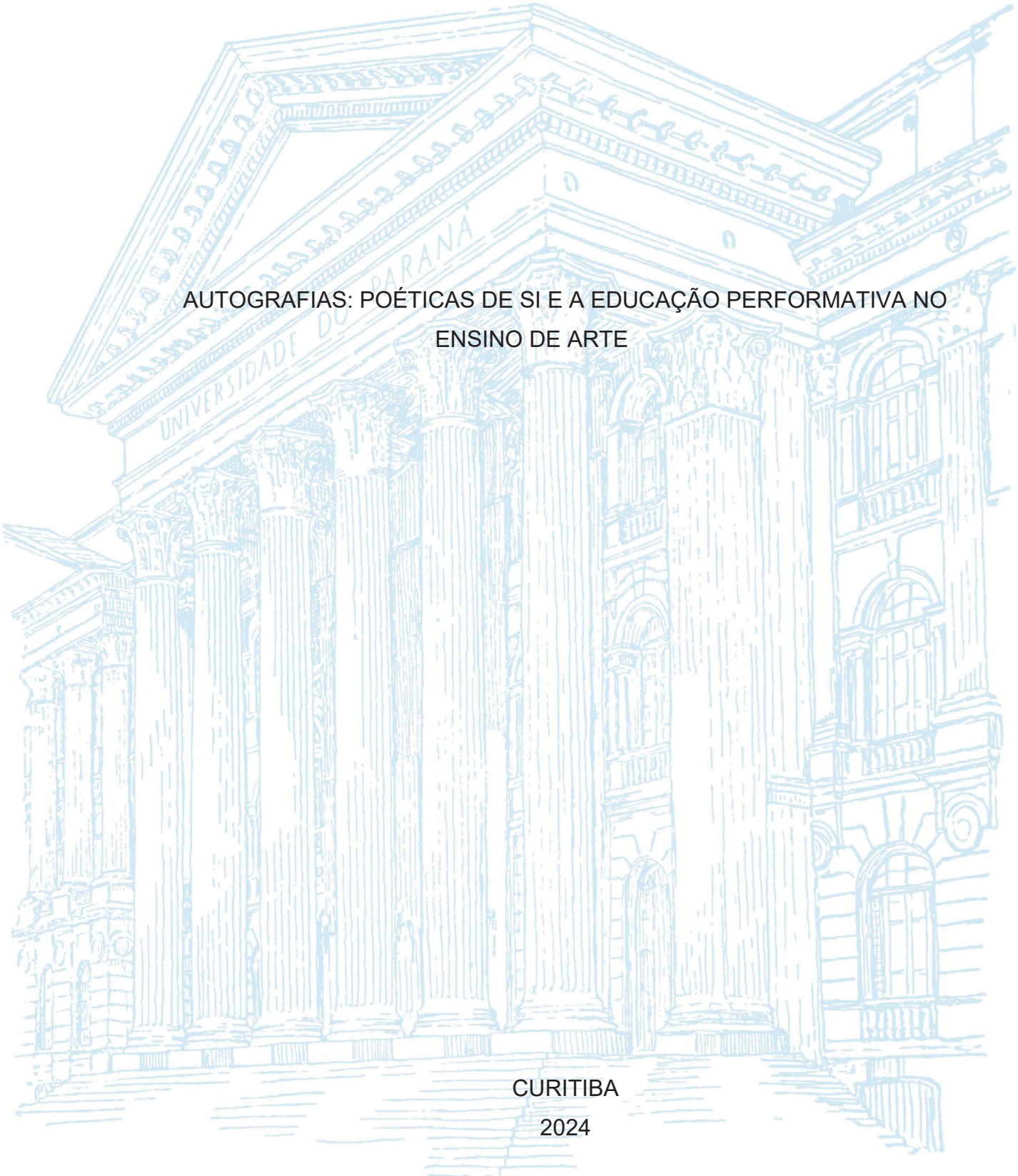
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAIANA MARIA HOLZ DE SOUZA



AUTOGRAFIAS: POÉTICAS DE SI E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO ENSINO DE ARTE

CURITIBA

2024

DAIANA MARIA HOLZ DE SOUZA

AUTOGRAFIAS: POÉTICAS DE SI E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO ENSINO DE ARTE

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Michelle Bocchi Gonçalves

CURITIBA

2024

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

Souza, Daiana Maria Holz de.
Autografias : poéticas de si e a educação performativa no ensino de arte / Daiana Maria Holz de Souza – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Michelle Bocchi Gonçalves

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Análise do discurso. 4. Autobiografia. 5. Imagem e escrita. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DAIANA MARIA HOLZ DE SOUZA** intitulada: **AUTOGRAFIAS: POÉTICAS DE SI E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO ENSINO DE ARTE**, sob orientação da Profa. Dra. MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, 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 doutora 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, 11 de Dezembro de 2024.

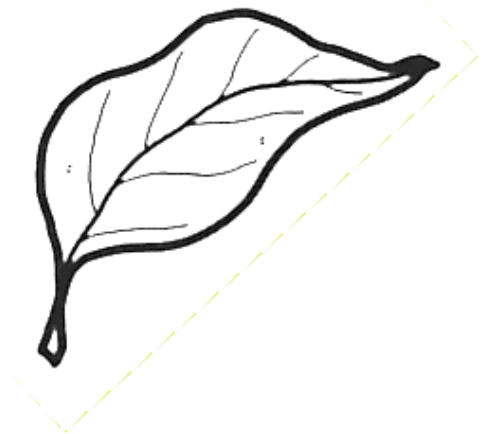
Assinatura Eletrônica
20/12/2024 17:37:05.0
MICHELLE BOCCHI GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/01/2025 12:18:29.0
SUZANA CINI FREITAS NICOLODI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
20/12/2024 18:17:37.0
SÔNIA MACHADO DE AZEVEDO
Avaliador Externo (ESCOLA SUPERIOR DE ARTES CéLIA HELENA)

Assinatura Eletrônica
20/12/2024 17:07:29.0
ANA ELISA DE CASTRO FREITAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 419562
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 419562



Dedico este trabalho aos dois seres que me fazem ver a vida com outras cores e trazem poesia aos meus dias: meus filhos Otto e Amanda.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento diz-se das palavras (escritas ou ditas), do discurso, do gesto ou comportamento utilizado para expressar gratidão. O escritor francês Jean de la Bruyère afirma: "Não há no mundo um exagero mais belo do que a gratidão." A escolha desta palavra é mais que um agradecimento. É um sentimento de reconhecimento, de apreço por algo recebido sem a intenção de troca. Por isso, escolho a palavra gratidão, sincera e genuína, de reconhecer o valor e a importância de cada gesto que me foi dado.

Na escritura desta tese, reconheço nesse percurso todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte do processo. Ainda que a tese, no fim das contas, seja uma construção que abarca uma certa dose de solidão, não há dúvidas de que não se escreve sozinho... Entre canetas, papéis, cadernos, desenhos, livros, notebook e mapas mentais, escrevo com e por tantas pessoas. Ofereço aqui minha gratidão.

Aos meus filhos, Otto e Amanda, que toparam compartilhar essa vida comigo, apesar de todas as minhas impermanências. Pela paciência e compreensão que tiveram, demonstrando suas saudades com abraços carinhosos e palavras de incentivo, que sempre me elogiaram com o coração, acreditando em mim em cada ato de amor genuíno. Por vocês serem essas criaturas que me fizeram melhor e me fizeram querer um mundo melhor. Vocês são a minha melhor parte.

Aos meus pais, Nelsi e Pedro, pelo incentivo aos estudos e principalmente à arte, por todas as vezes que me levaram e me assistiram no teatro e em todas as minhas empreitadas artísticas, como atriz, como ilustradora, como professora, como pesquisadora, como mãe. Por tudo que me foi dado: um tesouro, um viés. O que seria de meus caminhos se não tivesse o colorido de tudo aquilo que me oportunizaram? Vocês são o pilar de minha existência.

Ao “doutor” Maurício de Souza, meu esposo, que junto comigo trilhou o caminho do doutorado e que fizeram desta tese um novo caminho. Sua voz aqui também ecoa, num eco de agradecimento que o universo entende. Um hino de reconhecimento pelas mãos estendidas e pelas bênçãos que nos são concedidas. Gratidão por fazer parte do meu caminho e ser tão generoso, apesar de todas as minhas loucuras.

À minha Orientadora, Doutora Michelle Bocchi Gonçalves, que tantas vezes me viu flutuar num balão mágico de ideias e soube me orientar, incentivando e me

emocionando com sua escuta ativa e carinhosa. Obrigada por aceitar me orientar. Você acreditou em mim e em minhas mudanças de ideias, até mesmo quando eu tinha dúvidas do que estava fazendo! Agradeço pela sorte de ser sua orientanda, pela oportunidade de poder aprender com você como ser uma orientanda, uma orientadora, uma professora, uma pesquisadora, um exemplo de mãe, uma amiga. Você me inspira.

Aos estudantes, desde aqueles do ensino fundamental até os da graduação, do passado e do presente, em especial àqueles que fizeram parte desta pesquisa. Vocês me fazem educadora-educanda, nesse aprender a aprender constantemente na vida. Sem vocês, nada disso teria sentido. Obrigada a cada um pela troca, pelo carinho, pelos diálogos, pela poesia silenciosa e cotidiana, escritas nas entrelinhas do coração. Vocês são a poesia e a melodia destas linhas. Desejo que a gratidão lhes envolva como um abraço.

Aos amigos e colegas. Aqueles que, mesmo de longe, sorriam incentivos. Aqueles de trabalho-docência que me viam na sala dos professores debruçada sobre o notebook e me perguntavam como eu dava conta de tudo (eu não dava!). Aqueles do mestrado que permaneceram na vida com parcerias sólidas e torcida mútua. A toda turma do doutorado PPGE-UFPR/2022, sujeitos estes que partilharam comigo seus saberes e seus momentos, por cada palavra de incentivo (ou de dúvida), pelo carinho, pelo caminho, pela amizade. Foi um privilégio poder estar com cada um de vocês nesse momento tão importante da minha vida.

A Linha de Pesquisa LiCorEs — Linguagem, Corpo e Estética na Educação e ao Labelit — Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades, da Universidade Federal do Paraná. É um imenso orgulho e prazer fazer parte deste time. Construído para promover pesquisas tão sensíveis e revolucionárias para a Educação, a Arte e a diversidade humana; na necessidade de contemplar a multiplicidade da vida, a fim de mobilizar saberes e conhecimentos que dialoguem com os diferentes cotidianos. Gratidão a estes que compõem esse círculo de ensino e aprendizagem.

E, por fim, aqueles sujeitos deste mundo compartilhado que me inspiram e que buscam em suas sensibilidades fazer a diferença. Caminhemos juntos, pois a arte salva! Ela me salva todos os dias.

Escrever, para mim, é desenhar, entrelaçar as linhas e de maneira que se façam escrituras, ou desentrelaçá-las de um jeito que a escritura vire desenho.

(JEAN COCTEAU)

RESUMO

A presente pesquisa se debruça sobre as autografias, explorando sua aplicação no campo da prática em processos criativos com seus traços, desenhos, grafismos, escritas à mão, cartas, diários, cadernos de artista, bordados, palavras, poemas e poéticas visuais. Através dessa multiplicidade expressiva, os processos de criação autográficos visam possibilitar ressignificações do corpo-ser e dos sentidos, desenvolvendo uma percepção mais profunda do real compartilhado no ambiente-mundo na formação de artistas-pesquisadores. A partir da perspectiva da Educação Performativa em diálogo com a educação (do) sensível e a Análise do Discurso de linha francesa, o estudo visa apresentar princípios teóricos e promover reflexões, estabelecendo uma relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa, discentes do 4º ano do curso Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Estadual do Paraná — Campus Curitiba II, e seus processos de criação e materialidades. Estes sujeitos, são convidados a explorar práticas autográficas, onde suas poéticas e narrativas fazem parte da construção/formação deste corpo-ser, na reconstrução e ressignificação de si, investigando os movimentos de sentido de vida e a formação do corpo-artista-pesquisador em diálogo com linguagem, corpo e estética. Cabe aqui ressaltar que esta pesquisa se apresenta na linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Numa proposta de Educação Performativa, com aporte em Pineau (2005), a Educação (do) Sensível em Duarte Jr. (2001), as (auto)biografias são utilizadas para compreender o papel das Autografias na interpretação de experiências vividas, mostrando como essas abordagens contribuem para processos educacionais a partir das (auto)biografias de Delory-Momberger (2012a-b; 2009; 2008) e em diálogo com a Análise do Discurso e as teorias de Eni Orlandi (2003; 1995), permitindo um entrecruzamento teórico entre ciências humanas e artes, abordando questões da subjetividade, práticas de ensino e invenção da vida. Essa perspectiva transdisciplinar tem em vista enriquecer as práticas de formação e criação artística, integrando narrativas e processos educativos.

Palavras-chave: Autografias 1; Educação Performativa 2; Educação (do) Sensível 3; (Auto)biografias 4; Analise do Discurso 5.

ABSTRACT

This research focuses on Autographies, exploring their application in the field of practice in creative processes with their lines, drawings, graphics, handwriting, letters, diaries, artist's notebooks, embroidery, words, poems and visual poetics: through this expressive multiplicity, the autographic creation processes aim to enable resignifications of the body-being and the senses, developing a deeper perception of the shared reality in the environment-world in the training of artist-researchers, from the perspective of Performative Education in dialogue with Sensitive Education and French Discourse Analysis. The study aims to present theoretical principles and promote reflections, establishing a dialogical relationship between the research subjects, 4th year students of the Bachelor's Degree in Performing Arts at the State University of Paraná - Campus Curitiba II, and their creative processes and materialities. These subjects are invited to explore Autographic practices, where their poetics and narratives are part of the construction/formation of this body-being, in the reconstruction and resignification of themselves, investigating the movements of meaning of life and the formation of the artist-researcher in dialogue with language, body and aesthetics. It is worth mentioning here that this research is presented in the line of Language, Body and Aesthetics in Education (LICORES), in the Postgraduate Program in Education (PPGE), by the Federal University of Paraná (UFPR). In a proposal for Performative Education, based on Pineau (2005), Education (of the) Sensitive in Duarte Jr (2001), (auto)biographies are used to understand the role of Autographies in the interpretation of lived experiences, showing how these approaches contribute to educational processes based on the (auto)biographies of Delory-Momberger (2012a-b; 2009; 2008) and in dialogue with Discourse Analysis and the theories of Eni Orlandi (2003; 1995), allowing a theoretical intersection between human sciences and arts, addressing issues of subjectivity, teaching practices and the invention of life. This transdisciplinary perspective seeks to enrich the practices of artistic training and creation, integrating narratives and educational processes.

Keywords: Autographies 1; Performative Education 2; Education (of the) Sensitive 3; (Auto)biographies 4; Discourse Analysis 5.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Poética autográfica “Se hace caminho al andar”. Acervo da autora.....16
Figura 2 - Fotografia p.124-125 do Livro Água Viva – edição com manuscritos e ensaios inéditos. 2019. Acervo da autora. 19
Figura 3 - Fotografia p.125-128 do livro O Diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo. 2015. Acervo da autora. 20
Figura 4 – Poética autográfica “Retrato de Conceição Evaristo”. Acervo da autora..21
Figura 5 – Fotografia Cadernos Autográficos. Acervo da Autora. 22
Figura 6 – Poética autográfica “Abrir o peito”. Acervo da autora. 23
Figura 7 – Poética autográfica “Plantando caminhos”. Acervo da autora.....25
Figura 8 - Cadernos Autográficos. Acervo pessoal da autora. 26
Figura 9 – Poética autográfica “Em sala de aula: Aprendendo a aprender. Acervo da autora. 28
Figura 10 - Cadernos Autográficos. 2019. Acervo da Autora. Técnica Mista. 31
Figura 11 – Poética autográfica “Borderline”. Acervo da Autora 32
Figura 12 – Poética autográfica “Florescer juntos”. Acervo da autora.....34
Figura 13 – Poética autográfica “Navegar é preciso”. Acervo da autora. 38
Figura 14 – Poética autográfica “Navegares Afetivos”. Acervo da autora. 41
Figura 15 – Poética autográfica. “Forma Pensamento”. Acervo da autora.....43
Figura 16 - Mapa Mental da pesquisa. Acervo da autora.....47
Figura 17 – Poética autográfica “Corpo-ser-poesia”. Acervo da autora. 52
Figura 18 Poética autográfica “Um auto retratar”. Acervo da autora. 56
Figura 19 – Poética autográfica “Refúgio”. Acervo da autora. 59
Figura 20 – Poética autográfica “Olhar para Si”. Acervo da autora. 63
Figura 21 – Poética autográfica “Olhar para Si II”. Acervo da autora. 68
Figura 22 – Poética autográfica “Você deveria ter escrito isso”. Acervo da autora. ..69
Figura 23 – Poética autográfica “Uma fuga ao coração”. Acervo da autora. 74
Figura 24 – Poética autográfica “Rasgar-se em partes”. Acervo da autora.....75
Figura 25 – Poética autográfica “A Arte é um Estado de Espírito”. Acervo da autora. 79
Figura 26 – Poética autográfica “Tento esconder o papel das minhas emoções”. Acervo da autora. 83
Figura 27 - Ilustração da Autora. Compreendendo a (auto)biografia 88

Figura 28 – Poética autográfica “Que me dizem”. Acervo da autora. 96
Figura 29 - Poética autográfica “Corpo-ser na pesquisa”. Acervo da autora. 105
Figura 30 – Poética autográfica “Itinerários Didáticos”. Acervo da Autora. 109
Figura 31 – Poética autográfica “Experenciar e Transcender”. Acervo da autora. .. 119
Figura 32 – Desenho de Memória - Lia 125
Figura 33 – Desenho de Memória - Mel 127
Figura 34 – Desenho de Memória - Alice 129
Figura 35 – Desenho de Memória - Abigail 130
Figura 36 – Desenho de Memória - Julônio 131
Figura 37 – Desenho de memória - Irlene 132
Figura 38 -Desenho de Memória - Valéria 133
Figura 39 – Diário de Valéria 137
Figura 40 – Julônio Memórias de Infância 139
Figura 41 – Memórias de infância - Mel 142
Figura 42 – Memória de infância Joãozinho 144
Figura 43 - Figura 44 - Ilustração do livro "Um dia na vida de Amos Mac Gee”, 2011, p.12. 148
Figura 45 - Ilustração do livro "Um dia na vida de Amos Mac Gee, 2011, p.31. 149
Figura 46 -A Festa Alheia de Lia 153
Figura 47 – Festa Alheia Mel – Qual festa alheia você já foi? 155
Figura 48 – Diário de Joãozinho – A Festa Alheia 160
Figura 49 - Julônio - A festa Alheia 162
Figura 50 - Mapa afetivo Abigail 167
Figura 51 - Mapa afetivo Julônio 168
Figura 52 - Mapa Afetivo Valéria 169
Figura 53 - Mapa Afetivo Joãozinho 170
Figura 54 - Mapa Afetivo Dom Ratão 171
Figura 55 - Mapa Afetivo Alice 172
Figura 56 - Mapa Afetivo Diêiqui 173
Figura 57 - Mapa Afetivo Mel 174
Figura 58 - Mapa Afetivo Lia 175
Figura 59 - Lugar de Pertencimento Reforma da FAP 178
FFFigura 60 - Lugar de Pertencimento Cantinho de descanso 178
Figura 61 - Lugar de Pertencimento Copinhos da FAP 178

Figura 62 - lugar de Pertencimento Cores da FAP.....179
Figura 63 - Lugar de Pertencimento Cantina 179
Figura 64 - Lugar de Pertencimento Pessoas 179
Figura 65 - Lugar de Pertencimento Passagens 180
Figura 66 - Lugar de Pertencimento Convivências.....180
Figura 67 - Lugar de Pertencimento Sala de Aula.....180
Figura 68 - Diário Primeiro dia de aula Valéria.....184
Figura 69 – A primeira aula. Mel. 186
Figura 70 – Autografia “Where is my mind? “ 193
Figura 71 - Carta para meu corpo: Julônio.....196
Figura 72 - Carta para o corpo: Lia. 198
Figura 73 - Carta para o corpo Abigail 201
Figura 74 - Carta para o corpo: Joãozinho. 204
Figura 75 - carta para o corpo Diêiqui 206
Figura 76 - Carta para o corpo: Mel. 208
Figura 77 - Carta para o corpo: Alice. 210
Figura 78 - Carta para o corpo: Valéria 213
Figura 79 - Carta para o corpo: Dom Ratão. 218
Figura 80 - Bordados de (re)existência - acervo da autora 220
Figura 81 - Bordados de Nós II Acervo da Autora.....221
Figura 82 - Processo de Criação Bordados. Acervo da Autora 222
Figura 83 - Bordado Autográfico: Histórias 223
Figura 84 - Processos de criação. Painéis Autográficos: Memórias. Acervo da autora. 225
Figura 85 - Processos de Criação: painéis autográficos - materiais e materialidades. 226
Figura 86 - Processos de Criação. Painéis Autográficos II. Acervo da autora. 227
Figura 87 - Painel autográfico I: Memórias. Acervo da autora. 229
Figura 88 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias.....230
Figura 89 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - Família.....230
Figura 90 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - Quentinho de vovó.....231
Figura 91 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - outroeu.....231
Figura 92 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - o que é a beleza desses girassóis comparado a você?.....232

Figura 93 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - de você me lembro mais..233
Figura 94 - Detalhe do painel autográfico: memórias - povos arteiros FAP 233
Figura 95 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - saudades 234
Figura 96 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - A criança que dança 235
Figura 97 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - bordado traumas.....236
Figura 98 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - fragmentos.....237
Figura 99 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - desenhos que a vida vai fazendo 238
Figura 100 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - não abra ou não.....239
Figura 101 - Detalhe ao abrir o envelope com a transcrição "não abra" 240
Figura 102 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - leia quando sentir frio.....241
Figura 103 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - Torá que vem pra transformar.....242
Figura 104 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - mais que uma carta. 242
Figura 105 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - debaixo da tempestade..243
Figura 106 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - abra e tenha uma surpresa. 243
Figura 107 - Detalhe por baixo de "abra e terá uma surpresa" - pra você lembrar .244
Figura 108 - Painel autográfico II: Histórias e Narrativas. 246
Figura 109 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas.....247
Figura 110 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & memórias - asas pra voar 247
Figura 111 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - cicatrizes ou raízes? 248
Figura 112 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - tudo é sobre o agora.....249
Figura 113 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - Bicho papão? 251
Figura 114 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - saúde mental. 252
Figura 115 - Detalhe do painel autográfico II: histórias & narrativas - corpos dismórficos.....253
Figura 116 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - lado sombrio. 254

Figura 117 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - desatando nós. 254
Figura 118 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas – contexto social. 255
Figura 119 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - simbolismo..257
Figura 120 - Detalhes do painel autográfico II: Histórias & narrativas - você precisa ler isso.....258
Figura 121 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - meu corpo, minha história.....259
Figura 122 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - recortes da sorte. 259
Figura 123 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas – meu conto quem escreve sou eu. 261
Figura 124 - Processos de criação autográficos - recortes e memórias.....262
Figura 125 - Processos de criação autográficos - cicatrizes ou raízes?.....262
Figura 126 - Painel autográfico III: Pertencimento. Acervo da autora. 263
Figura 127 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento – na singularidade. .264
Figura 128 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - autografias do/no corpo. 265
Figura 129 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Eu tô aqui. 266
Figura 130 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - coração.....266
Figura 131 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - meu corpo, minha casa. 267
Figura 132 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento – Sol, mas nem sempre. 268
Figura 133 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - se não eu?.....269
Figura 134 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Dor e cura.....269
Figura 135 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - incompletude. 270
Figura 136 - Dtalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Fé. 272
Figura 137 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Fé. 273
Figura 138 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - feminino. 274
Figura 139 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - estranhamento. 275
Figura 140 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - poema em vermelho. 276

Figura 141 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - seja forte.....278
Figura 142 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - máscaras sociais. .279
Figura 143 - Poética autográfica - Final? 281
Figura 144 - Fim.....286

SUMÁRIO

1 “CAMINANANTE NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR” OU MEMORIAL DE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI. 16
1.1 “EU APENAS SINTO. MUITO” OU (AUTO)BIOGRAFIA E O REAL COMPARTILHADO 24
1.2 “NAVEGAR É PRECISO, VIVER É QUE NÃO É PRECISO” OU COMO AS MUDANÇAS ME FIZERAM DESCOBRIR OUTROS MARES....38
1.3 “SE EU VI MAIS LONGE, FOI POR ESTAR SOBRE O OMBRO DE GIGANTES” OU SOBRE AS INSPIRAÇÕES PARA TAL PESQUISA....57
2 “PENSO QUE A ARTE É UM ESTADO DE ESPÍRITO” OU SOBRE O ESTADO DA ARTE E O REFERENCIAL METODOLÓGICO 77
2.1 ENTRETECER A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA, EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL E A ANÁLISE DO DISCURSO 79
2.2 NARRATIVAAS DE SI: SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA, (AUTO)BIOGRAFIAS E AUTOGRAFIAS 87
3 “OS PROBLEMAS DA LOUCURA GIRAM AO REDOR DA MATERIALIDADE DA ALMA” OU MATERIALIDADES E MÉTODOS 105
4 AUTOGRAFIAS - UM EXPERENCIAR 119
4.1 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA 121
4.2 A FESTA ALHEIA....146
4.3 AUTOGRAFIAS: MAPAS AFETIVOS....166
4.4 O PRIMEIRO DIA DE AULA....182
4.5 CARTAS PARA O CORPO 191
4.6 AUTOGRAFIA: BORDADOS DE SI 220
4.7 PAINEIS AUTOGRÁFICOS....225
5 AUTOGRAFIAS EM ANÁLISE: DESVELANDO SENTIDOS....228
5.1 PAINEL AUTOGRÁFICO I: MEMÓRIAS 229
5.2 PAINEL AUTOGRÁFICO II: HISTÓRIAS E NARRATIVAS 245
5.3 PAINEL AUTOGRÁFICO III: PERTENCIMENTO 263
6 “A LINHA, UMA VIDA INTEIRA” OU AUTOGRAFIAS, (RE)SIGNIFICADOS E (IN)CONCLUSÕES 281
REFERÊNCIAS....287

1 “CAMINANANTE NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR” OU MEMORIAL DE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI.

Figura 1 – Poética autográfica “Se hace caminho al andar”. Acervo da autora.

Dizem que todo livro, todo filme, toda boa peça devem começar com uma boa frase. Já falei sobre isso em outras ocasiões. É tarefa hercúlea essa de escrever… A gente começa sem saber por onde começar e acha que se embrenha em escrever A Divina Comédia ou O Senhor dos Anéis. Às vezes sem chegar nem em um lugar, nem em outro. Mas, escrever é preciso numa tese de doutorado. E é preciso começar.

Minha orientadora, Michelle Bocchi Gonçalves, em uma das primeiras disciplinas obrigatórias, indicou o livro *Escrever é preciso: O princípio da pesquisa*, de Mário Osório Marques (2006), onde o autor diz: “só escrevendo se escreve”. Relembro outra frase, de Antônio Machado, poeta andaluz, lindamente musicado por Joan Manuel Serrat, que diz: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Começo a escrever esta tese como escrita performativa, mas sem ter ao certo uma boa frase para começar. Nessa ideia de “vender meu peixe” nunca fui muito boa, mas sou boa com verborragias. E talvez seja com poesia. E talvez, com arte. Então, meço as minhas doses de ousadia e humildade para performar minha escrita e meus passos.

Assumo minha escrita performativa autográfica em primeira pessoa nesta tese, assim como em todo o meu percurso de pesquisa e também de vida, ciente de uma narrativa performada, epistêmica, ética, estética e política, cujo objetivo é promover a re-historização crítica ao estudar os fenômenos sociais. Sigo esta tendência contemporânea que, de certa forma, se inova na academia, ao transgredir regras e padrões acadêmicos que, de forma hegemônica, determinam padrões de escrita e estruturação textual atrelados ao eurocentrismo dominante.

Acredito que esta forma de escrita, performativa e autográfica, configura-se como gesto numa busca pessoal de desvinculação do formato tradicional de criação e construção de conhecimento, alargando a possibilidade de escritas outras e de ouvir histórias outras. A Educação Performativa é isso. Se dá na proposta de um repensar a educação performativamente, ou seja, em ação, numa suspensão dos padrões repetitivos. Performar a escrita, a escola, a educação, o academicismo, os processos de criação. Isso implica operar sob a expectativa de que trabalhos

colaborativos têm o potencial de desafiar as hierarquias arraigadas por tantos séculos. “Performar” é buscar este entre-lugar[1].

A vida é uma narrativa não linear, subjetiva, expressa em palavras e traços, aberta e potente. E, por mais que as coisas pareçam não ter sentido, parece que o nosso papel é dar sentido às coisas. São nossas histórias de vida que têm impacto direto nas nossas representações e configurações, sentidos e limites, que se confundem nos múltiplos discursos que construímos como a natureza mesma de sujeitos. A palavra, mesmo quando não compreendemos seu real significado, nos desperta emoções com as vivências que experienciamos. Não é só o significado dessa palavra que importa, mas também o “sentir” envolvido em sua relação. Aprendemos com nossas emoções, conforme afirma Humberto Maturana (1998, p. 15):

> As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação.

Se aprendemos com nossas emoções em um corpo que nos habita, e sabemos que narrar é representar fatos, reais ou fictícios, utilizando signos verbais e/ou não verbais, podemos nos deixar emocionar por uma piada, uma notícia, uma tirinha ou uma letra de música.

É o emocionar que desliza e desloca os sentidos para a aprendizagem. Os processos de aprendizagem envolvem observar coisas ao redor, prestar atenção, guardar informações, entender o que elas significam, praticar e aprender com os erros, conviver e conversar com outras pessoas, receber retornos e sentir interesse e motivação. Este aprender é o vivenciar o mundo numa mistura de coisas que fazemos e onde cada pessoa aprende de maneira diferente.

O “estar no mundo” nos reintegra a este corpo que habita, moldados por diferentes situações, funções e objetivos do mundo interior. A comunicação que estabelecemos, através das tantas linhas que nos atravessam, com suas relações e seus sentimentos, é uma multiplicidade de imagens e afetos dela decorrente.

---

[1] O entre-lugar é o espaço físico indefinido dos sujeitos participantes, que, diante do conflito, ocupam lugares desprendidos da territorialidade.

Este cenário desperta um desejo de nos relacionarmos com o mundo ao nosso redor, inserindo nossos corpos no movimento de vida, numa coexistência simultânea com os outros, onde nossas histórias buscam a motivação existencial, dos afetos e das sensibilidades.

Pensando na forma como nos relacionamos e vivenciamos o mundo, lembro da edição especial do livro *Água Viva*, de Clarice Lispector (2019), onde podemos observar seus traços e linhas, riscos e rabiscos, que traçam e tramam sua narrativa e processo criativo. Essa obra nos presenteia com a grafia da autora, mostrando os segredos de sua escrita narrativa, suas escolhas, seus percursos e percalços. As grafias aparecem como parte da própria obra nesta edição, mesmo que anteriormente muitos destes manuscritos tenham ficado fora das publicações.

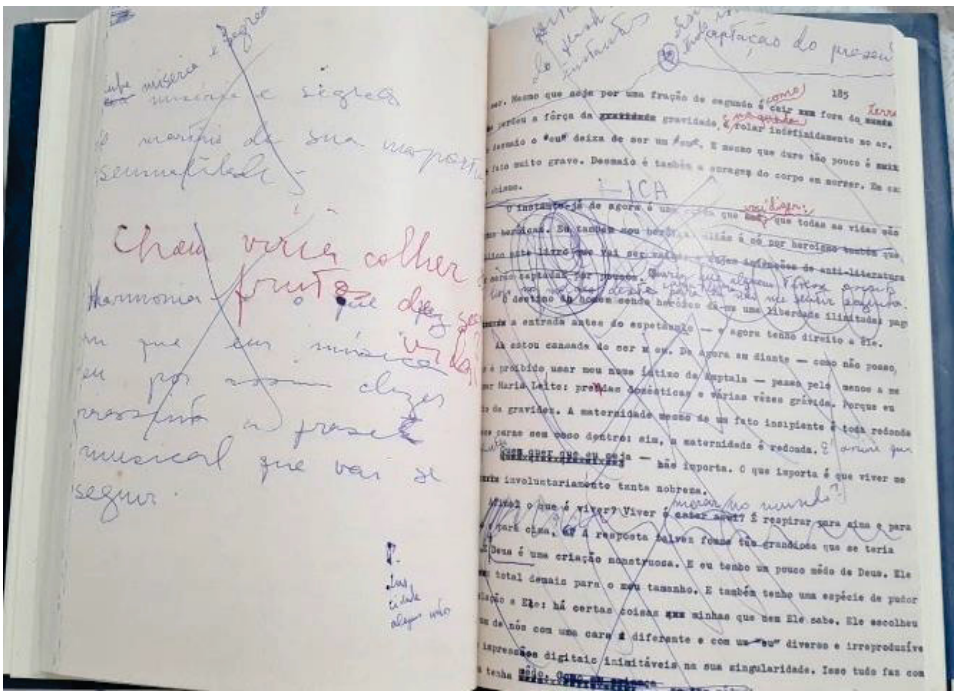


Figura 2 - Fotografia p.124-125 do Livro Água Viva – edição com manuscritos e ensaios inéditos. 2019. Acervo da autora.

A obra *O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo* (2012), reeditada pela editora José Olympio, também se apresentou, aos meus olhos, como uma autografia em forma de obra. Vida e arte se entrelaçam, representando a própria existência da pintora mexicana por meio de palavras, pinceladas, confissões, divagações, máscaras, dramatizações do eu e uma beleza estética ímpar. É um mergulho na transgressão, na expressão poética visual, na dor e na intensa alegria de viver,

como declarado no fragmento “Apesar da minha longa enfermidade, tenho uma imensa alegria de viver” (2012, p.242).

Figura 3 - Fotografia p.125-128 do livro O Diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo. 2015. Acervo da autora.

Outra autora brasileira, Conceição Evaristo, nos traz o conceito das “escrevivências” que significam e permitem a reescritura da própria história de mulheres negras, que reconstroem a história brasileira. Em entrevista para o site Geledés em 2021, Evaristo protesta: “A nossa escrevivência não é para adormecer a casa grande e, sim, acordá-los de seus sonos injustos”.

O termo da autora traz a palavra formada a partir da combinação de escrever e vivências – “escrevivências” - e parte da ideia de descrever o ato de criar textos a partir de experiências pessoais, especialmente aquelas que relacionam identidade,

história e cultura. "Escrevivências", portanto, enfatiza a conexão profunda entre a atividade de escrita e as experiências vividas, sugerindo que a criação literária pode estar profundamente enraizada na realidade individual do autor.

O uso do termo destaca que nossas grafias podem ser um instrumento poderoso para dar voz a essas experiências pessoais e, ao mesmo tempo, contribuir para uma compreensão mais ampla de questões sociais e culturais.

Figura 4 – Poética autográfica “Retrato de Conceição Evaristo”. Acervo da autora.

Estes referenciais estéticos apresentados acima apuram meu olhar e me fazem rememorar meus próprios cadernos de artista que se valem da experiência pessoal de investigação, o que caracteriza e constitui em si uma pesquisa. No sentido de criar, elaborar, refletir essa produção, manifesta-se em mim como estratégia para existir e dar existência ao meu trabalho.

Indago como essas formas de narrativas de si, registradas em cadernos, diários e fotografias que tenho guardados pela casa, podem revelar uma abordagem diferente da escrita acadêmica tradicional, desafiando estruturas, criando brechas, oferecendo alternativas e desempenhando um papel ativo na tão necessária transformação que almejo. Nesse contexto, é interessante revisitar os registros, explorar os caminhos e paradoxos que permeiam esse movimento, reconhecendo paralelos com a natureza performativa da escrita acadêmica e sua viabilidade dentro e fora da academia, bem como seu papel transformador.

A partir destes pensamentos e analisando o *continuum* de experiências vividas por mim como professora-artista-pesquisadora, as práticas e produção de saberes por meio de processos criativos “experençados”[2] em tantos anos na sala de

---

[2] O termo experenciar, nesta tese, refere-se ao ato de vivenciar algo de forma profunda e consciente, envolvendo não apenas a percepção sensorial, mas também a reflexão crítica sobre as experiências, de modo a transformá-las em aprendizado significativo e pessoal, promovendo uma compreensão mais ampla e ativa da realidade. O termo "esperançar" de Paulo Freire significa a ação de lutar

aula, encontraram possibilidades. A partir de produções aqui intituladas como autografias[3], busco trilhar caminhos possíveis de serem aplicados em pesquisas qualitativas transdisciplinares nas artes como metodologia de pesquisa.

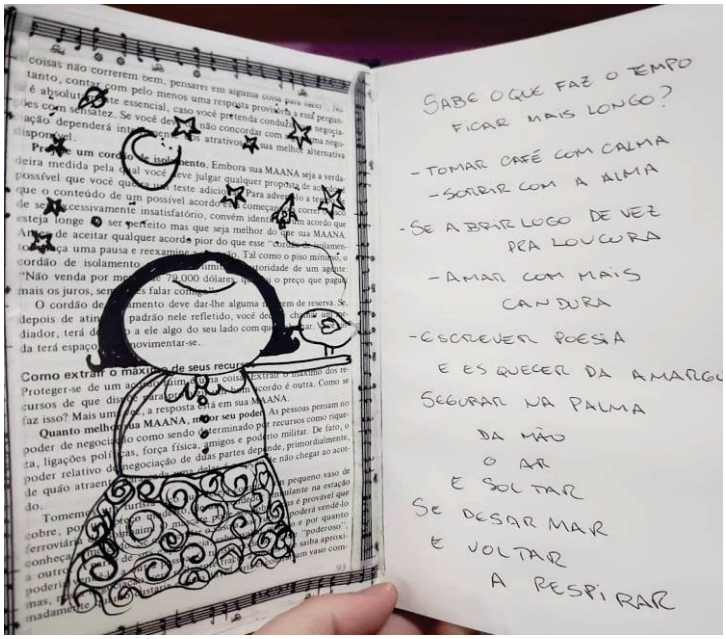


Figura 5 – Fotografia Cadernos Autográficos. Acervo da Autora.

Enfatizo a importância de escrever, a partir das próprias vivências, como possibilidade de construir narrativas genuínas e com significado, sendo esse conceito relevante não apenas na literatura, mas também em outras formas de expressão artística, onde a criação surge das experiências pessoais e da vontade de compartilhar histórias que possam ressoar com outros indivíduos e com a sociedade como um todo.

A compreensão das narrativas de si, enquanto lugar de potências, desejos e afetos - criadora de práticas discursivas, subversivas e de(s)coloniais - trouxe para esta pesquisa discursos alternativos pessoais e experienciais (Fortin, 2012, p.134) para a integração com o contexto acadêmico, distanciando-se do discurso hegemônico e fomentando um fluxo relacional e conectivo entre experiências, discurso e contexto, que atravessa vida, arte e pesquisa. Afinal, pesquisa e escrita são sempre processos (criativo e relacional) com a vida e com a arte.

---

ativamente pela transformação da realidade, distinguindo-se de uma esperança passiva; é um ato crítico e comprometido de acreditar e agir para construir um mundo mais justo, refletindo o princípio de que a verdadeira esperança exige engajamento e mudança, não apenas espera. Em liberdade poética, reúno os termos “experenciar” e “esperançar”, propondo uma vivência crítica e transformadora da realidade, combinando o ato de vivenciar algo profundamente com o compromisso ativo de agir para mudar o mundo. "Experençar" é, portanto, mais do que apenas viver e refletir; é uma prática que une experiência e esperança, integrando aprendizado e ação para a construção de um futuro mais justo e consciente.

[3] Destaco que, a partir deste momento, a tese adotará o termo autografia para se referir a proposta de processos de criação a partir de escritas performativas que abordam um contexto que engloba grafias feitas à mão, não se limitando apenas a assinaturas, mas incluindo qualquer forma poética de expressão produzida por um sujeito e que remeta à sua própria história, explorando diferentes perspectivas e teorias relacionadas as (auto)biografias. O termo autografias será explorado ao longo desta tese.

Neste caminho surge a pergunta: como as autografias podem trazer sentidos e potencialidades aos processos de criação na formação do corpo-artista-pesquisador, e como estes sujeitos da pesquisa dialogam com as Narrativas de Si num percurso de memória, pertencimento, narrativa e transcendência?

Numa expectativa de estudo de presença e movimento das sensibilidades, meu objeto de pesquisa pode ser descrito como processos de criação autográficos na formação de corpos-artistas-pesquisadores, considerando os pressupostos da Educação Performativa e educação (do) sensível em diálogo com a Análise do Discurso de linha francesa (AD). Este sujeito da pesquisa é o corpo-artista-pesquisador em formação, que em seu processo compreende que o campo da arte é produtor de conhecimento e ele, construtor de seu processo investigativo, criativo, técnico e científico. Partindo de uma sequência didática de oficinas inseridas num plano de 64 horas aula, na disciplina de "Tópicos Especiais em Artes Cênicas II – Autografias, narrativas de si e processos de criação", dez discentes do 4º Ano do curso de bacharelado em Artes Cênicas, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Curitiba II), irão experienciar poéticas narrativas e visuais, abordando temas geradores que servirão para a construção das materialidades da pesquisa.

As histórias de vida individuais são o objeto de um trabalho de exploração e de socialização que passa por atos de narrativas de si, poéticas visuais e pela compreensão do outro (heterobiografia), assim como o compartilhamento das tessituras desenvolvidas individualmente e em conjunto, resultando no que vem a ser apresentado como autografias.

Figura 6 – Poética autográfica "Abrir o peito". Acervo da autora.

Se é preciso reescrever-se para compreender o caminho que se faz ao andar, aqui se encontra a justificativa para minha necessidade de "experençações" das narrativas de si e autografias. Como percurso e metodologia de pesquisa que

fazem o uso das histórias de vida e dos estudos (auto)biográficos como método de investigação e de formação profissional, as potencialidades referentes as narrativas de si como construção do sujeito fazem primeiro perpassar minhas próprias narrativas para compreender o caminho que aspiro percorrer como pesquisa.

A partir da ressignificação de meus projetos artísticos, cadernos de artista, portfólios e registros de classe, discorro aqui algumas reflexões sobre as possibilidades para as chamadas autografias, a partir de minhas próprias narrativas, compreendendo primeiramente meus passos para enfim percorrer os tecidos da pesquisa que apresento como tese. Partilho neste início de texto as motivações e inquietações que me fizeram chegar a esse lugar, que me auxiliam a desvelar sentidos, potencialidades e usos das autografias e que agora perpassam meu caminho como pesquisadora.

1.1 “EU APENAS SINTO. MUITO” OU (AUTO)BIOGRAFIA E O REAL COMPARTILHADO

Começo reconhecendo o movimento maravilhoso de escrever autograficamente, num trajeto de honestidade, engajamento e autenticidade, valorizando meu lugar de fala e a subjetividade de meu papel enquanto professora-artista-pesquisadora no processo de construção do conhecimento. Minhas experiências pessoais e meu posicionamento crítico são parte integrante da construção de minha tese e meus processos autográficos me permitem adotar essa postura, onde deixo evidente que minha atuação não é neutra, mas situada, e que minha trajetória, vivências e percepções influenciam diretamente os resultados e discussões da pesquisa.

Meus processos de criação que permeiam as páginas não são apenas ilustrações. São autografias que, à medida que dialogam com o texto e que dizem o “não-dito”, exercem papel fundamental na construção de sentido, como elemento ativo que compõe os discursos (Orlandi, 1995).

Me posicionar nestas grafias, onde o “eu” que escreve transita em minhas formas pensamentos, afirma: estou repleta de coisas. E já digo de antemão que sou toda sensibilidade aflorada, o que combina com meu diagnóstico de Transtorno de Personalidade Borderline, diagnosticado tardiamente aos 33 anos. Importante ser

citado já nas primeiras linhas, visto que a intensidade de sentimentos e sensibilidades faz parte de um dos sintomas que apresento e que permeia toda minha trajetória como professora-artista-pesquisadora.

Relembro da poesia que poderia ser uma boa frase de início para esta tese, um poema de David Cohen (2014) que diz assim

> Ressentimento do mundo
> Para Carlos Drummond de Andrade
>
> Enquanto no mundo tem gente pensando
> que sabe muito,
> eu apenas sinto.
> Muito.

Acho que minha gênese está aí. Eu sinto muito. Não no sentido de “me desculpe”, mas no sentido do sentir. Encontra-se neste poema toda a odisseia de sentir intensamente as coisas e de deixar-me guiar pelas emoções. Compreender que este sentido faz parte de quem sou, das formas como afetam quem sou e da professora que me tornei iluminam o caminho que começo a escrever como texto. Ainda sem saber qual é a minha boa frase de início, decido começar com a minha história, numa espécie de memorial. Pois, para essa história poder começar, ela começa por mim, sendo preciso escrevê-la.

Figura 7 – Poética autográfica “Plantando caminhos”. Acervo da autora.

Dentre os tantos papéis que performo, sou filha, irmã, esposa, amiga, mãe, atriz, pintora, cantora, professora e pesquisadora. Tenho em vista compreender e ressignificar meus papéis, constituindo-me enquanto sujeito. A formação começa com nossa própria história, que perpassa nossas noções de pertencimento e narrativa, onde entender a influência das próprias origens ajuda a encontrar o caminho a trilhar.

Meu pai, aos dezesseis anos, dava aula em turma multisseriada. Se tornou bancário nas oportunidades que a vida dá para sustentar a família, mas sua alma era de professor. Já minha mãe, artesã artista, me ensinou a beleza da vida em microuniversos. Encontro aqui minhas influências de professora e de artista. As noções de pertencimento e os laços relacionais construídos ao longo de minha própria trajetória me fazem compreender que meu entrelugar é a arte e a sala de aula.

Aos oito anos, comecei a fazer teatro, a mesma idade em que acompanhava minha mãe em cursos de pintura e escultura na cidade em que morávamos. Pisei no palco e fui atriz até os vinte e quatro anos. Vale contar que, além de atriz profissional, fui cantora, tive banda de Blues, loja de pintura em porcelana, aprendi a desenhar nas aulas de arte da escola pública e agora me descobri ilustradora de livros infantis. Mais do que ilustrações, o que hoje compreendo como autografias faz parte de meus processos formativos, e o motivo pelo qual minha tese se recheia de meus percursos poético-visuais ilustrativos, onde descubro a corporalidade de uma escritura que se mostra, que se dá a ver[4].

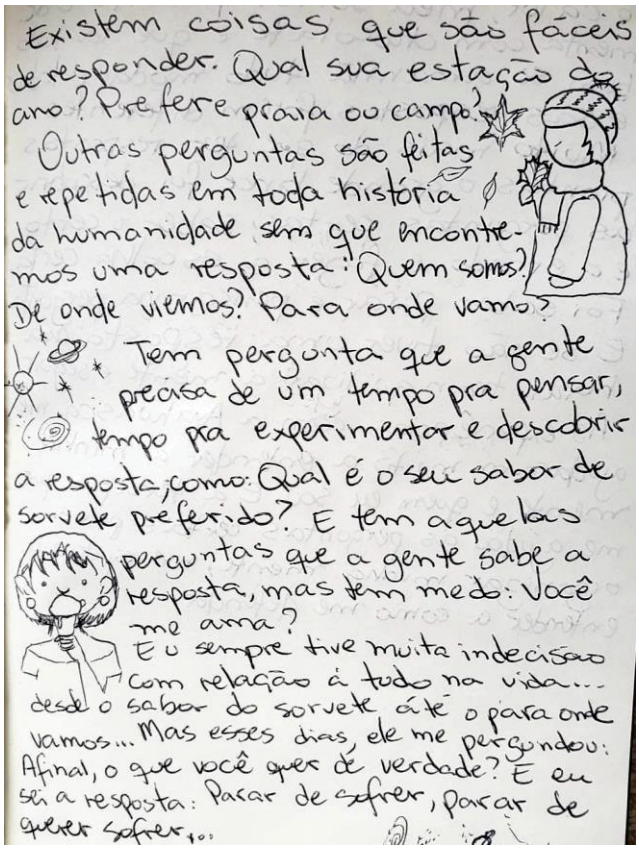

Existem coisas que são fáceis de responder. Qual sua estação do ano? Prefere praia ou campo? Outras perguntas são feitas e repetidas em toda história da humanidade sem que encontremos uma resposta: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Tem pergunta que a gente precisa de um tempo pra pensar, tempo pra experimentar e descobrir a resposta, como: Qual é o seu sabor de sorvete preferido? E tem aquelas perguntas que a gente sabe a resposta, mas tem medo: Você me ama? Eu sempre tive muita indecisão com relação à tudo na vida... desde o sabor do sorvete até o para onde vamos... Mas esses dias, ele me perguntou: Afinal, o que você quer de verdade? E eu sei a resposta: Parar de sofrer, parar de querer sofrer...

Figura 8 - Cadernos Autográficos. Acervo pessoal da autora.

---

[4] Substituo nesta tese o termo ilustração e passo a chamar poéticas autográficas, que se referem às práticas criativas que envolvem a autobiografia e a expressão pessoal por meio de traços, gestos e marcas que revelam a subjetividade desta autora. Essas poéticas podem ser manifestas em diversas formas de arte, como desenhos, grafismos, escrita à mão, bordados, diários, cartas e cadernos de artista, onde inscrevo minha própria história, emoções e vivências. O termo sublinha o caráter íntimo e único dessas expressões, pois cada traço ou palavra carrega um reflexo do corpo, do pensamento e das experiências pessoais de quem os produz. As poéticas autográficas, portanto, são processos artísticos que permitem a exploração da identidade, da memória e dos sentidos, funcionando como uma forma de autoinscrição no mundo, sendo ela então um discurso. Na busca por uma voz única e

Minhas próprias autografias perpassam traços e escritas performativas no processo de descoberta dos caminhos da pesquisa, com o auxílio de mestres e orientadores que possibilitam narrativas outras nesta minha busca de criar, corpografar e escrever.

