprendizagens entre educação, palhaçaria e cartografia**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). 192 f. Setor de Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

JUNQUEIRA, L. M.; GOMES, J. Z. O ateliê aberto como interface da produção artística em esfera pública, In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 18, Salvador: Universidade Federal da Bahia, p. 2069-2082, 2009. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/lilian_maus_junqueira.pdf Acesso em: 28 abr. 2022

TÓFFOLI, G. S., **Hortas Urbanas e modos de vidas minoritários**. 80 f. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Setor de Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

KASPER, K. M.; LIMA, A. P.; TÓFFOLI, G. S. Heterotopias. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 1013-1025, 2019. Disponível em: www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652679 Acesso em: 09 fev. 2022.

KASTRUP, V. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis E Psique**, Rio de Janeiro, v.9, p. 99-106, 2019.

LAMPERT, J.; NUNES, C. R. Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre arte e arte educação. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria, v. 7, n. 3, p. 100-112, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734814258> Acesso em: 28 abr. 2022.

NAVAS, A. M. **Poesis Bruscky**: Paulo Bruscky. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de: CURY, V. 1. ed. São Paulo: Pax e Terra, 2012.