Nesse memorial, preciso pular um pedaço da história e ir direto para a parte em que passei no vestibular e ingressei no curso de Licenciatura em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná (antiga FAP e recente UNESPAR - Campus Curitiba II). Ainda cursando a graduação, entrei numa sala de aula pela primeira vez em 2006, performando o papel de professora do Ensino Fundamental II, na disciplina de Arte. Foi na graduação que conheci e me apaixonei pelas teorias de Augusto Boal e Paulo Freire, rumo à constante busca por uma educação que seja transformadora e que afete a realidade de seus envolvidos. É o que me moveu em todo o percurso acadêmico, assim como em minha vida profissional.

Ao final da graduação, em 2008, como trabalho de conclusão de curso, os referenciais teóricos fizeram surgir uma sequência didática teatral a partir do livro *Jogos para atores e não-atores*, de Augusto Boal (2015), que foi aplicada com o 1º Ano do Ensino Médio de uma escola pública onde já atuava. Desta experiência surgiu o artigo não publicado intitulado “A formação de público teatral no Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição” no ano de 2007, que traz para o chão de uma escola rural atuações e experiências cênicas a um público que pouco ou nenhum acesso tem ao teatro, mesmo que localizado na região metropolitana de Curitiba. Tal experiência me fez compreender a pesquisa científica na sala de aula, no campo da Educação, ao refletir sobre as características do fazer artístico e as práxis de (re)existências, a partir dos autores estudados.

Com consciência e reflexão acerca da realidade em que me inseria naquele momento e pautada nas leituras e teorias em que me aprofundava, fui construindo práticas que me aproximavam do verbo esperançar de Paulo Freire, de forma efetivamente amorosa e sensível, num constante em que compreendo “experençando” minhas práticas. Segundo o autor:

> [...]o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da

autêntica, ressignifico e construo compreensões do meu corpo-ser e de sua relação com o mundo real e compartilhado.

> consciência na história; o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais com determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (Freire, 2000b, p.48).

Os saberes e fazeres na Arte-Educação, colocados em prática através de minhas experiências em sala de aula e como pesquisa, criaram condições de contribuir para uma efetiva transformação das lógicas de ser e estar no mundo ao longo dos anos.

Esta tese e as autografias nela apresentadas serão também exemplos destas práxis, nutridas em mim desde os primeiros anos de docência e com a colaboração de grandes mestres. A palavra “Mestre” é aqui usada não no sentido de titulação acadêmica, mas como aquele mentor que ensina e orienta seus pupilos, a partir de sua experiência dotada de saber e do ato amoroso do esperançar. Sujeitos iluminados que conheci na graduação, no mestrado e agora no doutorado: Ana Elisa de Castro Freitas, Robson Rosseto, Marcos Drewniak, Amábilis de Jesus, Ana Fabrício, Márcio Matana, Paulo Biscaia, Claudemira Vieira, Jean Carlos Gonçalves, minha orientadora Michelle Bocchi Gonçalves, entre outros, que atravessaram meus caminhos e me mostraram devires significativos.

Figura 9 – Poética autográfica “Em sala de aula: Aprendendo a aprender. Acervo da autora.

Assumi o concurso como professora da disciplina de Arte, na Rede Estadual de Ensino do Paraná em 2009 e fiz uma primeira Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Arte, visando um maior conhecimento das demais linguagens artísticas que não foram aprofundadas em minha graduação (artes visuais, música e dança), e também para progressão e promoção de carreira. A segunda pós-graduação, em Mídias na Educação pela UFPR em 2013, veio de encontro com minha busca por metodologias diferenciadas no ensino de Arte, e despertou em mim o desejo pela continuidade da carreira

acadêmica e da pesquisa científica. Como resultado desta etapa, surge o artigo “Stop motion: a experiência de alunos com a linguagem cinematográfica através do celular” (2015), e trouxe a compreensão de que, o que eu fazia em sala de aula, era campo profícuo para o desenvolvimento de pesquisas sobre práticas pedagógicas e metodologias inovadoras.

Em 2018, já residindo em Matinhos, ingressei no Mestrado Profissional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB) pela UFPR – Setor Litoral. As disciplinas do mestrado trouxeram novas perspectivas acerca dos processos de ensino e aprendizagem, através de reflexões, invenções e reinvenções, abordando temas nos campos do ambiente e sociedade, trazendo debates acerca da indivisibilidade do ser humano, apontando alternativas que procuram recuperar a importância de uma unidade de conhecimentos, a partir do campo epistemológico. Trazendo a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a etnografia, entre outras possibilidades, caracterizando a intensidade de trocas pela integração real dos campos de conhecimento, o projeto específico de pesquisa - inserido no campo das ciências ambientais – foi ganhando forma, permeado por vivências e experiências, onde a vida se funde a pesquisa (algo em que acredito, pois aprendemos a partir do mundo vivido).

Desperta para o mundo acadêmico e a escrita científica, os temas da inter e da transdisciplinaridade adentraram minhas práticas e produzi mais um artigo, agora numa prática interdisciplinar entre Ciências e Arte, a partir da produção de vídeos em técnica de Stop Motion sobre o conteúdo de divisão celular, intitulado “Stop Motion: a linguagem cinematográfica e o processo de ensino-aprendizagem através do celular” (2018), nas turmas de 8º Anos da Rede Estadual de Ensino, no Colégio Estadual Mustafá Salomão, onde ainda atuo. Os processos de criação com técnicas cinematográficas, principalmente o Stop Motion, ainda fazem parte de minhas metodologias em sala de aula, assim como a busca por metodologias que possibilitem aprendizagens significativas.

A busca por caminhos transdisciplinares, onde as artes integradas conduzem o processo, a pesquisa e o trabalho coletivo, bem como o diálogo com o histórico, o cultural, os significados, as metáforas e os sentimentos, me fez perceber que nem sempre fui bem compreendida em minha prática profissional. Uma constante desvalorização da disciplina de Arte como área de conhecimento, num ambiente

intrincado e complexo, repleto de desafios que envolvem aspectos administrativos, planejamento das aulas, obstáculos na comunicação, questões de aprendizado, indisciplina, relacionamento interpessoal, casos de bullying, questões pessoais e psicossociais e uma série de outras situações que se interpelam, me sobrecarregou e trouxe ao longo dos anos as marcas da exaustão vivenciada por tantos professores. Nesta perspectiva, o papel social do professor carrega muito mais do que a atribuição de “ensinar”, fazendo refletir sobre ele as dificuldades e desafios, resultando na sobrecarga exaustiva que causa impactos mentais, físicos e emocionais no fazer docente. Até aqui, já somava onze anos de ensino de Arte na Educação Básica Pública, com 40 horas aulas semanais, concomitante com a busca pela formação acadêmica, sem direito a afastamento para estudos, ciente de todo o cenário em que me inseriria, em um sistema educacional precarizado.

Compreender que a desvalorização do profissional da educação vai além do aspecto financeiro é reconhecer que esses profissionais, frequentemente sobrecarregados e exaustos, enfrentam inúmeras dificuldades e desafios em seu trajeto. Além disso, a responsabilidade de lidar com crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento, muitas vezes sem uma estrutura de apoio ideal (como suporte psicossocial e envolvimento familiar), coloca os educadores diante de estudantes com problemas emergentes que se refletem em atitudes e questões desafiadoras na sala de aula. Assim, os educadores acabam na linha de frente dos conflitos que surgem no ambiente escolar.

Cabe aqui ressaltar que o adoecimento físico e mental de professores ao nível de Educação Básica vem sendo foco do estudo de muitos pesquisadores. Segundo o artigo “Adoecimento docente nas escolas públicas do Estado do Paraná”, de Elza Fagundes da Silva Alboni e Marisa Dudeque Pianovski Vieira (2021), a maioria dos docentes trabalha 40 horas/semanais, sendo que aqueles com aulas extras temem o impacto dos atestados médicos em sua classificação para obter aulas extraordinárias:

> Em 2017, houve 27.521 ocorrências de afastamento de professores por licença médica, sendo que 9.189 ocorrências possuíam relação direta com transtornos mentais ou comportamentais, correspondendo a 33,39% do total das licenças. Em 2018, o número de ocorrências total permaneceu o mesmo, sendo que 9.580 ocorrências foram referentes aos transtornos mentais e comportamentais, correspondendo a 34,81% do total de licenças

> médicas, revelando um aumento de 1,42 p.p no número de ocorrências desses transtornos em relação ao ano anterior. (Alboni; Vieira; 2021, p. 185)

Me somo aos dados, quando enfrento neste período uma sequência de crises vivenciadas tanto na vida pessoal quanto em sala de aula, lidando com frequentes situações de violência e assédio moral no ambiente escolar, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa ao longo do mestrado. Passei por um processo de Depressão, Síndrome do Pânico e Transtorno de Ansiedade Generalizada que culminou no diagnóstico tardio de um Transtorno de Personalidade Borderline, aos trinta e três anos.

Figura 10 - Cadernos Autográficos. 2019. Acervo da Autora. Técnica Mista.

Como dito anteriormente, compreendo que a vida se funde à pesquisa, e passei a relatar em minha dissertação de mestrado este processo de adoecimento, onde meu diagnóstico modificou a minha visão quanto à vida como um todo. Meus processos pessoais afloraram em mim um maior cuidado com as questões psicossociais de meus educandos, possibilitando uma conexão empática entre os envolvidos. Para além de práticas artísticas, fui trazendo para o processo de pesquisa, trocas de cartas, rodas de conversas, foto-poemas e poéticas visuais, utilizando os processos criativos como possibilidade de ressignificarem assuntos frágeis trazidos por interesse dos próprios estudantes e por mim enquanto educadora[5]. Ao refletir aquele momento, entendi que se, diferente de minha história, aqueles sujeitos tivessem a possibilidade

---

[5] Utilizo os termos 'estudantes' e 'educador' em consonância com o pensamento de Paulo Freire, que valoriza a relação dialógica e horizontal entre os sujeitos no processo educativo. Em sua obra, Freire rejeita a noção tradicional de 'alunos' e 'professores', que remete à passividade e subordinação, preferindo 'estudantes', que implica sujeitos ativos e críticos na construção do conhecimento, e 'educador', que destaca a função colaborativa e reflexiva de quem ensina, ambos aprendendo e ensinando em um processo contínuo de conscientização e transformação social.

de um diagnóstico em fase adequada, o devido suporte psicossocial efetivo e a compreensão da complexidade da fase que vivem, talvez pudessem ser poupados de tantos dissabores ao longo dos processos de escolarização.

Diante de tantas densidades, saturações, um percurso duro e pesado emocionalmente, o "eu" como sujeito, o corpo, as dores, o social, em seus imperativos e aprisionamentos, passei a refletir sobre meus próprios processos de criação e como poderia inseri-los em minha pesquisa. O discurso nesse entremeio enquanto efeito, o real e sua condição própria, o impossível, o indizível, coube em minhas grafias de registro no meu corpo enquanto processo autográfico. Criaram-se possibilidades de contribuir para uma efetiva transformação das lógicas de ser e estar no mundo a partir destas poéticas, buscando arcabouços em direção a um roteiro gnosiológico de valorização do "pensar certo", nos termos de Paulo Freire (1996). Busquei o "caminho para o agir colaborativo e para a emancipação", dando vazão a temas relevantes para as realidades dos sujeitos, os saberes e fazeres na arte educação, colocadas em prática.

O tema de minha pesquisa foi a Sensibilidade nas práticas em Arte-Educação Ambiental a partir da obra de João Francisco Duarte Jr. intitulada *O sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível* (2010). Os processos de criação, assim como as oportunidades que derivam deles no contexto da vida, puderam alargar canais de fala e escuta na produção de narrativas e poéticas, criando possibilidades para que aqueles adolescentes ressignificassem suas experiências. Revisitando minhas práticas docentes para uma educação do ser sensível, a partir de poéticas visuais produzidas juntamente com meus educandos em uma sequência didática, os materiais produzidos por educandos e educandas foram revisitados em diálogo com aportes metodológicos que derivam dos campos de conhecimento da Arte, da Educação

Figura 11 – Poética autográfica "Borderline". Acervo da Autora

e das Ciências Ambientais. Surgiu então a dissertação de mestrado intitulada *Coisas Frágeis: a sensibilidade e os processos de criação em Arte Educação Ambiental* (2020), fazendo surgir um livro de Foto Poemas intitulado “Como ser frágil sem quebrar”. O livro não foi lançado devido ao período pandêmico da Covid-19, quando as verbas do programa foram redirecionadas para o ano seguinte, ocorrendo novas demandas que o tiraram de pauta, ficando o livro guardado em um arquivo de computador. Mas, mais do que um livro eletrônico como produto do processo de pesquisa, o percurso vivenciado com aqueles sujeitos foi extremamente sensível, criando laços entre o eu-sujeito, pesquisadora-artista-professora e os educandos.

Me reconheci como arte-educadora-pesquisadora, preocupada com as questões da sensibilização dos conteúdos para o ensino, das relações com o aprender a aprender e dos processos de criação artísticos relacionados com o real vivido e compartilhado. Deste ser sensível que aprende com o corpo todo, surge outra educadora, um pouco calejada na vida e talvez um pouco mais serena. Refletindo sobre práticas em sala de aula e em busca de um ser sensível, de uma educação (do) sensível, inserida no campo de Ambiente e Sociedade, revisito meus registros, diários contemporâneos e cadernos de práticas em Arte Educação, vivenciando os processos de criação com adolescentes de escola pública e buscando, mais uma vez, o que vi em minha pesquisa se tornando verdade. Logo após a defesa, veio o desejo de ingressar no doutorado e dar continuidade a pesquisa, ainda voltada para a Educação e a Arte.

As discussões trazidas durante todo o percurso do mestrado me fizeram repensar os processos de criação como práticas de(s)coloniais que provocam e subvertem práticas e matrizes coloniais (seus princípios universalizantes e seus movimentos de docilização e silenciamento dos corpos). Surge o interesse pela Educação Performativa, que questiona a domesticação dos corpos e que é sensível aos sujeitos enclausurados das salas de aula, procurando possibilidades outras de educação, mostrando-se potência para outras possibilidades de intervir no espaço educativo, de modo a instigar naqueles sujeitos a autonomia e o protagonismo de suas histórias. Iniciou o período pandêmico da Covid-19, onde o “chão da escola” agora se tornava o “chão de casa”, todos em reclusão e quarentena, estabelecendo como única possibilidade o ensino à distância, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Uma viagem longa com destino incerto. O corpo-ser de professores

e estudantes, que já se mostravam restritivos nos processos de escolarização tradicional, restringe ainda mais seu espaço diante de uma tela. A vivência do processo educativo no ambiente virtual não apenas afastou os corpos, mas colocou-os apáticos diante de uma tela, muitas vezes com as câmeras fechadas, num estado de ausência. O corpo que experiencia o seu espaço em reclusão, devido à pandemia da Covid-19, faz emergir questionamentos quanto as restrições físicas impostas pela nossa cultura (inclusive a educacional). Segundo Elyse Lann Pineau (2013):

> A escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-nos de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos. (Pineau, 2013, p. 43-44)

Num contexto de um corpo já domesticado, entre outras consequências, a pandemia lançou estes corpos no silêncio. Este silêncio possui a ambiguidade de sua própria existência; ele explica tanto quanto cala. Mesmo sem palavras, ele possui significado próprio (Orlandi, 1995, p. 56), Outro autor, Humberto Maturana (1998) defende uma educação como um processo de transformação na/pela convivência com o outro e consigo mesmo, que acontece em toda parte e se dá no decorrer de toda a vida. Para ele, é preciso vivenciar e se emocionar junto para entender e aprender ainda mais. Segundo Maturana (1998), autor da obra *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*, em parceria com Gerda Verden-Zöller (2004), ele afirma que é a mudança do emocionar que torna possível uma nova maneira de viver (p.53).

Figura 12 – Poética autográfica
“Florescer juntos”. Acervo da autora.

A partir de meu real vivido e compartilhado com educandos em sala de aula, corroboro com o autor que educar é conviver num espaço de aceitação recíproca, onde haja respeito e compreensão, e não meramente aprender conteúdos, muito menos estáticos, diante de uma tela ou atrás de uma carteira. Para o autor:

> [...] o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito (Maturana, 1998, p.23-24)

Esta convivência social que se funda na emoção traz uma forma de considerar o sujeito como um todo, em que a corporeidade é manifesta constantemente como conhecimento, superando a dicotomia corpo-mente e fazendo pensar nas possibilidades de superação das amarras do sistema educacional. Se nossa presença no mundo é eminentemente corporal, neste contexto, o corpo deve ser compreendido como sensibilidade, via de conhecimento e aprendizagem, uma linguagem que possibilita o diálogo com o mundo. Imersa nesta nova realidade durante dois anos, me preocupava com os contextos vivenciados no ensino à distância e em como seria o retorno ao presencial e o seu processo (chamado então de ensino híbrido).

Decidi me matricular como discente externa em duas disciplinas do doutorado e iniciei o desenvolvimento de um pré-projeto. As inquietações que compartilhava com meus colegas de profissão durante nossos diálogos indicavam um campo de pesquisa promissor para a metodologia da (auto)biografia, proposta por Christine Delory-Momberger (2008; 2012a). Trazendo um novo olhar para o trabalho em sala de aula, relacionando o antes, durante e depois da pandemia, me inscrevi no processo seletivo para o programa de doutorado em Educação. Aqui surge o desejo e a satisfação em me inserir na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) e no grupo de pesquisa Labelit (Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades), iniciando meus estudos a partir da proposta de Educação Performativa, na busca por novas práticas e metodologias que façam sentido em meio ao caos em que se encontra a educação, a partir do que vivenciamos durante a pandemia em 2020 e 2021. O objetivo era de uma reflexão sobre as relações potenciais entre o corpo, a educação e o conhecimento sensível, destacando a presença no contexto educacional.

O projeto tinha por objetivo possibilitar reflexões e construir conhecimento no campo dos processos educativos do docente de Arte da educação básica, na perspectiva da Educação Performativa, em três momentos vivenciados entre 2019 e

2022: antes, durante e depois da pandemia; e explorar como se dão os aspectos da formação do corpo-ser e da educação (do) sensível durante o período chamado de “novo normal” que vivenciamos. Tal proposta surgiu das inquietações: como o educador integra a corporeidade e a sensibilidade em suas práticas na Arte Educação nestes três momentos que trazem diferentes perspectivas de ensino? Como as questões da construção do conhecimento com o corpo, a partir do corpo, se adaptaram ao ensino remoto? Quais são as fronteiras encontradas pela educação que busca a reconstrução da cognoscência[6] sensível quando operada no ensino híbrido ou à distância? Como este docente-performer se reinventa também em sua corporeidade, sensibilidade e processos de criação, sendo inseridos num contexto massificador que o obriga a uma postura passiva e intimidativa diante da tela? Como o distanciamento social pode causar também desdobramentos na formação da corporeidade dos educandos?

A pesquisa seria realizada sob a perspectiva de um grupo de discussão com professores de Arte da Rede Pública de Ensino, e se enquadraria na pesquisa participante (Brandão, 1999), com o intuito da proposição da educação (do) sensível para o docente-performer, com foco na metodologia (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2008; 2012a-b). Como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida, as expectativas, experiências e frustrações que se inserem nesse mundo de conhecimentos propostos a partir da educação formal, a pesquisa buscaria integrar, estruturar e interpretar as situações vividas e as possibilidades da formação do corpo-ser, na perspectiva da Educação Performativa.

Movida por essas inquietações, participei das etapas do processo seletivo e fui aprovada. Um sonho realizado. Com o coração cheio de desejo, iniciei minha jornada no doutorado. Porém, ao retornar para o ensino presencial em 2022 e a escola retomar sua “normalidade”, o cotidiano virou um verdadeiro “muro das lamentações” onde todas as mazelas acumuladas durante estes dois anos pandêmicos explodem em crises de ansiedade, pânico, automutilação e depressão

---

[6] O termo se refere ao conhecimento ou à capacidade de conhecer, que envolve processos como percepção, memória, raciocínio, julgamento, imaginação e pensamento. Uma cognoscência sensível refere-se ao conhecimento obtido através dos sentidos, considerando o aprender com o corpo todo (percepção sensorial, visão, audição, tato, olfato e paladar), fundamental para uma educação mais holística.

em nossas salas de aulas e também na sala dos professores. Na realidade em que vivo, de uma escola periférica localizada no litoral do Paraná, questões de saúde mental (por parte de professores e também de estudantes) percorrem os corredores, mas não são tratadas como emergentes.

Permeada de tais pensamentos e buscando meu caminho de pesquisa, em uma quarta à noite recebi a notícia do suicídio de um de meus estudantes do 8º ano. Mais uma vez, a vida se funde à pesquisa, e compreendi que não poderia apenas "coletar e analisar dados de pesquisa" como se espera de uma pesquisa acadêmica "séria". Percebi que era preciso mudar os rumos e voltar ao chão da escola num processo dialógico com estes estudantes que, silenciados pelos processos de escolarização, pedem socorro em forma de silêncio. Para a autora Eni Orlandi (1995), o silêncio é considerado o real do discurso. Nesta perspectiva, o silêncio não é pensado como falta, mas a linguagem é que é pensada como excesso. Pensar o silêncio põe questões a propósito dos limites da dialogia, uma vez que há um apagamento da divisão fundamental do sujeito. A pandemia estava ficando para trás, mas os problemas psicológicos e os silêncios decorrentes dela se mantinham sem muito diálogo com o trabalho prescrito.

Decidi então deixar de lado o projeto inicial com o qual ingressei no doutorado e recomeçar do zero. Trouxe novamente para o foco a educação (do) sensível, agora em diálogo com a Educação Performativa e os processos de criação para a formação de sujeitos em Artes Integradas, buscando unir diferentes formas de expressividade artística em vivências poéticas singulares, que se conectassem profundamente com cada sujeito. Retomo os estudos em processos de criação de Poéticas Visuais, agora trilhando caminhos na metodologia das Histórias de Vida e (auto)biografias, voltada para as narrativas de si. E encontro também na AD um viés teórico que me permite compreender, analisar e refletir, sem prescrições, as concepções do discurso dos sujeitos em seus processos criativos.

Neste percurso, já durante o doutorado, realizei o processo seletivo simplificado para professor substituto na UNESPAR e fui aprovada com um contrato de um ano, prorrogável por mais um. Uma das disciplinas que assumi se trata de uma chamada "disciplina guarda-chuva", onde o próprio professor-pesquisador dedica os conteúdos relacionados aos projetos de pesquisa no curso de Artes Cênicas. Encontro possibilidades outras de parceria, entre sujeitos de minha

pesquisa, que, agora, passaram a ser os discentes matriculados na disciplina então titulada Tópicos Especiais em Artes Cênicas II – Autografias, narrativas de si e processos de criação.

Mas, e agora? Onde está a minha “boa frase” para começar essa escrita?

Diante de tantas citações que ao longo do percurso foram me seguindo, não encontrei a minha frase, mas fui encontrando frases. E nessas frases, inspirações do que desenvolvo como escrita performativa desse processo de pesquisa. Encontro meus sujeitos de pesquisa, meus companheiros de jornada; encontro minhas condições de produção, meus objetivos, e compreendo o campo da pesquisa em educação. Assim, sigo este caminho, entre traços, linhas, cores e palavras que se entrelaçam em uma poética autográfica performativa que me constitui.

1.2 “NAVEGAR É PRECISO, VIVER É QUE NÃO É PRECISO” OU COMO AS MUDANÇAS ME FIZERAM DESCOBRIR OUTROS MARES

Figura 13 – Poética autográfica “Navegar é preciso”.
Acervo da autora.

Como relatei, ao iniciar o doutorado, compreendi que tudo aquilo que havia colocado em meu projeto de pesquisa já não fazia o mesmo sentido. E como diz o título deste capítulo, viver não é algo preciso e acabado, acredito que só podemos viver de um jeito: vivendo.

Nossa existência é sensível. E essa é a força motriz que encontro para minha pesquisa: a busca por sentidos sensíveis nas práticas artísticas que desenvolvo como docente. Assim como em meu percurso de professora-artista-pesquisadora

onde me compreendo como sujeito, tal atitude pode ser estendida e dar sentido aos sentidos na aprendizagem, ao nosso experienciar e que poderão ser então sentidos, experenciados e vivenciados pelos sujeitos que se integram como parte da pesquisa. Como bússola em alto mar, procuro, então, o novo rumo, os temas e um aprofundamento nos conceitos e teorias necessários que guiarão esta tese em direção ao porto do conhecimento.

Na proposta de uma Educação Performativa, reflito sobre os sujeitos da pesquisa, que ao se representarem aprendem com o corpo todo. Percebi que estes educandos continuam tendo seus problemas psicossociais invisibilizados por um sistema que não os ouve, numa perspectiva de educação distante da que me proponho a pesquisar. Decidi que o que vi, vendo os estudantes - vi-vendo no chão da escola - ainda precisa de atenção e cuidado e faz parte do que aspiro investigar como problema de pesquisa.

Após conversa com minha orientadora, foi necessário o aprofundamento para que pudesse olhar para o corpus e as materialidades a partir da realidade na qual eu me insiro atualmente. Sou professora tanto das séries iniciais do ensino fundamental II quanto do ambiente de graduação, dando aula para estudantes de 6º ao 9º ano em uma escola pública do litoral do Paraná e do 1º e do 4º ano do curso de Bacharelado em Artes Cênicas da UNESPAR em Curitiba.

Nas séries iniciais, me deparo com aulas de Arte que são o lugar de formação e apreciação de produções artísticas nas mais diferentes linguagens (música, dança, teatro e artes visuais), sendo um dos únicos (ou o único) lugar de acesso à arte. Porém, no caso da Secretaria de Educação do Estado do Paraná onde atuo, há um engessamento dos planejamentos já pré-estabelecidos através do Registro de Classe On-Line, onde se encontram uma série de slides, exercício e plataformas de gamificação, que tornam as aulas de Arte meramente mecanizadas e reprodutivistas. Tira-se a liberdade de cátedra, insere-se nas plataformas uma sequência metodológica distante do real compartilhado dos sujeitos e nomeiam-se estas roupagens metodológicas de inovadoras, tornando a aula de Arte mera reprodução ou apreciação contemplativa de réplicas de obras e propostas feitas em apenas 20 minutos de aula. Tais conteúdos já vêm previamente editados e criam uma ilusória ideia de autonomia do professor em relação à sua práxis. Tal processo incorre num contato com a arte sem a devida reflexão crítica acerca das mesmas.

Não é raro que, ao “inovar”, o docente transforme seu conteúdo apenas em atividades práticas, com a intenção de entreter os estudantes, mostrando-se apenas a aula “divertida” ou “diferente”, mas sem o pensamento crítico que esta pode possibilitar.

Desta etapa, os estudantes então ingressam na graduação muitas vezes sem trazer consigo as imprescindíveis discussões praxiológicas no desenvolvimento de uma educação crítico-emancipatória (Freire, 1987; 1996; 2003). A principal finalidade da educação libertadora, segundo o autor, é fomentar a consciência crítica, permitindo a percepção das complexas conexões que moldam a sociedade e transcender a ideologia opressora. No contexto da educação como uma prática para liberdade, sujeitos são considerados "corpos conscientes", com potencial criativo e agentes na construção da história, de forma contínua, moldada a cada momento.

Os processos de ensino e aprendizagem envolvem intercomunicação e intersubjetividade entre do-discentes de forma colaborativa, por meio do diálogo, da problematização e da construção do conhecimento. Com esta premissa, torna-se fundamental a reflexão acerca da importância de uma práxis criadora e reflexiva na elaboração de planos de aula que sejam pautados na perspectiva educacional freiriana, onde os *temas geradores*[7] (2003) podem caracterizar uma aula mais humanizada, relacionando-se tanto com o desenvolvimento da consciência dos sujeitos da pesquisa, quanto a dialogicidade do trabalho coletivo que as práticas (auto)biográficas podem proporcionar.

Ademais, assuntos muitas vezes fora do conteúdo programático pré-concebido e pré-determinado, ou são inexistentes, ou são destituídos de relevância, deixando com que temáticas relevantes não tenham a possibilidade de serem abordadas por estarem "fora do prescrito". Cito as “Coisas Frágeis” que fizeram parte de minha dissertação de mestrado e trataram de assuntos delicados que perpassam por vínculos afetivos e identitários dos discentes daquela pesquisa.

---

[7] Em Freire (1987), os "temas geradores" são questões que surgem da realidade concreta dos alunos e têm um significado profundo para suas vidas e contextos sociais. São temas que podem estimular a reflexão crítica e a ação, permitindo aos alunos desenvolver uma compreensão mais profunda de sua própria realidade e das estruturas sociais que a moldam. Freire utiliza os temas geradores como um ponto de partida para o processo educativo, em que o diálogo e a problematização são fundamentais. Ao envolver os alunos em discussões sobre temas geradores, o educador promove um processo de conscientização e empoderamento, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e engajados socialmente.

Portanto, parto do pressuposto de que os processos de ensino e aprendizagem demandam "metodologias de contorno" como, por exemplo, os registros de experiências autoetnográficas ou as histórias de vida, que podem fazer parte de procedimentos didáticos que dialogam com a Educação Performativa, assim como a educação (do) sensível.

A partir das vivências no chão da escola, explorando minhas próprias experiências para compreender fenômenos sociais e culturais aos quais pertenço, muitas vezes entendendo que eu mesma sou sujeito e materialidade da pesquisa, buscando ações metodológicas que desenvolvam reflexividade, subjetividade, interdisciplinaridade e criatividade. Revejo minhas técnicas a partir de diários, entrevistas, cartas, fotos, poemas, ilustrações, poéticas visuais e a partir da observação participante da realidade onde me insiro, como presença no chão da escola.

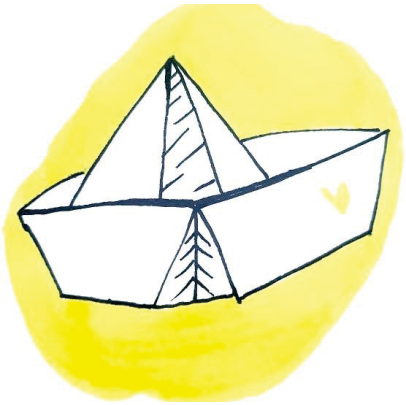


Figura 14 – Poética autográfica “Navegares Afetivos”. Acervo da autora.

Em convivência com a orientadora de minha dissertação de mestrado, educadora doutora Ana Elisa de Castro Freitas, surge em uma de nossas conversas o termo etno e (auto)grafias, onde fui convidada a ser ouvinte de sua disciplina intitulada Etno e (Auto)grafia da Educação, no curso de Arte da UFPR – Setor Litoral. Dentre os temas, a presença das discussões acerca dos processos educativos e processos de criação, a performance como prática educativa, o método etnográfico aplicado à educação em perspectiva autográfica, o ser docente e a prática pedagógica entre outros assuntos discutidos em aula, me fizeram procurar a fundo tais temas. A Educação Performativa e a AD já me haviam sido apresentadas nas disciplinas do doutorado, e neste ponto vislumbrei o diálogo com a Etno e (Auto)grafia.

Além do artigo “Pesquisa (Auto)biográfica” (Santos, et. al., 2018), tive a oportunidade de acompanhar o processo e ter como referência o artigo “Poética das coisas: exercícios de uma escrita (auto) gráfica” (2024), escrito a quatro mãos por Icaro Iago Santos de Almeida e Ana Elisa de Castro Freitas e publicado nos Anais do 15º ciclo de investigações do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

(UDESC) – Territórios, onde as poéticas da arte relacional encontram aportes na pesquisa etnográfica e (auto)biográfica resultando em encontros e registros dos processos artísticos num percurso experimental em técnica mista.

Entre o caderno de campo e o caderno de artista, os autores afirmam:

> Do percurso derivam processos artísticos e visualidades, expressando a busca dos autores participantes por outras formas de criar, dizer e escrever. Ao debruçar sobre si, o processo artístico se reinscreve no território, evocando memórias afetivas, repertórios e encantamentos. Num jogo de arte e memória, os percursos identitários assumem outras tonalidades - e aqui o passado é um instrumento pedagógico - num constante captar de instantes, desenhados em cores, luzes e texturas do tempo que passou e que se perpetua em processo. Dentre os resultados, emergem neologismos e materialidades, entrelaçados na contação de uma história visual. (Almeida; Freitas. 2023, p.136)

Entre o aflorar artístico e os percursos afetivos narrados no artigo, inquieto-me e me aprofundo na busca pelos referenciais das autografias, onde encontro a metodologia das histórias de vida e os conceitos metodológicos das (auto)biografias. Ao vasculhar os portais acadêmicos, surge o artigo de Alberto Moreiras (1991) “Autografia: pensador firmado (Nietzsche y Derrida)”, onde o autor se refere à (auto)biografia dos referidos pensadores e onde a autografia se vale da definição de assinatura. Em suas reflexões, Moreiras traz as "Otobiographies" de Derrida, onde este "assina junto" com Nietzsche, formando uma aliança para ouvi-lo e entendê-lo. Com a modificação no termo autobiografia e a introdução do prefixo "oto", Moreiras compreende que, a partir das ideias de Derrida, a narrativa de vida, escrita e assinada pelo próprio sujeito, só se revela através de um contrato com um outro ouvinte, que legitima essa assinatura. Nesta troca de prefixos, segundo Derrida (1985, p. 49–50), “[...] essa necessidade [da troca] requer que nós passemos pelo caminho do ouvido – o ouvido envolvido em qualquer discurso autobiográfico que ainda está no estágio de ouvir alguém falar [...]” (*apud* Moreiras,1991, p.129). Derrida aponta a estreita relação entre as vivências e a produção textual, amparado pela leitura que faz de Nietzsche. Não busco aprofundamento acerca das questões filosóficas discutidas em tais autores, porém, a metodologia otobiográfica de Derrida (1984), presente no campo literário acerca das discussões autor e obra, me fizeram questionar: O que é a autografia? Todas as formas de escrita podem ser vistas como autográficas? As narrativas e escritas de si referem-se apenas ao literário em

imbricamentos com as questões (auto)biográficas? E onde se encontra a performance que corpografa as escritas de si? E os textos que comportam a ausência de limites, com base nas questões da (auto)biografia, da autografia e da chamada autoficção, onde se encontram as memórias de infância, poesia e prosa, desenho e traços e grafismos e performances e corpografias, como pude apreciar no artigo de Almeida e Freitas (2023)? Tais questionamentos não se referem ao meu problema de pesquisa, mas aqui se apresentam como força motriz para a conceituação do termo, sendo oportuno buscar o conceito metodológico de autografias, o qual será aprofundado ao longo da tese.

Segundo o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis, a palavra autografia se refere a técnica de reprodução que consiste em transferir para uma pedra litográfica, ou zinco, os traços das letras ou desenhos feitos sobre um papel especial, chamado autográfico, com o auxílio de uma tinta graxa; e, procede-se à impressão do decalque obtido; assim como qualquer imagem ou impressão produzida com essa técnica. E ainda, a reprodução fiel de um manuscrito.

Autores evocam o termo autografia em artigos e pesquisas de diferentes áreas, porém, não encontrei um referencial que a aborde como conceito ou princípio, seja epistemológico ou metodológico. Compreendo que as autografias abrangem traços, desenhos, rabiscos, escrita, diários, fotografias, cadernos de artista, bordados, palavras, poesia, entre outras poéticas que incorporam as narrativas de si nas (auto)biografias dos sujeitos, em diversas áreas e linguagens. A partir dessa concepção, utilizo essa denominação para explorar possibilidades em que grafias e narrativas emergem da produção de processos criativos autográficos, visando revelar as materialidades da pesquisa, únicas para cada corpo-artista-pesquisador. Desta forma, compreendo que a autografia pode então ser definida como a prática de expressar narrativas pessoais por meio de formas gráficas, textuais ou outras manifestações visuais ou simbólicas. Esse

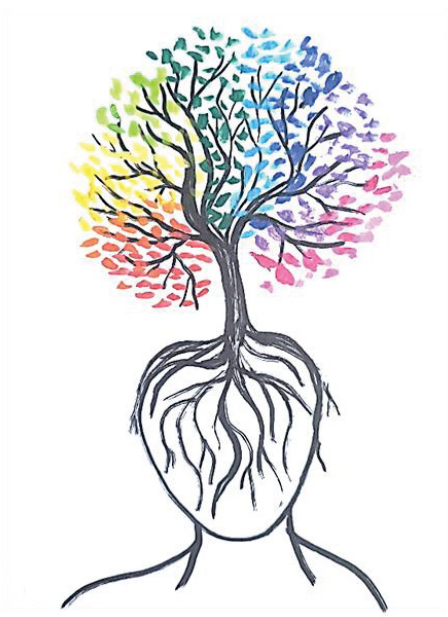


Figura 15 – Poética autográfica. “Forma Pensamento”. Acervo da autora.

conceito vai além da autobiografia textual tradicional, por incluir diversas formas de expressão artística e manual que revelam a subjetividade e as vivências individuais. A criação do termo autografia reconhece que as experiências pessoais e os sentidos de "si" podem ser representados de maneiras múltiplas, além do texto escrito. Ao incluir expressões gráficas e manuais, o conceito amplia o campo da (auto)biografia para abranger narrativas sensíveis, permitindo que o sujeito se inscreva no mundo de forma mais diversa e acessível, especialmente em práticas artísticas e educativas.

Atualmente, a pesquisa de Delory-Momberger tem aproximado relações entre o campo artístico e as relações entre os saberes na metodologia (auto)biográfica, utilizando o recurso da fotografia e o conceito de *Automedialidad*[8] desenvolvido pela professora. No artigo intitulado “Medialidades Biográficas, práticas de si e do mundo” (Delory-Momberger; Bourguignon, 2023) os autores abordam como as práticas automediais, que englobam todas as formas de expressão, influenciam os processos de construção do sujeito. A ideia central é que o sujeito se constitui através de ações práticas com os *mediums* (meio), como a escrita, a fotografia, o corpo, entre outros:

> Talvez precisemos começar tomando como base a materialidade do *medium* e da experiência que o eu estabeleço consigo mesmo e com o mundo. Aqui, fotografias e textos. Em outro lugar formas plásticas. Ou ainda sons, corpos em movimento. Sempre um espaço de matérias de formas, de sensações, abertas à observação, à exploração, à combinação e às vezes ao corte, à modelagem. Abertas a um gesto físico e mental, à tentativa arriscada de uma ação sensível. Sensível porque ela brinca com materiais, formas e sensações. Sensível porque arrisca o sentido, o propõe, o suspende, o transforma... Mais uma vez, é uma questão de nos

---

[8] Delory-Momberger (2023) explora como essa capacidade de se autoexpressar e interagir com o conteúdo midiático influencia a identidade pessoal, a cultura e a sociedade. O conceito de *automedialidade* refere-se à ideia de que a constituição do sujeito, ou a subjetividade, é mediada através de práticas e meios específicos, como a escrita, a arte, a fotografia, entre outros. Diferentemente da visão tradicional, onde o *medium* (meio) é visto apenas como um veículo passivo de expressão, a automedialidade propõe que esses meios não apenas expressam, mas também moldam e constituem a subjetividade. A “automedialidade” tem implicações significativas para a educação, a comunicação e o ativismo ao redefinir o papel do indivíduo na era digital. As mediações que utilizamos, como a narrativa ou a arte, não são apenas instrumentos de expressão, mas práticas por meio das quais a subjetividade é experimentada e moldada. Assim, a subjetividade não é algo que preexiste às práticas mediáticas, mas algo que se desenvolve através delas. Para que um indivíduo possa se constituir como sujeito, ele precisa se "exteriorizar" através de um medium. Essa exteriorização permite que o sujeito trabalhe ativamente sobre si mesmo, moldando-se e compreendendo-se por meio dessas práticas mediadas. Todas as formas de expressão, como a escrita, a fotografia, a pintura, o teatro, entre outras, são consideradas práticas automediais. Essas práticas permitem ao sujeito não apenas se expressar, mas também se constituir em um processo contínuo de criação e reconfiguração de si mesmo.

> libertarmos de uma concepção “transparente” do médium como veículo neutro entre o “eu”, a “vida” e o “mundo”, entre um sujeito enquanto subjetividade ativa e as formas nas quais ele dá forma às representações de si mesmo e do mundo. O *medium* é este lugar particular, esta matéria específica em que um “eu” se experimenta a si mesmo numa relação conjunta consigo mesmo e com o mundo, um si mesmo que não é anterior a essa formatação, que não remete a uma existência antecedente, a um estado preestabelecido e substancializado, mas que busca a si mesmo, experimenta a si mesmo, dá forma a si mesmo no próprio gesto de uma ação sensível sobre o mundo. (Delory-Momberger; Bourguignon. 2023, p.7)

Se a reconstrução do sujeito, ou a experiência do "eu" em relação ao mundo e a si mesmo, está profundamente enraizada na materialidade, incluindo corpos em movimento, fotografias e textos, formas plásticas e sons, conforme a autora afirma em seu artigo, os processos criativos apresentados como um campo de exploração sensível e criativa ultrapassam as escritas e (auto)biografias para, através da observação, exploração, combinação, e até mesmo da modelagem dessas materialidades, encontrar meios de se expressar e de se constituir. A proposta de autografias como processos criativos encontram referencial onde o sujeito experimenta e molda sua própria subjetividade e identidade em um processo dinâmico e contínuo, não se tratando apenas de práticas externas, mas de interações profundas entre o corpo e os *mediums* que envolvem tanto um gesto físico quanto mental. Me proponho a construir ações e experimentações com sujeitos que estão presentes nos ambientes de aprendizagem e seus processos formativos artísticos, onde tentarei discorrer acerca das metodologias que serão aqui expostas ao longo desta tese, na busca de uma compreensão dos processos criativos autográficos como discurso.

Na constituição individual do sujeito desta pesquisa, existe um complexo de relações entre o indivíduo, suas inscrições e seus contextos. Segundo a visão da AD, o sujeito é inacabado, está em constante reconstrução e é heterogêneo—abrangendo aspectos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos. Isso ocorre porque o discurso é permeado por múltiplas vozes, e o sujeito é considerado um ser social que se forma através das interações sociais. Ele é um sujeito dividido, sendo ao mesmo tempo particular e coletivo, situado entre o indivíduo e as representações que faz de si mesmo e de suas relações com os outros, bem como entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e existência.

Segundo Delory-Momberger (2012a, p.525):

> Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia.

Desta forma, continuo meus questionamentos em busca da construção de minha pesquisa e esquematizei as perguntas chaves dos caminhos que pretendo percorrer.

O quê pesquisar?

Contribuições à construção do conceito de autografias a partir das narrativas de si como processos de criação, a partir do diálogo entre a Educação Performativa, a educação (do) sensível e a AD.

Porquê pesquisar?

Com o aporte das teorias e conceitos da Educação Performativa e da AD, a presente pesquisa se propõe a buscar possibilidades do uso das autografias e como estas podem desvelar sentidos aos processos de criação na formação do corpo-artista-pesquisador e como estes sujeitos da pesquisa dialogam com as narrativas de si, num percurso de memória, pertencimento, narrativa e transcendência.

Quem é o sujeito da pesquisa?

Este sujeito da pesquisa é o corpo-artista-pesquisador em formação, que compreende que o campo da arte é produtor de conhecimento e ele, construtor de seu processo investigativo, criativo, técnico e científico.

Para quê?

Para possibilitar um entrelaçamento entre os sujeitos da pesquisa e suas produções, a partir dos aportes da Educação Performativa e da AD, que possibilitem a compreensão das propostas de educação (do) sensível, fazendo luz aos sentidos da escola e da vida para estes sujeitos em seus processos de formação, enquanto estão no desenvolvimento de seus trabalhos de conclusão de curso. Com as autografias, registram-se os movimentos de sentido de vida e a reflexão sobre seus processos.

Figura 16 - Mapa Mental da pesquisa. Acervo da autora

Segundo Paulo Freire (2003, p.10) em sua obra Pedagogia da Autonomia diz:

> "Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os

> condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável."

Nesta consciência do eu e do mundo, das ações que eu tomo e que são, em parte, condicionadas pelo que existe fora de mim e em mim, tento dar sentido às minhas novas inquietações. Encontro, então, as questões para minha pesquisa: *Se a vida só faz sentido quando damos sentido a ela, como as autografias e narrativas de si podem registrar estes sentidos de vida? Como as autografias podem desvelar sentidos aos sentidos que os discentes dão a sua formação como corpo-artista-pesquisadores? Como veem a si mesmos, como se representam no mundo e como o mundo os representa, através de tais autografias?*

A justificativa de tal pesquisa apresenta-se aqui em três perspectivas: pessoal, social e científica. Como justificativa pessoal, a pesquisa é uma necessidade e uma tentativa de resgate da sensibilidade desta pesquisadora em seu ser e fazer docente. Me compreendo como sujeito massificado e obrigado a uma postura passiva e intimidativa em sala de aula, à qual luto contra veementemente todos os dias. Narrar meu próprio percurso provoca estranhamentos que estão possibilitando conscientizações e relações entre história, estrutura social e trajetória individual, onde micro ações participativas e interativas solicitam e ativam a criatividade, trazendo ressignificações de minha práxis. Segundo Tânia Alice e Diego Baffi (2018, p.177), “a fruição poética seria aquela que nos obriga a refazermo-nos, ou seja, que nos mobiliza a partir do que tem de diferença e não de repetição no acontecimento vivenciado e nos põe em devir”. E ainda “o acontecimento poético se dá quando determinada vivência do espaço relacional recria, nos participantes, o espaço vivenciado”.

A busca de um ser sensível em minhas práxis faz com que a *autopoiesis*[9] (Maturana, 1998) possibilite o entendimento da fruição poética como processo de

---

[9] No pensamento de Humberto Maturana, poiesis refere-se ao processo de criação e produção que está presente em diversos níveis da vida e do conhecimento. Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe para definir os seres vivos como sistemas que produzem a si mesmos de modo incessante.

recriação. Para Fayga Ostrower (2007, p.73), “o ser sensível é como um espelho d’água encrespado ao mais ligeiro vento e onde uma pedrinha jogada ao acaso traça ondas em círculos sempre crescentes.”

Partindo de uma sensibilidade alerta, afetiva, motivada para as tarefas docentes e dirigida a propósitos específicos em um percurso acadêmico, essa sensibilidade se torna essencial no sentido de avançar nas especificações do que trago como prática. Imersa na proposta de uma educação (do) sensível, a Educação Performativa surge nesta emergência de repensar os corpos, práticas, conceitos, espaços, processos de aprendizagem e formas de gerir a sala de aula para além do olhar pedagógico. A Educação Performativa vem de encontro com esta justificativa pessoal e o desejo de um novo fazer pedagógico, ao propor o contraste com o ensino tradicional, negando a mera repetição de conceitos e a rigidez mecânica de um corpo ideológico único, mergulhando em um universo de experiências imersivas, convidando os educandos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem, utilizando seus corpos, gestos e vozes de forma ativa e expressiva. O corpo se torna um instrumento de aprendizagem fundamental, permitindo a expressão de ideias, emoções e experiências de forma autêntica e engajadora, onde a gestualidade e a voz ganham destaque, servindo como ferramentas para a comunicação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Ao abraçar os aportes teóricos e metodológicos da Educação Performativa, me proponho a refazer a sala de aula de um espaço ordinário para um palco vibrante, onde o aprendizado se torna uma experiência dinâmica e multifacetada.

Como professora, pude vivenciar e experienciar com os estudantes, ao longo dos anos, observando e compreendendo profundamente os processos de criação artística e expressão destes, e de como se engajam nos processos de criação em sala de aula. Desde experimentações individuais até projetos colaborativos, nas diferentes áreas e linguagens, percebi que o processo de criação não é apenas uma forma de expressão, mas um meio essencial para o desenvolvimento da identidade e da autonomia dos estudantes, num fenômeno onde a autoria e a expressão pessoal se entrelaçam com o aprendizado. Esta compreensão fundamenta a tese e a construção do conceito de autografias, onde minha prática pedagógica, portanto, serve como um laboratório de observação e reflexão, oferecendo percepções

valiosas sobre como estes sujeitos constroem significado e identidade através da criação pessoal e autoral.

A justificativa social se encontra no campo da educação, explorando os aportes metodológicos da Educação Performativa e da educação (do) sensível, que representam um convite à transformação social, à liberdade de expressão e à construção autônoma do conhecimento. Através dessa abordagem, é possível desbravar as fronteiras rígidas dos ambientes tradicionais e construir uma educação mais humana, sensível e engajadora. É crucial que as pesquisas em educação se atentem aos contextos sociais atuais e ao impacto dessas questões na vida dos estudantes. Assim, a pesquisa educacional deve ser sensível a essas realidades e buscar não apenas compreender os fenômenos em questão, mas também propor estratégias que abordem essas necessidades emergentes. Alinhar a investigação acadêmica com os desafios contemporâneos é fundamental para desenvolver políticas e práticas que promovam ambientes escolares mais saudáveis e inclusivos, e que realmente respondam às complexas necessidades dos sujeitos, contribuindo para a sua saúde mental e bem-estar geral.

A educação, muitas vezes presa em um modelo curricular rígido e focado em dados quantitativos tradicionalistas (assim como muitas das pesquisas acadêmicas), negligencia a complexa realidade dos sujeitos e as relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar. Essa lacuna se torna ainda mais evidente no contexto atual, marcado pelo aumento dos casos de ansiedade e depressão de estudantes e professores, principalmente após o período da pandemia da COVID-19. A OMS, através de seu relatório sobre a saúde mental e bem-estar de jovens, relatou um aumento global na prevalência de ansiedade e depressão, com dados específicos sobre o Brasil sugerindo uma tendência semelhante nas escolas públicas. As condições adversas e o estresse ambiental são identificados como fatores que exacerbam esses problemas (OMS, 2021). Um estudo realizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED, 2022) destacou o impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental dos discentes de escolas públicas, indicando um aumento significativo nos casos de ansiedade e depressão. O estudo sugeriu que a interrupção das atividades escolares e o isolamento social contribuíram para o agravamento desses transtornos.

Diante dos dados apresentados, muito mais do que explorar dados quantitativos, uma pesquisa precisa abordar questões sobre um aprendizado que considere nos currículos formais a vida extra escolar, a trajetória de vida do estudante, bem como suas formas de viver e interagir na teia social. Nesta perspectiva, torna-se relevante pensar na área de conhecimento 'Arte' como propulsora, colaboradora de sentidos e significações no processo de ensino-aprendizagem, para a formação e para a vida. Entendendo-a como uma forma de expressão poética da realidade, tanto ao nível coletivo quanto individual, baseada nos símbolos e imaginações de uma cultura ou grupo, acredita-se que ela pode expandir a consciência cognitiva, emocional e social das pessoas. Além disso, a arte pode melhorar o autoconhecimento e a compreensão dos outros, ajudando a formar pensamentos críticos e reflexivos sobre o mundo ao redor, estando totalmente em harmonia com uma educação inovadora.

A educação não é apenas curricular. Ela é feita de pessoas que apresentam seus universos particulares. Em todos os anos que vivi em sala de aula, as questões psicossociais nunca foram tão urgentes. A atual situação em que se encontram educandos e educadores das instituições públicas, onde os casos de ansiedade e depressão tornam-se cada vez mais frequentes e pouco ou nenhum acesso tem a mecanismos de autoconhecimento e pertencimento de si, mostram o quanto os processos de ensino e aprendizagem são afetados pelos estados emocionais e psicológicos de todos os envolvidos. Não se trata aqui de a colocar como abordagem terapêutica de autoconhecimento. A experiência vivenciada com os educandos, através da criação de autografias e da Educação Performativa, alinhada à pesquisa das narrativas de si, tem em vista desvelar sentidos, questionar as estruturas tradicionais e criar um ambiente propício para a interação autônoma dos sujeitos. Através da performance, é possível dar voz aos coletivos, reconhecer a diversidade de expressões e construir um caminho pedagógico, político e social mais justo e inclusivo. Como proposta contemporânea, indagando e recriando os contextos educacionais, sociais e culturais, busca-se uma interação mais atuante e autônoma dos sujeitos. O estudo e a pesquisa das narrativas de si busca estratégias metodológicas que reconheçam a expressividade ativa de seus envolvidos, sujeitos que pensam o corpo e ressignificam suas relações, tempos e espaços, dando voz aos coletivos que performam seus papéis sociais num dado contexto. Reconhecer a

diversidade de expressões e a necessidade de se pensar um caminho pedagógico, político e social que desbrave as fronteiras rígidas dos ambientes encarcerados, escolarizados e/ou hierarquizados visa a construção de uma performance coletiva mais consciente de suas realidades e agentes protagonistas de sua interação com o mundo.

Relevante no processo vivenciado com os educandos, a proposta é experienciar artisticamente suas histórias de vida, para criar possibilidades de afetos e sensibilidades que também façam parte de suas produções acadêmicas. A necessidade de tais vivências, a partir de autografias, se mostra potência de transformação a partir da fruição de uma experiência compartilhada. Abre-se espaço para reestabelecer o fluxo natural da própria história, possibilitando a produção da subjetividade, que vai adquirindo autonomia e se articulando com a efetiva transcendência no processo, e campo fecundo para a pesquisa aqui proposta.

Como justificativa científica, a linha de pesquisa em que me insiro possibilita a criação de projetos de pesquisa que aprofundem as problemáticas no campo da educação, a partir dos estudos de linguagem, corpo e estética; e que originem e subsidiem representações sociais. A opção pela pesquisa é também estética, uma vez que para Paulo Freire a “decência e boniteza andam de mãos dadas” (Freire, 2016, p. 34). Ainda em Freire (2016), observamos a seguinte colocação: quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar - aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade (Freire, 2016, p. 26). Se a escolha dos caminhos de pesquisa atende a uma necessidade de forma ética, podemos interpretá-la como uma ação marcada por respeito e seriedade. Dessa

Figura 17 – Poética autográfica “Corpo-ser-poesia”. Acervo da autora.

forma, sendo ética e respeitosa, ela também adquire uma dimensão estética, incorporando a "boniteza" que Freire descreve. Nesse contexto, questiono como a imaginação, a memória, a consciência histórica, o estranhamento e a transcendência se aproximam das narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação. Esses elementos entrelaçam diálogos entre o campo de uma pesquisa autográfica e a formação, a partir da perspectiva da educação sensível e da Educação Performativa, envolvendo corpos-artistas-pesquisadores.

No âmbito da AD, o sujeito é visto como assujeitado a condições pré-estabelecidas, determinado a existir em um contexto específico, atravessado pela língua e pela história. Ele é interpelado por algo que o precede e que é a sua causa, já que não é causa de si mesmo. Na AD, a percepção do indivíduo como sujeito de uma cultura—com suas memórias, valores e significados gerados por experiências passadas que permeiam novas vivências—leva à consciência ao se estabelecer uma relação entre os significados provenientes do passado e do presente. Isso significa que sua ação não é isolada, mas se apresenta como um contínuo, reverberando em outras possibilidades e na percepção humana, tornando-se significativa.

O sujeito do discurso possui uma materialidade linguística e resulta da combinação de movimentos metafóricos e metonímicos, paráfrases e polissemias. Ele tanto atribui significado quanto recebe significados sob certas condições, através do interdiscurso que sustenta sua fala. Esse sujeito não pode ser quantificado ou padronizado, pois está inscrito na e pela memória discursiva, que, por sua vez, está inserida nas formações discursivas—parte das formações sociais—e se constituem sob influências ideológicas.

Para Orlandi:

> O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso. (Orlandi, 2007, p. 12)

O conhecimento construído com o corpo-efêmero, transitório, determinado em seu contexto social, cultural, individual, que traz também toda a sua carga emocional e sensível para os processos de criação e de ensino e aprendizagem, mostra-se

possibilidade de campo fértil para a pesquisa, para a transformação e para os processos de educação (do) sensível. Michel Pêcheux (1997) afirma que a interpretação é um “gesto”, isto é, um ato no nível simbólico. É o lugar-próprio da ideologia onde a interpretação é “materializada” pela história. Nesse contexto, a pesquisa aspira mostrar como o estudo do tema pode ser aplicado na área da Arte Educação a fim de que se crie uma metodologia que traduza os elementos das narrativas de si para a formação do corpo-artista-pesquisador.

Ao refletir sobre as justificativas para tal pesquisa, repenso ser preciso considerar a consciência destes seres artistas-pesquisadores e artistas-pesquisadoras em ser e estar no mundo: como eu me apresento para o mundo, como me apresentam, como se apresentam para mim e para o mundo. Neste entretecer desta professora-artista-pesquisadora e seus estudantes, encontro, no viver e conviver com eles, os novos caminhos para o que compreendo como processo de pesquisa, a partir de narrativas de si em seus processos criativos de pertencimento e autoconhecimento.

A construção do projeto de pesquisa continuou seu percurso após a escolha do tema, formulação do problema, objetivos da pesquisa e justificativas. As hipóteses e metodologia precisavam então ser levantadas. Os processos de criação em arte variam muito, dependendo do sujeito, para estabelecer relações com o que se deseja criar na escolha de poéticas e linguagens. O campo de pesquisas acerca dos processos de criação já encontra literatura na educação em reflexões acerca da sensibilidade e da educação (do) sensível, da Educação Performativa e neste aprender com o corpo todo.

Encontro neste corpo-ser o material significante que se conecta com os outros, criando novos sentidos num processo imaginativo. Terezinha Petrucia de Nóbrega em sua obra *Uma Fenomenologia do Corpo* (2010), apoiada em Merleau-Ponty afirma que:

> (...) sentir e compreender constituem-se em um mesmo ato de significação, possíveis pela nossa condição corpórea e pelo acontecimento do gesto, cuja estesia inaugura a possibilidade de uma racionalidade que emerge do corpo e de seus sentidos biológicos, afetivos, sociais, históricos. Essas compreensões de percepção e de cognição são significativas para redimensionarmos o fenômeno do conhecimento, relacionando-o à experiência vivida, ao corpo e aos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam. (Nóbrega, 2010, p.81)

Fayga Ostrower em sua obra *Criatividade e Processos de criação* (2007), apresenta a ideia de que os processos de criação (como processos intuitivos) interligam-se intimamente com o nosso ser sensível, articulando a criação principalmente através da sensibilidade. Segundo a autora:

> Queremos, antes de tudo, precisar a palavra sensibilidade, definindo-a no sentido que aqui usamos. Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenômeno não acontece unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente a própria condição de vida. Todas as formas de vida têm que estar "abertas" ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem, tem que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processes as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia. (Ostrower, 2007, p. 12)

Com tema na criatividade e nos processos criativos humanos, a autora acima citada considera a criatividade inerente aos sujeitos, porém, num contexto social, econômico, político e cultural, num processo de dar forma a algo: "criar é, basicamente, formar".

A partir dos desenhos que percorrem esta tese, compreendo a palavra corpo e atribuo conceitos por meio da minha produção visual, entendendo que cada sujeito tem um corpo e esse se materializa e se expande através de suas próprias vivências e experiências, um corpo que se narra. O corpo é, em si, o material significante, se materializando de diversas formas, como através de linhas, raízes, casas e palavras, estes, que se conectam e são invadidos uns pelos outros, criando novos sentidos dentro do meu processo imaginativo.

Figura 10 – Poética autográfica Retratos e Grafias. Acervo da autora.

Na escolha de tais processos, esta tese tem também o objetivo de contribuir para o conceito de autografias como metodologia, onde por esta se diz das artes em que um texto não pode ser reproduzido sem perda de sua autenticidade.

Nelas, a construção de poéticas, de vida e de construção identitária, nas representações do curso da experiência vivida, também são submetidas as variações sócio históricas, onde estes estudantes refletirão e condicionarão através de grupo de discussões e compartilhamentos, o percurso de investigação da pesquisa, abrindo possibilidades que permitam a cada indivíduo narrar-se a partir de objetos autográficos. A partir de tal construção, a autografia aspira contribuir para o debate em encontrar o sentido e descobrir, por trás das aparências e essência, o que a vivência real ultrapassa em nossa compreensão na produção de narrativas de si.

Figura 18 Poética autográfica “Um auto retratar”. Acervo da autora.

Por tudo, o que se discorre neste texto como proposta de pesquisa, a procura dos significados para o objeto de estudo através das autografias, possibilita o encontro entre sujeitos e imprime neste fazer um caráter humano potente, possibilitando a recuperação e a apresentação da condição humana dos envolvidos neste experienciar. A possibilidade de um momento único da pesquisa surge quando as relações sociais já vividas são reavivadas e recriadas, quando o presente se encontra com o passado sob novos olhares e perspectivas, dando forma ao passado através do presente e reconstruindo o próprio momento atual.

Desvelar a pesquisa reside na ênfase e importância atribuídas ao sujeito da história, o qual é o construtor de seu próprio destino, navegando entre possibilidades e limitações. Através das vozes ressignificadas, é possível ressignificar histórias, situações e eventos, o que faz com que o pesquisado, permitindo uma conexão profunda com as pessoas que vivenciaram os eventos - que são históricos -

contribua para uma compreensão mais rica e humanizada do passado e assim ressignificam seu presente em sua formação.

Na proposta de processos de criação autográficos, revela-se um universo íntimo, com suas várias cores e repleto de emoções intensas, sentimentos e valores, todos expressos em suas opiniões e histórias. A busca pelas fontes autográficas visa interpretar temas ainda pouco documentados sobre a formação do corpo-artista-pesquisador, acrescentando informações relevantes as propostas de Educação Performativa, na busca de uma educação (do) sensível e de possibilidades de tecidos múltiplos na formação dos sujeitos.

Tendo como eixo as interconexões entre as sensibilidades e os processos de criação nas práticas artísticas, e partindo da compreensão da corporeidade como modo de vivenciar o mundo e, a construção do conhecimento a partir do mundo vivido (sendo a resultante do entrelaçamento da individualidade com os condicionantes socioeconômicos e histórico-culturais próprios da vida humana), aspiro investigar caminhos possíveis para práticas artísticas a partir de autografias. Tais processos trazem consigo modificações e ressignificações no sentido que estes sujeitos poderão dar aos seus processos de criação e formação enquanto sujeitos corpos-artistas-pesquisadores.

1.3 “SE EU VI MAIS LONGE, FOI POR ESTAR SOBRE O OMBRO DE GIGANTES” OU SOBRE AS INSPIRAÇÕES PARA TAL PESQUISA

Ao ressignificar minha pesquisa, a revisão e readequação dos autores, conceitos e escolhas teóricas se mostraram a lente para interpretar este real vivido e compartilhado que construo ao decorrer destas páginas. Tais teorias auxiliaram no processo de compreender as vivências e sulear10 as práticas. Para além de teorias, tais escolhas vêm em encontro com minha intencionalidade de um projeto que trabalhe com metodologias em processos de criação, poéticas visuais e poéticas (auto)biográficas, onde o estudante dialogue consigo, com os outros e com o

---

[10] O termo “sulear”, na concepção de Paulo Freire, é associado, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local dos estudantes no processo educacional e de leitura do mundo. Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freiriano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias, tendo os processos de conhecimento latino-americanos valorizados.

ambiente mundo em que habita, a partir de momentos de compartilhamento e escuta sensível e que desta forma busque "[...] Estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana" (Ferrarotti, 1988, p. 26–27).

Neste ponto, ainda compreendo a importância da educação (do) sensível para uma proposta onde não se visa apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a capacidade de se conectar com o mundo de maneira sensível, emocional e intuitiva. Essa abordagem reconhece que a educação não se limita apenas à aquisição de conhecimento objetivo, mas também inclui a sensibilidade às emoções, à estética, à empatia e à compreensão das nuances da experiência humana. A escola ainda mantém seu foco em métodos de ensino e aprendizagem que seguem uma abordagem linear, disciplinar, homogeneizante e, como resultado, fragmentada. Como forma de resistência e oposição, os estudos da de(s)colonialidade estão em constante movimento e transformação. Ao seguir caminhos alternativos, abrem espaço para outros saberes que historicamente foram—e ainda são—deslegitimados, invisibilizados, descaracterizados, anulados e silenciados. Nesse contexto, o conhecimento sensível emerge como algo fundamental onde os estudantes possam adquirir e assimilar conhecimentos de maneira holística e integrada. A educação (do) sensível se concentra em cultivar a consciência e a apreciação das dimensões mais profundas da vida, incluindo a arte, a cultura, a criatividade e a interação emocional. Ela visa desenvolver a capacidade de perceber, sentir e refletir sobre as experiências de maneira mais rica e profunda, de maneira holística. Conforme corrobora a autora Fayga Ostrower:

> [...] que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro dentro da nossa experiência. (Ostrower, 2007, p. 57)

Figura 19 – Poética autográfica “Refúgio”. Acervo da autora.

Essa abordagem muitas vezes é associada à educação estética, à educação artística, à educação cultural e a formas de aprendizado que valorizam a expressão pessoal, a intuição e a conexão com o ambiente natural e social. Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e urgente de se dar maior atenção a uma educação (do) sensível, que se poderia muito bem denominar educação estética. No entanto, opto por não usar aqui essa expressão, no sentido limitado que ela às vezes assume na escola, onde se reduz seu significado ao ensino de informações teóricas sobre arte, artistas famosos e objetos estéticos. Em vez disso, falo de um projeto profundo: voltar ao que se refere à capacidade fundamental do ser humano de sentir a si mesmo e ao mundo como um todo integrado. Para o autor Maffesoli (1998, p.189), “em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento”.

Em essência, a educação (do) sensível visa enriquecer a experiência humana, promovendo uma compreensão mais profunda das emoções, da beleza e da diversidade do mundo ao nosso redor. Nesta perspectiva em que me apoio, visando à formação integral do ser - composto de corpo, mente e espírito, como ser autônomo crítico e pensante - compreendi que minha práxis cotidiana se pauta na educação (do) sensível e na educação dos sentidos nos processos de criação bem antes do momento em que encontro os sujeitos de minha pesquisa.

As reflexões sobre a educação sensível não são aquisições definitivas e encerradas, elas decorrem de discussões inseridas num processo histórico, e que é contínuo. A vivência, no constante construir e reconstruir nossa identidade em relação com o eu, com o outro e com o mundo, está em constante e acelerada transformação também. Afirmo que nossa existência é sensível. E os sentidos se deslocam e se deslizam para outros sentidos, entre traços, linhas e nós que se interconectam. Esse emaranhado de nós é definido pelo autor Tim Ingold como

“malha”, influenciado pela filosofia de Henri-Lefebvre (1991 citado em Ingold, 2012, p.7), em que descreve a complexa teia de relações entre os elementos no mundo.

Essa malha pode ser vista como um intricado conjunto de conexões que representam a vida, o crescimento e o movimento interligados. Significa que observar o desenrolar dos eventos é como observar uma pipa no céu, um peixe na água, é contemplar todas as formas de vida como parte de um tecido interconectado (Ingold, 2015, p.141). Em resumo, é uma tentativa geral de ver o mundo de uma maneira que não segue a abordagem cartesiana. A partir dessa interação entre objetos e transformação contínua dos elementos do mundo em objetos, refere-se à educação (do) sensível como a forma de perceber o mundo, intrinsecamente ligada à imagem que criamos dele "nessa relação entre nossa existência e nossos pensamentos, entre nossa consciência e o objeto que buscamos entender, a imagem emerge como um meio de compreensão... Através da imagem, damos voz ao que está em silêncio" (Fernandes, 2001, p.129).

> [...] a estética não é só um elemento integrador a mais das linguagens artísticas, senão que é uma práxis social que tem uma forte ingerência com as imagens de apresentação e representação do que pode ser considerado como os valores imaginários das principais ideias dos seres humanos, sejam os de justiça, liberdade, igualdade, paz, amor, bem ao próximo; como também, dos de ódio, guerra, terror, angústia, dor, desesperança, solidão, etc. (Idem, ibidem, p. 132)

Nessa malha que nos leva a experimentar um sentimento estético em relação à vida - ao prazer, a reflexão e a capacidade de usar nossos sentidos para dar sentido a eventos, objetos e pessoas - Duarte Jr. (2001) argumenta que a sensibilidade emerge como um ponto de partida crucial para unir o conhecimento especializado com o conhecimento comum, reconhecendo que essa sensibilidade pode ser o objetivo mais fundamental e elementar de qualquer processo educacional, independentemente de quão especializado ele possa parecer. Trata-se de uma educação centrada na sensibilidade intrínseca à experiência humana (Duarte Jr., 2001, p. 187). Para este autor, o ser sensível é aquele que é completo e que integra nos processos de conhecimento do mundo, os aspectos racionais e os aspectos afetivos, emotivos e sensoriais, que constroem assim um todo que é muito maior e mais complexo do que a simples junção destas partes.

Essa educação (do) sensível, conforme aponta Duarte Jr. (2001), fundamenta-se em sensações, sentimentos e experiências, exigindo do mediador de conhecimento uma postura sensível. Ela se conecta diretamente à formação de seres capazes de humanizar, desenvolvendo determinação e autonomia. Para este autor, a sociedade contemporânea necessita estabelecer (ou possivelmente recuperar) maneiras de se conectar com o mundo, prestando especial atenção à dimensão sensível e artística que constitui a base genuína de nossa relação com a aprendizagem. O autor também argumenta que a falta de sensibilidade que vemos hoje em dia está, em grande parte, relacionada à idealização excessiva da ciência moderna, que, com sua abordagem epistemológica de distanciamento e neutralidade, passou a desempenhar um papel central na construção das verdades que aceitamos (2001, p. 170). Duarte Jr. também enfatiza que a limitação do conhecimento a estruturas rigorosamente formais não apenas restringiu o alcance do saber, mas também resultou na perda de sua qualidade, como indicado na seguinte passagem:

> Este domínio de campos restritos do conhecimento, desarticulados de uma vida cotidiana e sensível, houve que perder também todo e qualquer caráter sensorial e estético. Vale dizer: o conhecimento desligou-se (muitas vezes, reconheça-se, por especificidades metodológicas e objetivas) de percepções harmônicas do mundo, de percepções que levavam em conta os sentidos diários do homem comum ou, ao menos, a ele se ligavam ou lhe faziam referência. Evidentemente, o conhecimento ampliou tanto os seus domínios, para regiões tão distantes quanto imensas, tão minúsculas quanto invisíveis, que uma referência direta sua à vida cotidiana parece ser mesmo coisa impossível (Duarte Júnior, 2000, p. 173).

Esta análise do autor desempenha um papel crucial ao destacar o valor do mundo não material da sensibilidade e da arte no desenvolvimento pessoal, especialmente em nossa sociedade moderna, que é marcada por sua complexidade e constante mudança. No entanto, é importante reconhecer que a sensibilidade e a expressão artística envolvem a criação de uma identidade subjetiva única para o indivíduo. Essa identidade o diferencia dos outros seres humanos, tornando-o singular em sua experiência, processo de aprendizagem e desenvolvimento. Este autor torna-se indispensável para a compreensão das sensibilidades e dos sentidos dentro do campo da pesquisa em Educação a que este trabalho se propõe.

Outro ponto que fundamenta as escolhas que fiz, se refere às teorias freirianas que embasam esta pesquisa dentro do campo da Educação. Acredito que, mais do que uma teoria ou metodologia, ser freiriano se apresenta como postura de vida[11], que permeia as escolhas cotidianas nas relações educador e estudante. Sua proposta pedagógica traz como ponto de partida a linguagem e o diálogo, de forma dinâmica, num processo que se faz e refaz a partir de interações coletivas, nas realidades sociais dos sujeitos, buscando sentidos e propósitos nos processos de ensino aprendizagem, ressignificando e buscando transformação da realidade. Desta forma, compreendo a importância de momentos de compartilhamento e escuta ativas após os processos de criação, necessárias para a ressignificação das experiências vividas.

Para Merleau-Ponty (1991) em seus estudos fenomenológicos:

> Não há nada mais profundo do que a experiência que transpõe o muro do ser [...]. Aqueles que mediante a paixão e o desejo chegam até esse "ser" sabem tudo quanto há para saber. A filosofia não os compreende melhor do que eles se compreenderam, é na experiência deles que ela conhece o ser. (Merleau-Ponty, 1991, P.22)

O experenciar é também partilhar, objetivar e (re)existir no, com e para o mundo. Tal premissa se aproxima das leituras de Paulo Freire quando este afirma o existir como:

> [...] um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se [...]. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (Freire, 2010, p. 78).

Nessa mistura arte/vida, tenho experienciado sempre mais o fato de o professor ser aquele que compartilha com seus estudantes, num contexto que tem em vista potencializar o crescimento humano, o conhecimento e a prática dos outros, facilitando as experiências criativas de cada um, buscando caminhos de liberdade, emancipação, protagonismo e diálogo. Conforme Freire (1987), o diálogo

---

[11] Utilizo o termo 'postura de vida' para enfatizar a ideia de que a maneira como os indivíduos se comportam, tomam decisões e se posicionam diante do mundo vai além de uma simples atitude, refletindo uma orientação contínua e coerente com seus valores, crenças e práticas, tanto na vida quanto na sala de aula, sublinhando uma escolha consciente e ética, moldada por experiências e reflexões pessoais a partir da leitura de mundo que o autor Paulo Freire aborda em suas obras.

é essencial para a construção de uma educação libertadora e transformadora, ao envolver a interação entre sujeitos, a escuta ativa, a troca de experiências e a co-construção de conhecimento. O diálogo permite que os indivíduos se tornem agentes de sua própria aprendizagem, desenvolvam sua consciência crítica e participem ativamente na transformação da realidade em que estão inseridos.

Mostra-se indispensável também o referencial para uma pesquisa em Educação a perspectiva da Pedagogia da Autonomia e da Educação Crítico-emancipatória, onde Paulo Freire nos convida a uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos, perpassada por questões primordiais que fundamentam a dialogicidade tais como ética, amorosidade, compromisso, criticidade, valorização da cultura e respeito, conscientes deste ser e estar no mundo compartilhado. Como fundamentação metodológica, segundo Harmon (1975, p.89), a pedagogia proposta por Freire é compreendida numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. Sendo assim, se para Freire a base da pedagogia é o diálogo, a pesquisa também deve ter como base tal premissa.

Figura 20 – Poética autográfica “Olhar para Si”. Acervo da autora.

A relação (seja ela pedagógica ou uma pesquisa científica) necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. A afirmação freiriana encontra-se no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

Os elementos mencionados anteriormente estão em sintonia com as reflexões de Paulo Freire e Ira Shor na obra *Medo e Ousadia* (2008), onde afirmam que o processo educacional, acima de tudo, é uma expressão estética, artística e sensível da mediação do conhecimento entre educador e educando. Em relação a esse processo, eles enfatizam que:

> Ainda que a tarefa de formar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Nesse aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disso, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente (Freire; Shor, 2008, p. 149).

Se essas dimensões desempenham um papel crucial no enriquecimento da aprendizagem, uma vez que esta não é simplesmente um processo objetivo e desvinculado da realidade, a sensibilidade, a subjetividade e a expressão representam maneiras de dar voz ao pensamento crítico, às vontades, às percepções e às emoções de estudantes, professores e outros participantes dos processos de ensino e aprendizagem. A educação (do) sensível, da sensibilidade, da subjetividade e do conhecimento artístico na educação envolve a valorização do aspecto humano e das experiências que transcendem o conteúdo curricular. Para tal, se faz necessário estimular experiências que consigam fazer interconexões entre tais dimensões, abrindo espaço para a educação (do) sensível que priorize o cotidiano e o conhecimento empírico sobre a realidade e os sentidos, onde busco na Educação Performativa o diálogo com estas teorias.

Assim como Paulo Freire (1987; 1996; 2003) e as noções de uma educação (do) sensível (Duarte Jr., 1995; 2001), é necessária a Educação Performativa como referencial para esta tese, na perspectiva de um aprender com o corpo todo a partir do mundo vivido. A performance encontra este entrelugar da sala de aula, contribuindo para uma proposta de educação que descentraliza o papel do professor, encorajando um aprendizado mais interativo, rompendo com hierarquias, criando um ambiente de colaboração e coletividade, onde os estudantes e professores se colocam como performers, trabalhando juntos para reinventar o espaço escolar a partir de suas subjetividades e ações. Surgem os conceitos de "professor-performer" e "estudante-performer" (Pineau, 2010; 2013) como agentes que participam ativamente da construção do conhecimento e da experiência educacional. O professor é visto não apenas como alguém que transmite conhecimento, mas como um artista que propõe e vivencia experiências educacionais. Ele atua como um facilitador do processo de aprendizagem,

promovendo a integração das capacidades orgânicas, criativas e comunicacionais dos estudantes.

O professor-performer busca fortalecer os estudantes, aumentando sua agilidade, flexibilidade e disponibilidade para o aprendizado. Ele encara a sala de aula como um espaço performativo, colaborativo, de criação e experimentação, onde se estabelece um pacto colaborativo entre todos os envolvidos. Por sua vez, o estudante-performer é aquele que se engaja no processo de aprendizagem, participando ativamente das experiências propostas pelo professor. Ele é incentivado a explorar sua criatividade, expressão e comunicação, sendo visto como um sujeito histórico e atuante no ambiente educacional. Em todo esse processo, a performance no contexto educacional valoriza o corpo como elemento central da atividade, potencializando sua expressão e interação. Dessa forma, a pedagogia performativa estimula a reflexão crítica, a transformação e a inovação, proporcionando experiências educacionais mais significativas e engajadoras para todos os envolvidos.

Entre as abordagens nos estudos de Educação Performativa, Pineau (2013) destaca a pedagogia crítico-performativa, trazendo importantes considerações para o campo educacional ao definir três maneiras de abordar o corpo na educação escolar: o corpo ideológico (influenciado por suas bagagens culturais e ideológicas), o corpo etnográfico (marcado por papéis e posições sociais) e o corpo atuante (presente e ativo na construção de sua própria aprendizagem). Além desses conceitos, Pineau adota uma pedagogia libertadora e crítica, que dialoga com Paulo Freire e, desta forma, promove uma educação emancipadora tanto para os estudantes quanto para os professores envolvidos.

Para esta autora, em seu artigo “No Cruzamento entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva” (2010), a autora enfatiza a interseção entre educação libertadora e a performance crítica, trazendo a necessidade de questionar e desafiar as estruturas educacionais vigentes, destacando que teoria e prática promovem uma visão de mundo alternativa, orientada para a justiça social e para a transformação. Essa abordagem visa não apenas reproduzir ou legitimar a ideologia dominante, mas sim questioná-la e subvertê-la por meio de recursos performativos que irrompam o poder vigente e promovam a resistência. Para a autora:

> Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o depósito de informações – tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento. (Pineau, 2010, p. 97).

A pesquisa educacional influenciada pela performance traz a nova poética da escrita performativa, adotando uma abordagem que integra teoria e prática de forma criativa e reflexiva. Ainda em Pineau (2010), a autora utiliza a escrita performativa como um método para representar a pesquisa educacional, buscando capturar não apenas conceitos e ideias, mas também experiências e sensibilidades que permeiam o campo da pedagogia da performance. As narrativas escritas convidam os sujeitos a uma escrita performática, conforme Paul Zumthor (2012), que vê a performance como um ato de presença no mundo e em si mesma e uma conduta onde o sujeito assume responsabilidade de forma aberta e funcional. Isso permite que a pesquisa seja apresentada de forma mais envolvente, sensorial e experiencial, convidando os leitores a se engajarem não apenas intelectualmente, mas também emocional e fisicamente com o conteúdo.

Na busca metodológica, os estudos sobre as narrativas de si e estudos (auto)biográficos trazem diversas experiências que proporcionam a inclusão do aspecto subjetivo e sensível nos contextos educacionais. Trago a perspectiva das (auto)biografias, onde as produções são estruturadas como objetos e fontes de análise, enfatizando as limitações e possibilidades dentro de cada área de estudo. Reconhecendo então as narrativas como formas de produzir conhecimento e promover a formação, considerando questões teórico-metodológicas críticas ao modelo moderno, destaca-se o papel do sujeito e da subjetividade no processo.

A prática de escrever sobre si mesmo e explorar os limites e as possibilidades das representações (auto)biográficas no contexto histórico já é amplamente difundida na literatura. Autores diversos, tanto nacional quanto internacionalmente, nos apresentam uma riqueza de personagens complexos, contraditórios e influenciados por questões sociais, históricas, econômicas e políticas, assim como elementos realistas e fantásticos. Nesse sentido, podemos fazer referência às palavras do narrador do livro *A hora da estrela* (1995), escrito por Clarice Lispector, que declara: "É reconfortante saber que o que vou escrever já deve estar, de alguma

forma, registrado dentro de mim. Só preciso me copiar..." (LISPECTOR, 1995, p. 29). Tal citação ressalta a centralidade de um sujeito multifacetado, com identidades, contradições e composições.

Segundo Delory-Momberger:

> O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem desse vivido e dessa experiência. A narrativa não é, então, apenas o sistema simbólico de que os homens dispõem para exprimir o sentimento de sua existência: o narrativo é o lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história. (Delory-Momberger, 2012a, p. 40)

Para a autora, as dimensões humanas e as experiências estão intrinsecamente ligadas à condição biográfica, onde a narrativa atravessa e compõe os sujeitos juntamente com as dimensões sociais, políticas, históricas e econômicas. A narrativa desempenha o papel de organizar e mediar as vivências, representações e significados. Portanto, ao optar por uma investigação ou análise narrativa, é essencial considerar as produções em primeira pessoa dos sujeitos como uma forma de sistematizar e compreender experiências que possuem natureza formativa.

Dessa forma, a abordagem de pesquisar por meio das narrativas, considerando os elementos da historicidade e da subjetividade dos sujeitos e das produções, reconhece que o conhecimento é fluido e se estrutura a partir das interações e compreensões individuais e sociais. Nesse sentido, as narrativas de si ocupam um espaço repleto de potencialidades por representarem um exercício constante de dar sentido à vida e ao que foi vivido, permitindo a exploração e interpretação das trajetórias e memórias em destaque. As narrativas de si emergem como uma importante ferramenta de pesquisa em educação, conforme afirma Michelle Bocchi Gonçalves :

> As narrativas escritas têm se configurado, desse modo, como significante prática de investigação no campo da pesquisa em educação, especialmente por se constituir enquanto uma forma de expressão que possibilita a construção e desconstrução das experiências docentes e discentes e sua consequente provocação de mudanças nos modos de compreender a si e aos outros. É por meio do tecido discursivo das narrativas dos sujeitos que se vislumbra a representação de uma realidade cheia de significados e interpretações/reinterpretações. (GONÇALVES, 2016, p. 96-97)

Figura 21 – Poética autográfica
“Olhar para Si II”. Acervo da autora.

Segundo a autora, a narrativa permite o compartilhamento de histórias e experiências pessoais, refletindo diferentes graus de subjetividade. Isso justifica uma pesquisa focada em narrativas, pois essa abordagem ajuda a entender como os sujeitos se posicionam e estabelecem novas relações com o mundo e suas perspectivas. Assim, as narrativas englobam contextos, perspectivas subjetivas, relações com outros indivíduos e espaços, além de reflexões e aprendizados daqueles que as narram, o que vem de encontro com a perspectiva trazida anteriormente relacionando os processos (auto)biográficos, a educação (do) sensível a AD e a Educação Performativa. A relevância das narrativas como instrumento e método de pesquisa reside no fato de que a história de vida de uma pessoa revela muito mais do que meros eventos. Ela se torna um meio para compreender e analisar os contextos, dimensões e consequências pessoais que cada pessoa tem, historicamente, em relação consigo mesma, com os outros e com o mundo ao seu redor (Josso, 2007, p. 436).

É importante destacar que, nas pesquisas em educação, o foco recai sobre os processos de aprendizagem, uma vez que são essas aprendizagens que moldam as linguagens e possibilitam a análise das narrativas em termos de transformação e sistematização orientada pelo sujeito (Delory-Momberger, 2008). Assim, ao considerar que a narrativa é construída a partir da organização da história de vida, a narração permite a compreensão de aspectos singulares e sociais representados, das conexões temporais e das memórias e recortes selecionados pelos sujeitos (Delory-Momberger, 2006).

Corroborando com tal premissa, na Educação Performativa, o sujeito performa sobre si, elegendo o que quer performar sobre determinado fato já vivido. Tais teorias dialogam e possuem um potencial formativo, uma vez que permitem refletir sobre as condições e construções das experiências e vivências dos sujeitos

envolvidos. Diante disso, a abordagem da História Oral a partir das Memórias e, por conseguinte, das narrativas (auto)biográficas, enquanto método de investigação científica, vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular de “[...] Estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana (Ferrarotti, 1988, p. 26-27). Sendo assim, “[...] narrativa (auto) biográfica possui uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido) (Abrahão, 2006, p. 166).

Cabe aqui trazer para a pesquisa alguns dos conceitos da metodologia da História Oral e da História de Vida. Ao se abrir a possibilidade de ouvir diferentes vozes de diferentes grupos sociais, aqui inseridos no ambiente da sala de aula, tal abordagem enriquece a compreensão dos eventos passados pelos sujeitos da pesquisa a partir de diferentes perspectivas. Além disso, as narrativas de si podem complementar registros escritos, fornecendo detalhes pessoais e emocionais que estão muitas vezes ausentes em outras metodologias, permitindo preservar e registrar histórias e experiências únicas, que, de outra forma, poderiam ser desmerecidas ou esquecidas.

Figura 22 – Poética autográfica “Você deveria ter escrito isso”. Acervo da autora.

Conforme as teorias estudadas como uma abordagem de pesquisa, a História Oral e as Histórias de Vida visam conhecer e aprofundar aspectos de uma determinada realidade, como padrões culturais, estruturas sociais, processos históricos ou

conexões do cotidiano. Os dados necessários para essa investigação são obtidos por meio de conversas com pessoas, que ao falar de suas lembranças pessoais, constroem uma compreensão e ressignificam suas trajetórias. Sendo um campo de saber pluridisciplinar que não possui estatuto independente e não pertence a uma área específica do conhecimento, esta metodologia é utilizada nos mais diferentes campos, ao priorizar o registro da memória viva, das emoções, paixões, olhares, perspectivas e sentimentos, possibilitando resgatar e trazer à luz imagens do passado e do presente.

Detectando essas memórias, por vezes ocultas ou subterrâneas, a referida metodologia revela aspectos que estariam e permaneceriam à margem da história oficial ou das evidências objetivas dos historiadores. Essa imagética permite uma abordagem abrangente e dinâmica, que enriquece nossa compreensão da história ao incorporar perspectivas e vivências muitas vezes negligenciadas ou ignoradas. Com uma abordagem crítica, cuidadosa e contextualizada, é possível lidar com a questão dos vieses na história oral de maneira responsável e ainda assim aproveitar as valiosas percepções que essas narrativas podem oferecer para a compreensão histórica e social.

Na AD, cada sujeito, ao produzir um discurso, estabelece uma conexão com a memória discursiva, isto é, com os enunciados que já foram ditos. Pêcheux (1999) afirma que:

> A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (Pêcheux, 1999, p.52)

A memória discursiva possibilita que qualquer formação discursiva repita, altere ou rejeite formulações anteriores. Ou seja, ela torna possível que, numa rede de formulações, enunciados históricos possam surgir, ser rejeitados ou modificados. O discurso adquire significado a partir da sua inserção e conexão a uma estrutura discursiva histórica, em vez da vontade individual do enunciador.

Para as Histórias de Vida, Le Goff (1994, p. 438) aponta que “[...] a memória nos permite dar visibilidade à história que nunca nos foi contada, ou melhor, contada não por versões de pessoas comuns que são fontes riquíssimas de memória”. Temos, assim, a história como uma interpretação do ser, onde se ressignifica o

passado num determinado tempo, a partir de uma maior aproximação deste. Durante esse processo, os sentidos se dividem, se desfazem, se quebram, se reconstroem e se transformam, mas ainda preservam significados fundamentais como alicerce; como memória. A partir do resgate da memória, acrescenta-se uma dimensão viva no discurso, trazendo novas perspectivas que vão além do que se encontra nos documentos escritos. De acordo com Candau (2011, p.125):

> Se há um tempo para transmitir e um tempo para receber, há igualmente um 'tempo de calar e tempo de falar'. Ora, a memória, com frequência, recusa calar-se. Imperativa, onipresente, invasora, excessiva, abusiva, é comum evocar que seu império se deve à inquietude dos indivíduos e dos grupos em busca de si mesmos

Novamente, abre-se diálogo entre as teorias das Histórias de Vida e da AD, buscando compreender as narrativas e oportunizar reflexões sobre os dizeres, os silêncios e os pertencimentos. Para Orlandi (1995, p. 31), o silêncio é fundante, é matéria significante, é o real do discurso. Há silêncios nas palavras, que também têm significado. O silêncio é fundamental e precede as palavras, mas continua a atravessá-las. Ao explorar os gestos de leitura e interpretação das materialidades discursivas, Orlandi (2009) afirma que não devemos buscar apenas decodificar significados, pois sempre há elementos que escapam à compreensão total, incluindo opacidades e equívocos inerentes ao sujeito e ao sentido. É essencial ler os não-ditos e considerar os pontos de deriva, considerando o trabalho do inconsciente e da ideologia. Esse enfoque investe na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e nos efeitos metafóricos, incluindo falhas e a materialidade ideológica, fazendo compreender que a produção de sentidos está ligada à inscrição da língua na história. "O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história" (Orlandi, 2009, p. 95). Para a AD, a história não é vista como evolução ou cronologia, mas como algo opaco que inclui equívocos e faltas constitutivas, apresentando uma dimensão político-ideológica.

As metodologias da História Oral e História de Vida se concentram na memória humana e em sua capacidade de recordar o passado como testemunha do que foi vivenciado, assim possibilitando a ressignificação. A memória pode ser compreendida como a presença do passado, uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse passado, porém nunca em sua totalidade, mas

sim de maneira parcial, influenciada pelos estímulos que a selecionam. Ela não se limita apenas à lembrança individual de uma pessoa, mas reflete também um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, o que implica que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, sejam elas moralizantes ou não. Para Maurice Halbwachs (2004):

> Toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Vale dizer que, de certa forma, filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos, que nos é significativo. Talvez não possamos impedir que certas lembranças aflorem, mas podemos controlar a forma como essas lembranças sairão da esfera do íntimo, do privado, e ganharão vida própria no público. (2004, p.85)

Através de entrevistas, depoimentos e relatos diretos, a História Oral e Histórias de Vida capturam memórias vivas, permitindo que indivíduos compartilhem suas lembranças de eventos passados, seus sentimentos, emoções e pontos de vista, se mostrando uma ferramenta poderosa para o resgate da memória. Ao permitir que as pessoas compartilhem suas histórias pessoais e coletivas, contribuem para uma compreensão mais rica, inclusiva e humanizada, sendo, tanto a história oral quanto as autobiografias, ferramentas importantes para registrar memórias pessoais e coletivas. Na AD, o procedimento da análise discursiva tem a pretensão de trabalhar com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido pelos sujeitos do discurso e onde todo discurso produzido é constituído pela ideologia, pela história e pela linguagem.

A autora Maria Helena Menna Abrahão (2010) examina a narrativa (auto)biográfica em três dimensões epistemológicas interligadas: como um fenômeno que precisa ser explorado por meio de estudos que investiguem as oportunidades de formação do narrador, tanto na criação de uma História de Vida quanto na pesquisa formativa; como uma metodologia de pesquisa, presente em ambas as abordagens, que serve como uma fonte valiosa para o método (auto)biográfico, trabalhando em conjunto com outras fontes para construir uma história de vida ou um memorial de vida, conforme a necessidade; e, como uma experiência formativa que redefine a vivência, através de um processo reflexivo, participando ativamente na autorreflexão e na construção da identidade do narrador e do pesquisador.

A investigação (auto)biográfica é sobre a pessoa em desenvolvimento, suas conexões com espaços e tempos de aprendizagem, seus modos de ser, fazer e biografar resistências e pertencimentos. Na obra *(Auto)biografia e formação humana* (2010), a autora traz a reflexão sobre as fontes (auto)biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, entrevistas escolares e videográficas, como objetos de investigação transversal nas Ciências Sociais e Humanas. A autora argumenta que a escrita de si permite uma reflexão crítica sobre as próprias experiências, favorecendo a autocompreensão e o desenvolvimento pessoal e profissional. A obra destaca a importância da (auto)biografia como um recurso para compreender trajetórias de vida e como elas se relacionam com o contexto social e histórico, contribuindo para a formação contínua e crítica.

Tendo como eixo as interconexões entre as sensibilidades e o resgate da memória, entretecidos com os processos de criação nas práticas artísticas e ainda, partindo da compreensão das histórias orais e histórias de vida como modo de vivenciar o mundo e a construção do conhecimento a partir do mundo vivido (sendo a resultante do entrelaçamento da individualidade com os condicionantes socioeconômicos e histórico-culturais próprios da vida humana) nas produções (auto)biográficas, numa perspectiva de Educação Performativa, objetiva-se que os sujeitos agreguem aos seus processos de criação e formação de sujeito corpo-artista-pesquisador, as modificações e ressignificações do que foi vivido. Para Abrahão (2020, p.17):

> A significação do vivido pelos sujeitos históricos da educação, em passado distante ou não tão distante mostra-se crucial na atualidade, razão pela qual se fazem no Brasil e no exterior estudos cada vez mais voltados para produções que dão a ver novas histórias e versões que na contemporaneidade lhes proporcionem o indagar sobre si mesmo e sobre o outro, no âmbito de uma sociedade que se quer mais humanizada.

Ao empregar essa metodologia e suas fontes, assumo conscientemente adotar uma abordagem de pesquisa que reconhece a complexidade da realidade social, a qual é construída de maneira multifacetada por indivíduos que experimentam a vida de forma integrada e holística. Nesse contexto, com sujeitos constantemente envolvidos em um processo contínuo de autoconhecimento, a

pesquisa se compreende num trabalho maior com as emoções e intuições do que com dados concretos e acabados. Este processo de ressignificar-se e narrar-se é imprescindível para que a imanência de nosso ser seja potencializada, pois, quando posso pensar em mim, abre-se a possibilidade de pensar no outro e no que está ao meu redor, numa práxis humanizadora de pessoas e processos.

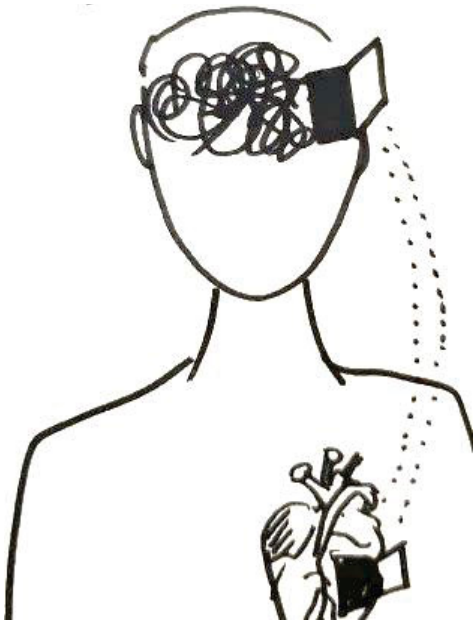


Figura 23 – Poética autográfica “Uma fuga ao coração”. Acervo da autora.

Por essa razão, desde o início, a pesquisa lida com as subjetividades antes de buscar resultados objetivos e/ou quantitativos. O quadro teórico relacionado ao processo investigativo na educação a partir da (auto)biografia, como uma ferramenta reflexiva da prática pedagógica, cria possibilidades de rever a caminhada numa perspectiva de mudança. Dentro deste viés de pesquisa, o objetivo do pesquisador não é estabelecer generalizações estatísticas, mas sim compreender o fenômeno em estudo, o que pode permitir uma generalização analítica.

Em pesquisas (auto)biográficas, o indivíduo se torna não o objeto, mas sujeito da investigação. Segundo Abrahão (2004), essa modalidade de pesquisa permite ao indivíduo se desvelar para si mesmo e para os outros, tecendo uma narrativa referencial carregada de significado. Essa necessidade de narrar-se emerge como uma possibilidade de explicitar o que não é imediatamente visível, o que só se revela através do movimento (auto)biográfico. Como Delory-Momberger (2008) propõe, essa prática funciona como uma "hermenêutica da vida" (bios), do "eu mesmo" (auto) e da própria escrita (grafia), conferindo sentido à existência individual.

Lembrando mais uma vez que nesta pesquisa aborda-se o termo “grafia” não se limitando apenas à escrita. Entre seus significados, além da maneira como a pessoa escreve, a representação gráfica da linguagem refere-se à maneira como os sons da fala são representados por meio de símbolos, elementos visuais, características individuais da escrita, personalidade, formação cultural e escolar e até mesmo o estado emocional. A grafia pode se referir a um sentido figurado, à

maneira como uma pessoa se expressa, seja através da fala, da escrita, do corpo ou de outras formas de comunicação.

O corpo também é grafia.

A forma de narrar-se no contexto da educação, nos estudos autobiográficos, conforme afirma Antônio Nóvoa (1992), mostra-se um recurso de investigação científica que viabiliza construir um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais. A narrativa de uma caminhada educacional transcende a mera descrição de cenas, fatos e acontecimentos. Ao conceber a autobiografia como ferramenta para o futuro, transcendem-se as amarras do passado, transformando-a em uma etapa preliminar para a (re)construção da ação. Essa ação, por sua vez, será guiada por um novo olhar (Nóvoa, 1992, p. 24).

Figura 24 – Poética autográfica "Rasgar-se em partes". Acervo da autora.

Para Delory-Momberger e Bourguignon (2023), a construção do sujeito se concentra na ideia de que este sujeito e sua subjetividade são continuamente formados e reformulados através de práticas mediadas por diferentes *mediums*[12], podendo ser estes a escrita, a arte, o corpo, a fotografia, entre outros. A construção do sujeito não é vista como algo estático ou pré-determinado, mas como um processo dinâmico que ocorre por meio da interação ativa com esses meios. Ao escrever uma (auto)biografia, o sujeito não apenas expressa uma identidade preexistente, mas também a constrói e a molda. O mesmo ocorre ao desenhar, fotografar, pintar, bordar ou performar.

As práticas e seus processos criativos, que envolvem diferentes formas de expressão, permitem que o sujeito se exteriorize, ou seja, se manifeste

---

[12] O termo *mediums* citado por Delory-Momberger se apresenta a partir do pensamento de Rancière que o identifica como 'o que está entre' - entre uma ideia e sua realização, entre uma coisa e sua reprodução. (Rancière, 2008, p. 1).

externamente, o que é fundamental para a autorreflexão e para a constituição da subjetividade. A construção do sujeito envolve um processo de exteriorização, no qual ele se distancia de si mesmo para se observar através dos processos de criação. Isso possibilita um espaço de reflexão onde pode moldar sua identidade de forma consciente e deliberada, assim como à forma como ele se relaciona com o mundo. Através da manipulação de materiais, da criação artística ou da escrita, o sujeito não apenas se expressa, mas também se transforma e se adapta ao mundo.

A potência das narrativas de si, estruturadas nas metodologias das (auto)biografias, aqui transformadas em autografias, conduz a uma variedade de encontros no campo acadêmico, particularmente na pesquisa em ciência da educação e no confronto do sujeito consigo mesmo, através dos processos de biografização. No tempo presente, devido à diversidade das teias e malhas que perpassam os processos de ensino e aprendizagem concomitantes com nosso existir, vivemos um momento em que as dimensões do humano passam por profundas revisões. Delory-Momberger (2008, p.97) argumenta sobre todas as interações sociais, onde quer que o sujeito esteja, onde há inevitavelmente essa multidimensionalidade na biografia do ser onde "nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida" (2008, p.97). A autografia que faço de mim em meu percurso, seja meu poema, minha voz, minha música, meu texto dissertativo ou minha prosa, não está constantemente me observando e ressignificando? Como escreve Ferreira Gullar em seu poema (2004, p.335):

> Traduzir-se uma parte
> na outra parte
> - que é uma questão
> de vida ou morte –
> será arte?

Assim como no poema de Gullar, onde o "traduzir-se" reflete o ato contínuo de se recriar e reinterpretar, as teorias que sustentam esta pesquisa também promovem uma constante ressignificação dos processos de criação e de formação. É nesse diálogo entre a autografia de cada sujeito e as bases teóricas que a investigação se fundamenta, buscando através da práxis uma compreensão mais profunda das narrativas de si. Para isso, utilizam-se os seguintes referenciais metodológicos: Paulo Freire, para compreender a educação como um processo de

emancipação; Eni Orlandi, com a AD; Christine Delory-Momberger, com a metodologia das (auto)biografias; e João Francisco Duarte Júnior, com a educação voltada para o ser sensível. Esses autores, entre outros, servem de base para discutir e interpretar as narrativas de si e de nós nos processos autográficos. O objetivo é que as experiências sejam múltiplas e formadoras, tanto individualmente quanto coletivamente, permitindo que nossas histórias de vida sejam constantemente reinterpretadas e ressignificadas.

2 “PENSO QUE A ARTE É UM ESTADO DE ESPÍRITO” OU SOBRE O ESTADO DA ARTE E O REFERENCIAL METODOLÓGICO

No campo da Educação no Brasil, as pesquisas qualitativas são predominantes, porém ainda é comum a utilização do paradigma positivista. Esse viés pode ser explicado, segundo Lima (2001), pelo desenvolvimento histórico e político do sistema de ensino (principalmente do ensino superior) que recebeu esta influência, o que pode ser apontado como um dos motivos para a predominância da pesquisa quantitativa na pesquisa científica brasileira em geral. Apesar disso, muitas metodologias qualitativas vêm sendo validadas e têm apresentado significativas ferramentas e técnicas no campo das ciências humanas. Para serem levadas a sério e para que conversem com outros setores sociais e acadêmicos - e também para que suas contribuições sejam realmente relevantes – é preciso que haja consistência no campo investigativo em Educação. Para Gatti (2012, p.25):

> A pesquisa parte dos resultados de uma análise crítica do contexto social e da situação real na qual o ensino de uma matéria escolar se atualiza. A produção de coerência, orientada para a ação, assim como da contextualização social, se torna central. Assume-se a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar.

As salas de aula são entendidas como ambientes sociais complexos, frequentemente utilizados como corpus de pesquisa no campo acadêmico devido às suas interações, histórias pessoais, identidades, crenças, valores, interesses e experiências. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1993), a educação é amplamente explorada em pesquisas sobre práticas reflexivas e teorias de aprendizagem pela experiência, com uma intensa coleta de dados. No entanto, os

resultados das pesquisas educacionais convencionais muitas vezes são distantes da realidade escolar, permanecendo restritos às esferas acadêmicas mais formais. É necessário que a pesquisa retorne ao ambiente escolar, propondo caminhos e transformações possíveis.

As investigações realizadas pelo professor-pesquisador têm o potencial de oferecer novas perspectivas às concepções tradicionais de conhecimento em educação, por poder redefinir o que se entende por conhecimento de base e desafiar a hegemonia da universidade na produção de saberes educacionais (Cochran-Smith e Lytle, 1993). Por isso, opto por trazer a pesquisa em Educação para minha prática em processos criativos dentro da sala de aula, com o intuito de que ela não se limite à coleta e análise de dados, mas promova, de fato, a transformação social que almejo em meu cotidiano. A metodologia das pesquisas (auto)biográficas, para mim, vai além de uma técnica: ela surge como uma forma de explorar a complexa trama da formação humana, especialmente no contexto educacional.

Para que tais processos de criação sejam efetivamente vivenciados, a produção de poéticas visuais[13] coletivas, autográficas, se mostrou caminho profícuo na organização e clareza para a elaboração e apresentação de uma pesquisa, impondo ao artista a construção teórica que alavanque seus processos artísticos e criativos. Não se trata de uma explicação verbal daquilo que o objeto artístico é por si só, mas de uma constante reflexão e auto questionamento durante seus processos de criação.

Aqui trago a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica como percurso de investigação do sujeito, seu lugar no mundo e os laços que este estabelece com a sociedade. Tal proposta enfatiza a análise de práticas e vivências, e considera o papel do pesquisador e a dimensão ética das interações com os participantes. Embora essa estratégia ainda não seja tão comum entre os pesquisadores, é indiscutível a sua relevância e contribuição para as pesquisas qualitativas no campo da Educação. Em outras palavras, a pesquisa (auto)biográfica tem em vista

---

[13] O campo de pesquisas em poéticas visuais se configura como um universo fértil e em constante expansão, onde a arte e a pesquisa se entrelaçam para explorar as diversas formas de expressão visual e suas potencialidades significativas. Será abordado com maior profundidade no capítulo acerca dos métodos e metodologias da pesquisa.

compreender as experiências de vida dos participantes, considerando a ética e a postura do pesquisador, e pode trazer importantes contribuições para a área educacional.

Nesta linha, o conhecimento é compartilhado, num percurso do artista na articulação de pensamento formal e do pensamento poético, onde o observador leitor acompanha e resgata a própria trajetória. A escolha destas abordagens metodológicas e acadêmicas tem como processo o inesperado, o sensível, o imprevisível, o imponderável, de onde emergem valores, interesses e sujeitos que permeiam as relações e as formas de apreensão do mundo através do campo das (auto)biografias e das Poéticas Visuais. Encontram na arte suportes latentes para ecoar e difundir percepções, ideologias, discursos e problemáticas relativas à construção do sensível e à forma de apreendê-lo de tal modo que o que está na base da partilha do sensível é a (re)partição e o (com)partilhar vivências que mediam a experiência comum, refletindo como vemos e como somos vistos.

Figura 25 – Poética autográfica “A Arte é um Estado de Espírito”. Acervo da autora.

2.1 ENTRETECER A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA, EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL E A ANÁLISE DO DISCURSO

Segundo Duarte Júnior (2001) existe uma variada gama de significados da palavra “sentido” onde podemos ressaltar:

> O primeiro se refere ao uso do termo para denotar consciência, como em “eu perdi os sentidos”. O segundo indica uma lógica, uma razão de ser: “qual o sentido disso?” O terceiro diz respeito a uma orientação, uma direção: “em que sentido devo seguir?” E, por fim, o quarto e o quinto remetem à nossa percepção do mundo, numa referência aos “órgãos dos sentidos” e também àquela faculdade que, supõe-se, possuímos e os transcenda: nosso “sexto sentido”. (Duarte Júnior, 2001, p.11)

Ainda podemos nos referir ao verbo “sentir” que, segundo o mesmo autor, se refere “a tudo que foi apreendido pelo nosso corpo de modo direto, sensível, sem passar pelos meandros do pensamento e da reflexão” (2001, p.12). Sendo assim, o sentido se refere “a capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado” (2001, p.12). Desta forma, a sensibilidade passa a ser um conhecimento, através da experiência, onde a compreensão e o conhecer são formas de saber. Aprendemos a partir do sentido de nossos sentidos. Quando uma pessoa afirma que sua vida tem sentido, elas consideram suas vidas dignas de valor, relevantes e parte de algo maior, sentem que existe uma razão de ser, ou seja, a busca por sentido é que torna a satisfação pessoal no que podemos chamar de estado de felicidade.

No sentido de apreender e de aprender a aprender, isso se dá a partir de um mundo vivido, a partir de nossa sensibilidade e de nossa percepção. Segundo Merleau-Ponty (1971, p.122):

> O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.

O conhecimento perpassa as experiências que vivenciamos no mundo, nossas relações, interconexões, num processo contínuo de construção e reconstrução, sempre inacabado. Uma educação (do) sensível se daria a partir da estética – *aisthesis* – em que se exercita a capacidade do ser humano de se sentir como um todo integrado, de se dedicar aos nossos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. Conforme João Francisco Duarte Jr. (2001), o autor afirma a necessidade atual e urgente de dar mais importância à educação que cultiva a sensibilidade e os sentimentos, poderia ser chamada de "educação estética". A atitude fenomenológica para compreender o corpo mostra por meio da experiência vivida, a compreensão da linguagem corpórea, da criação poética e da educação

sensível, como horizontes de sentidos, sempre em expansão, antes de qualquer formulação ou ideia, "assim como a rede traz do fundo do mar os peixes e as algas palpitantes" (Merleau-Ponty, 1999, p. 12).

Neste espaço de existência dos sujeitos, é na experiência e na presença, abstraídos da realidade, que as expressividades emergem das relações entre os corpos. Para os estudos de Educação Performativa, as performances cotidianas em dramas sociais fazem parte de uma cultura ampla e complexa e as representações dos corpos em papéis sociais criam uma rede de interações performáticas, relacionais e comunicativas. Conforme Gonçalves (2016) “É na experiência de estar com o outro, na ludicidade da troca humana e no partilhar de vivências que os atos performativos se estabelecem e se cruzam”. (Gonçalves, 2016, p. 85).

A proposta de Educação Performativa se aprofunda e problematiza os papéis sociais dos sujeitos dentro de seus contextos históricos, políticos e sociais. Essa abordagem destaca a importância do corpo nesses espaços de produção de conhecimento, abrindo novas possibilidades para desenvolver atividades que se relacionem com a realidade dos sujeitos, ajudando-os a enfrentar e compreender suas próprias experiências. Ver o corpo de estudantes e professores como performance é uma maneira de fazer com que “as coisas aconteçam e entretenham; obter resultados e brincar; mostrar o modo como são as coisas e passar o tempo; transformar-se em um outro e ter prazer em ser você mesmo” (Schechner, 2012, p. 83). A partir de uma corporeidade que se manifesta, se comunica e se relaciona de maneira presente e consciente de sua realidade, os sentidos se deslizam e se deslocam através do fazer sensível que se concentra em despertar nossos sentidos e resgatar fundamentos humanos que podem estar esquecidos. Segundo Maturana (1998), o processo de aprendizagem ocorre sempre que um organismo ou sujeito vivencia mudanças perceptíveis, tanto para ele próprio quanto para os outros envolvidos no contexto interativo. Essa interação entre o racional e o emocional é fundamental para a aprendizagem humana. Conforme o autor, nossas ações são enraizadas no âmbito emocional, sendo esta uma condição essencial para a aprendizagem. Para este autor, todo sistema racional tem suas bases emocionais.

De acordo com Maturana e Varela (1980), a cognição é a atividade fundamental que assegura a autogeração e a perpetuação das redes vivas, uma vez que é intrínseca ao próprio processo vital. Em todos os níveis de vida, a organização

dos sistemas vivos é uma forma de atividade mental. Esses mesmos autores argumentam que as mudanças estruturais nos sistemas são essencialmente atos de cognição. À medida que um sistema especifica quais perturbações do ambiente podem desencadear mudanças em si mesmos, ele está determinando a extensão de seu domínio cognitivo e, assim, construindo sua própria compreensão do mundo. A vida e o processo cognitivo são indissociáveis à atividade mental. A cognição abrange todo o espectro da vida, incluindo percepção, emoção, intuição, criação e comportamento humano - ou seja, todo o conhecimento sensível. O autor argumenta que as emoções não são meramente respostas automáticas a estímulos externos, mas sim processos cognitivos complexos que influenciam a forma como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Ele acredita que as emoções são parte integrante da nossa biologia e estão profundamente ligadas à nossa experiência subjetiva, onde as emoções estão ligadas à nossa relação com o ambiente sendo parte do que ele chama de "fenômeno social"[14] (1998). As emoções desempenham um papel importante na nossa comunicação e interação com os outros, ajudando-nos a estabelecer relações sociais e a cooperar em grupos. Por exemplo, emoções como o amor, a confiança e a empatia são essenciais para a formação de laços sociais e para a cooperação em grupos. Além disso, o autor enfatiza que as emoções também desempenham um papel crítico na nossa percepção da realidade. Ele argumenta que nossas emoções influenciam a forma como interpretamos as situações e como reagimos a elas. Por exemplo, se estamos com medo, nossa percepção da realidade pode ser moldada por esse medo, levando-nos a interpretar as coisas de maneira mais ameaçadora do que se estivéssemos calmos. Suas reflexões sobre as emoções têm implicações profundas na compreensão da natureza humana e na forma como percebemos e participamos do mundo ao nosso redor.

---

[14] O fenômeno social, segundo Humberto Maturana, é o processo de construção de relações interpessoais que favorecem a convivência harmônica em uma comunidade. Para ele, é resultado das interações e conversas entre os indivíduos, fundamentada no respeito, empatia e entendimento mútuo. Essa dinâmica é essencial para o desenvolvimento humano e a formação de sociedades saudáveis, promovendo a colaboração e a solidariedade, e fortalecendo a cultura coletiva.

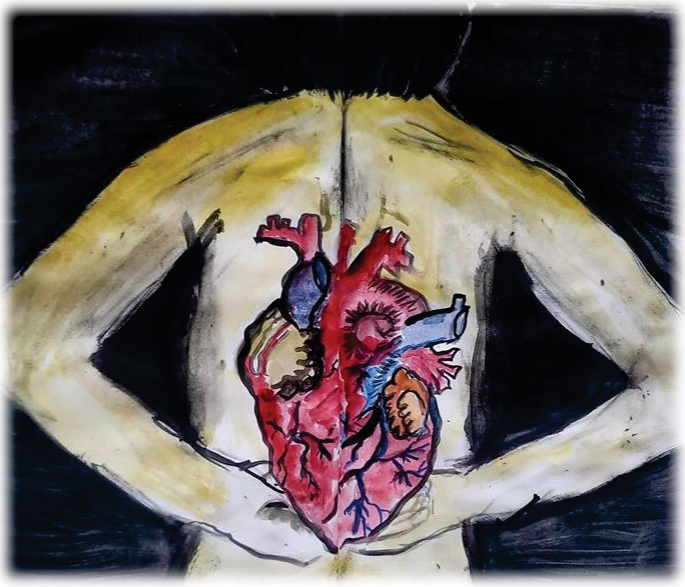


Figura 26 – Poética autográfica “Tento esconder o papel das minhas emoções”. Acervo da autora.

O campo de pesquisas acerca da corporeidade e da Educação Performativa já encontra literatura com reflexões acerca da sensibilidade e da educação (do) sensível, neste aprender com o corpo todo. Para Pineau (2010), a Educação Performativa traz uma dialética entre corpo e mente com suas noções de metáforas originárias do “professor ator” e “professor artista” para o surgimento da nova metáfora do “professor performer”[15], bem como seu sistema tríplice de “temas-corpo”[16] que permite que os sujeitos se envolvam de maneira mais holística, reconhecendo a importância da vivência corporal nas construções pedagógicas e nas experiências formativas. Hamera (2002; 2004) conversa com a visão do corpo na e como sala-de-aula, tratando dos eixos de construção corporal. Para estas autoras, as noções da pedagogia, da sala de aula e do corpo como um lugar de performance trazem reflexões sobre como os estudos da performance podem servir de abordagem para o ensino da arte.

Segundo Icle (2010), os estudos sobre a relação entre educação e performance começaram no início do século XXI, inspirados por pesquisas dos anos 1960 em países de língua anglo-saxônica. A Educação Performativa, um tema recente nas pesquisas brasileiras, encontra respaldo em Pineau (2013), que foi

---

[15] O conceito de "professor-performer" é central na Educação Performativa, onde o professor, mais que um transmissor de conhecimento, atua como artista e mediador, empregando corpo, voz e presença para engajar os alunos ativamente. Transformando a sala de aula em um espaço de experimentação e interação, ele utiliza técnicas performativas para tornar o ensino mais dinâmico e sensorial, conduzindo os estudantes a experiências de aprendizado profundas e reflexivas.

[16] "temas-corpo" refere-se à centralidade do corpo no processo de ensino e aprendizagem. Pineau propõe que o corpo não é apenas um receptor passivo de conhecimento, mas um agente ativo que "performativiza" e manifesta aprendizagens por meio de suas experiências físicas e sensoriais. Os "temas-corpo" são, portanto, questões ou tópicos de estudo que atravessam e se inscrevem no corpo, sendo explorados através de práticas pedagógicas que valorizam a corporeidade. Esses temas envolvem a compreensão de que o corpo é uma fonte de conhecimento e expressão, especialmente em contextos educativos que buscam integrar o emocional, o sensorial e o intelectual.

influenciada pelos Estudos da Performance e do Teatro de Richard Schechner (2006; 2010), além da Teoria Crítica, desenvolvendo o conceito de Pedagogia Crítico-Performativa[17]. Em sua proposta, a autora argumenta que a escolarização domestica os corpos e os aprisiona em fileiras de cadeiras. Sua contribuição oferece um novo olhar para as práticas naturalizadas no ambiente escolar, destacando a necessidade de uma pedagogia crítica e performativa. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por autenticidades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições aleatórias dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores para modelar a experiência humana em um coletivo de performance. A perspectiva da Pedagogia Crítico-Performativa reconhece os impactos físicos em nossos corpos das relações cotidianas no ambiente escolar. Nos faz confrontar com as desigualdades de poder e privilégios, posicionando nossos corpos em sala de aula de forma renovada, mais atuante, acreditando que esse seja um caminho possível para fomentar a ação corporal ativa nas esferas sociais.

A Educação Performativa se apresenta como viés para transpor o ensino repetitivo e mecânico de um corpo ideológico, enfatizando um maior envolvimento corporal, gestual e do discurso de forma mais atuante. De acordo com Gonçalves:

> Performance, desse modo, compreende diferentes modos de exercício das atividades humanas, que sempre estão relacionadas aos anseios de expressão humana em uma sociedade. (...). Os estudos nos advertem que as performances são responsáveis por marcas identitárias, relacionando-se com remodulações e ressignificações dos sujeitos, considerando seus corpos e suas narrativas a partir dos diferentes papéis sociais que exercem e/ou lugares sociais que ocupam. (Gonçalves, 2016, p. 69).

Não podemos falar de corpo e seus sentidos e sensibilidades sem traçar a crise dos sentidos que vivemos, onde, se caracterizada pela forma como vivenciamos o mundo moderno, a crise se instaura em nosso modo de conhecer e

---

[17] A Pedagogia Crítico-Performativa, proposta por Elyse Lamm Pineau, integra elementos da Teoria Crítica e dos Estudos da Performance para criticar a escolarização tradicional, defendendo a inclusão da corporeidade e da performance no processo educacional como meios de promover uma educação mais crítica e emancipadora. Essa abordagem vê o ato de educar como uma prática performativa em si, onde o corpo é central na construção e transmissão do conhecimento, e onde tanto professores quanto estudantes são encorajados a participar de forma ativa, consciente e criativa, rompendo com a passividade e a rigidez das práticas pedagógicas convencionais

sentir. Desde a premissa cartesiana, que divide corpo e mente, razão e emoção, a modernidade cada vez mais nos mostra um mundo embrutecido e dessensibilizado, num vazio existencial preenchido pela tecnologia e pela mídia, que deixam uma mente sem corpo, que desaprendeu a aprender com a experiência dos sentidos.

Capra em sua obra “Ponto de Mutação” (1991, p.154) aponta:

> a divisão cartesiana entre matéria e mente, que é a origem filosófica de objetividade científica, reflete-se na prática psicanalítica de enfocar exclusivamente os processos mentais. Consequências físicas de processos psicológicos são examinadas durante o processo psicanalítico, mas a própria técnica terapêutica não envolve quaisquer intervenções físicas diretas. A psicoterapia freudiana negligencia o corpo, tal como a terapia medica negligencia a mente. O tabu do contato físico é tão forte que alguns analistas nem mesmo trocam um aperto de mão com seus pacientes.

A crise dos sentidos perpassa um espaço quantificado, solidificado, onde a confiabilidade se dá a partir da perspectiva racional, e até mesmo nossas vivências físicas e sensíveis só são valoradas a partir do cérebro que a interpreta. Pensamento e modos de vida são trazidos a partir das noções de progresso no decorrer da história e nossos sentidos corporais são colocados sob suspeita. Ainda citando Duarte Júnior (2001), são três temas particularmente caros ao homem moderno: o dinheiro, o corpo e a mente, e os três são desconectados em nosso mundo vivido. O corpo se submete a cumprir sua função de máquina, aos sentidos vão sendo negados as capacidades cognoscentes e a fisiologia se adapta a um esquema produtivo que não obedece à natureza humana e sim a uma lógica mercadológica. Sobre a crise dos sentidos, a AD traz a perspectiva de que a linguagem é um campo de conflito ideológico, não podendo ser desvinculada da sociedade, pois seus processos são histórico-sociais. Neste contexto, podemos relacionar espaço, corpo e movimento como fatores determinantes no funcionamento do discurso, considerando o corpo simbólico que posiciona o sujeito como espaço de interpretação e movimento, inscrevendo-se em uma formação discursiva (Orlandi, 2014).

A sala de aula apresenta sujeitos assujeitados[18] onde tais características ainda são reproduzidas na maior parte das instituições educacionais formais, formando

---

[18] Um sujeito assujeitado é aquele que se apropria de um discurso preexistente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes. Este conceito é central para entender como os discursos

corpos dóceis[19] que não contam suas histórias, que não pensam em suas temporalidades, que não ressignificam suas memórias, repetições e descontinuidades. Sob a perspectiva da Educação Performativa, os corpos na sala de aula são considerados corpos em movimento, fisicamente ativos. Essa abordagem teórica foca na pesquisa de corpos individuais que se representam no ambiente escolar, promovendo uma análise aprofundada de como cada um desses corpos percebe e vivencia a vida e as interações (Pineau, 2013). O corpo é discurso, texto, sujeito, efeito de sentido, memória e história. O corpo revela o que está ideologicamente presente nas práticas sociais nas quais o sujeito está inserido. Um corpo que escreve, que possibilita a inscrição, a escrituração, a grafia, os grafismos do sujeito, pela via do corpo, nas situações, nos limites. Um sujeito que busca uma escrita de si implicada na vivência de assumir uma posição-sujeito.

Se a escola é vista como sendo um lócus privilegiado da performance, e tendo no ensino da Arte, em especial, uma potência de exploração de formas pedagógicas capazes de colocar o corpo como centro do processo de ensino-aprendizagem, é necessário aprofundar as discussões acerca de como o ensino afeta esse processo. Pineau (2013) ressalta que a expansão do conceito de performance pode provocar rupturas e fraturas institucionais e epistemológicas, desafiando a ideia de que um sujeito deve apenas "existir" na sala de aula e avançando para a compreensão do "performar" como um modo de existência.

Ao conectar a Educação Performativa, a educação (do) sensível, as (auto)biografias e a AD, busco construir novas possibilidades para processos criativos no ato de autografar-se. Essa abordagem visa elaborar significados a partir das experiências e vivências no percurso de formação do corpo-artista-pesquisador, integrando conhecimento por meio de uma reflexão crítica e transdisciplinar. Considerando diferentes perspectivas no campo da arte e da pesquisa, exploro conexões entre áreas distintas, abordando o processo de aprendizagem, as formas

produzem sujeitos e, ao mesmo tempo, como esses sujeitos são determinados por ideologias e relações de poder (Pecheux, 1988; 1997; 1999).

[19] O corpo dócil, segundo Foucault (1987), se faz na unidade entre a utilidade em termos econômicos e docilidade em termos de obediência política, podendo ser moldado, rearranjado, treinado e submetido para se tornar, ao mesmo tempo, tão útil quanto sujeitado. O poder separa o homem de si mesmo, criando uma nova identidade que o substitui. Segundo Foucault, o poder não apenas reprime, mas também produz corpos e mentes, desenvolvendo habilidades e ideias. Esse processo ocorre em diversas esferas da sociedade, refletindo um conjunto de interesses e forças. Como resultado, a sociedade disciplinar gera corpos dóceis e indivíduos padronizados (Foucault, 1987 p.117-142).

de identidade e atuação, bem como a experimentação e inovação como partes centrais desse processo formativo. Trata-se de ir além da busca na memória ou de um fazer técnico com materiais, evitando apenas registrar uma linha do tempo da vida do “indivíduo”[20]. Trata-se da ressignificação da forma de atuação profissional do professor-artista-pesquisador na formação do corpo-artista-pesquisador, integrando elementos estéticos, políticos e sociais em sua prática para construir formas de existência significativas.

A autografia, trazida para a perspectiva de uma Educação Performativa, busca desvelar-se como uma via epistemológica para compreender e ocupar o cotidiano, promovendo vias de pertencimento e responsabilidade, de forma a abordar os desafios da realidade contemporânea de maneira diversificada. Na educação, a prática favorece a formação da identidade, pois os estudantes mostram, em sua trajetória, aspectos que formam os seus saberes. Como bem aponta Nóvoa (2014), ninguém se forma sozinho: a formação acontece nas relações, nos vínculos que o sujeito estabelece. É uma busca reflexiva, na qual o sujeito (re)conhece e compreende o mundo de diferentes maneiras, buscando compreender o mundo real vivido e compartilhado.

2.2 NARRATIVAAS DE SI: SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA, (AUTO)BIOGRAFIAS E AUTOGRAFIAS

A metodologia das Histórias de Vida faz parte da esfera qualitativa biográfica, onde o relato da vida de uma pessoa, contado por ela mesma, se destaca ao abordar diferentes caminhos e memórias. Ferrarotti (1988) ressalta que a biografia é essencial para validar um modelo interpretativo e só será representativa se estiver organizada em torno de elementos que reflitam as variáveis desse modelo na trajetória de vida do sujeito. Dado que os sujeitos são profundamente subjetivos, é necessário um método capaz de reconhecer e lidar com essa subjetividade.

---

[20] O termo "indivíduo", colocado entre aspas, se refere a um agente passivo que se adapta ao sistema e, desta forma, o alimenta, mantendo o *Status Quo*. Ao longo da tese, adoto o conceito de sujeito, compreendendo este como agente ativo que busca a transformação social através da luta, do enfrentamento, do embate despertado por situações desencadeadoras.

Surgida nos anos 20 na Escola de Chicago, as Histórias de Vida passaram a buscar a relação entre história individual e história coletiva, estabelecendo uma ponte entre o individual e o social. Segundo Ferarrotti (2014, p.19), “os seres humanos não são ‘dados’ que possamos conhecer a partir do olhar exterior e objetivo [...] os humanos são ‘processos em devir’, seres ancorados no espaço e no tempo, ‘sujeitos instáveis e incertos’”. As Histórias de Vida emergem como uma metodologia rica e versátil na pesquisa qualitativa, permitindo desvendar as nuances da experiência humana e as significações que cada indivíduo constrói sobre si.

Mais do que uma mera técnica de coleta de dados, essa abordagem se configura como um convite à escuta ativa e à construção de um diálogo profundo com o outro. Se manifesta em um mosaico de abordagens e técnicas, buscando adaptação às diferentes realidades e objetivos da investigação. Dentre as ferramentas mais utilizadas encontram-se as entrevistas, análise de narrativas de relatos orais ou escritos, numa intersecção de métodos, visando a autenticidade, confiabilidade e validade das materialidades produzidas e, por fim, a análise documental. Ao utilizar esse método, o pesquisador se aprofunda na análise dos fatores subjetivos que moldam o indivíduo, considerando suas experiências de vida e valores culturais. Acredita-se que tais elementos possam ter influência sobre as decisões tomadas por cada pessoa, desvendando as complexidades da experiência humana em áreas como a formação da identidade, as trajetórias de vida, memória e subjetividade, exclusão social e desigualdades, migração e interculturalidade e no campo da Educação.

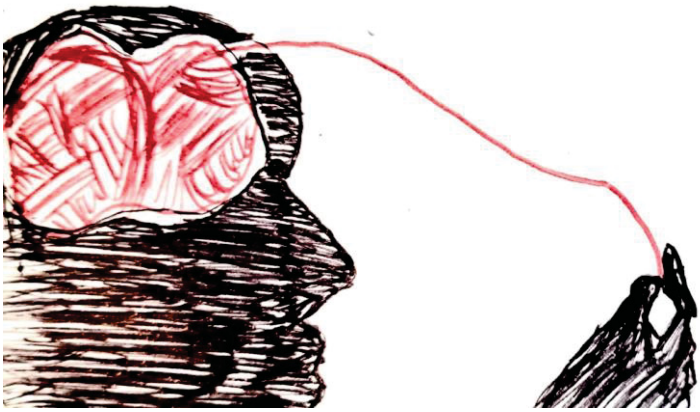


Figura 27 - Ilustração da Autora. Compreendendo a (auto)biografia

Na pesquisa qualitativa biográfica, a metodologia "história de vida" se destaca pela escuta atenta às histórias narradas pelos indivíduos. O pesquisador, atuando como um ouvinte sensível, coleta relatos que revelam as memórias que moldaram a vida do narrador. Essas memórias, por sua vez, abrem caminho para reflexões sobre

a formação do indivíduo e a construção de sua identidade. As Histórias de Vida se revelam como um convite para desvendarmos os mistérios da experiência humana, tecendo pontes entre o individual e o social, o passado e o presente, o singular e o universal.

Avelar (2007) aponta que as escritas biográficas vêm sendo repensadas por meio de uma abordagem diferenciada, do particular para o coletivo, a partir da trajetória de vida dos sujeitos, discutindo sobre as incursões sociais, políticas, históricas, econômica e cultural de seu tempo, para assim “[...] demonstrar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando a história o caráter de um processo com sujeito” (Rojas, 2000, p. 23 apud Avelar, 2007, p. 48). Neste contexto, o sujeito faz parte de seu ambiente histórico, não sendo dissociável o social do individual. O sujeito e seu contexto histórico – em todas as suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais – são partes integradas de uma realidade. Albuquerque Júnior (2012, p. 24) afirma que: "Em vez de ser um discurso de construção de dados personagens individuais, que se pauta pelo modelo de narrativas biográficas, o que temos agora é o que poderíamos chamar de um discurso que dissolve a singularidade biográfica, um discurso de desconstrução da biografia [...]." Assim, o desafio da biografia atual é desconstruir o que parece estabelecido e ressignificar a compreensão do sujeito, imersa na trama de sua trajetória. Esse processo é realizado "[...] inventariando as diferenças constituintes do próprio indivíduo biografado, encontrando, naquele que se diz um, muitos outros, e marcando os momentos de descontinuidade e inflexão na vida que é contada" (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31), ampliando a visão para o contexto ao redor. Segundo Avelar:

> O indivíduo existe para ser atravessado e ultrapassado pelas estruturas que o moldam e o transformam permanentemente. Narrar uma vida hoje implica narrar as suas relações de semelhanças e diferenças com outros, sejam estes outros os humanos ou as mais diversas estruturas sociais que os moldam e os condicionam (Avelar, 2007, p. 33).

Ao considerar a pesquisa (auto)Biográfica na Educação e mergulhar na profundidade do ser, essa metodologia revela um "eu" que vai além de uma simples descoberta. Trata-se de um "eu" que se inventa, se conquista e se constrói ao longo

de uma jornada de autoconhecimento e transformação. As fontes (auto)biográficas ampliam e produzem saberes sobre a pessoa em formação, suas relações com os territórios e tempos de aprendizagem, assim como seus modos de ser, agir e biografar resistências e pertencimentos.

Esta metodologia surge como uma abordagem científico-cultural, ganhando espaço a partir dos anos 80, quando paradigmas como o estruturalismo, o marxismo e o behaviorismo começaram a perder sua influência nas ciências humanas e sociais (Passeggi, 2011). A partir dos anos 90, com o surgimento da "virada biográfica na educação", essa abordagem se expandiu, especialmente devido à compreensão da importância do diálogo com o objeto-sujeito de pesquisa. Neste período, uma nova abordagem de concepção da formação na pesquisa educacional começou a surgir, em grande parte graças às compilações organizadas por António Nóvoa (1988 [com Finger]; 1995; 1992a; 1992b). De acordo com Nóvoa (1992b, p. 27), um profissional competente é caracterizado pela sua capacidade de se autodesenvolver reflexivamente. Essa perspectiva, influenciada pelos princípios do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, que teve seu início nos anos 1980, encontrou um terreno fértil para se expandir no Brasil, principalmente na formação de professores, através da tradição acadêmica dos memoriais (auto)biográficos (Passeggi, 2006; 2008) e das narrativas de formação (Souza, 2006; 2008).

A partir dos anos 2000, surgiram novas diretrizes que enriqueceram a perspectiva inicial, expandindo e diversificando as investigações sobre as narrativas de si no contexto da formação e profissionalização de professores. A variedade de abordagens empregadas nessas pesquisas encontrou na designação de pesquisa (auto)biográfica um ponto de encontro comum e favorável ao diálogo entre pesquisadores, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Em diversas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, a designação remete a um campo de estudo já reconhecido em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biográficoforschung*) e em processo de reconhecimento na França (*Recherche biographique en éducation*). De acordo com Gaston Pineau (1999, p. 331), a ligação entre a biografia e o processo de aprendizagem teve início na França nos anos 1970, com o trabalho de Henri Desroche (1990) na *École des Hautes Études en Sciences Sociales.* Desroche desenvolveu um método de

formação conhecido como "autobiografia reflexiva", no qual a finalidade da escrita autobiográfica é incentivar a pessoa em formação a realizar uma análise reflexiva de sua própria jornada, a fim de construir a partir dela um projeto de pesquisa-ação-formação. Este aprofundamento da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica dá sequência ao movimento das histórias de vida em formação, inaugurado pelos pioneiros Gaston Pineau, no Canadá, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, na Suíça, Guy de Villers, na Bélgica, António Novoa, em Portugal.

O reconhecimento como um campo válido e importante na academia não foi fácil, passando de gêneros menores e sem interesse acadêmico para o reconhecimento editorial, literário, histórico e científico. Por muitos anos, as biografias e (auto)biografias não eram consideradas eixos científicos no ensino superior no Brasil devido à sua caracterização como "gêneros impregnados de subjetividade", o que as tornava inválidas aos parâmetros do rigor científico. Isso se devia em parte às concepções pré-concebidas do que deveria ser o objeto de estudo da ciência. Para retomar a trajetória deste tipo de pesquisa, Camara nos aponta, em sua tese doutoral, *O Memorial Autobiográfico* (2012, p.12), que em determinado ponto, as narrativas passaram a ser compreendidas como parte da história, e percebeu-se que estas poderiam atuar no cenário científico já que este “[...] acompanha uma nova concepção acerca dos acontecimentos narrados e de seus autores”. Foi a partir dos anos de 1990 que surge o Movimento Biográfico em Educação no Brasil, conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011). Com as novas orientações à perspectiva inicial da pesquisa (auto)biográfica a partir da realização do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), realizado em Porto Alegre–RS em 2004, que essas mudanças aconteceram.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), o método (auto)biográfico nas ciências da educação é recente. A pesquisa (auto)biográfica encontrou resistência em ser reconhecida como uma metodologia válida. Câmara (2012) observa que biografias e (auto)biografias não eram consideradas eixos científicos legítimos devido à sua subjetividade, sendo que expressões de intuição e emotividade não eram aceitas na ciência. No entanto, atualmente, pesquisas no campo da Antropologia destacam a importância de métodos como a Etnografia, por exemplo, onde as biografias e (auto)biografias estão cada vez mais presentes no cenário científico, à medida que

as narrativas são reconhecidas como parte da história. Conforme apontado pelo mesmo autor, a narrativa acompanha uma nova concepção dos eventos narrados e de seus autores. Nelas, pode-se observar uma forma de expressão pessoal e de registro histórico, podendo também ser utilizadas e analisadas por pesquisadores e estudiosos para entender a cultura, a história e a sociedade de uma época. Para Marie-Christine Josso (2007, p. 433), "[...] o trabalho biográfico e (auto)biográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível [...]". O atravessamento a que se refere a autora, em princípio, não é controlável, mas é passível de ser conduzido de modo que a aprendizagem e seus processos se tornem significativos.

Michael Pacheco Ramos, Rita de Cássia Magalhães de Oliveira e Maria Rita Santos (2017), no artigo “Estado da Arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos da CAPES”, tiveram como objetivo mapear a produção do conhecimento no campo da pesquisa (Auto)biográfica a fim de contribuir com o debate de questões teórico-metodológicas; e relacionar os dados identificados nos resumos dos artigos com outros estudos do campo da pesquisa (auto)biográfica. O artigo apresenta uma análise pertinente sobre o estado da arte nas pesquisas (auto)biográficas, com base nas datas de publicação dos trabalhos mapeados. O estudo identificou que o artigo mais antigo encontrado é de 2005, e o mais recente, de 2015 (até o momento da escrita do artigo em 2017). Isso demonstra o caráter relativamente recente das pesquisas nessa área, além de evidenciar um crescimento exponencial na produção acadêmica, destacando a expansão desse campo e sua relevância crescente.

Para as autoras, ao apresentar as conclusões de Stephanou (2008), Mignot e Souza (2015) e Souza, Sousa e Catani (2008), entendeu-se haver espaços nesses trabalhos de estado da arte, no campo da pesquisa (auto)biográfica, que justificam a necessidade de esforço de pesquisa. Em sua tabela de número sete, é possível compreender os inúmeros documentos que servem de suporte para o campo da pesquisa (auto)biográfica, tais como: desenhos, diários, fotografias, vídeos, filmes, portfólios, cartas, entrevistas, rodas de conversa, grupos reflexivos, dentre outros. No que diz respeito às universidades mais citadas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RGS) se destacaram com a maior frequência de citações, respectivamente.

Além do artigo, em uma busca que realizei no portal Scielo no dia 18 de março de 2024, o termo "autobiografia" retornou 27 resultados publicados entre 2019 e 2023. Desses, 21 são artigos na área de Ciências Humanas, 5 em Linguística, Letras e Artes, 2 em Ciências da Saúde e 1 em Ciências Sociais Aplicadas. Em consulta ao Google Acadêmico, na mesma data, o termo “autobiografias” juntamente com “educação” apresentou 14.800 resultados. Ao filtrar o período da pesquisa, os anos entre 2000 e 2013 apresentam 4270 resultados, enquanto o período de 2014 a 2024 aparece 10.200 resultados. O portal da CAPES apresentou para “autobiografias” 2642 resultados, sendo 1691 dissertações e 758 teses entre os anos de 2011 e 2022. Ao refinar a pesquisa para teses e dissertações na área de conhecimento das artes, surgiram 92 resultados. Isto mostra o crescimento exponencial que as pesquisas autobiográficas vêm adquirindo ao longo das últimas décadas.

Para Abrahão, uma "[...] narrativa (auto) biográfica possui uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido)" (Abrahão, 2011, p. 166). As narrativas (auto)biográficas possibilitam a análise das experiências de formação, através de práticas reflexivas e intercambiáveis que produzem novas experiências, descritas por Josso como "recordações-referências", tendo elas uma “[...] dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.” (Josso, 2004, p. 40). Compartilhar experiências, oralmente ou por escrito, mobiliza memórias e define a estrutura da narrativa, assim como escuta ativa e sensível das narrativas biográficas permite a compreensão das singularidades dentro da pluralidade, promovendo reflexões e problematizações que enriquecem a formação.

A pesquisa (auto)biográfica, em sua multiplicidade de ferramentas e aplicações, convida cada indivíduo a embarcar em uma jornada de autoconhecimento e transformação, desvendando os mistérios do "eu" em formação. Emerge como uma jornada através da diversidade metodológica e temática e em constante expansão, desvendando as nuances da formação humana e as significações que cada indivíduo constrói sobre si mesmo. Mais do que uma mera

técnica, essa abordagem se configura como um mosaico de ferramentas e perspectivas, como um caleidoscópio, explorando as profundezas da experiência humana em diferentes contextos, adaptando-se às diferentes realidades e objetivos de investigação.

Ferrarotti (1988) é um dos pesquisadores que defende a autonomia do método biográfico, considerando as narrativas de vida não apenas como suficientes para constituir uma pesquisa legítima, mas destacando ainda a necessidade de uma renovação metodológica. A emergência de uma renovação a partir do método biográfico como uma alternativa foi impulsionada pela busca por uma abordagem mais contextualizada e detalhada que atendam às necessidades de compreensão das complexidades da vida cotidiana e das experiências individuais. Primeiramente, houve uma superação das ferramentas tradicionais e técnicas existentes, com uma crescente valorização do método biográfico como uma abordagem mais eficaz. Em segundo lugar, o método biográfico atendeu à demanda por uma metodologia mais adequada ao "capitalismo avançado", permitindo uma melhor compreensão da vida cotidiana, das dificuldades e das contradições enfrentadas pelas pessoas. Portanto, o método biográfico foi concebido como uma ciência das mediações capaz de traduzir comportamentos individuais ou microssociais em uma compreensão mais profunda da realidade social. Segundo Delory-Momberger, em Pesquisa Biográfica em Educação e Juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin, publicada na Revista Debates em Educação (2018):

> Nessa interface do individual e do social, só existentes uma em função da outra, considerada em um processo incessante de produção recíproca, o lugar da pesquisa biográfica é, pois, o de dar conta da relação singular que o indivíduo mantém, por meio de sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social, bem como o estudo das formas construídas, atribuídas a sua experiência. Para dizer de modo sucinto, o objetivo visado pela Pesquisa Biográfica, por meio desses processos de gênese social-individual, é o estudo dos modos de constituição de um indivíduo como um ser social único. (Delory-Momberger, 2018, p.2-3)

Outro apontamento necessário é a *subjetividade* do método biográfico, atribuída como um valor de conhecimento, onde a realidade é lida do ponto de vista de um sujeito histórico-crítico, denso e complexo. Por ser um método qualitativo, distante de esquemas de hipóteses e verificação, esta metodologia é fonte de novos conhecimentos.

Ao percorrer a malha das experiências vivenciadas pelo sujeito, a pesquisa (auto)biográfica revela as nuances de sua trajetória, desvendando as significações que ele constrói sobre si mesmo. Através de um olhar sensível, essa metodologia permite desvendar as experiências, os saberes e as emoções que moldam a identidade de cada ser. A relação entre pesquisador e sujeito estabelece a base para a construção de confiança e da co-análise das experiências. Já as materialidades produzidas nas pesquisas (auto)biográficas, como entrevistas, narrativas, fotos e diários, entre outros, oferecem um rico panorama da vida do indivíduo.

Muito utilizada na pesquisa voltada para a formação de professores, a pesquisa (auto)biográfica se revela como uma aliada valiosa. Através da reflexão sobre a própria prática e da análise de experiências significativas, os futuros profissionais aprimoram sua atuação e constroem uma identidade sólida. A liberdade na apresentação dos relatos (auto)biográficos garante a autenticidade e a riqueza das narrativas. Antônio Nóvoa (1988; 1992a) convida a uma reflexão crítica sobre a autonomia do indivíduo na construção de sua própria formação. Ao defender a ideia de que "ninguém forma ninguém", Nóvoa destaca o papel fundamental do sujeito na definição de sua trajetória, valorizando a autoformação e a significação da experiência educacional, em sua pesquisa sendo destacada a formação do professor a partir das pesquisas (auto)biográficas.

Outras experiências também trazem as pesquisas (auto)biográficas para a sala de aula, como é possível observar na obra “Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares”, organizada por Maria Conceição Passeggi, Martine Lani-Bayle, Ecleide Cunico Furlanetto e Simone Maria da Rocha (2018). A obra convida ao debate sobre as potencialidades da pesquisa (auto)biográfica em educação, partindo das narrativas de crianças, jovens e professores. Ela visa compreender como essas narrativas podem contribuir para a (re)invenção das instituições de ensino, da formação docente e da práxis educacional. O foco é o acolhimento e a educação das infâncias e juventudes, além de lançar pistas para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam esses grupos. A pesquisa (auto)biográfica se configura como um farol que ilumina o caminho da formação humana, especialmente na área da educação. Ao desvendar as trajetórias individuais e as significações construídas ao longo da vida,

essa abordagem contribui para a compreensão da identidade, da aprendizagem experiencial e do desenvolvimento profissional.

Entre as ferramentas mais utilizadas, destacam-se as narrativas de vida, que consistem em relatos que revelam experiências e vivências do indivíduo. Para tanto, empregam-se entrevistas, diários pessoais, que oferecem registros íntimos e um olhar único sobre a vida do sujeito, além de fotos e outros materiais visuais que complementam essas narrativas e enriquecem a compreensão das experiências. A análise documental também é utilizada para contextualizar a trajetória do indivíduo. Essas investigações abrangem uma vasta gama de temas e desvendam as complexidades das experiências humanas em diversas áreas. Destacam-se, particularmente, as pesquisas sobre a formação de professores e a construção da identidade pessoal, o desenvolvimento da identidade profissional ao longo da vida, a aprendizagem experimental na formação do conhecimento e do indivíduo, bem como as relações entre memória e subjetividade na criação de narrativas pessoais. Além disso, são analisadas questões de exclusão social e desigualdade, investigando as experiências de grupos vulneráveis e marginalizados, assim como estudos sobre saúde e bem-estar, migração e interculturalidade, cujas aplicações ultrapassam os limites acadêmicos e encontram relevância em diversos contextos.

Figura 28 – Poética autográfica “Que me dizem”. Acervo da autora.

Sabendo-se que o pesquisador pode usar diferentes técnicas para obter informações valiosas, no caso desta pesquisa, consideram-se também os desenhos, traços, rabiscos, grafias ou qualquer material poético produzido a partir das perspectivas abordadas nas oficinas propostas.

Segundo Stephanou (2008):

> Motivada pelo tema ‘(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes’, especialmente pelas suas dimensões epistemológicas e metodológicas,

> dispus-me a uma aproximação aos estudos que, nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidos no campo da Educação, seja em relação ao (auto) biográfico como método de pesquisa, seja como procedimento de formação e intervenção social. (Stephanou, 2008, p. 22)

Como proposta de roteiro para a metodologia (auto)biográfica a partir dos estudos de Christine Delory-Momberger, em sua obra *De la Recherche Biographique em éducation: fondements, méthodes, pratiques* (2014) propõe um roteiro abrangente para a metodologia (auto)biográfica, guiando o pesquisador em uma jornada reflexiva de autoconhecimento e descoberta. Este roteiro, composto por cinco etapas principais, oferece uma estrutura sólida para a construção de um estudo (auto)biográfico rigoroso e autêntico.

A Etapa 1 apresenta a definição do objeto de pesquisa a partir de uma exploração temática: O que te motiva a realizar essa pesquisa (auto)biográfica? Qual o tema central que você deseja investigar? Segue-se para a delimitação do foco: Qual período de sua vida será explorado? Quais aspectos específicos serão abordados? Em sequência, ocorre a formulação de perguntas: Que questões você tem em vista responder através da pesquisa (auto)biográfica?

A Etapa 2 aborda a Revisão Bibliográfica, trazendo a busca por referências, explorando obras de autores que já utilizaram a metodologia (auto)biográfica em suas pesquisas e a análise de exemplos de diferentes áreas do conhecimento para se inspirar e identificar diferentes abordagens. A reflexão crítica, então, é abordada para discutir as diferentes perspectivas sobre a pesquisa (auto)biográfica e posicionar sua pesquisa nesse contexto.

A Etapa 3 centra-se na coleta de dados, com a exploração de fontes de informação sobre sua vida, como diários, fotos, cartas, gravações e entrevistas; em seguida, a produção de materiais novos que contribuam para a pesquisa, como entrevistas autogeradas, registros reflexivos e desenhos. Ocorre, então, a organização sistemática dos dados coletados de forma acessível para facilitar a análise.

A Etapa 4 trata da Análise dos Dados, com a leitura aprofundada dos dados coletados com atenção e minúcia, buscando padrões, temas e relações entre diferentes fontes. Uma Categorização dos dados de acordo com critérios previamente definidos, utilizando técnicas de análise de conteúdo ou outras metodologias qualitativas, e a interpretação dos dados de forma crítica e reflexiva,

buscando compreender o significado subjacente e as relações entre diferentes elementos.

Por fim, a Etapa 5 da escrita da narrativa (auto)biográfica, partindo de sua estruturação narrativa, incluindo o ponto de vista, a temporalidade e os recursos literários que serão utilizados, relatando a narrativa de forma clara, concisa e envolvente, utilizando uma linguagem rica e expressiva. Também se faz necessária a validação e revisão com outras pessoas para garantir a qualidade e a coerência do texto final.

A metodologia (auto)biográfica proposta por Delory-Momberger se destaca pela adaptabilidade a diferentes temas, contextos e objetivos de pesquisa; a riqueza de fontes podendo ser utilizadas fontes de informação para a construção da narrativa; a valorização da reflexão crítica como ferramenta para a análise e interpretação das materialidades e a apresentação de um roteiro estruturado para garantir a qualidade e o rigor da pesquisa.

Durante a análise dos dados, o pesquisador visa identificar padrões, temas e significados emergentes nas histórias contadas. A interpretação é feita considerando o contexto social, cultural e histórico onde as experiências ocorreram, bem como os valores e crenças do participante. Inicialmente, consideramos, assim como Stephanou (2008), que os trabalhos sobre o campo da (auto)biografia:

> [...] formaram um horizonte rico para compreender as opções, direções, escolhas e desatenções que temos produzido no campo da pesquisa na pós-graduação em Educação, particularmente, em história da educação, memória, autobiografias e história de vida. (Stephanou, 2008, p. 22)

É importante ressaltar que a metodologia das (auto)biografias também levanta questões éticas, como a privacidade e a confidencialidade dos participantes, assim como a representatividade das experiências individuais em relação a grupos mais amplos. Segundo Jorge Luiz da Cunha (2016), os processos (auto)biográficos trazem um de ressignificação onde “lembrar-se de si, (re)memorar seu passado, refletir sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas, narrar e escrever sobre si, é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si” (Cunha, 2016, n.p).

A escrita performativa também aborda esta perspectiva, onde a escrita se tece e se faz como experiência e relato. Corpos que escrevem um relato de experiência corporificado em escrita performativa. Paul Zumthor aponta em sua obra *Performance, recepção e leitura* (2012) o papel do corpo na leitura e na percepção do texto literário, a presença do corpo, a quebra de expectativa do receptor, a hibridização das linguagens expressivas, a criação de uma energia de troca entre texto (performer) e leitor (público).

Nestas escritas performativas para o estudo das relações que se estabelecem entre experiência e processo de formação, Marie-Christine Josso (2004) propõe os conceitos de "experiências formadoras" e as "recordações referências". As recordações referências são aquelas que desempenham um papel significativo na trajetória de vida e funcionam como pontos de referência para eventos subsequentes. Por outro lado, as experiências formadoras, segundo a autora, são aquelas que envolvem uma articulação conscientemente planejada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (2004, p. 48). A autora defende que as narrativas de formação facilitam a aprendizagem experiencial, exigindo uma atividade psicossomática e a narração de si mesmo com base em recordações-referências. É nesta articulação que se dá sentido de experiência as nossas vivências.

Os conceitos de "fato biográfico" e "biografização" também foram essenciais para esta pesquisa, examinados por Delory-Momberger (2008) como parte de sua análise das interações entre biografia e educação. Segundo a autora, o "fato biográfico" refere-se ao viés que permeia tudo o que percebemos e compreendemos ao longo de nossa vida. É um espaço-tempo interno que existe antes da escrita efetiva, mas que encontra sua expressão na narrativa, a ponto de se entrelaçar com ela. Na narrativa de si, compreendida aqui como um ato autopoiético, o autor constrói uma representação de si mesmo no exato momento em que se apresenta como sujeito e se declara como o autor de sua própria história. Delory-Momberger (2008) afirma que ao formar-se pela história do outro, pela *heterobiografia,* o processo se torna constitutivo da condição biográfica[21], na modernidade avançada,

---

[21] Segundo Delory-Momberger, "condição biográfica" envolve a capacidade de refletir sobre as próprias experiências, estabelecer relações com outros, e compreender como essas experiências moldam quem somos, tanto no presente quanto no futuro. Isso enfatiza que a identidade de uma

onde não apenas a narrativa de si toma proporção na formação, mas também o compartilhamento dessas histórias no processo heterobiográfico, situando o indivíduo entre a imposição de modelos biográficos e o gerenciamento da própria vida.

O uso da metodologia de pesquisa de natureza biográfica revela que a construção da biografia narrativa não se trata simplesmente de contar uma história de vida em sua totalidade. Ela é o resultado de um processo de reflexão parcial, situado no meio do percurso percorrido pelo sujeito ao longo da vida. Cada etapa desse percurso representa tanto o fim de uma indagação quanto o ponto de partida para outra. Trabalhar com narrativas (auto)biográficas implica a participação ativa do sujeito, comprometendo-se com o processo de reflexão, guiado por seu interesse, o que o leva a definir e compreender seu processo de formação. A utilização dessa metodologia visa não apenas contribuir para a ciência da educação, trazendo novas dimensões e conhecimentos, mas também posicionar o sujeito como protagonista de sua própria formação e do processo de investigação a respeito dela.

Nesta tese, tendo em vista o caráter relativamente recente deste campo de pesquisa, proponho-me a conceituar as autografias, caracterizando essa prática como uma modalidade de produção de materialidades e análise. A partir das perspectivas da Educação Performativa, da AD e da Educação (do) Sensível, analiso os processos de criação do corpo como materialidade discursiva, matriz do sujeito, suporte de significados e repositório de memórias. As narrativas de si não são abordadas apenas como instrumento pedagógico, mas também como uma ferramenta de pesquisa e de autoformação e heteroformação, constituindo-se em um movimento que confere sentido à trajetória do sujeito ao integrar seus aspectos subjetivos — o que fez, sentiu e aprendeu ao longo de sua jornada.

Para além das (auto)biografias, as autografias abrangem um contexto que inclui grafias feitas à mão num ato de narrar-se a si mesmo. Essa prática não se restringe apenas à assinatura ou à escrita, mas se estende a qualquer forma poética de expressão que remeta à própria história do sujeito, permitindo uma exploração de diferentes perspectivas e teorias relacionadas às (auto)biografias. Ao investigar sua aplicação em processos criativos, as autografias podem envolver traços, desenhos,

---

pessoa é formada por uma interação constante entre o "eu" e o mundo, e que essa construção é influenciada pela cultura, pela história e pelas interações sociais. (Delory-Momberger, 2021)

grafismos, pinturas, escritas à mão, cartas, diários, cadernos de artista, bordados, palavras, poemas, poéticas visuais e toda uma multiplicidade expressiva. Esses processos criativos buscam ressignificar o corpo-ser e os sentidos, promovendo uma compreensão mais profunda do real compartilhado no ambiente-mundo na formação do corpo-artista-pesquisador. Nesta abordagem, diversificarei os processos criativos, combinando práticas artísticas, como escrita, desenhos e outras poéticas visuais, de maneiras inovadoras e pessoais, apontando novas possibilidades de expressão.

Os processos de criação autográficos são aqui trazidos como proposta aplicada na formação de artistas-pesquisadores, que se dedicam ou se utilizam delas como parte de sua formação, de forma consciente, abordando questões pessoais, históricas, sociais ou culturais, oferecendo perspectivas únicas sobre suas próprias histórias e experiências. Um desvelar entre possibilidades e limites, onde a busca é constante, mas algo sempre escapará; onde as associações livres de episódios que constituem a memória, num movimento de (des)construção/(re)significação/(re)construção da trajetória de cada sujeito possibilita a produção de saberes da/para a formação deste sujeito artista-pesquisador.

No contexto sócio-político atual, as concepções contemporâneas do sujeito corpo-artista-pesquisador compreendem o estudante da graduação como figura que transcende as fronteiras tradicionais entre o ensino e a prática artística, incorporando elementos de pesquisa e investigação em sua atuação. No Plano Político Pedagógico da graduação de Bacharelado em Artes Cênicas, há a descrição de que o curso tem por objetivo a formação do artista pesquisador em contínua investigação criativa, técnica e científica para a construção de processos de comunicação através de linguagens cênicas. Para isso, considera o domínio de técnicas e procedimentos como recursos para a concepção e realização cênicas, além do constante diálogo crítico com o contexto sociocultural que o cerca, de modo a estabelecer o reconhecimento de sua identidade artística, acadêmica e profissional. Sua atuação é vista como uma forma de ação política, na qual a investigação da representatividade social e a prática dessa composição são essenciais para ampliar a voz pública desse sujeito em formação. A interseção entre Arte e educação a partir de processos de criação autográficos, se torna um espaço

de potencial ressignificação, ao envolver a integração de diferentes dimensões (inclusive profissionais), a busca por uma subjetivação específica da contemporaneidade e a atuação como forma de ação política e transformação social.

Com intuito refletir sobre as relações afetivas que o corpo vivencia ao longo de sua trajetória, os processos de criação autográficos buscam buscando ressignificar esse corpo-ser e as relações que o constituem na construção das narrativas e identidades, preenchendo as lacunas na conexão entre corpo-memória-espaço. Deste modo, há a tessitura de um mapa, que tem por fim de entender como as interferências se constituem nas construções de si e como se emancipam durante os processos. Torna-se uma busca de mais do que didáticas e metodologias capazes de lidar com a corporeidade dos/das estudantes. O seu performativo visa acolher o corporal como forma de expressão e leitura do mundo, vislumbrando, por assim dizer, práticas futuras menos estatizantes (Gonçalves, 2016).

É crucial enriquecer os debates sobre as práticas (auto)biográficas na formação dos sujeitos e todas as potencialidades das histórias de vida e métodos (auto)biográficos na pesquisa-formação. Josso (2006) enfatiza a criação de laços entre os narradores e os demais participantes como facilitador da reconstrução histórica. Esses laços constituem um "contrato ético" que estabelece confiança para compartilhar e refletir sobre os relatos (Josso, 2006, p. 375). Este contrato é crucial para os sujeitos gerarem conhecimentos significativos e se engajarem ativamente no processo de construção desse conhecimento (Josso, 1999). Delory-Momberger (2006) denomina o professor como “animador” e esclarece que este tem um papel fundamental de intermediador e estimulador da escrita.

Este sujeito professor-artista-pesquisador que mais diretamente se propõe a atuar na implementação dos pressupostos formativos através das narrativas de si, necessita previamente ter tanto a clareza da concepção e da função dos processos autográficos, quanto uma sensibilidade para reconhecer que narrar-se implica numa exposição individual frente à coletividade. Um conhecimento prévio desses aspectos pode interferir qualitativamente em sua postura e mesmo em seu engajamento nas práticas de orientação e avaliação dos trabalhos com materialidades autográficas. Acredito, assim como propões Delory-Momberger (2006), que não é possível um sujeito professor-artista-pesquisador (e agora formador “animador”) não tenha

passado ele próprio por um processo de escrita (auto)biográfica, para conseguir compreender a complexidade inerente ao desenvolvimento de uma narrativa de si.

Neste sentido, minhas próprias narrativas performativas (auto)biográficas e autográficas me fazem compreender minhas tessituras para esta tese, em que "o corpo é o lugar material onde ocorre a significação, um espaço de inscrição e manifestação do grafismo. Pintura. Texto" (Orlandi, 2001, p. 205). As autografias corpografam as narrativas de si, numa escrituração de afetos que nos conduzem a esse percurso de leitura acerca da ordem do corpo, produzindo lugares e posições discursivas, metaforiza sentidos e promove resistências, fazendo surgir muitas imagens, cenas, trocas, lágrimas, poesias, bordados, músicas e risadas ao longo do processo.

Em um mundo em crise, marcado pela instabilidade, insegurança, individualismo e consumismo, busco em minha práxis um senso de unidade e existência que vá além de ser apenas um objeto ou imagem. Orlandi (2001, p. 208) descreve essa busca como uma tentativa de estabelecer uma "pontuação [...] um fechamento impossível; vontade de não perder-se na falta de fronteiras". Ao vivenciar esta tese, no transcorrer das leituras, dos grafismos, das escrituras, dos processos de criação, das materialidades em espaço acadêmico, delineando as texturas, formas e linhas que acompanham os processos criativos, entre tramas e urdimentos, num caminho que é uma pesquisa que se faz enquanto acontece, tento agora descrever elaborar rotas e significados-símbolos acerca da própria pesquisa.

Trago agora a descrição das materialidades e métodos com algumas dessas imagens, poemas, fragmentos de textos, bordados e dessas demais amostras artísticas essenciais para a compreensão da subjetividade acerca dos processos criativos autográficos. Muito mais do que um “dado”, as materialidades são escrevivências que trazem consigo toda a subjetividade inerente a este corpo-autográfico, as vivências que permeiam o texto e o caráter performático da escrita que cria uma sensação de proximidade, uma forma de explorar novos modos em práticas acadêmicas. Escrever na pesquisa é um espaço híbrido para pesquisadores-artistas que restaura procedimentos criativos e críticos, repensando o papel social (Schechner, 2006).

Esta pesquisa, ao lidar com as multiplicidades e singularidades dos sujeitos, adota uma abordagem que combina sensibilidade e performatividade. O foco está

nas trajetórias singulares dos sujeitos, respeitando suas particularidades e oferecendo um espaço para a expressão autêntica de suas narrativas de vida. Isso se dá através de métodos que valorizam a subjetividade e a corporeidade, permitindo que os sujeitos se apresentem de maneira integral, e não apenas como objetos de pesquisa. Além disso, a pesquisa no campo da Educação Performativa envolve não apenas o estudo do "fazer" artístico, mas também a experiência do "ser" no processo criativo. Cada sujeito é convidado a participar ativamente, por meio de propostas que estimulam a autorreflexão e a expressão criativa. Ao descrever as ações e propostas, é essencial destacar como cada etapa do processo influencia as percepções e reflexões dos sujeitos envolvidos.

As práticas performativas permitem que os participantes atuem como coautores de suas narrativas, onde suas expressões corporais, artísticas e discursivas são analisadas como parte do processo de autoconhecimento e construção identitária. Dessa forma, a sequência de ações não segue um caminho linear, mas é moldada pelas respostas e reações dos sujeitos ao longo do percurso, garantindo que suas histórias e vivências se integrem à pesquisa de forma fluida e espontânea. Que a escrita aqui seja um ato, uma descoberta de existências, mais do que uma descrição ou justificativa da pesquisa. Que este seja um convite para a prática das autografias, para um início de conversa, para possibilidades de outras formas de existir em sala de aula.

3 “OS PROBLEMAS DA LOUCURA GIRAM AO REDOR DA MATERIALIDADE DA ALMA” OU MATERIALIDADES E MÉTODOS

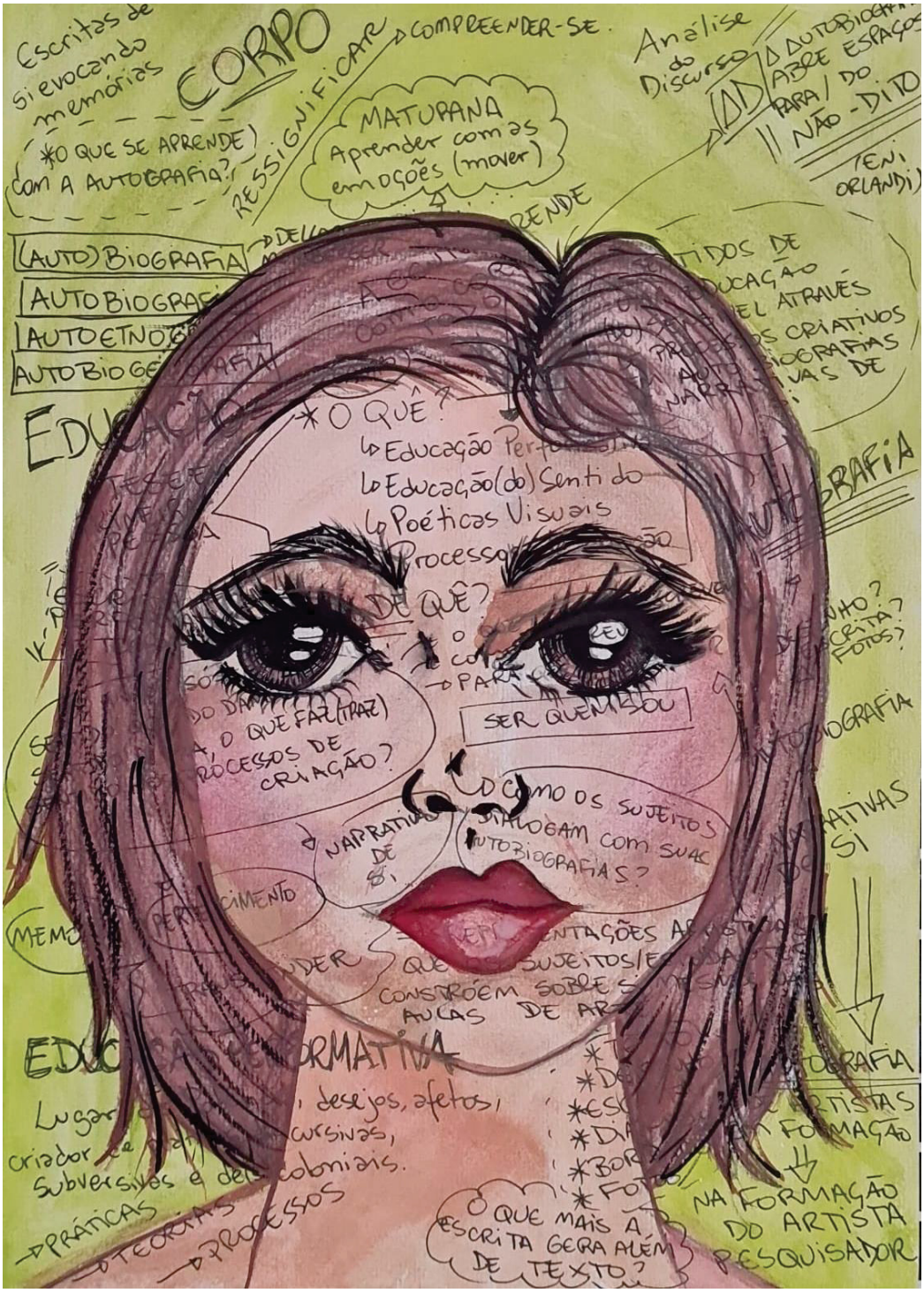


Figura 29 - Poética autográfica “Corpo-ser na pesquisa”. Acervo da autora.

Eu costumava achar que eu era a pessoa mais estranha do mundo, mas aí eu pensei: tem que ter alguém como eu, que se sinta bizarra e imperfeita, da mesma maneira como eu me sinto.
Frida Kahlo

A construção das autografias, busca referencial nas narrativas de si e nas (auto)biografias, mas partindo do viés da livre exploração de diferentes linguagens, buscando processos criativos para a construção de narrativas singulares, ressignificando sentidos capazes de promover o autoconhecimento, a expressividade e a transformação em diferentes contextos. A metodologia das autografias é flexível e adaptável às necessidades e objetivos de grupo de sujeitos, e a escolha das ferramentas e técnicas varia conforme o contexto e os objetivos específicos da atividade. Partindo do experienciar, permite que o indivíduo explore, convidando à reflexão profunda sobre si e o ambiente mundo, possibilitando a compreensão de sentimentos, motivações e padrões de comportamento, estimulando a exploração sensorial, utilizando diferentes linguagens visuais, auditivas e corporais.

No campo das Artes Visuais, o século XX trouxe grandes transformações, onde se percebe a liberdade do artista em termos de autonomia e de sua produção em termos autorais. As próprias estruturas que compõe o objeto de arte e como este se manifestam passam a desmaterializar e buscar novos modos de inserção, como a Arte Conceitual, por exemplo. Muito se avançou desde então, no sentido de criar, elaborar, refletir e manifestar essa produção, o que se dá através de Poéticas Visuais. Nesta linha de pesquisa, o conhecimento é compartilhado, num percurso do artista na articulação de pensamento formal e do pensamento poético, onde o observador leitor acompanha e resgata a própria trajetória. Como metodologia de pesquisa, a organização e a clareza na elaboração e apresentação de uma pesquisa em Poéticas Visuais impõem ao artista um método de construção teórica que alavanque seus processos artísticos e criativos. Não se trata de uma explicação verbal daquilo que o objeto artístico é por si só, mas de uma constante reflexão e auto questionamento durante seus processos de criação. São justamente as demandas do próprio processo que norteiam as reflexões e que se tornam fio condutor que nos faz visualizar as potencialidades durante a elaboração da pesquisa. Compreender as Poéticas Visuais na estruturação do conceito das autografias e na escolha dos materiais para a produção das materialidades, se mostrando caminho profícuo para as poéticas que serão analisadas.

Para Yiftah Peled (2012) a articulação teórico-prática de Poéticas afirma:

> (...) um pesquisador em artes plásticas, a despeito de alguns, utiliza os conceitos. Longe de desdenhá-los, ele os usa e os trabalha. Mas ele os trabalha de maneira diferente. Em troca, é diferentemente trabalhado por eles. Por que razões? Porque ele trabalha também (no) o campo do sensível. Um pesquisador em artes plásticas, com efeito, opera sempre, por assim dizer, entre conceitual e sensível, entre teoria e prática, entre razão e sonho. (2002, p. 19).

Abordo aqui sobre os valores, interesses e sujeitos que interconectam as relações e as formas de apreensão do mundo através de poéticas, que encontram na arte suportes latentes para ecoar e difundir percepções, ideologias, discursos e problemáticas relativas à construção do sensível e à forma de apreendê-lo. Para Dewey (1934) e sua filosofia da Arte como Experiência, o trabalho artístico perpassa todo o organismo humano, iniciando no devaneio e na produção imaginativa. É preciso, sim, de ordenação (onde o artista deve dominar conhecimentos específicos, de natureza técnica), mas que há a tomada de consciência no processo de experiência estética, da imaginação à técnica. Para este autor, a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender conhecimento, ao unificar e potencializar processos de inteligência. O estético, como afirma Dewey (2010), unifica o desenvolvimento "esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa" (Dewey, 2010, p. 125). Desta forma, a produção em Arte não distingue o fazer do pensar, não é meramente uma produção de devaneio da imaginação. Sua execução faz parte de um projeto que perpassa regras e técnicas, onde execução e criação se fundem num relacionar-se com os materiais. A obra torna-se um desafio ao pensamento ao evocar materiais e a organização dos processos de criação. Compreende-se aqui que os processos autográficos, para além da escrita (auto)biográfica, perpassam esta compreensão da arte como experiência, elencando ainda os fatores biográficos, memórias e experimentações presentes nos processos de criação vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Sobre a escolha dos materiais para o processo de criação autográfico, os conceitos de Ingold (2012) em sua antropologia ecológica sugere a retomada da noção de "coisa" em detrimento do "objeto". Em seu artigo "Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais" (2012), compreende-se que a pesquisa não se trata simplesmente da produção de desenhos, pinturas, colagens e escritas. O papel do artista-pesquisador não é reproduzir uma ideia

preconcebida, nova ou não, mas seguir as forças e fluxos dos materiais que dão forma ao trabalho (Ingold, 2012).

O autor argumenta:

> Primeiramente, quero insistir que o mundo em que habitamos é composto não por objetos, mais por *coisas*. Devo estabelecer, portanto, uma distinção bem clara entre coisas e objetos. Em segundo lugar, definirei o que entendo por *vida* enquanto capacidade geradora do campo englobante de relações dentro do qual as formas surgem e são mantidas no lugar. Argumentarei que a atual ênfase da literatura na agência material é consequência de uma redução das coisas a objetos, e da sua correspondente "retirada" dos processos vitais. Com efeito, quanto mais os teóricos falam sobre agência, menos eles parecem ter a dizer sobre a vida; quero inverter essa ênfase. Em terceiro lugar, defenderei que esse foco nos processos vitais exige que abordemos não a materialidade enquanto tal, mas os fluxos de *materiais*. Como Deleuze e Guattari, temos que seguir esses fluxos, traçando os caminhos através dos quais a forma é gerada, onde quer que eles nos levem. Quarto, devo determinar o sentido específico no qual o movimento por esses caminhos é *criativo*; isso implica ler a criatividade "para frente" enquanto uma reunião improvisada com processos formativos, ao invés de "para trás" enquanto abdução, a partir de um objeto acabado, até uma intenção na mente do agente. Finalmente, eu mostrarei que os caminhos ou trajetórias através dos quais a prática improvisativa se desenrola não são conexões, nem descrevem relações *entre* uma coisa e outra. Eles são linhas *ao longo das quais* as coisas são continuamente formadas. Portanto, quando eu falo de um emaranhado de coisas, é num sentido preciso e literal: não uma rede de conexões, mas uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento.

Neste emaranhado de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento, sou atravessada por múltiplas perspectivas que ressignificam minha forma de habitar a "matéria fluxo". Como Ingold sugere, sou costurada pela própria materialidade em um processo criativo que se assemelha à ciência de uma rede malhada. Este tecido, ou "parlamento de fios", como ele menciona, forma-se pelas interações contínuas entre conhecimentos e práticas de fazer Arte, onde o corpo, a mente e o ambiente convergem. As autografias emergem nesse processo, configurando-se em múltiplas materialidades: da narrativa, da oralidade, dos desenhos, das cartas, dos diários, das linhas do tempo, das colagens, das pinturas, dos pixos, dos bordados, das fotos, enfim, de expressividades surgidas a partir da individualidade de cada sujeito.

A prática autográfica não se limita apenas ao registro, mas é um espaço de experimentação e de (re)invenção constante, onde o sujeito se faz e refaz por meio de sua própria história e suas ações no mundo. O processo criativo aqui evoca a subjetividade dos participantes, imbricando suas experiências e memórias em linguagens poéticas e visuais que conectam corpo, tempo e espaço. Assim, cada

autografia não apenas documenta, mas também cria novas formas de ser e de entender o mundo, abrindo possibilidades para um conhecimento sensível e performativo, que vai além da racionalidade tradicional, conectando a prática artística com a construção de sentidos individuais e coletivos. Com esse entrelaçamento, o fazer artístico torna-se um movimento contínuo de exploração e expressão, onde cada fio representa uma narrativa única, mas, ao mesmo tempo, conectada ao universo cognitivo da ação coletiva de criar Arte.

Figura 30 – Poética autográfica “Itinerários Didáticos”. Acervo da Autora.

Então, qual é o papel da criatividade na vida do sujeito? Criar é ato de potência, realidade e possibilidade. Em parte, somos e em parte podemos ser, estando o tempo todo abertos a aprender novos e originais desenvolvimentos. Ao criar, o sujeito vence a angústia do não ser. Os processos criativos implicam em profundas satisfações, numa prolongação de si no tempo e no espaço.

Ao trilhar o caminho dos processos criativos, o ato de autografar-se propõe a construção de sentidos sobre as experiências e vivências no percurso de formação do corpo-artista-pesquisador. Este processo integra o conhecimento através de uma reflexão crítica e transdisciplinar, considerando diferentes perspectivas e abordagens no campo da arte e da pesquisa. As conexões estabelecidas entre áreas distintas exploram questões relacionadas à aprendizagem, formas de atuação e identidade profissional como artista-pesquisador. Além disso, a experimentação e

a inovação são elementos essenciais no processo formativo, favorecendo a exploração de novas abordagens e práticas artísticas.

Desta forma, iniciei a criação de roteiros para a sequência didática, estabelecendo três temas geradores. O pertencimento é trazido numa perspectiva do eu no mundo, eu com o mundo, eu com os outros, eu com os outros no mundo e eu sozinho, comigo mesmo. Nas noções de memória, o sujeito constrói suas ações no presente a partir das relações com as estruturas (físicas, sociais, sentimentais, emocionais) que vão compondo dialogicamente e que se encontram nas representações da realidade, auxiliando na formação deste sujeito. As narrativas trarão os desdobramentos e questionamentos acerca destes sujeitos polissêmicos, numa determinada consciência de mundo que poderá resultar na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Na possibilidade de transcendência, encontram-se as formas de enxergar e transformar as ações no mundo, sendo essas condicionadas tanto pelo que existe fora de mim quanto por decisões do meu próprio ser. Esse processo coloca em diálogo a maneira como me represento com aquela que desejo construir para mim. Essas perspectivas se tornam importantes fontes de informação para a história, a cultura e a formação do corpo-artista-pesquisador. Além disso, oferecem uma vivência singular, partilhando e ressignificando a trajetória pessoal, as experiências, o conhecimento adquirido e os erros cometidos ao longo da jornada de concepção da própria existência.

Para a coleta de materialidades que serão analisadas nesta pesquisa, a metodologia dos processos de criação autográficos articula-se dentro de um contexto acadêmico. Cada tema gerador abordado traz consigo uma proposta prática, resultando em poéticas visuais ou narrativas. Essas poéticas constituem um campo dedicado a projetos e trabalhos focados no desenvolvimento de materialidades, tanto teóricas quanto experimentais, sobre os processos artísticos, utilizando variados suportes. O objetivo é estimular a investigação e reflexão sobre os modos de produção artística, explorando as relações entre procedimentos e linguagens. Dessa forma, busca-se contribuir para a prática, análise e construção de conhecimento no campo artístico e de suas manifestações. A proposta envolve a construção de um percurso metodológico que reflita essa complexidade criativa.

A escolha dos temas foi inspirada pela leitura do livro *O Poder dos Sentidos*, de Emily Sfahany Smith (2017), em que a autora discute conceitos de sentido de

vida e como estes moldam o caráter, a dignidade e a identidade dos sujeitos. Embora esta pesquisa não trate diretamente da obra, sua leitura influenciou a definição das temáticas exploradas, que visam provocar reflexões e transformações.

Primeiramente, é através da memória que o ser humano interliga o ontem com o amanhã. Reconhecendo lembranças, pode-se então ordenar possíveis ações futuras, colocando em prática intenções e ações em sua vida. O espaço vivencial da memória permite que outros territórios sejam interligados conscientemente, de forma ilimitável, gerando um mundo experimental de hipóteses. Nosso emocionar aqui detém papel importante, pois estados de ânimo, alegria, tristeza, medo relacionam-se também com nossos processos de memória, presumindo também a relevância da afetividade como parte dos processos de aprendizagem. Segundo Ostrower (2007), “de um ponto de vista operacional, à memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais” (2007, p.19).

Ainda sobre a memória e a escolha deste conceito como tema gerador, segundo as teorias da AD, longe de ser um registro fiel do passado, a memória se reconstrói a partir de lacunas. Essas lacunas, inevitáveis no processo de lembrar, são preenchidas pelo imaginário, uma força interiorizada pelo sujeito ao longo de suas vivências em comum com outros indivíduos. As vivências, moldadas por essas experiências compartilhadas, assumem um sentido de veracidade. No entanto, a completa reconstituição do passado é impossível, pois a memória está intimamente ligada ao esquecimento. O discurso sobre o passado, portanto, se configura como um mosaico fragmentado, marcado pela necessidade de completude. A memória é construída a partir de acordos entre os indivíduos que compartilham do mesmo tempo e do mesmo discurso. Em outras palavras, a memória não é um registro estático do passado, mas sim uma reconstrução dinâmica e subjetiva, onde as lacunas são preenchidas pelo imaginário, moldando a nossa percepção do passado. As vivências em comum com outros sujeitos influenciam a construção da memória, criando um senso de veracidade.

A Memória Discursiva molda a forma como lembramos e narramos o passado, influenciando nossa compreensão da história. Tal visão de memória convida-nos a reconhecer o papel do imaginário e do discurso na construção da memória individual e coletiva, ressignificadas a partir do questionamento da veracidade absoluta das narrativas sobre o passado. Ao compreender a complexa

relação entre memória, imaginário e discurso, podemos desvendar as nuances da construção do passado e sua influência na nossa vida presente.

Assim, os discursos, em sua constante interação, tecem uma complexa tapeçaria de significados. De um lado, há a busca por um sentido comum, um ponto de encontro entre diferentes vozes. Essa busca se manifesta na convergência de ideias, na construção de consensos e na formação de identidades compartilhadas. Por outro lado, os discursos também se chocam. Diferenças de perspectiva, valores antagônicos e visões de mundo divergentes geram conflitos e tensões. Essa colisão de ideias é inevitável e, de certa forma, constitui a própria essência do ato discursivo. Ao invés de buscar uma harmonia artificial, os discursos se entrelaçam em uma dança dinâmica. Os pontos de convergência e os momentos de choque se alternam, criando um mosaico de significados em constante mutação. É importante ressaltar que, nesse processo, não há um "comum" absoluto. A busca por um sentido compartilhado é apenas uma das faces da moeda. O que realmente define a natureza dos discursos são os choques e os contatos, as fricções e as interações entre diferentes vozes. Para Pêcheux:

> A memória não poderia ser concebida como uma esfera plena cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria sentido homogêneo, acumulado ao modo reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (Pêcheux, 1999b, p. 56)

Segundo Placco e Souza (2006), a memória não se limita a um registro individual, mas se manifesta como um processo dinâmico que se entrelaça com a dimensão coletiva. Ela é a engrenagem fundamental que molda a nossa identidade, em suas nuances singulares e em sua conexão com a história e a cultura que nos cercam. Sem a memória, o aprendizado seria impossível. Através dela, acumulamos conhecimentos, experiências e vivências que nos permitem interpretar o mundo e construir nossa própria narrativa de vida. No entanto, a memória não se assemelha a um mero baú de armazenamento estático. Longe disso, ela é um processo ativo de ressignificação e reconstrução constante. A cada nova experiência, revisamos e reinterpretamos as memórias, adaptando-as à nossa realidade presente e às novas perspectivas que surgem. Essa plasticidade da memória a torna uma grande

receptora de estímulos, capaz de absorver e processar informações de diversas fontes.

Sobre o pertencimento, para Emily Esfahani Smith (2017), todos precisamos sentir-nos compreendidos, reconhecidos e confortados por nossos amigos, companheiros, parentes. Ou seja, todos precisamos do sentimento de pertencer que interage e influencia na construção de nossa identidade. Os conceitos da autora trazem significação à vida das pessoas, que irão desenvolver e constituir caráter, dignidade e personalidade. São eles que farão surgir o sentimento de pertencer e, consequentemente, trarão uma identidade de singularidade. “Pertencimento é aquela percepção de alguém fazer parte de uma comunidade, de uma família, de um grupo, de uma nação. Ele está muito ligado ao reconhecimento e a como um cidadão tem respeitadas a sua dignidade, a sua cultura, e as suas diferenças”, explica Miriam Debieux Rosa, professora titular do Instituto de Psicologia da USP e coordenadora do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política da USP, em uma entrevista ao Jornal da USP, em doze de abril de 2023.

Do ponto de vista psicológico, o pertencimento se revela como um pilar fundamental para o bem-estar e a saúde mental do ser humano. Mais do que mera integração social, ele representa a sensação de estar conectado, aceito e valorizado em um grupo ou comunidade. Através do sentido de pertencimento, encontramos um senso de segurança e acolhimento (aquela certeza de que somos parte de algo maior que nós mesmos); a validação e aceitação de sermos compreendidos e aceitos como somos, sem julgamentos; a oportunidade de contar com o suporte de outros membros do grupo em momentos difíceis; o senso de propósito e significado para algo maior que nós mesmos numa busca humana constante de encontrar significado na vida.

Sobre as narrativas de si, muitas vezes usamos as palavras como mediadoras entre nosso consciente e o mundo. A investigação biográfica está inserida nos resultados desse movimento científico e cultural e tomará as narrativas de si “enquanto fontes de investigação privilegiadas, suscetíveis de revelar os modos como se tecem os vínculos entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e interage” (Delory-Momberger, 2012a). A autora define:

> a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos, mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que

> organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa.(Delory-Momberger, 2012, p. 524-525)

No âmbito teórico e epistemológico, a narrativa de si assume um papel central, pois se baseia na crença de que cada instante da vida humana é, em si, uma história: "história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida" (Delory-Momberger, 2006, p. 525). Para a autora, a biografização[22] transcende o mero ato discursivo. Ela se configura como:

> [...] uma atividade mental e comportamental, uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com o mundo que o rodeia. [E compreende] todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados. (ib. p.525)

Porém, nossos grafismos também fazem parte desse processo, onde as palavras e os grafias representam unidades de significação. Ostrower (2007) aponta que a palavra não é neutra quando nos afirma que:

> qualquer noção já surge em nossa consciência carregada de certos conteúdos valorativos, pois, como todo agir do homem, também, o falar não é neutro, não se isenta de valores [...] o *falar* torna-se mais do que um assinalar, *torna-se um representar as coisas com seus conteúdos,* torna-se um *avaliar* e um *significar. (2007, p. 21).*

Orlandi aponta o mesmo caminho quando afirma, através da teoria da AD, que as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. “(...) O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (Orlandi, 2003, p. 32). A autora explica que, mesmo sem intenção consciente, o que falamos é afetado pela língua e pela história, pois os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com a exterioridade.

---

[22] O conceito de *biografização*, segundo Delory-Momberger (2014a; 2016), refere-se ao processo contínuo de construção da identidade de um indivíduo por meio da interpretação de suas experiências de vida. Esse processo envolve tanto a dimensão interna da autoconstrução quanto a influência externa das interações sociais, históricas e culturais. A biografização é central nas pesquisas (auto)biográficas, pois destaca como os sujeitos constroem suas trajetórias, conectando suas vivências pessoais com o contexto coletivo e histórico, sendo um instrumento de reflexão e autoformação.

Hipoteticamente, nossos grafismos se deslocam para as mesmas significações e, mesmo que inconscientemente, representam unidades de significação. Essencialmente, no centro de nossa criação está a nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de ordenações, ou seja, através das formas. Sejam elas palavras ou desenhos. Segundo Ostrower (2007, p.24), se a fala representa um modo de ordenar, o comportamento também é ordenação. Pintura, arquitetura, desenho são ordenações, linguagens, formas; não são ordens verbais nem poderiam ser verbalizadas, embora se verbalize a respeito delas.

O discurso é uma dupla dispersão: por um lado, o cruzamento de vários dizeres; e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. Sendo então o discurso heterogêneo “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos; (...) quanto à natureza das linguagens; (...) quanto às posições do sujeito” (Orlandi, 1999, p. 70), a AD tenta entender como os objetos simbólicos produzem sentidos, isto é, como eles estão investidos de significância para e por sujeitos. Segundo Orlandi, explorar de maneira diferente a relação de sentido construída através do simbólico, olhando e compreendendo os sujeitos da pesquisa que são também históricos, sociais e ideológicos, tem sido a grande contribuição da AD. Por esse motivo tal foi a escolha para a interpretação das materialidades desenvolvidas pela pesquisa e na qual os processos narrativos que se dão pela escrita, pela oralidade, pelos desenhos, grafismos, recortes e colagens se utilizarão da AD para seus gestos de interpretação.

Se aqui nos compreendemos como seres criadores, a transcendência em nossos pensamentos e criações, muito mais do que apenas no campo da arte, podem se fazer rotineiramente e se fazer criativamente. Ser um pai de família que brinca com seu filho, um jogador de xadrez sagaz, um técnico em informática útil, entre outros, também perpassa o campo criativo dos processos humanos de ação e comunicação no mundo vivido e real compartilhado. Não existe gênio universal. Cada um de nós é capaz de se localizar num amplo território em atividades humanas valiosas que giram em torno de valores. Transcender é estar fundamentalmente ligado a verdade, a beleza, a utilidade, a bondade. Segundo Freire:

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. [...] Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a compreensão, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (Freire, 2000, p. 25-28)

De acordo com Freire (2000, p. 26), homens e mulheres são seres sociais e culturais, mas também são seres históricos e em constante processo de construção. Somos inacabados, em constante desenvolvimento e por natureza, somos do-discentes, ou seja, tanto ensinamos quanto aprendemos. Existe uma relação dialética entre o ato de ensinar e o ato de aprender, formando uma unidade inseparável de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, estamos em constante processo de construção, de aprendizagem, aprendendo ao vivenciar, transcendendo ao aprender.

Os temas geradores selecionados para esta pesquisa foram cruciais para orientar e dar significado à sequência didática desenvolvida. Sua escolha fundamentou-se em diversos fatores: o impacto potencial desses temas na construção do conhecimento, a adequação aos objetivos da pesquisa, a viabilidade da coleta de dados relevantes e o engajamento dos participantes. Além disso, considerou-se o potencial de ampliação desses temas para contextos mais amplos. Todo esse processo visou garantir que a pesquisa seguisse um caminho fundamentado, promovendo a valorização e ressignificação dos conteúdos trabalhados.

A metodologia dos grupos de discussão (Brandão, 1999; 2001) foi inicialmente pensada como alternativa para os processos dialógicos com os temas geradores, buscando compreender os sujeitos a partir de discursos sociais construídos coletivamente. Essa prática investigativa qualitativa destaca-se pela escuta atenta, permitindo uma análise mais profunda dos mecanismos sociais, muitas vezes ocultos, e das condições sociais e históricas que moldam o fenômeno em estudo. Embora a pesquisa participante não tenha sido escolhida como metodologia principal, o compartilhamento e a escuta sensível foram aspectos essenciais nas propostas de criação. O ato de "saber ouvir" vai além de uma questão metodológica, sendo uma postura ética, política e afetiva, que insere os sujeitos no processo de pesquisa, considerando suas histórias e transformações ao

longo do percurso. Na pesquisa participante (Brandão, 2001), amplamente utilizada em estudos etnográficos, a participação ativa do pesquisador no contexto estudado, busca compreender os fenômenos sociais a partir das perspectivas dos próprios participantes, valorizando seus conhecimentos, experiências e opiniões. Embora esta abordagem não tenha sido adotada integralmente na pesquisa, ela destaca a importância do envolvimento ativo do pesquisador e da sensibilidade na escuta durante o compartilhamento das criações dos sujeitos, favorecendo uma compreensão mais rica e significativa das dinâmicas sociais e educacionais investigadas.

As questões de metodologia serão abordadas em dois níveis: 1) o da construção das materialidades, no caso e de forma bem peculiar, a produção de poéticas a partir de três temas geradores na construção de processos criativos, a partir das temáticas propostas; 2) o da análise das materialidades, em outros termos, dos modelos de leitura e de interpretação dos documentos produzidos, usando a AD. Nesta série de procedimentos que exploram e se opõem a uma definição acadêmica e instrumental de intervenção, é proposta uma abordagem alternativa por meio de oficinas autográficas.

Segundo a ementa do curso, as disciplinas chamadas de "guarda-chuva" estão relacionadas aos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores do curso de Artes Cênicas. Com base nisso, decidi elaborar a ementa da disciplina a partir do meu próprio projeto de pesquisa, nomeando-a “Tópicos Especiais em Artes Cênicas II – Autografias, narrativas de si e processos de criação”. O desenvolvimento da pesquisa ocorre paralelamente ao andamento da disciplina, e a coleta das materialidades integra os processos pedagógicos, com foco na formação do corpo-artista-pesquisador. O objetivo geral da disciplina é promover a disseminação das pesquisas e incentivar a iniciação científica. Entre os objetivos específicos, estão a formação do artista-pesquisador a partir de processos de criação baseados em (auto)biografias, a mobilização de metodologias de observação, prática e registro aplicadas à pesquisa em arte e interpretação, e a produção de registros (auto)biográficos no contexto dos processos criativos.

O Plano de Trabalho Docente foi então desenvolvido considerando a criação de metodologia das histórias de vida, (auto)biografias e a construção de processos

de autografias a partir da perspectiva dos temas geradores escolhidos. Tais temas se interconectam com os conteúdos programáticos organizados da seguinte forma:

* Autografia e Retratos de Infância.

* Memórias e a Educação (do) sensível

* Sentidos, autografias e narrativas de si

*Escrevivências, a partir da obra de Conceição Evaristo.

* O que é (Auto)biografia?

*Sentidos, potencialidades e usos da (Auto)biografia

*A (Auto)Biografia e Escritas de si: questões teórico-metodológicas

* Histórias de vida. Troca de experiências e partilha de saberes – como relacionar o que temos até aqui, com os processos de formação de/do ator/personagens: Histórias de Vida e Mapas Afetivos

* Noções e Pertencimento: Experiências, Memórias e Processos (De)Formativos

* Os limites da experiência Memórias, formas de narrar o Eu

* Transcendência: Entre transformação, autoformação e deformação

*Processos metodológicos nas pesquisas narrativas, (auto)biográficas e nas Histórias de Vida

*Fontes nas pesquisas (Auto)Biográficas

*Desenhando pesquisas: modos de fazer

*Os limites da interpretação e da análise

*Atividade Avaliativa de Conclusão: Relatório da Disciplina e Autoavaliação

*Crítica e contribuição do estudante acerca da metodologia de aula e conteúdo e das atividades práticas. Conclusões e contributos.

A partir do Plano de Trabalho Docente, foram desenvolvidas as propostas práticas de: desenho de memória; Escrevivência de memória da infância; autografia a partir de “A festa alheia”; história do nome; mapas afetivos; Olhares para Lugares – registros autográficos da FAP; O primeiro dia – memórias da educação; Lattes como compreensão da história de vida do artista em formação; cartas para o corpo; palavras e bordados de si; escolha de uma epígrafe; autografia de formação – história de vida; transcendendo o caminho; painéis autográficos.

A seguir, apresento a descrição do processo metodológico e a seleção dos registros das materialidades desenvolvidas. Reconhecendo a inviabilidade de

analisar todas as materialidades produzidas ao longo da pesquisa, optei por incluí-las na tese, pois acredito que o acompanhamento do processo completo e a sensibilidade envolvida em cada autografia demonstram a potencialidade daquilo que proponho. Mais do que um produto final analítico, o processo das vivências autográficas reflete a temporalidade biográfica da experiência e da existência, revelando a descoberta do projeto e do "eu" (Delory-Momberger, 2008), a inter-relação entre conhecimento, sentido e construção de si (Josso, 2010), e a reflexividade autobiográfica (Passeggi, 2011), que envolve autonomia cognitiva e consciência de si. Isso abrange desde a compreensão de si em contextos particulares e culturais, até a inserção em processos históricos globais. Além disso, a relação entre biografia e aprendizagem (Delory-Momberger, 2006; 2008; 2009; 2012a-b; 2014) é central para a contribuição epistemológica da pesquisa (auto)biográfica em educação, dialogando com a Educação Performativa e a AD, como base para a construção de uma proposta didática voltada ao ensino e formação do artista-pesquisador.

4 AUTOGRAFIAS - UM EXPERENCIAR

Figura 31 – Poética autográfica “Experenciar e Transcender”. Acervo da autora.

Descrevo neste capítulo o experienciar das autografias, a partir do desenvolvimento da disciplina de Tópicos Especiais e Artes Cênicas II – Autografias, narrativas de si e processos de criação, o seu desenvolvimento (que sempre envolve um certo grau de improvisação) e buscando contextualizar a produção das materialidades aqui descritas.

A disciplina iniciou dia 22 de março de 2023, ocorrendo sempre às quartas-feiras, das 15:30 às 17:10. A primeira aula foi de apresentação da disciplina e da professora, trazendo aos discentes a perspectiva do uso das (auto)biografias como metodologia de pesquisa para a formação destes corpos-artistas-pesquisadores. Centrou-se na questão dos sentidos e potencialidades das narrativas de si e dos processos autográficos a serem desenvolvidos, tendo em vista que estes estudantes estão no último ano e em processo de escrita dos trabalhos de conclusão de curso (TCC). Foi explicado que as propostas a serem desenvolvidas podem ser incorporadas ao memorial que cada estudante está elaborando individualmente como parte de seu TCC. No percurso, a aula terá uma abordagem mista: na primeira parte de cada aula, a ênfase será em uma apresentação expositiva-dialogada conduzida pela docente, enquanto a segunda parte será dedicada as propostas práticas, visando construir coletivamente os aprendizados adquiridos. Por se tratar de uma disciplina de três horas aula, optou-se por dividir em três unidades temáticas, onde cada ação foi precedida de uma preparação teórica com variedade de técnicas de ensino.

Após a explicação quanto ao projeto de pesquisa, dúvidas e a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, foi abordada a questão da atribuição de pseudônimos aos participantes. Esta ação é uma abordagem comum, que confidencia a identidade real dos participantes, sendo os mesmos informados sobre como serão identificados, assegurando a compreensão da abordagem escolhida. A escolha dos nomes dos sujeitos da pesquisa científica é uma questão delicada e importante, por envolver considerações éticas, confidencialidade e privacidade dos participantes. Para esta pesquisa, foi feita uma roda de conversa onde os participantes escolheram o nome pelo qual querem ser identificados, cada um deu a justificativa para a escolha de tal nome, tendo inspiração em suas vidas e gostos pessoais.

4.1 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Iniciando a descrição das sequências didáticas realizadas, no primeiro encontro a aula teve como tema Infância, memórias e narrativas de si. Abordei o conceito de infância a partir do senso comum, considerando a descrição que se refere ao período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência. A partir do tema debatido, foi apresentado aos estudantes o documentário de 2000, dirigido por Liliana Sulzbach, intitulado “A invenção da infância”. Este filme documentário aborda as diversas perspectivas da infância em contextos sociais variados. Através da citação final que ressoa no vídeo, "ser criança não é sinônimo de ter uma infância", incita-se uma ponderação profunda acerca da verdadeira essência da infância no mundo moderno. Entretanto, garantir o direito à infância não é sinônimo de ter a garantia de vivenciar plenamente essa fase, seja devido à marginalização social provocada pela exploração do trabalho infantil ou à exposição a demandas exaustivas próprias do mundo adulto. O documentário também contribui para uma análise mais profunda sobre a concepção atual de ser criança, ao retratar situações de infâncias submetidas a violação dos direitos humanos.

As reflexões surgiram a partir da exibição do documentário, onde os estudantes puderam compartilhar suas próprias memórias e concepções de infância, revelando a diversidade de suas experiências individuais. Nesse processo, eles desafiaram a ideia tradicional de infância como uma fase de inocência, ao observarem como algumas crianças retratadas no documentário são obrigadas a amadurecer rapidamente e assumem responsabilidades típicas da vida adulta. Um dos estudantes destacou o impacto emocional da experiência, descrevendo-o como um "soco no estômago", ao confrontar-se com realidades tão diferentes das suas, o que os levou a refletir sobre a privação de uma infância plena, evidenciada, por exemplo, nas cenas de trabalho infantil.

No debate em sala de aula, o conceito de “privilégio” foi identificado, mas muitas das questões psicossociais individuais foram apontadas como fatores determinantes em seus processos de formação. Um dos estudantes relatou sua “saída do armário” já cursando a graduação em Artes Cênicas e o impacto de sua sexualidade no seu projeto de final de curso. Vale ressaltar aqui que o curso de

graduação Bacharelado em Artes Cênicas possui como trabalho de conclusão de curso em duas proposições - criação e apresentação pública de montagem cênica, relativas à pesquisa prática TCC Montagem; e TCC Pesquisa em Artes Cênicas que consiste na produção individual de um memorial artístico/artigo e que deve ser desenvolvida a partir de um aspecto específico da produção artística à qual o(a) discente está vinculado(a). Tratando-se de discentes do 4º Ano, todos no decorrer da disciplina estavam em pleno desenvolvimento dos TCC e o tema era constantemente abordado em aula.

Em continuidade, explanei sobre o contexto da “invenção da infância” que se refere ao processo histórico cultural pelo qual a concepção moderna de infância como uma fase distinta e importante da vida foi gradualmente se estabelecendo. Foi explicitado que antes deste período as crianças eram vistas como pequenos adultos em formação, sem uma ênfase significativa em suas necessidades específicas ou em propor-lhes um ambiente adequado ao desenvolvimento. Alguns pontos-chave desta abordagem se referiram as mudanças sociais e econômicas na transição das sociedades agrícolas para as industriais; na disseminação da educação formal e o aumento da literacia que levaram a uma maior conscientização sobre a importância do desenvolvimento infantil adequado a necessidades e estágios específicos de aprendizagem; as reformas sociais e a influência de movimentos filantrópicos que trouxeram a ideia de que as crianças devem ser protegidas, educadas e cuidadas de maneira adequada e, com isso, o estabelecimento de leis trabalhistas que limitavam o trabalho infantil e a criação de escolas específicas para crianças; e por fim, o desenvolvimento da psicologia infantil no final do século XIX que contribuiu para uma compreensão mais profunda das fases de desenvolvimento das crianças e de suas necessidades emocionais e cognitivas. Passei, então, para a compreensão do conceito de infância como uma fase única da vida, caracterizada por necessidades específicas de desenvolvimento, direitos e proteção, e que a questão da infância ainda vem evoluindo, influenciada por fatores sociais, culturais e científicos.

A história individual, a convivência com a infância e o campo do trabalho voltado para o público infantil nas artes cênicas foram relatados. Debatemos sobre as produções infantis de nossas memórias e comparação com as atuais, que culminou no debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre a concepção de infância na atualidade a partir do questionamento: “E como olhar para

as mudanças pelas quais a infância passa?". Questionei sobre a visão da criança como um adulto em espera, em miniatura, recorrente na história da infância, que também se faz presente atualmente. Acirrou-se o debate acerca dos avanços tecnológicos e o sistema, denominado de midiático-cultural, que potencializam e viabilizam o acesso das crianças a informações, as quais outrora eram consideradas pertencentes ao mundo adulto, colocando-se, algumas vezes, como tradutoras deste mundo das tecnologias para os adultos. Comentou-se durante o processo de reflexão o quanto as crianças estão sendo "adultizadas".

A citação de Steinberg e Kincheloe (2004, p.11) foi abordada:

> [...] Infelizmente, algumas pessoas que ganham a vida estudando ou cuidando de crianças não reconheceram esta mudança de rumo histórico. Além disso, poucos observadores notaram que a explosão de informações tão característica da era contemporânea desempenhava papel principal num jogo destinado a minar as noções tradicionais da infância. (Steinberg Kincheloe, 2004, p.11).

A citação aborda uma importante crítica ao desconhecimento ou à negação da mudança nas noções de infância que se observa no contexto contemporâneo. Eles afirmam que muitos profissionais que trabalham com crianças, sejam acadêmicos ou cuidadores, ainda não perceberam o impacto profundo da revolução informacional moderna sobre o conceito de infância. O aumento exponencial da informação e do acesso à tecnologia, que define a era contemporânea, enfraquece as noções tradicionais de infância como uma fase protegida e inocente, transformando a forma como as crianças são vistas e se inserem no mundo. Essa crítica reflete a preocupação com o modo como a infância está sendo moldada por uma era de hiperconectividade e acesso ilimitado à informação, o que muitas vezes leva crianças a confrontarem temas e responsabilidades mais cedo. A tecnologia e o volume de informações disponíveis têm acelerado a maturidade infantil e alterado seu desenvolvimento psicossocial, algo que, segundo os autores, ainda não é totalmente reconhecido ou tratado com a seriedade necessária por todos os profissionais envolvidos.

Foi trazida ao debate a perspectiva de que cabe a sociedade lutar para que todas as questões da infância não fiquem apenas no papel, lutando para conquistar os mesmos direitos a todas as crianças, independentemente de classe social. Após a análise de tantos períodos tristes que a infância enfrenta, concluiu-se que os

debates nos levam a uma avaliação aprofundada sobre olhar para conceitos de infância e ampliar nossa compreensão acerca da mesma, inclusive ressignificando nossas próprias histórias (e também muitos traumas). A reflexão aponta para a necessidade de repensar práticas pedagógicas e formas de cuidado, considerando essa nova realidade, para o desenvolvimento infantil ser protegido adequadamente no atual cenário.

Este olhar para a infância foi necessário para trazer a memória e as noções da própria infância para a roda de conversa. Após as reflexões feitas coletivamente, fiz a proposta da atividade autográfica de um desenho de memória. Tal proposta se baseia no desenho produzido utilizando apenas imagens que estão guardadas na memória, sem consultar outras fontes, relembrando a figura da infância que trazemos do que fica registrado na mente. O conceito de memória foi abordado a partir de sua complexidade e dinamicidade no processo, sujeito a influências e alterações ao longo do tempo, sendo ele fundamental para nossa interação com o mundo, nossa capacidade de aprender e nossa compreensão do passado e do presente.

Os participantes tiveram acesso a uma folha em branco e materiais variados, como lápis de cor e giz de cera, para realizar a proposta. Alguns optaram por recorrer a uma imagem de evento da memória de infância, enquanto outros optaram por relembrar como eram os desenhos que gostavam de fazer. O compartilhamento das imagens foi feito em roda de conversa. A maioria trouxe suas memórias emotivas em suas relações.

Os desenhos de Lia, Mel, Alice e Valéria retratam casa de avó, sendo comentado pelas mesmas como eram essas casas, o cheiro que tinham, onde se localizavam e a importância que tais casas têm em suas vidas. Comentário feito por Diêiqui é de como as memórias tem cheiros, texturas e afetividades que nem sempre conseguimos descrever com palavras, sendo complementada por Mel que falou do quentinho no coração que tais lembranças provocam e por Abigail que falou de como o cheiro de vó é único. Foi trazida ao debate a questão de como os desenhos de infância não trazem julgamentos (como sendo desenhos feios ou bonitos), se configurando em representações da imagética infantil. As expressões gráficas desenvolvidas na infância representam os primeiros passos da criança na organização de suas percepções de mundo. O desenho infantil é uma forma de

exploração criativa e cognitiva, em que a criança começa a expressar sentimentos, ideias e experiências de maneira visual, onde a prática possibilita desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais, além de incentivar a capacidade de simbolizar e comunicar. Através das garatujas, a criança começa a dominar o espaço, entender as relações de causa e efeito e a estruturar sua percepção temporal e espacial. Esses desenhos não apenas contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da expressão artística, mas também auxiliam na construção da identidade do sujeito.

Figura 32 – Desenho de Memória - Lia

O primeiro compartilhamento foi de Lia, descrevendo o desenho da casa de sua avó, a cor, o vitral na porta, as janelas altas e o clima de verão. Ela enfatizou a constante presença de sua grande família — preta, umbandista e de muita luta — e como a casa da avó era o centro de encontros com tios, tias e primos que cantavam e dançavam. Apesar de dizer que não é boa em desenho, expressou gratidão ao relembrar esses momentos e reforçou o apreço pela família em que cresceu. A casa da avó representa para Lia um espaço de segurança e acolhimento, funcionando como uma ancoragem afetiva na construção de sua identidade e relações familiares. Ela resgata não apenas uma imagem física, mas uma representação simbólica que transcende o material — um lugar de união, celebração e pertencimento essencial para sua formação identitária. Sua trajetória como artista está intimamente ligada às suas ancestralidades.

Ao mencionar sua família e seus referenciais, Lia revela marcas identitárias que evidenciam a intersecção entre raça, religião e luta social, sendo estas fundamentais para compreender o sentido de seu relato e como contribuem para a construção da memória. A casa da avó, como "centro de encontro", é marcada por práticas culturais e tradições religiosas, reforçando a ideia de coletividade e celebração da cultura negra. Isso contrasta com a possível marginalização ou invisibilidade social que famílias como a de Lia podem enfrentar. Seu discurso reflete o que significa pertencer a uma família preta, atuando como resistência ao apagamento de identidades culturais e religiosas afro-brasileiras. A "gratidão" que ela sente não é apenas pessoal, mas reafirma a importância do coletivo em sua constituição subjetiva. No relato, há uma heterogeneidade discursiva onde diferentes vozes e sentidos se entrelaçam. Lia articula sua fala entre a memória pessoal (desenho da casa, vitral, janelas) e a narrativa coletiva (familiares que cantam e dançam). Sua expressão é permeada por discursos sociais — religiosidade afro-brasileira, experiência negra e resistência familiar — que coexistem e dialogam, criando uma complexa teia de significados.

Durante a roda de conversa, Mel se prontificou a ser a próxima a compartilhar suas experiências e apresentou um desenho acompanhado de legendas, representando momentos vividos na casa de sua avó, em Coronel Vivida, no interior do Paraná. Ao relatar suas memórias, destacou a importância das brincadeiras ao ar livre com seus primos e irmãos, especialmente em dias de chuva, quando todos escorregavam pela calçada até a lama, ficando cobertos de barro e experimentando uma alegria simples e inesquecível. O ponto central de sua fala foi a lembrança do cheiro da chuva, que ela associava à felicidade da infância.

Esse relato despertou memórias sensoriais nos participantes, como o cheiro de grama recém-cortada mencionado por uma colega. A discussão revelou a relação entre memórias afetivas e os sentidos, especialmente o olfato. Alunos compartilharam como certos cheiros revisitam lembranças marcantes de eventos, lugares e pessoas do passado, evidenciando o poder da memória sensorial em acessar emoções e experiências antigas. Diêiqui lembrou-se do aroma característico da despensa da avó, enquanto a professora recordou os biscoitos recém-assados que a transportam à infância e ao aconchego materno.

Figura 33 – Desenho de Memória - Mel

A memória sensorial evocada pelo cheiro da chuva conecta passado e presente, funcionando como um interdiscurso que transcende o relato individual e ressoa nos relatos de colegas, como o cheiro de grama cortada ou dos biscoitos da professora. O olfato emerge como um canal privilegiado para acessar emoções e lembranças, atravessando temporalidades e espaços.

Foi relatado pelos estudantes a técnica de memória emotiva no trabalho de Constantin Stanislavski que faz com que o ator busque na sua memória afetiva e nas suas vivências e observações o material que o leva para perto da alma do seu personagem.[23] Para este autor, por meio do seu trabalho com as memórias e a imaginação, o ator cria a possibilidade de algo que poderia de fato existir e a representa com veracidade a cena que se está criando. Foi comentado sobre o

---

[23] Stanislávski acreditava que a ação leva a uma emoção, ou seja, a partir da experiência física é gerado um sentimento, e não o oposto. Por isso seu método incluía diversas práticas físicas que pudessem ajudar o ator a despertar a emoção do personagem, como técnicas de relaxamento físicas e vocais. O autor distingue a memória sensorial, ligada aos cinco sentidos, da memória emocional, ambas úteis para a interpretação, mas com diferenças. Ele acredita que acessar emoções vividas pode ajudar a conectar o subconsciente ao consciente, utilizando experiências próprias na construção de personagens. Ele ressalta dois princípios: primeiro, o processo de reviver emoções não se limita a recordar o aspecto emocional, mas envolve elementos sensoriais e físicos, como ações, cheiros e objetos. Segundo, a intensidade e o tempo de resgate emocional variam, e os resultados surgem naturalmente, sem pressa, como consequência das etapas anteriores. Stanislavski, durante um encontro em 1934 na França com a atriz Stella Adler, já havia deslocado o foco de sua pesquisa da "memória afetiva" para as "ações físicas". No entanto, ele manteve a ideia de que o ator deve utilizar sua própria memória afetiva para reviver sentimentos e experiências pessoais que possam ajudar na construção de cenas. Esse conceito está relatado no livro *Stanislávski: Vida, Obra e Sistema*, de Elena Vássina e Aimar Labaki (2016).

incomodo que o uso da memória afetiva pode causar nos atores e a professora destacou o livro *Stanislávski: Vida, Obra e Sistema*, de Elena Vássina e Aimar Labaki (2016) que aborda este tema.

Os discursos revelaram que as memórias sensoriais, especialmente ligadas ao olfato, são cruciais para conectar-se ao passado, ressignificar vivências e moldar a identidade. O exercício de compartilhamento estreitou os laços entre os participantes e destacou a importância das memórias afetivas no autoconhecimento e na formação do sujeito. Mel, por exemplo, ao incluir legendas em seu desenho, complementou o visual com o textual, trazendo à tona memórias sensoriais e afetivas de sua infância em um ambiente interiorano.

Seu relato, ancorado na infância, reflete liberdade e conexão com o lúdico e o corporal. A chuva e a lama, descritas como fontes de alegria, rompem com a visão tradicional de sujeira como algo negativo, associando esses elementos à liberdade e espontaneidade. O corpo explora o mundo diretamente, desafiando normas sociais que vinculam limpeza à disciplina imposta pelo mundo adulto.

Essa ressignificação mostra como experiências aparentemente negativas podem ser reinterpretadas de forma positiva, evidenciando a pluralidade de significados nas memórias individuais. Ao valorizar a união familiar e a simplicidade do ambiente rural, Mel destaca a casa da avó como símbolo de segurança e pertencimento, algo que Fayga Ostrower considera essencial na formação da subjetividade e da expressão artística.

Em suma, a construção identitária de Mel está profundamente ligada às vivências familiares e ao espaço interiorano. Seu relato transcende a mera descrição, convidando à compreensão de sua experiência de maneira sensorial, afetiva e emocional. O discurso de Mel reforça a conexão comunitária da atividade, onde memórias sensoriais funcionam como pontos de encontro entre diversas histórias de vida.

A próxima estudante descreveu com carinho os materiais que compunham a casa de sua avó, destacando os detalhes que a memória preservou com afeto: as janelas que moldavam a luz, o portão com seu formato singular, as samambaias que pendiam da garagem, como se guardassem o espaço onde tantas brincadeiras aconteceram.

Figura 34 – Desenho de Memória - Alice

Cada detalhe, desde os cantos da casa até as sombras que ela projetava, faz parte do cenário de suas lembranças infantis. Alice, como sujeito discursivo, evoca suas lembranças, mas essas memórias não são neutras; elas são mediadas pela linguagem e pelos significados que a cultura atribui aos objetos descritos. Nesse sentido, a casa da avó é reconstruída pela memória, que organiza e hierarquiza o que merece ser lembrado. As janelas, o portão e as samambaias, por exemplo, não são apenas objetos físicos, mas lugares de significação afetiva que trazem a presença da avó. Esses elementos são "moldados" discursivamente, imbuídos de valor, e revelam um sujeito que relembra com carinho um passado envolto em descoberta e pertencimento.

No desenho, o sol de óculos escuros, que segundo a estudante sempre era desenhado da mesma forma, torna-se um símbolo recorrente e íntimo, uma assinatura de sua imaginação, uma forma de estabilização do sentido em meio à fluidez da memória, onde o sujeito encontra estabilidade em meio à fragmentação do passado. Nesta narrativa tecida de cores e formas, cada traço é carregado de memórias detalhadas e cheias de significados, como se estivéssemos diante de uma fotografia viva, uma imagem que não apenas representa um lugar, mas conta uma história.

Num processo de construção de sentidos através da memória, onde elementos materiais se entrelaçam com significados emocionais e simbólicos, a relação entre o sujeito, o discurso e o contexto histórico-social remete ao conceito de

arquivo na AD, onde é visto como algo que organiza e constrói sentidos a partir do passado, ao mesmo tempo em que o reinscreve no presente.

A próxima estudante, Abigail, ao narrar seu desenho, entrelaça as memórias afetivas de sua infância, transformando o quarto da avó em uma paisagem íntima, carregada de significados profundos. O leito, adornado com uma colcha estampada de zebrinhas, guarda mais do que um simples padrão: é um símbolo do conforto e da saudade que ela sente. A imagem de sua avó repousa em um cenário que, para Abigail, não é apenas físico, mas também emocional. Ao lado da cama, o quadro com o sol e a lua — elementos que pendiam em lados opostos da parede — revisitam o ciclo das memórias, das fases da vida que ainda ecoam mesmo após a mudança da casa.

Figura 35 – Desenho de Memória - Abigail

O armário de madeira rústica e a cabeceira, onde Abigail se escondia para brincar, são portais para tempos de inocência, em que aquele espaço era refúgio e alegria. O quarto da avó, com suas marcas e objetos familiares, representa o lugar onde Abigail se sentia plena, acolhida e segura, contrastando com a busca contínua por esse tipo de segurança na vida adulta. Ao desenhar-se deitada sob a colcha de zebrinhas, ela captura um fragmento desse passado, um momento de felicidade simples, onde o mundo externo ficava à margem e o aconchego da infância prevalecia. Essa representação visual torna-se, assim, uma tentativa de recuperar o que a maturidade, muitas vezes, torna difícil de alcançar: o lar interno que só a infância pode oferecer plenamente. Assim, o desenho de Abigail, ao ser narrado,

não é apenas uma reprodução visual de um quarto, mas um discurso que expressa a busca por sentido, pertencimento e segurança, que, muitas vezes, só as memórias de infância podem proporcionar.

Julônio compartilhou uma infância marcada pela solidão, retratando-se no balanço, observando à distância as outras crianças em brincadeiras coletivas. Seu desenho revela não apenas uma memória, mas a sensação de isolamento e dificuldade em se encaixar nos padrões sociais. Ao dividir com a turma, refletiu sobre como nem todas as infâncias são felizes e como a sua foi permeada pelo sentimento de não pertencimento.

Autodenominando-se "criança viada", expressou sua diferença e desconexão, não se identificando com as brincadeiras de bonecas das meninas nem com os jogos de bola dos meninos, buscando refúgio solitário no balanço para se encontrar. O termo "criança viada" em seu discurso traz camadas complexas de significados sociais, culturais e afetivos, associados à experiência de ser percebido como "diferente" em relação às normas de gênero na infância.

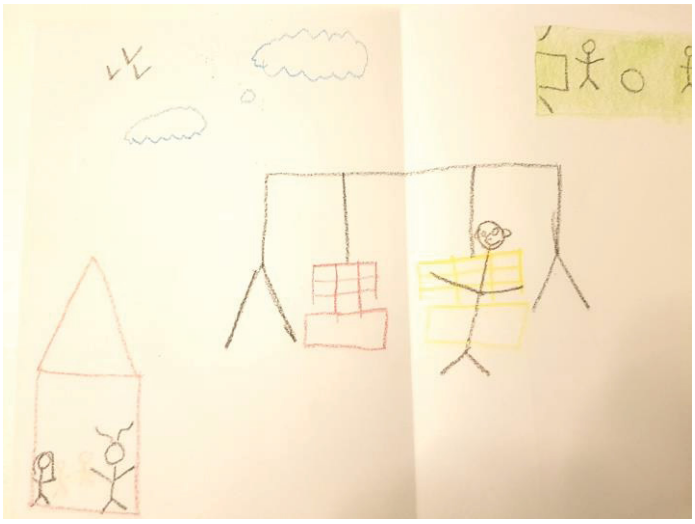


Figura 36 – Desenho de Memória - Julônio

Carrega uma carga simbólica e histórica significativa, especialmente no contexto LGBTQIAPN+, envolvendo vivências de pessoas classificadas por comportamentos ou preferências que desafiam estereótipos tradicionais de masculinidade ou feminilidade. Muitas vezes usado pejorativamente, implica julgamento e exclusão de crianças que não se conformam às expectativas

normativas de gênero. Ao ser chamado de "viada", a criança é lembrada de que seu comportamento está sendo monitorado e avaliado com base em padrões socialmente construídos, o que pode marcar a memória da infância com sentimentos de julgamento e exclusão. No entanto, em alguns contextos, o termo foi reapropriado em movimentos LGBTQIAPN+, permitindo que aqueles que foram alvo dessa rotulação reivindiquem sua diferença com orgulho, usando essa memória como parte de uma trajetória de resistência e autocompreensão.

O termo também suscita questões sobre performatividade de gênero. Descartar sua primeira tentativa de desenho por achá-la "feia" simboliza a tentativa de Julônio de se reconstruir e se compreender em meio à sensação de inadequação. A escolha do balanço não é apenas um objeto físico, mas um espaço simbólico de introspecção e aceitação, onde, mesmo isolado, podia se sentir mais próximo de si mesmo. Seu relato evoca discussões profundas sobre dinâmicas de poder, normas de gênero, exclusão social e a possibilidade de subversão. Ao se reapropriar de sua "criança viada", seu discurso e desenho tornam-se pontos de resistência e ressignificação de uma experiência marcada por dor, mas que também pode ser vista como espaço de criação de identidade e libertação.

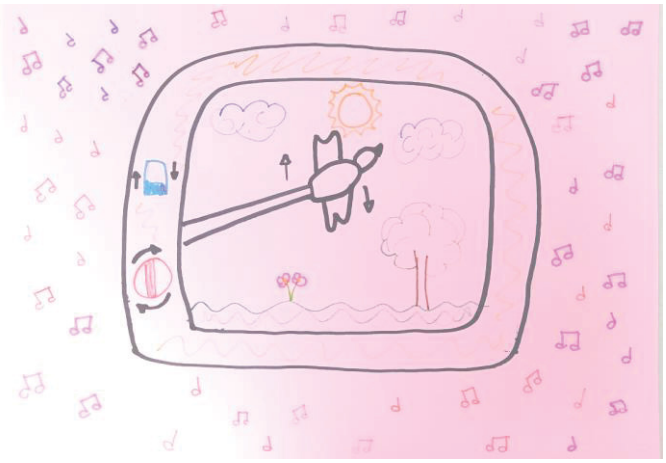


Figura 37 – Desenho de memória - Irlene

A participante Irlene relembrou seu primeiro brinquedo de infância, que girava imagens e tocava música, e que a acompanhou por muitos anos. Devido às constantes mudanças de casa e cidade com a família, muitos pertences se perderam. Em 2016, ao mudar-se para Curitiba com a mãe, trouxeram apenas uma

mala, sem móveis ou outras posses, pois tudo fora vendido durante as transições. Inicialmente, moraram com uma tia e, gradualmente, adquiriram novos bens e reorganizaram a vida; hoje, vivem em uma casinha simples. Essa narrativa reflete a importância de brinquedos e objetos afetivos na memória, especialmente em contextos de mudança e perda, servindo como símbolos de estabilidade, continuidade e conforto emocional. Em momentos de transição, o brinquedo representava para Irlene um pedaço de constância em meio ao caos, conectando-a ao passado. Tais objetos ajudam a preservar memórias sensoriais—como o som da música ou o girar das imagens—gravadas na memória afetiva. Eles também são importantes na construção de laços emocionais com a família e o lar, simbolizando segurança e aconchego em períodos de incerteza e mudança.

Valéria representou em seu desenho as lembranças de seus primeiros traços, incluindo frequentemente os mesmos elementos: a casa amarela, a grama, a árvore, sua cachorra Begônia atrás de uma cerca e um passarinho sempre presente em suas representações. Durante a atividade, ela revelou que uma das maiores dificuldades foi lembrar exatamente como costumava desenhar o pássaro, o que lhe trouxe memórias dos tempos de escola. Em seu relato, destacou a importância afetiva das professoras que lhe ofereciam giz de cera e papel, permitindo que expressasse essas imagens carregadas de significado emocional.

Figura 38 -Desenho de Memória - Valéria

O ato de desenhar memórias, como no relato de Valéria, desempenha um papel fundamental na preservação e evocação das lembranças de infância. O

desenho não só resgata visualmente o que era importante para a criança, mas também a reconecta com momentos e afetos significativos. Segundo Fayga Ostrower (2007), o desenho infantil é uma expressão espontânea e livre, onde a criança transforma percepções e emoções em símbolos visuais. A repetição de elementos como a casa, a árvore e o passarinho, reflete uma representação pessoal e emocional do mundo ao seu redor. Além disso, o desenho de memória contribui para a consolidação da identidade e dos vínculos afetivos, servindo como reflexão sobre o passado. Ao desenhar e refletir sobre suas vivências, Valéria não apenas relembra, mas também ressignifica suas experiências, criando uma ponte entre o passado e o presente. Essa atividade demonstra a importância de promover práticas que incentivem o contato com memórias visuais no contexto pedagógico, permitindo que os estudantes explorem suas histórias e percebam como elas influenciam suas identidades atuais.

Para continuar a atividade, os estudantes foram convidados a produzir, em uma semana, um texto sobre "Memórias da Infância". Na semana seguinte, o compartilhamento dessas produções foi fundamental para a construção coletiva de sentidos. Cada participante leu seu texto e uma roda de conversa promoveu o diálogo e aprofundou as reflexões, permitindo uma compreensão mais profunda sobre quem são, de onde vêm e para onde estão indo. A atividade criou um espaço para explorar emoções e construir significados, fortalecendo a conexão com o passado e contribuindo para o autoconhecimento dos estudantes e para a formação de sua consciência como corpos-artistas-pesquisadores. O compartilhamento em grupo facilitou novas compreensões sobre o individual e o coletivo, promovendo vínculos e ampliando a percepção dos alunos sobre si e suas histórias. A apreciação cuidadosa das materialidades produzidas ao longo do processo enriqueceu tanto a experiência de quem compartilha quanto a de quem escuta.

O primeiro texto a ser compartilhado foi de Diêiqui, feito em formato PDF digitalizado e postado no grupo da disciplina, e segue a seguir:

> MEMÓRIA DA INFÂNCIA O CARRINHO DE ROLIMÃ Vivíamos em um bairro industrial chamado, carinhosamente, de Xarquinho, nome do rio que corta o bairro em dois e que quase levou meu par de mini Havaianas pretas em suas correntezas um dia. Era um bairro com longas e íngremes ruas de estrada de terra, repleto de casas idênticas e simples de conjunto habitacional, onde, na maioria delas, sempre haviam pessoas mais velhas nas varandas, sentadas em suas cadeiras feitas de um material que parecia uma junção de palha desfiada e madeira, conversando, tomando chimarrão

> e ouvindo o programa do Padre Marcelo Rossi. O Xarquinho sempre teve um cheiro de fumaça de chaminé, não por ser um bairro industrial, mas porque a maioria das casas tinha fogão a lenha, tanto para cozinhar, quanto para aquecer o ambiente, já que dos doze meses, onze era de inverno na cidade. Eu tinha, aproximadamente, uns cinco anos de idade nessa época, até então minha irmã mais nova não tinha nascido. Era apenas eu e a minha irmã mais velha. Minhas irmãs e eu fomos criadas e educadas pela nossa mãe e pela nossa avó. Foi de um rastro dessa ausência masculina no nosso lar que surgiu uma das memórias mais marcantes que carrego até hoje. Diferente de nós, nossos amigos e amigas possuíam uma figura paterna e uma vantagem: carrinhos de rolimã. Para mim, nessa época, ter um pai era sinônimo de ter um carrinho de rolimã, já que eram eles que construíam para os nossos amigos. Sempre aos finais de tarde, lembro que eu e minha irmã mais velha íamos até uma ladeira de terra perto da nossa casa para assistir a competição de carrinhos. Era criança capotando, tirando a tampa do dedão e dando risada. Aquela experiência parecia realmente incrível. Minha mãe e minha avó não tinham habilidades necessárias para construir um carrinho de rolimã. Foi então que minha irmã, como num ato heroico, juntou as madeiras espalhadas no quintal da nossa casa, pegou pregos, um martelo, uma lata e um pincel da minha avó. Ela começou os trabalhos e eu nunca estive tão animada na minha vida, a nossa hora de enfrentar as ladeiras estava chegando. Eu entrava na casa, e voltava ansiosa pra ver em que etapa minha irmã estava naquela engenhoca toda. Quando, finalmente, ela terminou. O carrinho era impecável! Tinha volante, dois bancos, um na frente e um traseiro, quatro portas e estava pintado, lembro vagamente que tinha a cor branca e mais alguma outra. Era o carrinho de rolimã mais lindo que eu já vi. Só tinha um pequeno problema, ele não tinha rodinhas. Minha irmã não conseguiu concretizar a parte mais importante. Nós tínhamos o carrinho mais bonito de todos, design perfeito, mas sem nenhuma funcionalidade. Mas, por incrível que pareça, isso não foi um problema. Nós brincamos muito com ele. Embora o carrinho não tivesse as rodas, na nossa imaginação tinha. A gente se revesava para dirigir, fazia barulho com a boca para imitar um motor potente, rimos muito. Foi um dia feliz

Todos ficaram profundamente emocionados com a beleza da narrativa após a leitura. "Memória da Infância: O Carrinho de Rolimã" revela aspectos cruciais da construção de identidade e do contexto social. Situada em um bairro industrial simples e sem recursos sofisticados, a memória evoca tradições familiares como o fogão a lenha, vizinhos ouvindo Padre Marcelo Rossi e elementos simbólicos como a fumaça da chaminé, refletindo a rusticidade e o pertencimento à classe trabalhadora. O bairro "Xarquinho" é descrito com afeto, evidenciando um forte laço emocional.

O relato centraliza a ausência de uma figura paterna, interpretada pela criança como a falta de um carrinho de rolimã—símbolo de pertencimento e participação nas brincadeiras da comunidade. Essa ausência é ressignificada quando a irmã constrói heroicamente um carrinho simbólico, mesmo incompleto,

destacando o poder da imaginação infantil em superar carências materiais e afetivas. O carrinho sem rodinhas torna-se fonte de alegria e diversão.

A memória da estudante vincula a construção identitária à superação em meio à escassez material e emocional. O carrinho sem rodinhas, aparentemente inútil, ganha significado emocional como símbolo de resistência e reinvenção. Esse processo de ressignificação, conforme a Análise do Discurso, é fundamental para entender como o indivíduo negocia sentidos e constrói sua subjetividade. A ideologia subjacente revela uma narrativa de luta e resiliência diante de adversidades sociais. Mesmo sem recursos típicos de infâncias idealizadas, há uma capacidade criativa de transformar a realidade, refletindo a ideologia de fazer o possível com o que se tem. A narrativa, imbuída de perspectiva de classe, destaca a solidariedade e simplicidade da comunidade, subvertendo positivamente a ausência de uma estrutura familiar "convencional".

A heterogeneidade discursiva está presente na justaposição de vozes e representações. O contraste entre o imaginário coletivo dos amigos (com pais e carrinhos funcionais) e a experiência pessoal da estudante revela múltiplos significados na narrativa infantil. O indivíduo transforma a falta em potência, ressignificando experiências que, embora material ou socialmente limitadas, adquirem profundo valor simbólico na formação da subjetividade e identidade.

No diário de campo registrado durante as aulas, o relato de Valéria foi compartilhado e destacou-se pela intensidade emocional. Ao ler seu texto, visivelmente emocionada, ela revisitou as lembranças de sua avó, carregadas de afeto, carinho e nostalgia.

> Toda vez que penso em infância lembro de minha avó. Me lembro de subir no pé de goiaba no quintal dos fundos de sua casa e de brincar de casinha em baixo da mesa de jantar. Um dia, peguei o pote onde ela guardava seus remédios e levei para a minha casinha por que era em formato de galinha e eu achei bonitinho. Abri o pote, pensei que os remédios eram doces e experimentei alguns... Bem, vomitei horrores e acabei com o almoço de família que acontecia ali naquela mesma mesa.
>
> Lembro-me também do restaurante favorito de minha avó. Íamos com frequência, eu, ela e minha mãe. Na hora de pagar a conta, o caixa entregava um potinho de suspiros por pessoa como cortesia. Eu comia o meu e roubava mais um pouco dos potinhos delas.
>
> Minha avó tinha um ateliê onde pintava seus quadros. Lá, ela me ensinou a fazer potinhos de argila e a mexer com tinta. Eu fazia panelinhas, xícaras e pratos que, mais tarde, agregariam o universo da minha casinha de baixo da mesa de jantar.
>
> Lembro-me da cachorra de minha a avó, era uma beagle de médio porte chamada Chiquinha. Um dia inventei que Chiquinha era na verdade

uma égua e montei nela. A cachorra deu um pinote e eu fui parar de cara no chão. Perdi dois dentes naquele dia. Felizmente ainda eram todos de leite.

Minha avó partiu desse mundo quando eu tinha apenas 5 anos. O resto da minha infância foi preenchido com sua presença em forma de memórias, histórias contadas pela minha mãe e muitos de seus objetos que foram parar lá em casa. Bibelôs trazidos de viagem, seus materiais de arte, muitos e muitos quadros que hoje ocupam toda e qualquer parede da casa, taças, talheres e louças caras que ela colecionava... Boa parte do seu guarda roupa também veio para cá e hoje, já crescida, posso usufruir dele junto à minha mãe.

Passei grande parte da minha infância sem minha avó, mas o pouco tempo que tive com ela foi o suficiente para me fazer sentir sua presença e seu amor comigo até hoje

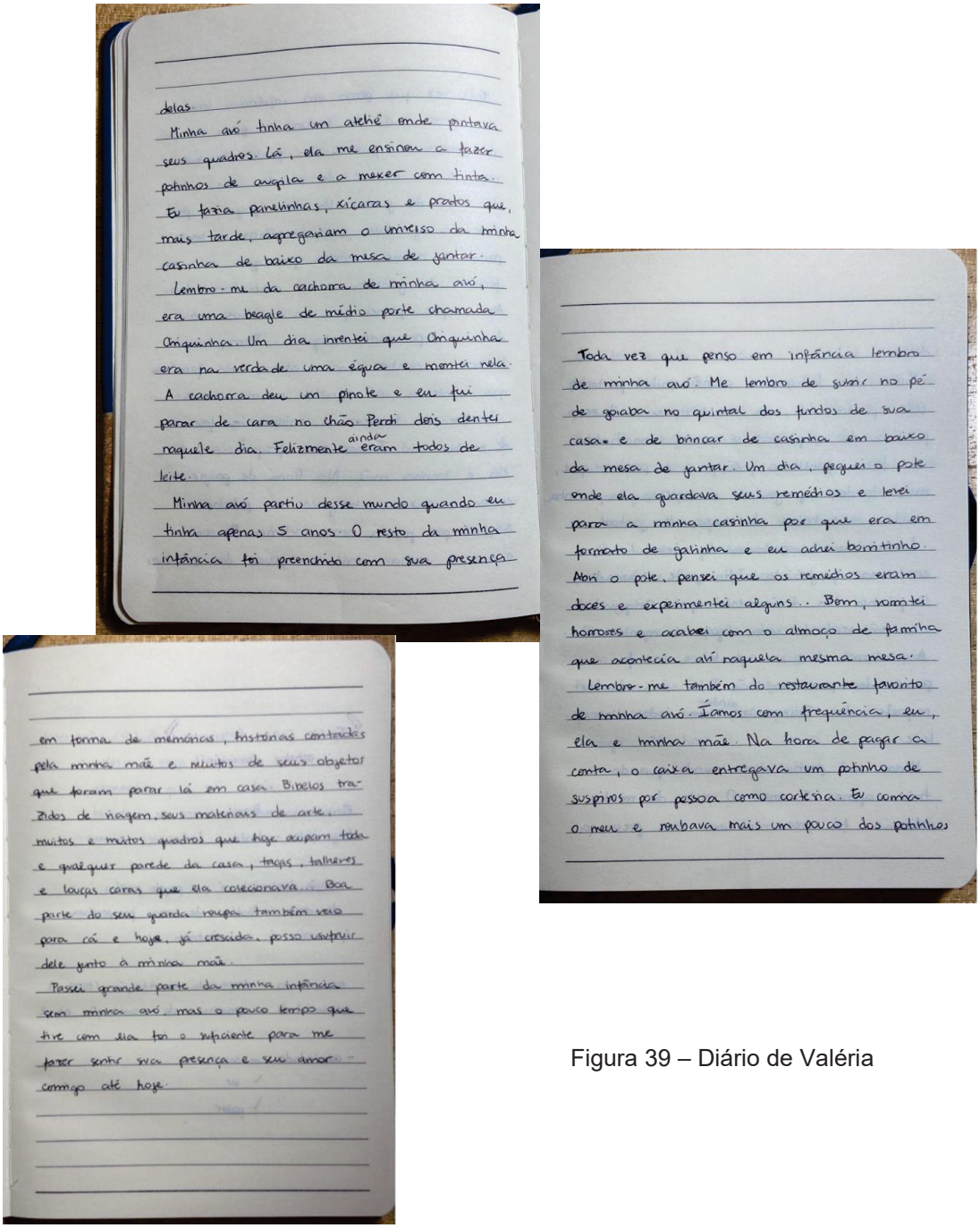


Figura 39 – Diário de Valéria

As memórias de Valéria evocam não apenas a figura da avó, mas também o ambiente acolhedor e protetor que ela simbolizava. Mesmo após sua partida, objetos e decoração herdados mantêm vivo o laço afetivo, funcionando como símbolos de uma conexão profunda e contínua. A "casinha debaixo da mesa", o quintal e itens como potes de remédios e louças adquirem dimensão simbólica, representando segurança, imaginação e o vínculo com a avó. A relação com esses objetos e espaços reflete o conceito de formação discursiva, onde sentidos são construídos a partir das interações com o outro. Com a morte precoce da avó, essas memórias e objetos herdados continuam moldando a subjetividade de Valéria, ilustrando o caráter dinâmico da memória como espaço de interação com o presente. A narrativa revela como a memória é uma construção discursiva, renegociando identidade por meio de laços afetivos e relações com pessoas, objetos e espaços. Valéria reforçou essa conexão ao mencionar que roupas de sua avó fazem parte de seu guarda-roupa, usadas como forma de sentir-se abraçada por ela e de honrar o orgulho que acredita que a avó teria de seu trajeto de vida.

O texto de Julônio foi compartilhado com o grupo e disponibilizado na plataforma online de trabalhos em formato PDF. Enriquecido por imagens que complementam a narrativa, os elementos visuais são fundamentais para além da simples transcrição textual, oferecendo uma compreensão mais ampla e profunda do que está sendo produzido dentro dos estudos autográficos. A inclusão desses recursos gráficos permite que a experiência seja captada em sua totalidade, combinando o verbal e o visual como formas essenciais de expressão e interpretação nas práticas de pesquisa e análise., assim como a etapa de compartilhamento coletivo. Segue a figura de sua narrativa seguida da transcrição: transcrição de seu texto e a figura em sequência:

> Eu estudava numa escola chamada “Efetivo”, ficava perto de casa então eu ia a pé. Era uma escola de bairro pequena. Tinha uma cantina e a moça que trabalhava tinha cabelo vermelho. A gente chama ela de Tia Emília. Eu comprava moranguete todo dia, às vezes mais de uma vez por dia. Governo Lula, então era barato (estrela do PT). Chegou ao ponto que ligaram pra minha mãe pedindo pra dar uma segurada. Desde então a Tia Emília controlava o tanto de moranguete que eu comparava. Estudava em tempo integral pois não havia quem pudesse cuidar de mim durante as manhãs, então eu passava o dia todo no colégio. Ao fim da tarde, minha mãe me buscava. Na maioria das vezes era ela. Porém havia dias em que era meu pai, Eu sempre torcia para ser minha mãe, porque o meu pai geralmente chegava em casa, tomava

banho, se arrumava e dizia: “FILHO, VOU LÁ NO ZÉ DO CARVÃO TOMAR UMA”. No dia dos pais, o colégio organizou uma dinâmica: A professora pedia aos alunos uma frase frequente que seu pai dizia, em seguida escrevia essa frase em uma folha e a colava no quadro. Cada pai deveria descobrir qual era sua frase. Na minha vez, não hesitei e disse a única frase que me remetia ao meu pai. VOU LÁ NO ZÉ DO CARVÃO TOMAR UMA. Ele foi o 1º a acertar. Após sairmos da sala, me lembro de meu pai orgulhoso contando o que aconteceu para Tia Emília. “É UMA FIGURA ESSE MEU FILHO”, ele dizia, achando muito engraçado que seu filho de 10 anos associa sua imagem ao bar. Depois, a Tia Emília, que não riu da história, me deu alguns moranguetes de graça com uma cara de pena. Me abraçou, e disse em meu ouvido: “Se a classe operária tudo produz, a ela tudo pertence”

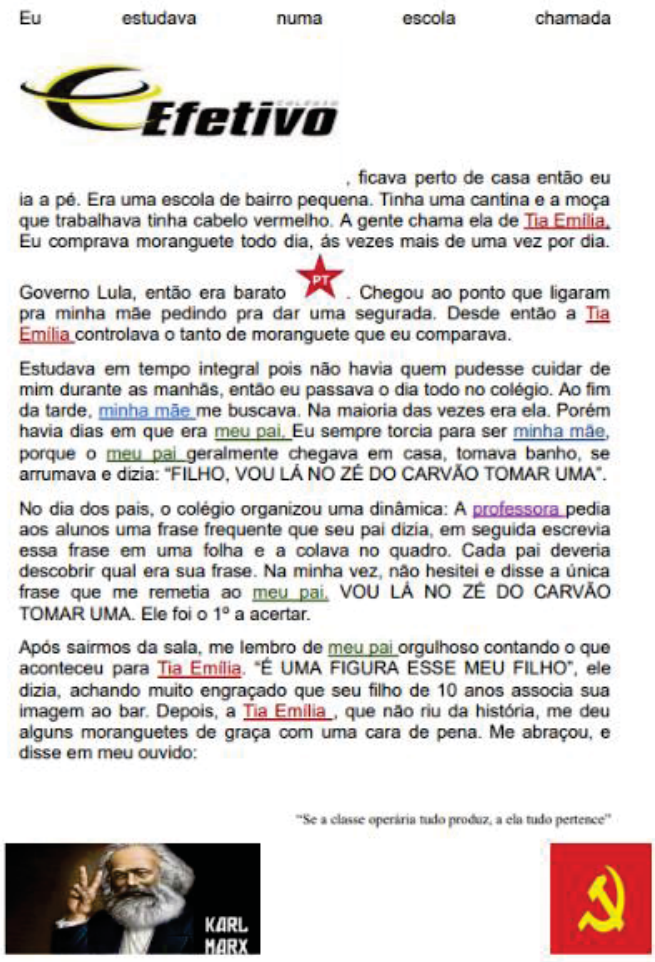


Figura 40 – Julônio Memórias de Infância

O texto aborda o humor trágico como estratégia narrativa utilizada por Julônio em sua produção autoficcional. Ele explica que o cômico serve como porta de entrada para o trágico, aliviando o peso do discurso e provocando um

constrangimento reflexivo ao rir da complexidade da situação. Em sua leitura coletiva, Julônio compartilhou memórias escolares marcadas por episódios como a obsessão por Moranguetes e a frase recorrente de seu pai: “vou lá no zé do carvão tomar uma”. Apesar do tom leve e humorado, sua narrativa revela camadas profundas de isolamento e questões ligadas à sua identidade de gênero.

A autoficção de Julônio mescla memórias e ficção, reconfigurando o trágico e explorando a tensão entre verdade e invenção. Sua frase final, "Se a classe operária tudo produz, a ela tudo pertence", gera debate sobre a veracidade do relato, que ele revela como inventado. Esse estilo literário, que desafia as fronteiras entre realidade e ficção, permite ressignificar memórias pessoais, transformando-as em narrativas críticas e criativas.

A ambiguidade entre o cômico e o trágico reflete como Julônio utiliza a narrativa para reinterpretar seu passado sob uma nova perspectiva. O discurso se torna uma ferramenta de ressignificação, onde as memórias são reconstruídas com consciência crítica, revelando as complexidades sociais que permeiam sua história.

Na sequência, Dom Ratão fez sua leitura. Seu texto foi compartilhado em formato PDF que segue:

> A casa da minha tia era de madeira e salmão. Salmão a cor, não o peixe. O pinheiro, o gramado bem cuidado e a bicicleta roxa da minha prima se confundem com o cheiro da despensa. Ficava entre a sala e a cozinha e não tinha porta: a entrada era separada do corredor por uma cortina de bolinhas pesadas de madeira. O cheiro de madeira e escuridão era recheado de panelas, sacos de arroz, feijão e trigo. O barulhinho das bolinhas de madeira era como um passe de mágica, um portal que dividia o mundo concreto e material da casa do microcosmo obscuro da despensa. Na casa da minha mãe não havia aquilo. Me era fantástica a ideia de possuir um cômodo para guardar mantimentos e objetos variados. “Por que vocês têm uma despensa, tia Naná?” eu perguntava frequentemente. Não lembro da resposta, mas lembro do tom condenscendente da risada dela. Devia ser engraçado ver uma criança fascinada por um quartinho de guardar comida. Um dia eu achei um corpo na despensa. Era pequeno e sem cor, mas pesado por causa do recheio de areia. Era uma boneca, esquecida pelo tempo entre as prateleiras, sua origem era desconhecida. Minha prima tomou a boneca como missão. Essa prima era mais velha, tinha a idade de minha mãe. Eu a chamava por um apelido que eu mesma inventara, um nome único que invocava a figura mística que ela representava para mim. Seu quarto cheio de objetos misteriosos, sua bicicleta roxa, seu longo cabelo loiro, tudo era envolto em magia. Minha prima pegou a boneca, colocou cabelo, utilizando barbante e agulha e desenhou olhos, nariz e uma boquinha vermelha, com suas canetas coloridas. Com retalhos da saia de sempre da minha tia, fez um top e uma saia. Assisti ao processo como os anjos devem ter testemunhado à criação: era a primeira vez que via alguém fazer algo com as próprias mãos. Do zero. E não era somente algo: era uma boneca, um ser quase humano.

> Minha prima concebia vida diante de meus olhos e boca incansável. Era um milagre! A boneca em si não era a mais bonita que eu tivesse visto, mas conferia à minha prima a imagem de fada. Minha mãe dizia que ela era habilidosa com a costura, mas para mim era mais, algo muito mais feérico do que simples talento humano. Ela era uma deusa e eu sua sacerdotisa mais devota.

O texto explora a memória como ferramenta para dar voz a narrativas esquecidas, entrelaçando elementos afetivos e sensoriais com um destaque especial para o papel feminino. Figuras como avós, mães, tias, primas e irmãs aparecem como protagonistas nas memórias, moldando o imaginário simbólico e emocional dos estudantes. Essas mulheres encarnam o arquétipo do sagrado feminino, representando cuidado, sabedoria e a capacidade de transformar o cotidiano em algo mágico e significativo.

A casa da tia, especialmente a despensa, é apresentada como um espaço simbólico, onde objetos e sensações transcendem sua funcionalidade prática para evocar significados profundos. Termos como "mágica" e "portal" refletem como a materialidade se torna metáfora de uma infância onde o ordinário se confunde com o extraordinário. A interação com a prima, descrita como “fada” ou “deusa”, evidencia relações de poder simbólicas, com Dom Ratão assumindo o papel de devota ao presenciar a criação de uma boneca que transforma o simples ato de costura em algo quase divino.

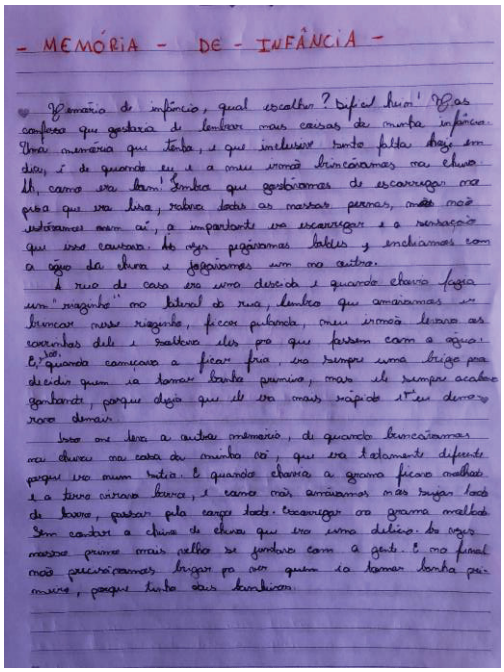
Nas narrativas, o feminino é central na formação das identidades, funcionando como elo entre memórias afetivas e experiências sociais e culturais. Gestos cotidianos, como beijar um joelho ralado ou construir um carrinho de rolimã, ganham uma aura mágica e mítica, reforçando o impacto dessas figuras na configuração das subjetividades. Essa conexão interpessoal reflete o conceito de interdiscurso, onde memórias e falas se conectam a discursos maiores, atribuindo ao cotidiano um caráter transformador e transcendental.

Chegou a vez de Mel fazer a leitura e compartilhamento de seu texto, tendo sua escrita feita a mão em caderno de campo e comenta que teve inspiração em seu desenho de infância para a escrita.

> MEMÓRIAS DE INFÂNCIA
>
> Memória de infância, qual escolher? Difícil hein! Mas confesso que gostaria de lembrar mais coisas da minha infância. Uma memória que tenho, e que inclusive sinto falta hoje em dia, é de quando eu e meu irmão brincávamos na chuva. Ah, como era bom! Lembro que gostávamos de escorregar no piso que era liso, ralava todas as nossas pernas, mas não

estávamos nem aí, o importante era escorregar e a sensação que isso causava. Às vezes pegávamos baldes e enchíamos com a água da chuva e jogávamos um no outro.

A rua de casa era uma descida e quando chovia fazia um "riozinho" na lateral da rua, lembro que amávamos ir brincar nesse riozinho, ficar pulando, meu irmão levava os carrinhos dele e soltava eles pra que fossem com a água. E, então, quando começava a ficar bem fria, era sempre uma Briga pra decidir quem ia tomar banho primeiro, mas ele sempre acabava ganhando, porque dizia que ele era bem mais rápido e que eu demorava demais. Isso me leva a outra memória, de quando brincávamos na chuva na casa da minha vó, que era totalmente diferente porque era num sítio. E quando chovia a grama ficava molhada e a terra virava barro, e como nós amávamos nos sujar todo de barro, passar pela corpo todo. Escorregar na grama molhados. Sem contar o cheiro de chuva que era uma delícia. Ás vezes nosso primo mais velho se juntava com a gente. E no final não precisávamos brigar pra ver quem ia tomar banho primeiro, porque tinha dois banheiros.


- MEMÓRIA - DE - INFÂNCIA -

Memória de infância, qual escolher? Difícil hum! Mas confesso que gostaria de lembrar mais coisas da minha infância. Uma memória que tenho, e que inclusive tanto falta hoje em dia, é de quando eu e a meu irmão brincávamos na chuva kk, como era bom! Lembro que gostávamos de escorregar na piscina que era lisa, sabem todos os mesmos pernas, mãe mãe estávamos nem aí, a importante era escorregar e a sensação que isso causava. Às vezes pegávamos baldes e enchíamos com a água da chuva e jogávamos um no outro.

A rua de casa era uma descida e quando chovia fazia um "riozinho" na lateral da rua, lembro que amávamos ir brincar nesse riozinho, ficar pulando, meu irmão levava os carrinhos dele e soltava eles pra que fossem com a água. E, então, quando começava a ficar fria, era sempre uma briga pra decidir quem ia tomar banho primeiro, mas ele sempre acabava ganhando, porque dizia que ele era bem mais rápido e que eu demorava demais.

Isso me leva a outra memória, de quando brincávamos na chuva na casa da minha vó, que era totalmente diferente porque era num sítio. E quando chovia a grama ficava molhada e a terra virava barro, e como nós amávamos nos sujar todo de barro, passar pela corpo todo. Escorregar na grama molhados. Sem contar o cheiro de chuva que era uma delícia. Ás vezes nosso primo mais velho se juntava com a gente. E no final não precisávamos brigar pra ver quem ia tomar banho primeiro, porque tinha dois banheiros.

Figura 41 – Memórias de infância - Mel

Mel resgata memórias afetivas em seu desenho, destacando laços familiares e brincadeiras na chuva com o irmão e primos, elementos que moldam sua identidade. As lembranças estão ancoradas em contextos espaciais como a rua de casa e o sítio da avó, descritos como refúgios de liberdade e convivência. Esses momentos, carregados de sensações como o "cheiro de chuva" e o "barro", remetem à conexão direta com o mundo pelos sentidos, contrastando com as imposições da vida adulta.

O discurso de Mel articula passado e presente, construindo um espaço simbólico onde as brincadeiras e interações familiares reforçam valores e afetos. A disputa com o irmão pelo banho, por exemplo, reflete hierarquias familiares e pequenas vitórias que marcam a infância. A ausência de figuras adultas nas brincadeiras evidencia a agência infantil, limitada ao universo lúdico, e destaca a idealização da natureza como espaço de liberdade.

Analisando pela AD, o sujeito é atravessado por posições discursivas que revelam nostalgia e o desejo de reviver uma infância plena e livre. A repetição de termos como "meu irmão" e "nós" aponta para uma identidade coletiva, construída nas interações familiares. Mel reinscreve suas memórias num espaço simbólico onde o passado, as emoções e a construção discursiva do “eu” se entrelaçam, revelando uma visão idealizada da infância como tempo de experimentação sensorial e liberdade.

Joãozinho foi o próximo a fazer a leitura e compartilhamento. Também teve seu texto escrito à mão, com sua grafia e significância. O relato do estudante permite identificar a forma como o sujeito organiza sua narrativa e as posições que assume no decorrer do texto. Através do discurso, emergem as relações de poder, as normas sociais, e os mecanismos de subjetivação que constituem a identidade do sujeito.

> Essa história, contada com mais relevância e pompa do que ela realmente merecia, conta de um causo insignificante de quando eu tinha aproximadamente 7 anos, (Talvez pelo medo de receber um não, ou mesmo uma bronca de minha mãe, quem)* Nessa idade, normalmente associada à espontaneidade e extroversão, era encontrado em mim um garotinho quieto e recluso em si próprio, não por excentricidade de alguém de grandes ideias, mas por mera timidez. Timidez essa que me privava de muitas coisas, uma delas, a mais curiosa (palavras riscadas) é que eu não pedia nada para ninguém, nem mesmo para meus pais * pode dizer. Lembro-me das inúmeras vezes, passeávamos pelo shopping e eu corria pra loja de brinquedos, com o coração acelerado, cheio de animação pelos itens fantásticos que lá iria encontrar: os vários bleibleides, os bonecos do Steel, os jogos de tabuleiro, os LEGO’s. Eu me detinha em cada um deles, como se nunca mais fosse ver. Só que quando minha mãe se aproximava e me perguntava se eu queria alguma coisa, minha resposta era sempre a mesma, “Não, só tô olhando”. E mais uma vez saía da loja um Joãozinho borocochô, sem seu desejado brinquedo e indo fazer o que menos gostava, ir ver roupas.Nesse dia então, estávamos minha mãe e eu no centro, não lembro o que fazíamos exatamente, mas em determinado momento nós paramos em uma dessas lojinhas de R$1,99. Tinha nessa lojinha uma espécie de cesta/grade cheia de brinquedos sortidos, entre eles me saltou aos olhos um cubo mágico, que ainda era uma novidade para mim. Naquele instante eu quis muito aquele cubo, mas muito mesmo. Então, em um impulso de rebeldia, catei um dos cubos e meti no bolso. Por um breve momento eu me senti invencível, senhor do meu destino, que não dependia

mais de ninguém para alcançar minha felicidade. Eu podia tomar o que eu quisesse, como eu não tinha pensado nisso antes, uma coisa tão simples que podia resolver todos os meus problemas. Aquilo não era só um cubo, era a liberdade, era a vazão que eu precisava e o melhor de tudo, era meu. Mas logo ao sair da loja uma realidade se abateu em mim, aquele cubo não era meu, era roubado de outra pessoa, uma pessoa que com certeza agora devia estar furiosa atrás de mim e de sua propriedade. A cada instante que passava, meu desespero aumentava, parecia que em toda esquina estava aquele homem irado atrás de mim. E certas ideias me vinham, como eu não ter visto se tinha câmeras de segurança. E o pior de tudo, o cubo em meu bolso, que agora era a prova do meu crime. Será que um dia eu teria paz? Por isso parei minha mãe e já pronto p/ ser escurraçado, contei do meu delito. Ela então me confortou, me repreendeu, mas me confortou. Às vezes adultos surpreendem.

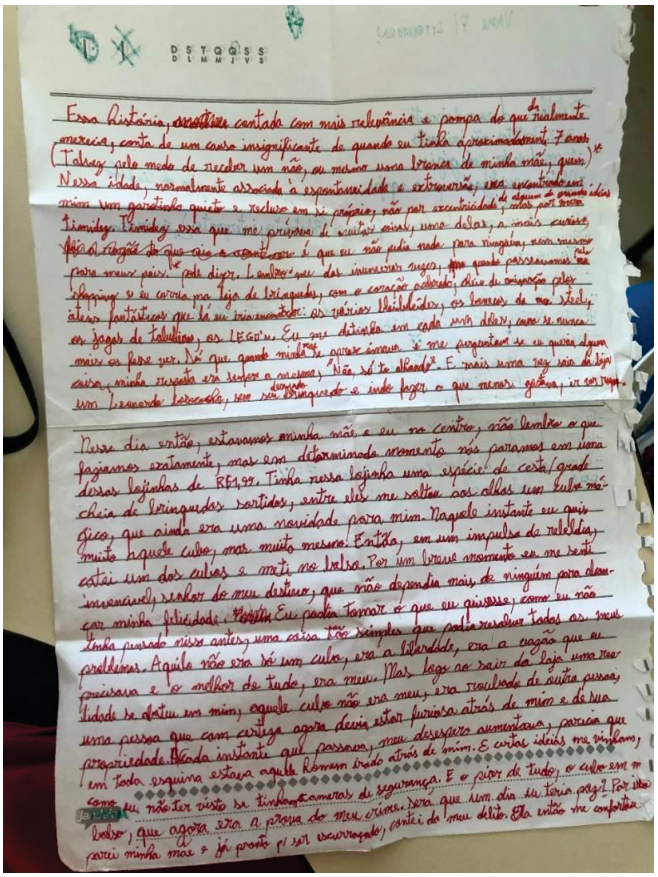


Figura 42 – Memória de infância
Joãozinho

A frase inicial, "Essa história, contada com mais relevância e pompa do que ela realmente merecia", já destaca como eventos cotidianos podem ganhar proporções significativas na memória. Joãozinho, apresentado como tímido e inadequado frente às expectativas sociais, reflete como a timidez molda sua experiência, separando-o dos outros, mas também constituindo sua identidade. Essa característica o posiciona em uma narrativa de submissão às normas, internalizando regras que reprimem desejos, como o de pedir brinquedos aos pais.

O ato de roubar um cubo mágico rompe momentaneamente com essas normas, transformando o corpo em veículo de transgressão e liberação. Sentimentos de invencibilidade são rapidamente substituídos por ansiedade e culpa, evidenciando o corpo como espaço de tensão entre desejo, controle social e emoções. O conforto oferecido pela mãe após a confissão restabelece equilíbrio, mostrando o corpo como lugar de transgressão e reintegração.

A história insere-se no debate sobre infância e moralidade, explorando a linha tênue entre pequenos delitos e desvios de conduta. O cubo mágico, guardado até hoje, adquire um valor simbólico, conectando memória e identidade. Na troca com a turma, Joãozinho é visto como mais do que o ato de furtar; ele é reconhecido por sua coragem em compartilhar a experiência, mostrando que transgressões podem ser parte do desenvolvimento.

O relato trouxe reflexões sobre as respostas às transgressões infantis, questionando a eficácia do modelo punitivo em comparação com abordagens empáticas, como a da mãe de Joãozinho. O debate ampliou-se para considerar o papel das figuras de autoridade na formação ética das crianças e como momentos de transgressão podem contribuir para o aprendizado e a transformação social.

Abigail compartilhou seu texto em PDF e a leitura foi marcada por delicadeza e profundidade, despertando no grupo uma reflexão sobre como certas experiências moldam não apenas o caráter, mas também a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo.

> Memória de Infância Abigail.
> Sempre fui muito próxima da minha avó materna. Eu fui a primeira filha, primeira neta e sobrinha dos dois lados da minha família, um privilégio para poucos. Quando nasci, meus pais moravam numa casinha que ficava no mesmo terreno da casa da minha vó, e é aí que começa nossa ligação. Mesmo depois de nos mudarmos quando eu tinha meus 4 anos, eu ia todo dia para a casa da minha vó e passava as manhãs e as tardes na sua companhia. Foi ela que viu meus primeiros passos e estava junto quando falei minhas primeiras palavras. Meus pais trabalhavam com meu avô, numa empresa familiar, então era costume eu ficar com minha vózinha quando meus pais iam trabalhar. Uns tempos atrás, achamos vários DVD's que eram vídeos que minha vó gravava de mim quando pequena. Ela ia me seguindo, sempre com uma filmadora nas mãos, capturando todas as minhas risadas e bagunças e eu adoro assistir a esses vídeos, não para ver neném, mas por ter a oportunidade de olhar através de seus olhos. Nossa conexão nunca se abalou e somos muito próximas hoje em dia também. Mas sempre que penso nessa época, lembro que quando eu chegava na sua casa, bem de manhãzinha, ela ainda estava deitada e pedia para que eu deitasse em seu lugar e pegasse o "seu quentinho". É dessa sensação

> que sempre vou carregar no coração, de deitar no quentinho e sentir o cheirinho da minha avó. Essa é uma das minhas memórias preferidas da minha infância

O conceito de "oftalmo-memória", ligado à capacidade dos cheiros de evocar lembranças, é central no relato de Abigail, que associou o cheiro da avó a memórias de infância. Em sua narrativa e no desenho feito para a aula, a estudante expressou um vínculo afetivo profundo, reforçado por termos como "quentinho" e "cheirinho", que simbolizam pertencimento e segurança. Essas memórias olfativas conectam-se ao sistema límbico, explicando a vivacidade e a intensidade emocional das lembranças. A narrativa de Abigail vai além da simples recordação, revelando o papel da linguagem e das sensações na construção de sua identidade. A casa da avó e os rituais cotidianos aparecem como cenários simbólicos, representando relações intergeracionais e a importância das figuras femininas na formação subjetiva. Seu discurso reflete como as emoções e os sentidos se entrelaçam para reconfigurar memórias, ancorando o passado no presente.

As memórias produzidas na pesquisa, como o "quentinho" da avó de Abigail ou o cubo mágico de Joãozinho, demonstram como objetos e sensações físicas se tornam marcadores identitários e emocionais. Esses elementos vão além da narrativa, ativando vínculos profundos entre corpo, linguagem e afeto. A escuta sensível durante as trocas na aula gerou empatia e pertencimento entre os participantes, levando Abigail, estudante de Licenciatura em Teatro, a decidir transferir-se para o bacharelado, sentindo-se mais conectada ao grupo. Mesmo após o encerramento da aula, o diálogo sobre as infâncias ecoou pelos corredores, reforçando o impacto dessas memórias compartilhadas.

4.2 A FESTA ALHEIA

Na aula realizada em 29 de março de 2023, com o tema "Memórias e a educação (do) sensível", o objetivo foi promover uma reflexão sobre as trajetórias pessoais dos participantes, incentivando a autoformação e a valorização dos saberes. Para além de fornecer uma base teórica, o propósito foi de preparar o grupo para as reflexões, argumentos com uma escuta atenta e sensível das narrativas, explorando o potencial das memórias sociais e (auto)biográficas na

formação do sujeito, que já estava em desenvolvimento. Foi central para a discussão o papel da memória na constituição das práticas artísticas, oferecendo uma metodologia para pesquisas de campo com enfoque na memória (auto)biográfica.

A aula iniciou com a exibição de uma cena do filme *Divertida Mente* (Inside Out, 2015), que ilustra de forma lúdica o funcionamento da memória. Nessa cena, os "Operários da Memória" descartam algumas das lembranças de Riley, a protagonista, mostrando como o cérebro humano prioriza certas memórias enquanto descarta outras consideradas irrelevantes. Esse processo gerou discussões interessantes entre os participantes, que refletiram sobre como informações inesperadas, como jingles comerciais, tendem a ficar gravadas em nossa mente, enquanto detalhes práticos são facilmente esquecidos.

A partir desse ponto, a discussão se aprofundou em questões como: O que é memória? Como ela se forma e resgata experiências? Qual é o papel da memória (auto)biográfica e do esquecimento? Tais reflexões fazem compreender que as memórias despertaram tanto lembranças felizes, como presentes de infância e conquistas, quanto memórias dolorosas, como frustrações e perdas. Foi explorada a dualidade entre as memórias que gostaríamos de reviver e aquelas que preferimos esquecer, refletindo sobre como o processo de recordar pode, por vezes, revisitar sentimentos inesperados e indesejados, assim como a forma com que lidamos com eles.

O tema também conduziu a uma coletividade sobre os esquecimentos cotidianos, como “onde coloquei as chaves?” e como, frequentemente, atribuímos essas falhas à idade ou ao estresse. Porém, ao confrontar com situações mais graves de esquecimento, como a perda da memória pessoal ou de identidade, o impacto é muito mais profundo, abrindo espaço para discutir a origem e o significado do conceito de memória. Para Orlandi “o esquecimento é estruturante” (Orlandi, 2003, p.34). A AD entende os "esquecimentos" no discurso como apagamentos de sentidos que acontecem para favorecer determinadas interpretações e ocultar outras. Esses esquecimentos não são apenas lapsos de memória, mas atuam como estratégias discursivas para controlar significados no contexto social. Eles podem ser intencionais, para silenciar certas vozes, ou estruturais, ou seja, decorrentes do próprio funcionamento da linguagem, que ao realçar alguns sentidos, acaba suprimindo outros. Assim, os esquecimentos moldam o discurso, direcionando a

construção de verdades e saberes por meio do que é escolhido para ser lembrado ou deixado de lado. Essas ponderações ajudaram a enriquecer o debate, revelando a complexidade e a profundidade do ato de lembrar e sua influência sobre nossa identidade e nossas práticas formativas.

No decorrer da discussão, conceitos teóricos relevantes foram expostos. Izquierdo (2004) define a memória como o processo de aquisição, conservação e evocação de informações, ressaltando que "somos aquilo que recordamos", o que evidencia sua centralidade na construção da identidade e do ser. Nesse contexto, as diferentes formas de memória, como a de procedimento e a declarativa, que se distinguem pelos mecanismos cerebrais e estruturas anatômicas envolvidas em cada uma, e as classificações da memória quanto ao tempo de armazenamento foram explicadas para a turma. A memória de trabalho, que lida com informações momentâneas e imediatas; a memória de curto prazo, que guarda dados por períodos mais curtos; e a de longo prazo, responsável pela retenção de informações por longos intervalos, muitas vezes por toda a vida trouxeram exemplos relevantes a partir do compartilhamento dos sujeitos.

Esse entendimento levou a refletir sobre o esquecimento, trazendo os estudos de Orlandi (2007), que contrapõe a memória institucionalizada, amplamente registrada e celebrada, à memória silenciada, que embora esquecida, permanece latente e pode ser resgatada a qualquer momento. Os conceitos de memória coletiva e individual, conectadas ao impacto da memória social na construção de identidades e narrativas pessoais levou os sujeitos a explorarem como esses diferentes tipos de memória interagem para moldar nossas percepções do passado e, consequentemente, influenciam nossa forma de nos posicionar no mundo.

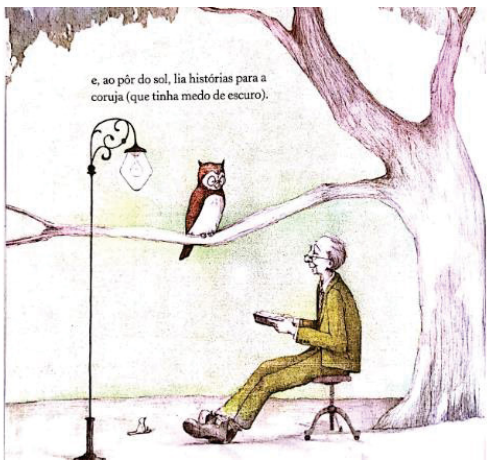


Figura 43 - Figura 44 - Ilustração do livro "Um dia na vida de Amos Mac Gee", 2011, p.12.

Há sentidos instituídos em arquivos, institucionalizados, que registram uma memória que normatiza as práticas discursivas, memória que não se esquece. E há sentidos que estão fora dessa lógica da memória, sentidos que estão silenciados,

apagados, mas são retomados (efeito do já dito e esquecido). Conforme Orlandi (2007), o fator esquecimento apresenta o entrecruzamento de discurso e memória.

Figura 45 - Ilustração do livro "Um dia na vida de Amos Mac Gee, 2011, p.31.

Inspirada nas narrativas de infância que abordaram memórias relacionadas à figura da avó, como provocação, os estudantes tiveram o contato com a obra *Um dia na vida de Amos Mac Gee* (2011), escrita por Philip C. Stead e ilustrada por Erin E. Stead. Ganhador da prestigiosa Medalha The Cadelcott por excelência em ilustração, é reconhecido pela crítica norte-americana como um dos exemplares recomendados para crianças. A narrativa traz consigo uma trama de notável sutileza, pontuada por peculiaridades e momentos repletos de humor.

Amos McGee é um indivíduo verdadeiramente agradável, que inicia seu dia e cumpre com zelo seu compromisso no zoológico. O ápice de sua jornada é quando ele interage com os habitantes animais: compartilha uma partida de xadrez com o elefante, engaja em uma corrida amigável com o jabuti e se acomoda junto ao pinguim, que, por sua timidez, não é inclinado a conversas. Entretanto, em um dado momento, Amos adoece e não pode comparecer ao trabalho. O desfecho reserva uma surpresa reconfortante, como seus amigos animais retribuindo o carinho que sempre receberam dele.

O debate em sala de aula sobre o livro levantou questões profundas relacionadas às memórias da vida, à reflexão sobre a morte e às relações com a terceira idade. As ilustrações, delicadas e detalhadas, capturam não apenas as emoções e personalidades dos personagens, mas também evocam um clima de empatia, amizade e cuidado mútuo, ressaltando a importância de retribuir gestos de bondade. Um aspecto especialmente interessante, abordado por Diêiqui, foi a análise do simbolismo do balão presente nas ilustrações. Ao longo da narrativa, a cor e o movimento do balão assumem significados simbólicos, culminando na cena final, onde o balão — que parece representar a alma do personagem idoso — flutua

para fora da janela, sugerindo seu falecimento. Essa observação causou surpresa e comoção entre os alunos, que reagiram de maneira emotiva ao novo entendimento do texto e das imagens. As ilustrações, assim, adquirem uma narrativa própria, não apenas guiando a história, mas também abrindo espaço para múltiplas interpretações a partir de sua visualidade. Além dessa dimensão visual, o debate incluiu reflexões sobre a emotividade nas relações intergeracionais, destacando aquelas relacionadas aos avós, muitos dos quais já faleceram, sendo recordados com carinho e trazidos constantemente para as autografias.

Izquierdo (2004) destaca a relação profunda entre emoções e memórias, observando que “as memórias emocionais são gravadas juntamente com a emoção que as acompanha” (2004, p.31). Esse entendimento reforça a ideia de que momentos de forte carga emocional são profundamente estabelecidos em nosso corpo e mente, pois ao lembrar e sentir, o ser humano interage com estímulos internos e externos, envolvendo todo o corpo no processo de rememoração. Essa perspectiva indica que nossas lembranças são contidas e evocadas por experiências integradas, corroborando a visão de que registramos com o corpo, em um processo que transcende a mente.

Ao explorar a teoria de Maturana (1998) sobre a biologia do amor e do emocionar, percebemos um complemento importante para essa visão de memória corporal. Para Maturana, as emoções definem o espaço relacional em que vivemos e influenciam o curso de nossas experiências. Em *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano* (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.53), o autor propõe que o emocionar configura uma forma de existência, trazendo a possibilidade e a necessidade de uma mudança cultural em nossas interações. Nesse contexto, Maturana afirma que são as emoções, e não a razão, que orientam nossos pensamentos e ações. A partir dessa visão, compreendemos que o social está intrinsecamente conectado aos sentimentos e sentidos, uma perspectiva que expande o entendimento de Izquierdo sobre o papel das emoções nas memórias. Para Maturana (1998):

> O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação

> do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito (Maturana, 1998, p.23-24)

A acessibilidade do outro é, portanto, o alicerce do social, e é essa convivência amorosa que configura relações sociais apreciadas, onde há respeito mútuo. Ainda em Maturana, esse entrelaçamento de emoção e convivência revela-se também nas conversações, onde o emocionar e o linguajar moldam o mundo de possibilidades e transformações. Dentro desse contexto, surge uma noção de uma educação sensível, enfatizando o papel das relações entre estudantes e a arte nos processos de criação. Essa abordagem educativa visa estimular práticas e valores diversificados, fortalecer vínculos e desenvolver capacidades formativas por meio da experiência artística, ampliando, assim, a compreensão de como as emoções e as relações envolvidas na construção do ser e do aprendizado. Dessa maneira, uma educação sensível surge como um caminho para potencializar o aprendizado integral, integrando a visão de Izquierdo e Maturana sobre a importância de emocionar no viver humano.

Após seguir a sequência didática e explorar conceitos teóricos fundamentais para a compreensão das autografias, propus uma prática que começou com a leitura do conto “A Festa Alheia” (*La fiesta ajena*), de Liliana Heker, traduzido livremente por Rafael Ginane Bezerra. A atividade teve como ponto de partida a leitura com vistas a instigar o leitor ao lançar luz sobre as complexidades sociais e afetivas da infância, utilizando uma narrativa que, embora simples na superfície, é profunda em seu conteúdo e forma. Mediante um final sutil, Heker não oferece uma resolução óbvia, deixando o leitor com uma sensação de incompletude que reforça a empatia e o desconforto experimentados por Rosa. Esse final aberto e a linguagem cuidadosamente construída sugerem uma reflexão sobre as divisões sociais e o impacto emocional que essas situações de exclusão e desigualdade podem ter, especialmente na infância.

Iniciou-se uma roda de conversa onde os estudantes compartilharam como o texto os impactou, relatando uma sensação semelhante à que tiveram ao assistir ao filme “A invenção da infância”. A percepção de que, ao fazer a leitura do conto, nossa mente processa as palavras e ativa uma imaginação visual, envolve a memória e a experiência pessoal, fazendo com que cada leitor visualize as cenas de

maneira única. Cenários, personagens e acontecimentos se transformam em representações que complementam e expandem a experiência da leitura, tornando-a mais vívida e pessoal. Os alunos foram desafiados a produzir um texto inspirado no conto, também intitulado “festa alheia”. A atividade começou com a pergunta: “Qual foi a sua festa alheia? Em que situação você se sentiu como um convidado fora de lugar ou esteve presente por mera conveniência?”. O grupo acolheu a proposta com curiosidade, prontos para desenvolver o texto para a semana seguinte.

A aula do dia 05 de abril foi iniciada com uma frase de Virgínia Woolf e a seguinte provocação: “Qual o sentido da vida?”. Explorei tirinhas da Mafalda e trechos do livro “O Pequeno Príncipe”, refletindo sobre como usamos nossos sentidos para dar significado ao mundo em que vivemos. O objetivo era promover uma discussão dialogada sobre o tema. As reflexões sobre a escolha do curso e a área de arte como graduação e carreira profissional geraram as trocas mais ricas, com os alunos compartilhando oralmente suas histórias de vida e como essas experiências os motivam em seus trabalhos de montagem cênica. Minha escuta ativa e atenta me levou a questionar sobre suas produções, especialmente considerando que este é meu primeiro ano como professora deles e estou curiosa sobre seus processos de criação. Perguntei sobre a relação entre a montagem e o memorial que estão desenvolvendo, e muitos comentaram como as aulas têm inspirado sua escrita. Sugeri a leitura do livro “Escrever é preciso”, de Mario Ozorio Marques (já mencionado como fonte de inspiração no início desta tese) e pedi que os participantes pensassem na epígrafe que pretendem usar em seu trabalho de conclusão de curso como um exercício criativo não obrigatório.

Seguindo o planejamento, iniciamos os compartilhamentos. Alguns participantes não estavam presentes, mas entregaram sua produção pelo grupo da turma e fizeram a leitura coletiva em outro momento propício. O trabalho de Lia foi entregue online. Segue a imagem de seu diário e o relato:

> A FESTA. Na minha adolescência na escola eu não era nem popular e nem a nerd, ficava ali no meio termo. No colégio todo mundo me conhecia, mas amiga mesmo só tive duas a Aline e a Bruna que permanece até hoje. No ano que as meninas fariam 15 era aquele mormurinho todo, pois elas contavam pra todo mundo sobre sua festa, eu e minhas amigas que eram as únicas não brancas da turma não gostávamos quando esse momento chegava pq sabíamos que não seríamos convidadas. As minhas amigas não tinham condições financeiras para fazer uma festa de 15 anos igual das outras meninas e eu também não, no máximo seria um bolo feito pela minha

mãe e uma roda de samba, eu já estava conformada com isso, apesar do meu sonho sempre ter sido usar um vestido de princesa e dançar o baile.
No mesmo ano deu vários bafafás na minha turma, tinha uma garota que me odiava. Minha família teve que ir tirar satisfação na casa dela, e quando digo família é mãe, tia, tio, primo, irmã faltou levar só os cachorros. Eu não sei o que aconteceu lá, só sei que minha tia voltou revoltada dizendo “quer saber também, a _____ vai ter uma festa de 15 anos que ninguém da família teve, não é só pq a gente é preto que não podemos ter as coisas”. Quando o babado era grande ela sempre terminava com frases desse tipo.
Pois então aconteceu, minha família se união e me derão não só para mim, mas pra todos nós uma festona de 15 anos. Meu tio na época trabalhava no Boticário e me deu o salão maior deles de presente, minha tia pagou toda a festa e meu tão sonhado vestido, minha irmã fez toda a decoração e tudo era de arco íres, tava a própria parada gay e olha que na época eu nem era do vale, a minha outra tia que é sapatão foi a cerimonialista e rodas as 18 amigas dela trabalharam na minha festa, meu príncipe foi o meu sobrinho mais velho, teve valsa, funk, quadradinho de samba e uma roda gostosa de pagode.
Eu nunca era convidada para as festas, mas graças a minha família eu pude ter a minha, ver todas as pessoas que amo em um só lugar, pessoas pretas, lgbts. Me virou uma chavinha de que podemos alcançar o que queremos, mesmo com pessoas desacreditando disso, pq a gente faz acontecer.

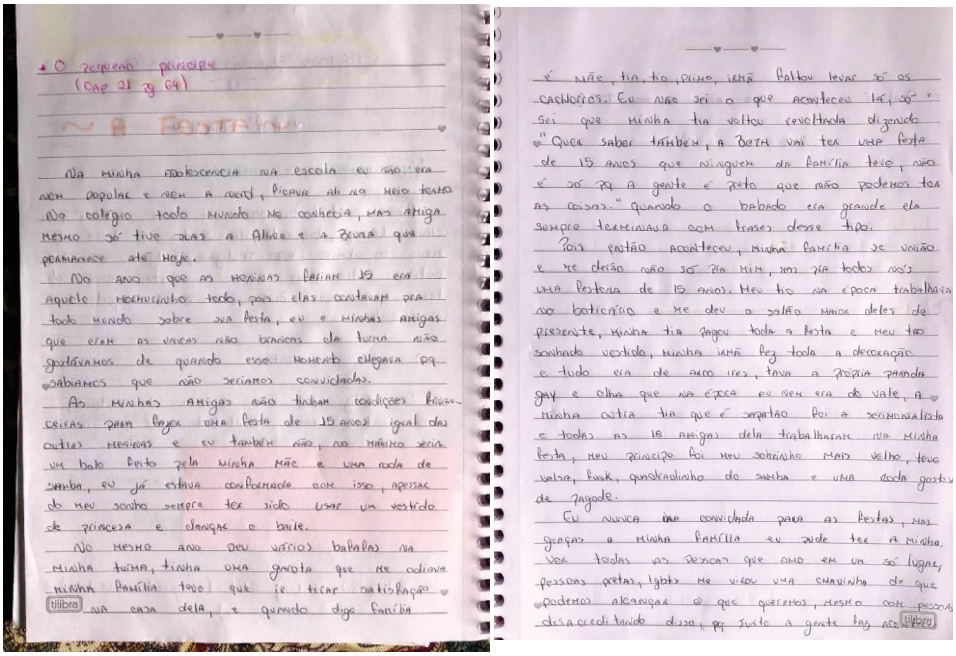


Figura 46 -A Festa Alheia de Lia

O conto de Lia, "A Festa", aborda a construção de identidades em um discurso permeado por exclusão social e resistência. A narradora, jovem não branca, revisita experiências de exclusão, como a ausência de convites para festas de debutante de suas colegas, eventos que simbolizam status e pertencimento

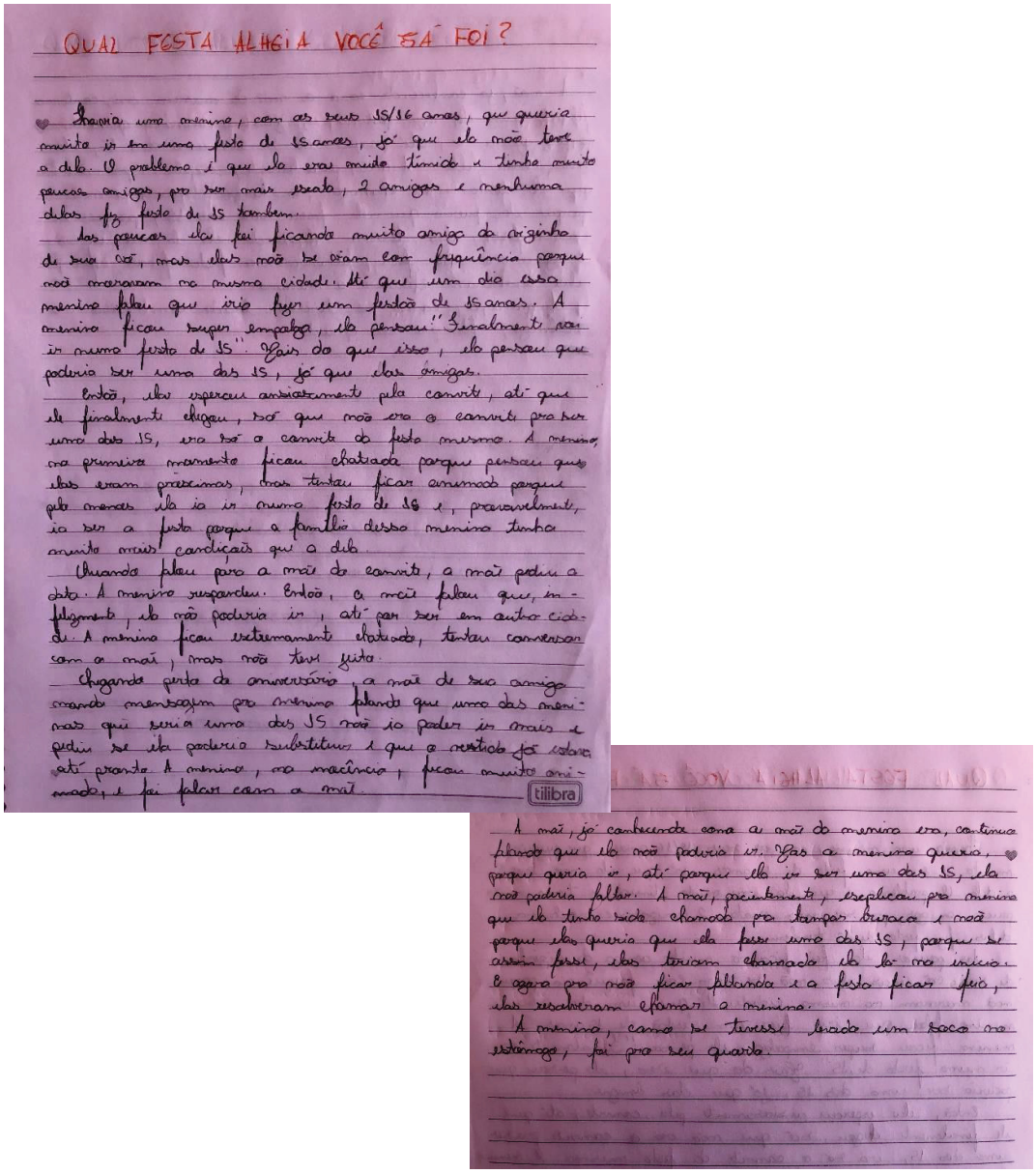
social. Essa exclusão não reflete apenas o desejo de participar, mas expõe camadas de discriminação racial e socioeconômica, destacando a disparidade entre universos sociais. O ideal da festa de debutante, historicamente associado à feminilidade, beleza e status, é ressignificado pela intervenção de sua tia, que declara: “Não é só porque a gente é preto que não podemos ter as coisas”. Esse momento transforma a exclusão em resistência, redefinindo a festa como um símbolo de afirmação e dignidade, rompendo com expectativas sociais.

A realização da festa reflete essa ressignificação: elementos culturais como pagode, funk, samba e uma decoração com tema arco-íris celebram a identidade da protagonista e sua família, contrastando com os modelos convencionais. A festa torna-se um espaço de resistência, valorizando cultura e afeto em oposição às normas excludentes. No desfecho, Lia afirma que a experiência mudou sua perspectiva, mostrando que sonhos podem ser realizados mesmo em contextos adversos. O conto transcende a história pessoal e oferece uma mensagem de empoderamento, transformando a festa em uma metáfora para resistência e afirmação cultural diante de uma sociedade excludente.

O segundo relato é de Mel:

> QUAL FESTA ALHEIA VOCÊ JÁ FOI?
>
> Havia uma menina, com seus 15/16 anos, que queria muito ir em uma festa de 15 anos, já que ela não teve a dela. O problema é que ela era muito tímida e tinha muito poucas amigas, pra ser mais exata, 2 amigas e nenhuma delas fez festa de 15 anos também. Aos poucos ela foi ficando muito amiga da vizinha de sua avó, mas elas não se viam com frequência porque não moravam na mesma cidade. Até que um dia essa menina falou que iria fazer um festão de 15 anos. A menina ficou super empolga, ela pensou “Finalmente vai ir numa festa de 15”. Mais do que isso, ela pensou que poderia ser uma das 15, já que elas amigas.
>
> Então, ela esperou ansiosamente pelo convite, até que ele finalmente chegou, só que não era o convite pra ser uma das 15, era só o convite da festa mesmo. A menina, no primeiro momento ficou chateada porque pensou que elas eram próximas, mas tentou ficar animada porque pelo menos ela ia ir numa festa de 15 e, provavelmente, ia ser a festa porque a família dessa menina tinha muito mais condições que a dela.
>
> Quando falou para a mãe do convite, a mãe pediu a data. A menina respondeu. Então, a mãe falou que, infelizmente, ela não poderia ir, até por ser em outra cidade. A menina ficou extremamente chateada, tentou conversar com a mãe, mas não teve jeito.
>
> Chegando perto do aniversário, a mãe de sua amiga manda mensagem pra menina falando que uma das meninas que seria uma das 25 não ia poder ir mais e pediu se ela poderia substituir e que o vestido já estava até pronto. A menina, na inocência, ficou muito animada, e foi falar com a mãe.
>
> A mãe, já conhecendo como a mãe da menina era, continua falando que ela não poderia ir. Mas a menina queria, porque queria ir, até porque

ela ir ser uma das 15, ela não poderia faltar. A mão, pacientemente, explicou pra menina que ela tinha sido chamada pra tampar buraco e não porque ela queria que ela fosse uma das 15, porque se assim fosse, elas teriam chamado ela lá no início. E agora pra não ficar faltando e a festa ficar feia elas resolveram chamar a menina.
A menina, como se tivesse levado um soco no estômago, foi para o quarto.


QUAL FESTA ALHEIA VOCÊ JÁ FOI?

Havia uma menina, com os seus 15/16 anos, que queria muito ir em uma festa de 15 anos, só que ela não teve a dela. O problema é que ela era muito tímida e tinha muito poucos amigos, pra ser mais exato, 2 amigas e nenhuma delas fez festa de 15 também.

Das poucas ela foi ficando muito amiga da irmã de sua mãe, mas elas não se viam com frequência porque não moravam na mesma cidade. Até que um dia essa menina falou que iria fazer uma festão de 15 anos. A menina ficou super empolgada, ela pensou "finalmente vai ir numa festa de 15". Fora do que isso, ela pensou que poderia ser uma das 15, já que elas amigas.

Então, ela esperou ansiosamente pelo convite, até que ele finalmente chegou, só que não era o convite pra ser uma das 15, era só o convite da festa mesmo. A menina no primeiro momento ficou chateada porque pensou que elas eram próximas, mas tentou ficar animada porque pelo menos ela ia ir numa festa de 15 e, provavelmente, ia ser a festa porque a família dessa menina tinha muito mais condições que a dela.

Quando falou para a mãe do convite, a mãe pediu a data. A menina respondeu. Então, a mãe falou que, infelizmente, ela não poderia ir, até por ser em outra cidade. A menina ficou extremamente chateada, tentou conversar com a mãe, mas não teve jeito.

Chegando perto do aniversário, a mãe de sua amiga mandou mensagem pra menina falando que uma das meninas que seria uma das 15 não ia poder ir mais e pediu se ela poderia substituir. E que o vestido já estava até pronto. A menina, na inocência, ficou muito animada, e foi falar com a mãe.

tilibra

A mãe, já conhecendo como a mãe da menina era, continua falando que ela não poderia ir. Mas a menina queria, porque queria ir, até porque ela ir ser uma das 15, ela não poderia faltar. A mãe, pacientemente, explicou pra menina que ela tinha sido chamada pra tampar buraco e não porque ela queria que ela fosse uma das 15, porque se assim fosse, elas teriam chamado ela lá no início. E agora pra não ficar faltando e a festa ficar feia, elas resolveram chamar a menina.

A menina, como se tivesse levado um soco no estômago, foi pro seu quarto.

Figura 47 – Festa Alheia Mel – Qual festa alheia você já foi?

Na narrativa de Mel, a festa de 15 anos simboliza o desejo de pertencimento e valorização, mas também expõe dinâmicas de exclusão. Ao ser chamada para “tampar buraco” no baile de debutante, Mel enfrenta o contraste entre a idealização do evento e sua realidade social, marcada pela inclusão superficial e oportunista. A

fala da mãe desmascara o caráter hierárquico e excludente desse tipo de evento, evidenciando que sua participação não reflete amizade genuína, mas a necessidade de manter as aparências.

O impacto emocional de ser tratada como substituta culmina com Mel indo para o quarto, como se tivesse “levado um soco no estômago”, simbolizando a dor de uma exclusão irreparável. A memória discursiva que associa a festa de debutante ao reconhecimento social e à transição para a vida adulta é desconstruída, revelando como esses ritos podem reforçar hierarquias sociais e opressões, especialmente para quem está fora do círculo de privilégios.

A discussão entre os estudantes destacou a ambiguidade dessas celebrações, que, embora aparentem inclusão, podem intensificar sentimentos de inadequação e exclusão. O pertencimento, nesse contexto, não é uma escolha pessoal, mas algo moldado pelas formações discursivas e pela memória social que estruturam os ritos de passagem.

O texto de Valéria também retratou uma festa de aniversário e foi entregue em formato PDF conforme segue e sua leitura foi feito nesta aula:

> A minha festa de 12 anos tinha que ser perfeita. Os preparativos começaram logo um mês antes da data. Decidi que o tema da festa seria “Estados Unidos”, pois naquela época, como uma criança extremamente colonizada, só consumia música e cultura estadunidense. Fui com minha mãe em uma loja de festas e compramos uma grande bandeira dos EUA, copos e taças decorativas com as cores temáticas, e pirâmides de papelão vermelhas para empilhar os doces. O único elemento brasileiro da festa seria o churrasco que meu pai ia fazer. Até mesmo os convites que minha mãe fez no paint era de estética bem estadunidense. Saímos também para comprar doces na distribuidora. Compramos caixas de chiclete poosh, babaloo, pirulitos e bala fini. Os doces iriam preencher as pirâmides e taças decorativas em uma linda mesa montada em frente a bandeira, que estaria pendurada na parede da churrasqueira. Durante a semana fui montando a playlist que tocaria na festa. Escrevi uma lista de músicas no Word, já com ordem certa, imprimi em papel reciclável e deixei ao lado do computador para que meu pai pudesse segui-la e ir tocando as músicas no YouTube, já que na época não existia playlist no spotify. Eram músicas super animadas e eu estava ansiosíssima para dançar. Sempre amei dançar em festas. Convidei o pessoal da minha turma que eram mais próximos a mim, 10 meninas e 3 meninos. Metade dessas meninas eram as populares e os 3 meninos também. No dia, uma das minhas amigas do colégio chegou mais cedo para me ajudar a organizar a festa. Distribuimos os doces em seus devidos lugares, penduramos a bandeira, e colocamos toalhas nas mesas. Tudo pronto! Estavam todos confirmados! Quando a primeira convidada chegou, minha amiga que havia me ajudado perguntou se já poderia pegar os doces. Eu respondi que sim, já que a festa tinha começado. Ela então pegou a bolsa que tinha trazido e encheu ela com pelo menos metade dos doces que estavam na mesa e deixou escondido para levar pra casa

> depois. Grande amiga. As meninas começaram a chegar, uma por uma, mas os dois meninos nada. Nós estávamos na maior expectativa para que eles chegassem logo já que todas ali tinham crush em um dos dois. Ou nos dois, como era meu caso. Às 20h recebi uma mensagem de um dos meninos que dizia “oi ___, nao conseguimos achar sua casa, estamos perdidos, vamos ter que voltar, mas obrigada pelo convite”. O clima que se instaurou foi avassalador, ninguém iria perder seu bv naquela noite. Bom, pelo menos ainda tinha a playlist para dançar, os espetinhos que meu pai estava assando e metade dos doces. Em meia hora, todos os atrativos caíram por terra. Ninguém queria dançar porque tinham vergonha, muitas reclamaram que a carne do espetinho estava dura, e os doces acabaram em dois minutos já que outras tiveram a mesma grande ideia da minha colega de escondê-los na bolsa para levar pra casa. A minha festa tinha que ser perfeita. Mas as amigas à minha volta estavam longe de ser perfeitas. Enquanto elas jogavam conversa fora no sofá da sala em tom baixo e desanimado, eu chorava no banheiro sentindo que jamais iria pertencer aquele grupo que durante todo aquele ano não me fez sentir pertencente ou importante. Naquela festa eu fiz de tudo pelos meus convidados, mas percebi que nenhum deles estava ali por mim. Até hoje tenho uma relação de trauma muito estranha com festas de aniversário, mas passei a valorizar muito mais os “de verdade” a partir daquele dia.

Na narrativa de Valéria, sua festa de 12 anos reflete a busca por aceitação e pertencimento, guiada por um ideal ocidental de perfeição associado à cultura norte-americana. O tema “Estados Unidos” e o planejamento detalhado evidenciam seu esforço em atender às expectativas sociais e conquistar a aprovação dos colegas populares. No entanto, a festa, marcada por apatia e indiferença dos convidados, expõe uma exclusão velada, culminando na frustração da protagonista ao perceber a falta de reciprocidade emocional.

A memória discursiva que associa a festa de aniversário ao reconhecimento social se desfaz diante da realidade de isolamento, simbolizada pela imagem de Valéria chorando no banheiro enquanto os colegas conversam distantes. A frase “Fiz de tudo pelos meus convidados, mas percebi que nenhum deles estava ali por mim” encapsula sua tomada de consciência, revelando a superficialidade das relações com o grupo e a contradição entre o desejo de validação e a exclusão sentida. Compartilhando sua experiência, Valéria destacou como essa vivência a levou a ressignificar o sentido de festa e amizade, rejeitando o ideal superficial de popularidade e buscando relações mais autênticas.

Esse deslocamento discursivo reflete o que Pêcheux descreve como reestruturação de sentidos após conflitos discursivos. A festa, que deveria ser um marco de aceitação, tornou-se metáfora para a descoberta de que pertencimento real vai além das aparências. A narrativa de Valéria, como outras histórias de

adolescentes, evidencia a tensão entre pertencimento e exclusão em eventos que funcionam como rituais de passagem. Essas experiências, carregadas de expectativas e decepções, expõem a constante negociação entre identidade individual e coletiva, destacando a busca por um lugar autêntico em um período marcado por transformações sociais e emocionais.

Outro texto onde foi trazida a temática adolescente foi o texto de Abigail, enviado via PDF e compartilhado entre os colegas:

> Eu já tive algumas experiências em festas alheias, festas que me senti alheia, nem sempre festas, nem sempre minhas, mas o sentimento é praticamente o mesmo. O primeiro caso que me vem à mente é um caso recente, onde minha melhor amiga de infância era a aniversariante. Eu e Mari somos amigas há 16 anos. Nos conhecemos na escola, mas não chegamos a nos formar na mesma escola. Ela conhece cada pedacinho da minha vida e esteve presente em muitos momentos marcantes para mim, como o nascimento do meu irmão, assim como eu presenciei cada conquista sua e estive lá em cada momento difícil. A grande verdade é que, apesar de sermos melhores amigas, de uns anos para cá nós não conversamos todos os dias, temos outros amigos, horários divergentes e gostamos de “rolês” diferentes (o que suponho que seja o mesmo caso de muitas amizades de jovens adultos). Mas é aquele tipo de amizade que, independente de quanto tempo se passe, quando nos encontramos é como se tivéssemos nos visto no dia anterior. No seu aniversário desse ano, fui passar o dia com ela, como de costume, e à noite íamos jantar em um de seus lugares preferidos, junto da sua família e outros amigos. Sempre que sei que terei contato com seus outros amigos, fico instantaneamente nervosa, pois eu sei que somos extremamente diferentes, e eu tenho a consciência de que sou meio calada, mas só até pegar uma certa intimidade. Fomos as primeiras a chegar, eu estava sentada do seu lado. Um a um, seus amigos foram chegando e eu fui me sentindo cada vez mais acuada, sem saber exatamente o porquê. Sei que eu torcia para que sua família chegasse e eu me sentisse um pouco mais confortável no meio de tanta gente. A maioria de seus amigos se conheciam, então cuidadosamente eu fui remanejada para outra mesa, com outras duas meninas que eu já conhecia, mas que tinha certeza de que não iam com a minha cara. Depois, nós três fomos colocadas em outra mesa, com um casal e seus dois amigos, que eu nunca tinha visto na vida. Eram amigos do trabalho e com a exceção do casal, os outros homens eram extremamente inconvenientes. As meninas com quem estava antes também perceberam isso e rapidamente deram um jeito de voltar à mesa “principal”. Eu também tentei, mas Mari me disse que não tinha mais espaço. Sua família chegou, mas mesmo assim eu estava muito longe e também não tinha espaço vago na mesa. Foi um dos momentos mais desconfortáveis da minha vida, mas não queria deixar isso transparecer e certamente não queria aborrecer minha amiga com essa situação. É sempre nesses momentos em que sinto minha mente me auto sabotando. Comecei a lembrar de todas as vezes em que não fui chamada para uma festa, para sair e para tal coisa. Pensei em todas as vezes que ela esteve aqui em casa, mas só ficava no seu celular conversando com seus outros amigos. Ou em meu último aniversário, que não pode comparecer pois era aniversário de uma outra amiga também. Também lembrei do que me disse uma vez: que não importava se saímos ou não, eu era sua melhor amiga e era sempre para mim que ela iria recorrer quando precisasse e que eu sou sua única amiga de verdade.

> Então por que naquele momento, eu não sentia isso? Por que naquele momento ela não sentia isso? Não queria e não quero ser apenas a amiga que você vem para descarregar seus problemas ou só vem quando as coisas estão feias de certa forma. Quero ser sua amiga em todos os aspectos e me esforço para estar lá e para a fazer presente na minha vida. Sei que enquanto eu cantava parabéns, de um canto em que mal conseguia enxergar o bolo, eu me senti uma convidada penetra, que não foi convidada e colocada em uma mesa com pessoas quaisquer e esquecida. E eu estava lá desde a manhã do seu aniversário. Será que era coisa da minha cabeça? Será que eu sentia direito de me sentir chateada? Será que não estava me fazendo de vítima? Sei que inventei uma desculpa qualquer para ir embora e fui embora, com o choro entalado na garganta. Até hoje eu nunca falei sobre essa situação com ela e nem sei se um dia eu falarei

A narrativa de Abigail expõe sentimentos de inadequação e alienação durante o aniversário de uma amiga com quem mantém uma amizade de 16 anos. Apesar de considerar a relação sólida, a experiência na festa revela uma desconexão entre sua memória discursiva da amizade e a realidade vivida. Remanejada entre mesas e isolada dos principais círculos de interação, Abigail percebe sua posição marginalizada, questionando o lugar que ocupa na vida da amiga.

Esse distanciamento físico e simbólico ativa lembranças e reflexões sobre a reciprocidade da amizade. O contraste entre o ideal de lealdade compartilhado e a exclusão vivenciada gera dúvidas internas, como "Será que era coisa da minha cabeça?", revelando tensões que permanecem sem resolução. Orlandi (1995) descreve esses silêncios como formas de resistência ou impossibilidade de significado pleno, onde o não-dito expressa sentimentos que não se alinham às expectativas discursivas de amizade.

Ao decidir deixar a festa, Abigail enfrenta a ambiguidade de seus próprios sentimentos, refletindo sobre hierarquias sociais e lacunas afetivas na relação. Sua experiência, como outras narrativas de festas na adolescência, remete aos desafios dessa fase marcada por mudanças, busca por identidade e conflitos emocionais. O "sentido" do adolescer, como ilustrado, envolve equilibrar expectativas sociais e a formação de uma identidade própria, muitas vezes atravessada por sentimentos de pertencimento e exclusão.

A próxima narrativa da festa alheia, compartilhada com a grafia do autor Joãozinho em seu diário de campo, relata uma experiência da infância, conforme segue abaixo:

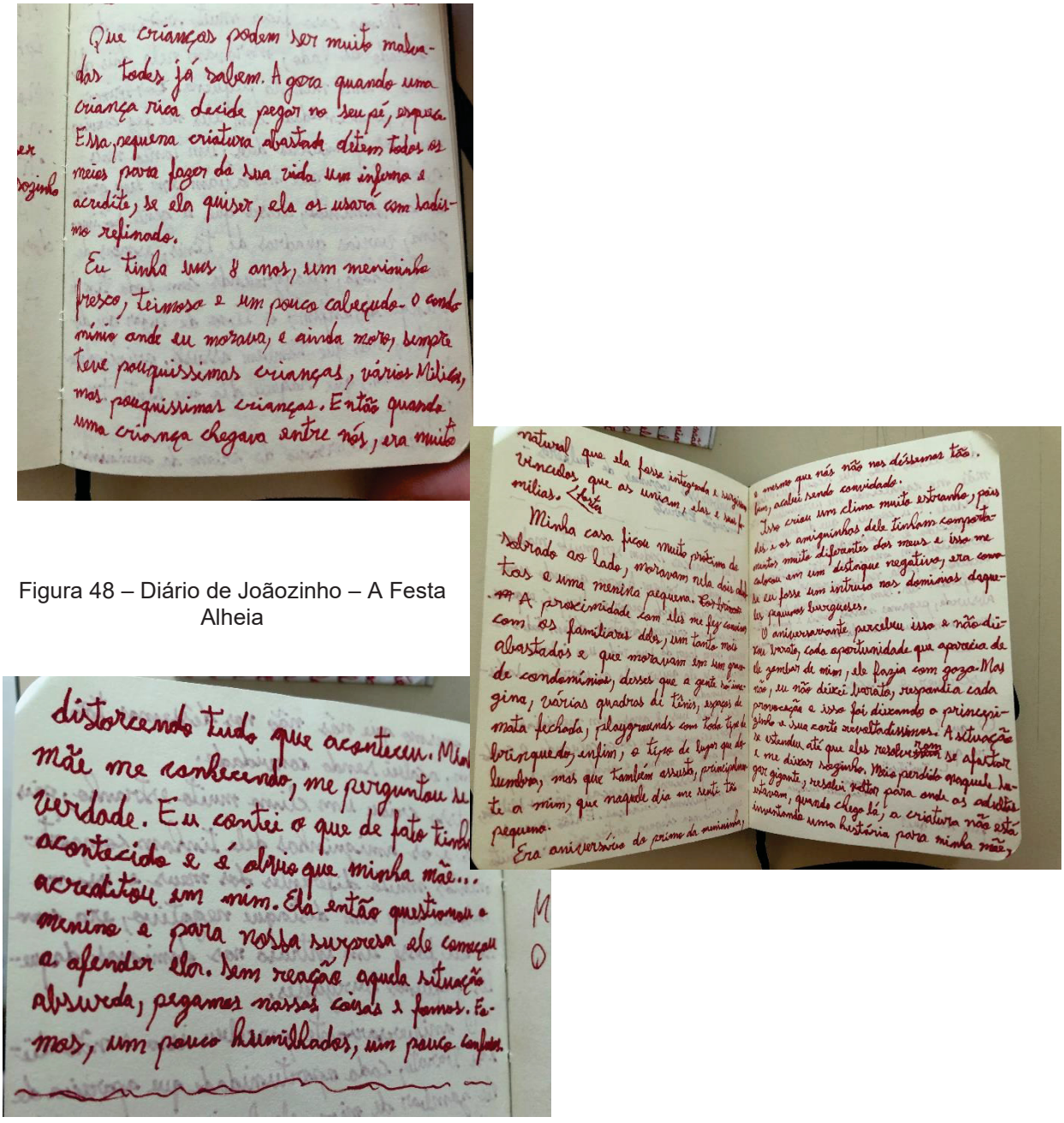


Figura 48 – Diário de Joãozinho – A Festa Alheia

Que crianças podem ser muito malvadas todos já sabem. Agora quando uma criança rica decide pegar no seu pé, esquece. Essa pequena criatura abastada detém todos os meios para fazer da sua vida um inferno e acredite, se ela quiser, ela os usará com sadismo refinado.

Eu tinha uns 8 anos, um menininho fresco, teimoso e um pouco cabeçudo. O condomínio onde eu morava, e ainda moro, sempre teve pouquíssimas crianças, vários Milicos, mas pouquíssimas crianças. Então quando uma criança chegada entre nós, era muito natural que ela fosse integrada e surgiam vínculos [com uma flecha] fortes que as uniam, elas e suas famílias.

Minha casa ficou muito próxima do sobrado ao lado, moravam nela dois adultos e uma menina pequena. [por brincarem riscado] A proximidade com eles me fez conviver com os familiares deles, um tanto mais abastados e que moravam em um grande condomínio, desses que a gente só imagina, várias quadras de tênis, espaços de mata fechada, playgrounds com todo

> tipo de brinquedo, enfim, o tipo de lugar que deslumbra, mas que também assusta, principalmente a mim, que naquele dia me senti tão pequeno.
> Era aniversário do primo da menininha, e mesmo que nós não nos déssemos tão bem, acabei sendo convidado.
> Isso criou um clima muito estranho, pois eles e os amiguinhos dele tinham comportamentos muito diferentes dos meus e isso me colocou em um destaque negativo, era como se eu fosse um intruso nos domínios daqueles pequenos burgueses.
> O aniversariante percebeu isso e não deixou barato, cada oportunidade que aparecia de ele zombar de mim, ele fazia com gozo. Mas não, eu não deixei barato, respondia a cada provocação e isso foi deixando o principezinho sua corte revoltadíssimos. A situação se estendeu até que eles resolveram se afastar e me deixar sozinho. Meio perdido naquele lugar gigante, resolvi voltar para onde os adultos estavam, quando chego lá, a criatura não está inventando uma história para minha mãe, distorcendo tudo que aconteceu. Minha mãe me conhecendo, me perguntou se era verdade. Eu contei o que de fato tinha acontecido e é obvio que minha mãe... acreditou um mim. Ela então questionou o menino e para nossa surpresa ele começou a ofender ela. Sem reação aquela situação absurda, pegamos nossas coisas e fomos. Fomos, um pouco humilhados, um pouco confusos.

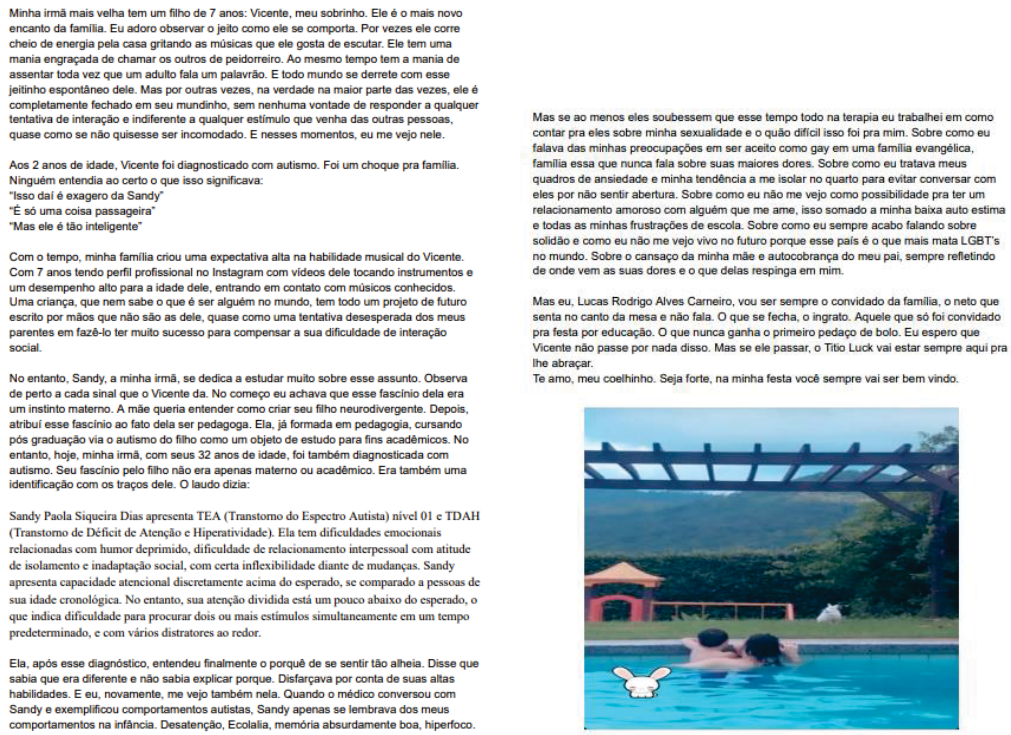
As narrativas de Joãozinho destacam a construção de identidade e os conflitos sociais presentes nas interações infantis. Em seu relato, a exclusão e humilhação vividas ao participar de uma festa em um condomínio luxuoso evidenciam discursos de classe e pertencimento. O desconforto de Joãozinho, descrito como "estranhamento", reflete a distância material e simbólica entre ele e as crianças ricas, revelando um ambiente hostil marcado por privilégios e superioridade social.

Ao ser provocado pelo aniversariante e seus amigos, Joãozinho inicialmente sente-se inferiorizado, mas responde às ofensas, rompendo com o lugar de submissão imposto. Essa reação destaca sua luta por identidade em meio a relações de poder que reforçam sua exclusão. O aniversariante, ao inventar uma versão distorcida dos acontecimentos, usa o privilégio de “reescrever” os fatos, enquanto Joãozinho encontra algum apoio na confiança de sua mãe, embora continue marcado pela humilhação e confusão.

A experiência expõe como festas infantis, aparentemente igualitárias, reproduzem hierarquias sociais e exclusão, mesmo entre crianças. A memória discursiva de classe molda a percepção de pertencimento, enquanto Joãozinho visa afirmar sua identidade em um espaço que o rejeita. O compartilhamento da narrativa levou os estudantes a refletirem sobre as barreiras sociais e o papel de figuras

maternas no suporte emocional, gerando interesse pela história e pela presença da mãe de Joãozinho.

O próximo texto também aborda a perspectiva da infância, mas de forma diferente. Julônio compartilha em PDF suas narrativas, mas sempre opta por trazer visualidades que são aqui colocadas para melhor compreensão de suas narrativas:



Minha irmã mais velha tem um filho de 7 anos: Vicente, meu sobrinho. Ele é o mais novo encanto da família. Eu adoro observar o jeito como ele se comporta. Por vezes ele corre cheio de energia pela casa gritando as músicas que ele gosta de escutar. Ele tem uma mania engraçada de chamar os outros de peidorreiro. Ao mesmo tempo tem a mania de assentar toda vez que um adulto fala um palavrão. E todo mundo se derrete com esse jeitinho espontâneo dele. Mas por outras vezes, na verdade na maior parte das vezes, ele é completamente fechado em seu mundinho, sem nenhuma vontade de responder a qualquer tentativa de interação e indiferente a qualquer estímulo que venha das outras pessoas, quase como se não quisesse ser incomodado. E nesses momentos, eu me vejo nele. Aos 2 anos de idade, Vicente foi diagnosticado com autismo. Foi um choque pra família. Ninguém entendia ao certo o que isso significava: “Isso daí é exagero da Sandy” “É só uma coisa passageira” “Mas ele é tão inteligente” Com o tempo, minha família criou uma expectativa alta na habilidade musical do Vicente. Com 7 anos tendo perfil profissional no Instagram com vídeos dele tocando instrumentos e um desempenho alto para a idade dele, entrando em contato com músicos conhecidos. Uma criança, que nem sabe o que é ser alguém no mundo, tem todo um projeto de futuro escrito por mãos que não são as dele, quase como uma tentativa desesperada dos meus parentes em fazê-lo ter muito sucesso para compensar a sua

Figura 49 - Julônio - A festa Alheia

> dificuldade de interação social. No entanto, Sandy, a minha irmã, se dedica a estudar muito sobre esse assunto. Observa de perto a cada sinal que o Vicente da. No começo eu achava que esse fascínio dela era um instinto materno. A mãe queria entender como criar seu filho neurodivergente. Depois, atribuí esse fascínio ao fato dela ser pedagoga. Ela, já formada em pedagogia, cursando pós graduação via o autismo do filho como um objeto de estudo para fins acadêmicos. No entanto, hoje, minha irmã, com seus 32 anos de idade, foi também diagnosticada com autismo. Seu fascínio pelo filho não era apenas materno ou acadêmico. Era também uma identificação com os traços dele. O laudo dizia: Sandy _____ apresenta TEA (Transtorno do Espectro Autista) nível 01 e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Ela tem dificuldades emocionais relacionadas com humor deprimido, dificuldade de relacionamento interpessoal com atitude de isolamento e inadaptação social, com certa inflexibilidade diante de mudanças. Sandy apresenta capacidade atencional discretamente acima do esperado, se comparado a pessoas de sua idade cronológica. No entanto, sua atenção dividida está um pouco abaixo do esperado, o que indica dificuldade para procurar dois ou mais estímulos simultaneamente em um tempo predeterminado, e com vários distratores ao redor. Ela, após esse diagnóstico, entendeu finalmente o porquê de se sentir tão alheia. Disse que sabia que era diferente e não sabia explicar porque. Disfarçava por conta de suas altas habilidades. E eu, novamente, me vejo também nela. Quando o médico conversou com Sandy e exemplificou comportamentos autistas, Sandy apenas se lembrava dos meus comportamentos na infância. Desatenção, Ecolalia, memória absurdamente boa, hiperfoco. Tudo isso no mesmo dia em que eu assino os últimos papéis pra encerrar o tratamento com minha psicóloga. Já não conseguia mais me abrir com ela sobre alguns assuntos e dei um basta. Também hoje, fui conversar com meus pais a respeito da minha identificação com Sandy e Vicente e a minha vontade de fazer os mesmos exames. E o que era pra ser uma conversa profunda sobre minha criação e o que eles sentiam de mim na infância, virou uma alta cobrança. Meus pais, que pouco me perguntam sobre minha vida acadêmica me cobrando sobre como eu já deveria estar formado, como eu preciso correr pra ter um futuro e como estava insuportável me sustentar esse ano. Mas se ao menos eles soubessem que esse tempo todo na terapia eu trabalhei em como contar pra eles sobre minha sexualidade e o quão difícil isso foi pra mim. Sobre como eu falava das minhas preocupações em ser aceito como gay em uma família evangélica, família essa que nunca fala sobre suas maiores dores. Sobre como eu tratava meus quadros de ansiedade e minha tendência a me isolar no quarto para evitar conversar com eles por não sentir abertura. Sobre como eu não me vejo como possibilidade pra ter um relacionamento amoroso com alguém que me ame, isso somado a minha baixa auto estima e todas as minhas frustrações de escola. Sobre como eu sempre acabo falando sobre solidão e como eu não me vejo vivo no futuro porque esse país é o que mais mata LGBT’s no mundo. Sobre o cansaço da minha mãe e autocobrança do meu pai, sempre refletindo de onde vem as suas dores e o que delas respinga em mim. Mas eu, _____, vou ser sempre o convidado da família, o neto que senta no canto da mesa e não fala. O que se fecha, o ingrato. Aquele que só foi convidado pra festa por educação. O que nunca ganha o primeiro pedaço de bolo. Eu espero que Vicente não passe por nada disso. Mas se ele passar, o Titio ____ vai estar sempre aqui pra lhe abraçar. Te amo, meu coelhinho. Seja forte, na minha festa você sempre vai ser bem vindo

A narrativa de Julônio explora sua posição de marginalização familiar, marcada por expectativas sociais, silêncios e exclusões. Ele se vê como o

“convidado da família”, isolado emocionalmente e submetido a dinâmicas que ignoram suas vulnerabilidades, como a sexualidade e o sofrimento emocional. Identificando-se com seu sobrinho Vicente, diagnosticado com TEA, Julônio revisita sua própria busca por pertencimento e cria uma conexão afetiva que desafia as estruturas opressivas de sua família evangélica, que evita tratar abertamente suas dores e conflitos.

Ao compartilhar sua experiência, Julônio relata como a criação de sua peça teatral para o TCC, centrada na “saída do armário”, lhe oferece um espaço para expor suas lutas internas. Na peça, ele e colegas abordam temas como sexualidade, violência, morte e opressões familiares, questionando hierarquias e silenciamentos. A metáfora do “primeiro pedaço de bolo” ilustra sua posição como figura invisível dentro da família, um reflexo das dinâmicas de exclusão emocional que enfrenta.

Prometendo ser uma presença constante para Vicente, Julônio rompe com o ciclo de silêncio que o marcou, oferecendo à nova geração o acolhimento e a aceitação que ele mesmo não recebeu. Esse gesto reposiciona seu papel na família, de passivo a agente de mudança, criando um espaço de pertencimento e empatia.

A roda de conversa sobre neurodiversidade, sexualidade e silêncios familiares permitiu trocas potentes e acolhedoras. O diálogo abriu caminho para os participantes refletirem sobre suas experiências de exclusão e resistência, promovendo um ambiente de empatia e compreensão, onde a diversidade e as vivências pessoais foram respeitadas e valorizadas.

A participante Diêiqui relatou que a escolha do nome se pronuncia ‘Diêiqui’ e iniciou sua fala relatando um pouco de sua história de vida, sendo ela um pouco mais velha do que os colegas e sendo o curso de artes cênicas a sua segunda graduação e seu grande sonho realizado. Segue a transcrição de seu compartilhamento intitulado “primeira festa alheia”.

> A primeira festa alheia Sempre ouvi histórias que, das três irmãs, eu fui a única realmente planejada, na verdade, planejado. A expectativa era de que eu fosse um belo e forte menino. Meu pai, _____, ainda habitava a nossa casa, e torcia para que seu filho homem viesse ao mundo para seguir seus passos. Contrariando as expectativas, foi constatado que, na verdade, minha mãe estava esperando uma menina. Porém, quase que eu tive minha estreia adiada nesse mundo devido a uma queda da minha mãe, que por pouco poderia ter ocasionado a minha perda. Eu saí ilesa, minha mãe disse que foi por causa da promessa que ela fez à Nossa Senhora de Međugorje, onde ela prometeu que, se eu vivesse, meu nome levaria o mesmo da

> vidente de Nossa Senhora, Ivanka. Depois desse susto, a espera só aumentava, até que eu nasci. Minha bisavó falava que eu teria muita sorte na vida porque nasci, nas palavras dela, “empelicada”, que nada mais é do que quando o bebe nasce dentro da bolsa amniótica. Minha mãe falou que quando me viu se assustou, porque eu tava numa bolha, até que “o médico estourou a bolha” e eu saí dela já limpinha. Minha irmã mais velha não se aguentava de curiosidade e alegria, e minha avó materna já me amava, e me amou, incondicionalmente, até o final da sua vida. Eu participei da festa de todo mundo ali, menos da festa do _____. Já decepcionado por não ter sido um menino, quando ele me viu, me pegou nos braços, me levou em direção à luz do teto do quarto do hospital e disse para minha mãe “essa menina não é minha”. Isso se deu ao fato de eu ter nascido com a pele muito clara e com os olhos esverdeados, olhos que se diluíram em castanho claro conforme o tempo foi passando. Meu pai tinha a pele e olhos escuros, então, na sua concepção, era impossível eu ser filha dele. Dois anos depois, ele foi embora. Como ele nunca me procurou, eu também nunca quis me dar ao trabalho de entrar na vida de um desconhecido. Em 2020 ele faleceu, soube disso por um advogado, que entrou em contato dizendo que eu teria direito a uma parte da herança, mas não porque meu pai me colocou no testamento, mas porque a justiça viu que haviam outras filhas registradas no nome dele, eu e minha irmã mais velha. Vimos que havia um testamento deixado por _____, onde ele reconhecia apenas uma pessoa como único filho em caso de morte, sem citar as demais filhas. Minha irmã mais velha ficou abalada, eu não conseguia sentir nada. Juntas, recusamos nossa parte da herança determinada pela justiça para seguirmos com a nossa vida em paz. Toda essa situação só mostrou que eu nunca fiz parte da festa do meu pai, até o último dia da sua vida. Mas, apesar de tudo, não carrego mágoas, até porque preciso de espaço aqui dentro para amar quem está do meu lado. Sinto apenas pena do Eduardo, porque ele nem ao menos se deu a oportunidade de me conhecer de verdade. Mas, enfim, cada um escolhe o seu caminho.

Diêiqui narra relações paternas marcadas por rejeição e expectativas frustradas, evidenciando o impacto de discursos ideológicos de gênero e pertencimento. A palavra “planejado” reflete a expectativa de um filho homem que daria continuidade aos ideais do pai, frustrada com o nascimento de uma menina. O afastamento emocional começa com a rejeição inicial, ilustrada pela frase “essa menina não é minha”, e se estende por toda a vida, reforçando o sentimento de alienação da narradora. Sua identidade é moldada pela ausência paterna e pela necessidade de ressignificar laços e experiências. Relatos como o carrinho de rolimã e a recusa da herança paterna simbolizam sua busca por independência emocional e por construir pertencimento em novas bases. O gesto de renunciar à herança não é apenas resistência, mas uma afirmação de desapego e valorização das relações que a acolhem, como a da irmã, figura central em seu processo de ressignificação.

Ao afirmar que precisa de espaço para amar quem está ao seu lado, Diêiqui redefine o conceito de família, liberando-se do vínculo com o pai e focando em laços significativos. Seu silêncio após a morte do pai expressa, simbolicamente, o

rompimento com o papel que ele nunca ocupou, permitindo-lhe superar a rejeição e criar sua própria narrativa de pertencimento e valor pessoal.

Em roda de conversa, foram explorados os laços familiares e identidades afetivas moldados pela ausência e rejeição, destacando a possibilidade de resistência e ressignificação. As narrativas aprofundaram as experiências pessoais, revelando emoções autênticas e conexões significativas, essenciais para a formação dos corpos-artistas-pesquisadores.

O espaço de acolhimento e empatia permitiu que relatos de exclusão se transformassem em narrativas de resistência e autoafirmação. Apesar das dificuldades de compartilhar histórias íntimas e reviver emoções dolorosas, a vulnerabilidade fortaleceu o grupo, promovendo um ambiente de apoio e transformação. Por meio da escuta sensível, os sujeitos ressignificaram suas trajetórias, reconhecendo as dores e conquistas como partes fundamentais do processo de autoconhecimento e criação.

4.3 AUTOGRAFIAS: MAPAS AFETIVOS

Nas aulas seguintes, o conceito de “Escrevivências”, de Conceição Evaristo, foi trabalhado como fundamento para (auto)biografias, destacando a relação profunda entre escrita, identidade e vivências pessoais. Essa abordagem revelou a relevância da criação artística ancorada na realidade dos autores, abrangendo tanto a literatura quanto outras formas de expressão.

Entre os tópicos discutidos, destacaram-se o “eu” coletivo, os corpos como produtores de discurso, as questões de inclusão e exclusão racial, os movimentos antirracistas, a ressignificação da história oficial, a humanização de narrativas e a valorização de novas perspectivas autorais. Como desdobramento, a atividade final, inspirada na música “Minha História” de Chico Buarque, convidou os alunos a refletirem sobre as histórias por trás de seus nomes.

Os relatos orais trouxeram contribuições diversas e significativas: Dom Ratão compartilhou histórias engraçadas ligadas ao seu nome; Alice refletiu sobre sua identificação com o próprio nome e a ideia de ter outro; Julônio explicou sua escolha de nome artístico; e Diêiqui falou sobre seu sobrenome e a relação com o pai. Para encerrar, Mel apresentou um acróstico com seu nome, que foi recebido com carinho

pela turma, adicionando um toque poético à atividade. Essas trocas ampliaram o debate sobre (auto)biografias e sua importância na construção da identidade e nos processos de formação pessoal. O ambiente de escuta atenta e acolhedora reforçou o impacto emocional e reflexivo dos relatos, mostrando como esses exercícios podem ressignificar histórias e fortalecer vínculos.

Conforme o cronograma, a temática trabalhada em sequência com a turma foi a conceituação da metodologia das Histórias de Vida e como o campo da pesquisa acadêmica desenvolve tais métodos para a produção de materialidades e análise. O campo etnográfico foi abordado e a importância das pesquisas no campo das artes cênicas. Como evocação de tais processos, nesta aula os estudantes foram convidados a desenvolverem Mapas Afetivos[24].

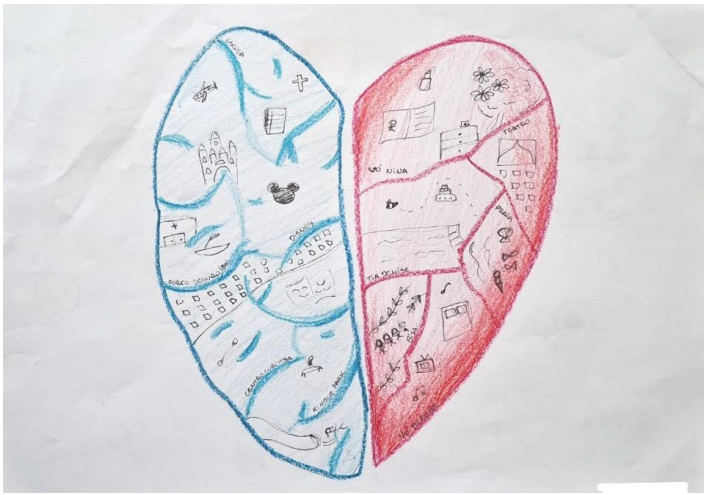


Figura 50 - Mapa afetivo Abigail

Abigail apresenta um mapa em formato de coração que utiliza o espaço físico para expressar afetos e identidades por meio de signos e símbolos. Mais que um registro geográfico, o formato simboliza laços emocionais, reinterpretando o espaço pelo afeto e pela memória. Elementos como a casa da avó, o teatro, a praia e seu quarto refletem pertencimento, segurança e nostalgia, enquanto o desenho de um avião conecta lugares distantes, como Disney e Kinder Park, simbolizando o desejo

---

[24] Mapas afetivos referem-se a representações espaciais que capturam e organizam as emoções, memórias e significados pessoais ou coletivos atribuídos a lugares específicos, indo além de sua geografia física para registrar as experiências subjetivas vividas nesses espaços. Conforme argumenta Tim Ingold (2000), essas representações são formas de "mapear o vivido", em que o sentido de um lugar é construído por interações contínuas que combinam afetos e memórias com a paisagem, criando um entendimento pessoal e coletivo de pertencimento ao espaço.

de explorar e reviver momentos especiais. Essa dualidade entre acolhimento familiar e busca pelo desconhecido destaca partes complementares de sua narrativa pessoal.

O mapa, ao combinar o cotidiano e o extraordinário, transforma lugares em extensões de suas vivências. A linguagem visual e simbólica usada por Abigail comunica uma identidade profundamente enraizada em memórias e emoções, reforçando que os espaços carregam significados que vão além do físico.

Figura 51 - Mapa afetivo Julônio

Julônio apresenta um mapa afetivo que combina signos, símbolos e palavras para expressar sua identidade e subjetividade. Elementos como o astronauta simbolizam tanto a exploração e a liberdade quanto a introspecção e o isolamento, refletindo a dualidade entre vastidão e intimidade. Sua escolha de usar uma caneta favorita conecta-se ao processo criativo, tornando o objeto uma extensão de si, mediando seu mundo interior e a realidade. Bandas e músicas favoritas aparecem como "lugares de conforto", representando memórias discursivas que reforçam pertencimento e identidade. Esses gostos pessoais vão além de preferências culturais, funcionando como refúgios emocionais e estéticos que inspiram e conectam Julônio a si mesmo. A música e a arte tornam-se espaços onde ele encontra inspiração, segurança e expressão.

A combinação de linguagem visual e verbal no mapa destaca sua habilidade de dar forma a experiências internas e externas. Julônio constrói um discurso que

equilibra liberdade e âncoras afetivas, afirmando sua identidade de forma criativa e simbólica.

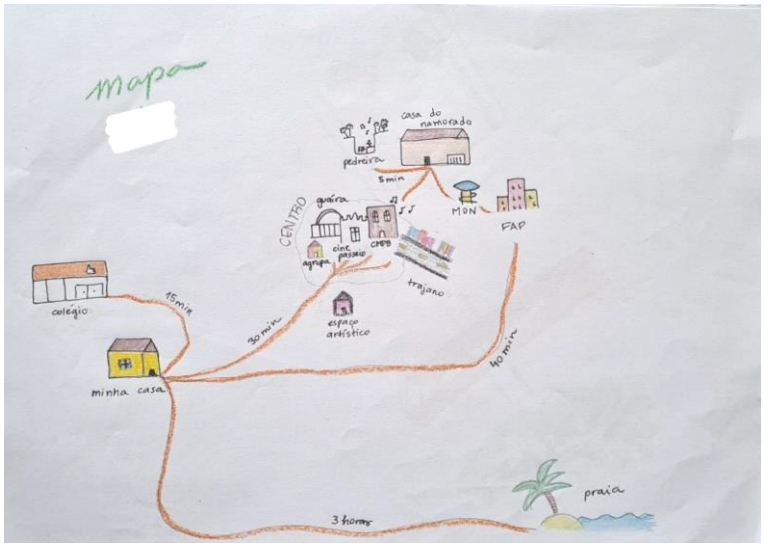


Figura 52 - Mapa Afetivo Valéria

O mapa de Valéria revela sua identidade por meio de uma cartografia afetiva que conecta espaços físicos a suas vivências, afetos e trajetória pessoal. A inclusão dos tempos de deslocamento reforça o cuidado e o pertencimento que ela atribui aos lugares, transformando-os em símbolos de memória e identificação.

O centro de Curitiba, com o Guaíra, o Cine Passeio, o Conservatório de Música Popular Brasileira e seu grupo de teatro, representa um território cultural e artístico essencial para sua formação. Esses locais não são apenas pontos urbanos, mas reflexos de sua identidade artística e de sua conexão com o coletivo cultural da cidade.

A rua Trajano Reis simboliza liberdade e autenticidade, sendo associada à socialização e expressão pessoal. Ali, Valéria encontra um espaço onde pode ser ela mesma, quebrando normas sociais e experimentando sua individualidade em um ambiente de descontração e comunidade.

Outros lugares, como a Pedreira Paulo Leminski, o Museu Oscar Niemeyer e a Faculdade de Artes do Paraná, ampliam seu mapa afetivo. A Pedreira reflete sua paixão pela música e pela conexão coletiva nos shows; o Museu representa sua contemplação e apreço pelas artes visuais; e a Faculdade marca seu desenvolvimento acadêmico e identidade artística. A praia, com sua nostalgia e

afeto, encerra o mapa como símbolo de descanso, reencontro e pertencimento emocional.

O mapa de Valéria, assim, transcende o espaço físico e se torna uma narrativa afetiva, onde cada lugar carrega significados que articulam sua identidade e trajetória. Ele é tanto um percurso geográfico quanto uma expressão íntima e cultural, unindo memória, vivência e emoção.

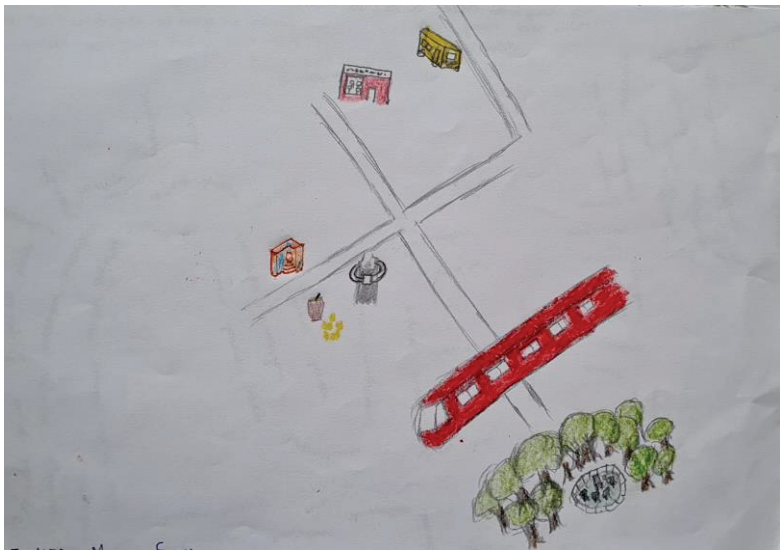


Figura 53 - Mapa Afetivo Joãozinho

No mapa afetivo de Joãozinho, o espaço urbano de Curitiba é articulado a partir de referências concretas e afetivas, como o trajeto do ônibus biarticulado e os pontos de convivência ao longo do percurso. Mais que um itinerário geográfico, o mapa revela memórias e laços associados à praça, ao colégio, ao restaurante e à padaria, que transcendem a materialidade desses lugares.

O ônibus biarticulado, símbolo do transporte público curitibano, torna-se um "lugar em movimento", carregado de significado. Ele reflete rotina, conexão e familiaridade, transformando o trajeto diário em uma experiência vivida. Espaços como a praça Ozório e o colégio adquirem valores simbólicos: a praça representa uma Curitiba vivenciada e integrada ao cotidiano, enquanto o colégio, destacado como um prédio alaranjado, simboliza formação, convivência e acolhimento.

A padaria e o restaurante reforçam os laços afetivos por meio de momentos de conforto e confraternização. O pão de queijo e as refeições compartilhadas com amigos associam alimentação ao prazer e à conexão social, conferindo ao mapa uma dimensão íntima e cotidiana.

A construção discursiva de Joãozinho reflete uma cartografia que une espaço, memória e identidade. Seu mapa não apenas registra lugares, mas traduz conexões afetivas e simbólicas que ressignificam o urbano em uma narrativa pessoal e emocional.

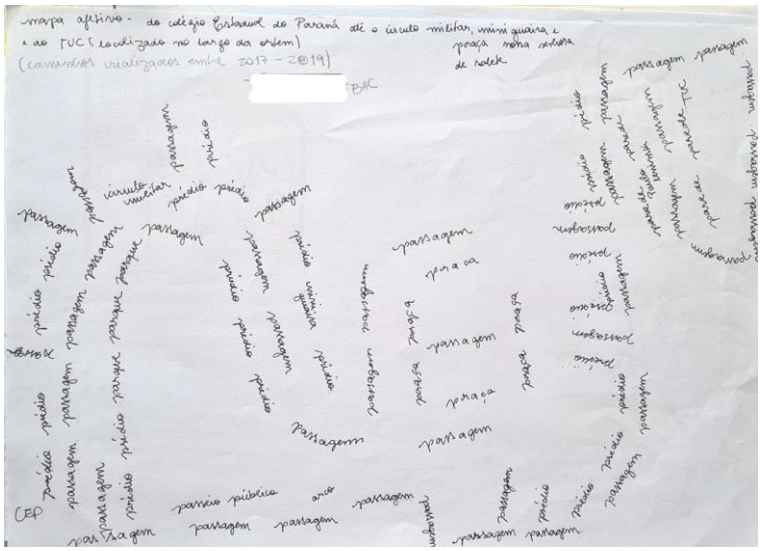


Figura 54 - Mapa Afetivo Dom Ratão

As palavras utilizadas no mapa não são meros rótulos geográficos, mas refletem sentidos construídos pelas formações discursivas de Dom Ratão e pelo contexto social de sua trajetória acadêmica. Cada palavra e cada lugar representado — do Colégio Estadual do Paraná (CEP) ao Círculo Militar, Mini Guaíra, Praça Nossa Senhora da Salete e TUC (Teatro Universitário de Curitiba) — se inscrevem como um marco na história de sua formação e nos significados de cada espaço dentro desse período. Representados como "pontos de passagem" em sua jornada, revelam símbolos de desenvolvimento pessoal e de encontros com a cidade.

“Prédio” pode ser interpretado como um signo de estabilidade e permanência, talvez evocando o ambiente institucional e educativo de espaços como o Colégio Estadual. “Passagem”, por sua vez, simboliza o movimento, as transições e a própria ideia de progresso que compõem o trajeto acadêmico da estudante. Já “parque” agrega um significado de pausa e descanso, um espaço de respiro em meio ao ritmo da rotina. Esses signos, ao serem integrados ao mapa, transformam o espaço urbano em um reflexo da experiência subjetiva de Dom

Ratão, onde cada local é atravessado não apenas fisicamente, mas também intelectualmente.

No nível discursivo, o mapa é um testemunho da relação entre a cidade e a construção do sujeito, não apenas meros cenários, mas constituintes de parte ativa do percurso de vida e pesquisa da estudante. A AD afirma que a memória discursiva carrega consigo os sentidos de experiências passadas e presentes, e, neste caso, a escolha dos locais e das palavras indica uma intersecção entre o vivido e o narrado, onde cada espaço descrito se torna um registro de quem ela foi e de como esses lugares contribuíram para sua formação. Assim, o mapa de Dom Ratão se apresenta como um texto verbo-visual de sua própria jornada, entrelaçando tempo, espaço e identidade. A cidade de Curitiba, por meio dos espaços nomeados e dos signos utilizados, emerge como um território de experiências acumuladas.

O próximo mapa afetivo da estudante Alice conecta a sua narrativa à de Joãozinho, que também descreve um trajeto diário pelo transporte coletivo de Curitiba. Nos dois casos, o ônibus é mais do que um simples veículo; ele marca o ritmo da vida e simboliza as passagens entre diferentes esferas de sociabilidade e autopercepção.

Figura 55 - Mapa Afetivo Alice

Na narrativa de Alice, a identidade é construída a partir de espaços de trânsito e pertencimento, conectando movimento físico à introspecção e rotina. O ônibus simboliza deslocamento literal e emocional, representando transições entre os ambientes que compõem sua trajetória identitária.

O "quarto", descrito como seu "lugar favorito no mundo", contrasta com o espaço coletivo do transporte e da universidade. Enquanto o ônibus sugere exposição e transição, o quarto é um núcleo de segurança e introspecção, onde Alice encontra liberdade e estabilidade, afirmando sua identidade de forma singular e individual. A "cantina das artes" da universidade é outro ponto significativo, funcionando como um espaço de expressão, integração e pertencimento ao ambiente artístico e acadêmico. Mais que um local de socialização, a cantina transcende o caráter formal das aulas, oferecendo conexões espontâneas e autênticas, ressoando também entre outros colegas que compartilham essa percepção. Esses espaços—quarto, ônibus e cantina—articulam uma cartografia afetiva que reflete a dualidade entre o íntimo e o social, o fixo e o transitório. Juntos, eles capturam como Alice constrói e interpreta sua identidade em meio à vida urbana e às relações cotidianas.

Figura 56 - Mapa Afetivo Diêiqui

Numa identidade em movimento, o mapa afetivo de Diêiqui, marcado por afetos e transformações, a estudante destaca três locais fundamentais que moldaram sua relação com o teatro e, através dos quais ela define os principais marcos de sua vida artística e pessoal. O primeiro desses lugares, a igreja de sua cidade natal, é o ponto de partida, onde Diêiqui encontrou o teatro nas apresentações de Páscoa e Natal. Esse espaço religioso, que pode simbolizar comunidade, revela-se também como o primeiro palco de Diêiqui, onde, mesmo

desempenhando um papel simples, ela encontrou o desejo de viver a arte de forma intensa e duradoura. A descrição da estudante de fazer o papel onde abanava uma folha de palmeira no domingo de ramos gerou riso de toda a turma e trouxe às memórias dos presentes os papéis toscos que os mesmos já haviam interpretado em suas carreiras no teatro.

Ao compartilhar seu percurso acadêmico, Diêiqui relata a frustração inicial de não encontrar uma faculdade de artes em sua cidade e a escolha por cursar Publicidade e Propaganda como alternativa mais próxima de seu desejo. Ao final, Diêiqui compartilha suas realizações como estudante de Artes Cênicas, a conquista de estar ali e a transformação que essa experiência proporcionou em sua vida. A universidade emerge como um espaço de realização e de pertencimento, simbolizando o palco que ela sempre buscou, mas que, por um tempo, parecia distante. Esse ambiente acadêmico torna-se o terceiro ponto fundamental de seu mapa afetivo, representando a concretização de um desejo de longa data e a autonomia de sua caminhada. E a casa da mãe, representada em amarelo, é seu lugar de refúgio e foi sempre trazido em suas narrativas como fator determinante na formação de sua identidade. O mapa de Diêiqui, assim, é um reflexo visual e discursivo de sua trajetória, compondo uma narrativa de transformação e perseverança na busca por uma identidade artística e pessoal plena.

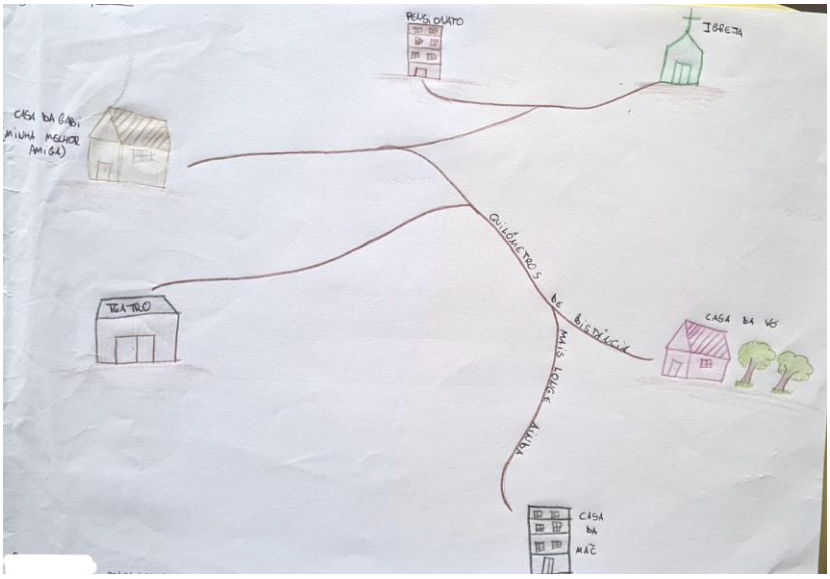


Figura 57 - Mapa Afetivo Mel

Para Mel, a igreja, o pensionato, a casa da melhor amiga, o teatro e a universidade compõem uma cartografia de pertencimento e transformação. A igreja, seu primeiro palco, simboliza a dualidade entre fé e expressão artística, sendo uma base para sua identidade como artista e pesquisadora. Sua espiritualidade não apenas influencia sua prática teatral, mas também nutre sua jornada criativa, integrando o sagrado ao performativo.

O pensionato representa autonomia e o desafio de viver distante da mãe e da avó, com a distância simbolizando um processo de independência emocional e adaptação. Esse espaço marca sua transição para uma nova etapa de vida, onde saudade e crescimento pessoal coexistem. A casa da melhor amiga, em contraste, é um porto seguro de acolhimento e conforto, contrapondo-se à solidão da vida independente. Semioticamente, é um símbolo de apoio e comunidade, reforçando a importância das relações afetivas na construção de sua identidade.

O teatro e a universidade são espaços de realização artística e acadêmica. O teatro expande sua formação prática, enquanto a universidade simboliza conquistas e validação intelectual. Ambos estão ligados por um trajeto que reflete esforço e compromisso na sua caminhada artística. O mapa de Mel, assim, é uma cartografia afetiva que traduz sua formação e os múltiplos significados de cada lugar em sua trajetória pessoal e artística.

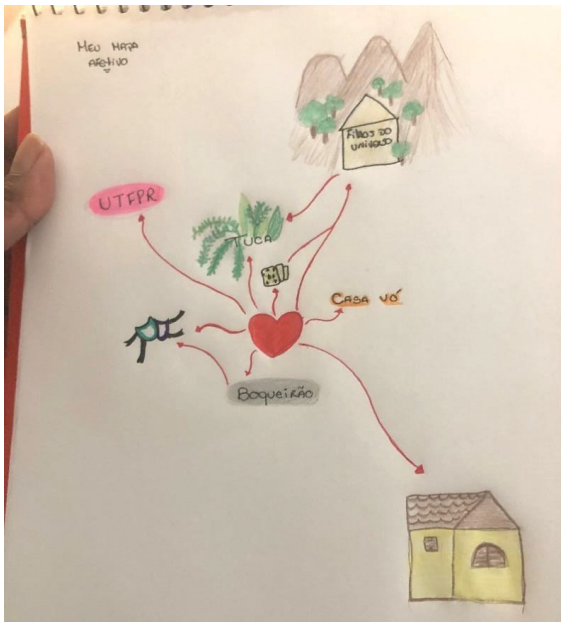


Figura 58 - Mapa Afetivo Lia

Lia, ausente na aula, enviou sua proposta visual, centrada em um coração vermelho que simboliza o núcleo afetivo de sua identidade. Flechas partem do coração, conectando elementos como a “casa vó” em laranja, que sugere acolhimento familiar; montanhas e uma casa amarela intitulada “filhos do universo”, evocando natureza ou espiritualidade; o “TUCA”, Teatro Universitário da PUC-PR, representando sua atividade cultural; e a “UTFPR” em um círculo rosa, simbolizando seu ambiente acadêmico. Máscaras teatrais, próximas a uma flecha marcada “Boqueirão”, indicam uma ligação entre o bairro e sua prática artística. As flechas conectam espaços de convivência e expressão, como a ligação do Boqueirão às máscaras e da casa amarela ao coração, destacando vínculos emocionais e trajetórias formativas. Apesar da ausência de explicação para alguns símbolos, como cartas de baralho, o mapa configura-se como uma cartografia afetiva que traduz os valores e relações centrais à identidade de Lia. Na aula seguinte, Lia explicou que os ensaios teatrais limitariam sua participação, comparecendo a mais quatro encontros e a uma proposta autográfica. Em uma retomada dos mapas afetivos, discutiu-se o conceito de pertencimento, essencial para a formação do corpo-artista-pesquisador. Reconhecer os lugares como parte de sua trajetória artística e acadêmica permite aos estudantes se sentirem acolhidos, conectando-se individual e coletivamente aos espaços que moldam suas identidades.

Seguindo a sequência didática, houve uma retomada dos mapas afetivos e das reverberações provocadas nos estudantes, com um aprofundamento nas noções de pertencimento e sua importância para a formação do corpo-artista-pesquisador. O pertencimento emerge, aqui, como um conceito fundamental, pois a identificação e o afeto por esses lugares permitem que o sujeito se conecte de maneira mais profunda com o ambiente, reconhecendo-o como parte essencial de sua trajetória artística e acadêmica. A criação de espaços de pertencimento permite que o estudante se sinta acolhido e reconhecido, individual e coletivamente.

Em diálogo com estudantes sobre a cantina da FAP ser compreendida como lugar de pertença nos mapas afetivos produzidos na semana anterior, a educação (do) sensível e a Educação Performativa foram elucidadas, relacionando-as com o pertencimento. Na educação (do) sensível temos a premissa da formação de sujeitos capazes de experienciar e atribuir significado ao seu lugar no mundo, onde o aprendizado transcende a mera transmissão de conteúdos e visa incluir a

experiência afetiva e a conexão com o ambiente, cultivando uma relação íntima entre o sujeito e o espaço de aprendizado. Esse tipo de educação reconhece que o desenvolvimento do estudante depende de sua capacidade de sentir-se parte de um ambiente, onde o corpo, as emoções e os sentidos são agentes formativos tão fundamentais quanto a cognição. A Educação Performativa complementa essa abordagem ao propor que o aprendizado aconteça encarnadamente, por meio de práticas que envolvem o corpo e a expressão. O debate da aula buscou o entendimento dos sujeitos acerca de seus processos de formação, que aprendem não apenas pelo que ouvem ou leem, mas pelo que vivenciam de maneira prática e sensorial, em forma de ação e presença.

Para promover um ambiente de aprendizado pleno, é essencial proporcionar aos educandos o espaço para a liberdade de sentir e ser, incentivando o pertencimento e a potência criativa. Assim, permite-se uma imersão significativa nos processos de aprendizado ou, ao menos, oferecer acolhimento e segurança para que se sintam à vontade para explorar a vida em sua experiência escolar, tornando-a verdadeiramente humana. Segundo Ostrower (1986), é fundamental reconhecer que os processos cognitivos estão intimamente ligados aos intuitivos e à sensibilidade humana na construção do conhecimento. Esse entendimento aplica-se também à educação, pois os sujeitos envolvidos no aprendizado são expressão de sua própria humanidade. Portanto, pensar em um processo de aprendizagem que ignore esse todo que nos constitui como seres vivos seria equivocado.

Para Ostrower (2007):

> Quando intuímos sobre as coisas, não necessariamente fazemos uso de configurações ou de palavras. Talvez, por conta disso, os cientistas e artistas não saibam explicar logicamente como chegaram a tais resultados em suas descobertas. As linguagens, os problemas e seus desdobramentos diferem de uma situação a outra, mas de tudo, as ciências e as artes se unem, pois os caminhos de descoberta e criação – intuitivos sempre – são essencialmente caminhos de ordenação de formas (OSTROWER, 2007, p.58).

Para consolidar essa percepção, permitindo que os estudantes explorem seus próprios corpos, vozes e seus espaços como instrumentos de expressão e aprendizado, os mesmos foram convidados a percorrer a FAP em duplas e registrar, por meio de fotografias, os espaços que melhor traduzissem seu sentimento de

pertencimento na instituição. Foram compartilhadas nove imagens que, projetadas na sequência da aula após o intervalo, abriram um debate sobre a relação entre o espaço e o sentido de comunidade, permitindo reflexões sobre como o pertencimento ao ambiente acadêmico fortalece sua identidade como artistas e pesquisadores em formação.

Figura 59 - Lugar de Pertencimento Reforma da FAP

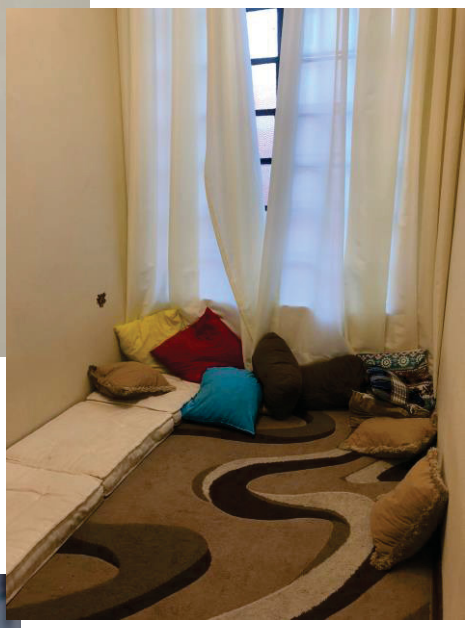


Figura 60 - Lugar de Pertencimento Cantinho de descanso

Figura 61 - Lugar de Pertencimento Copinhos da FAP

Figura 62 - lugar de Pertencimento Cores da FAP

Figura 63 - Lugar de Pertencimento Cantina

Figura 64 - Lugar de Pertencimento Pessoas

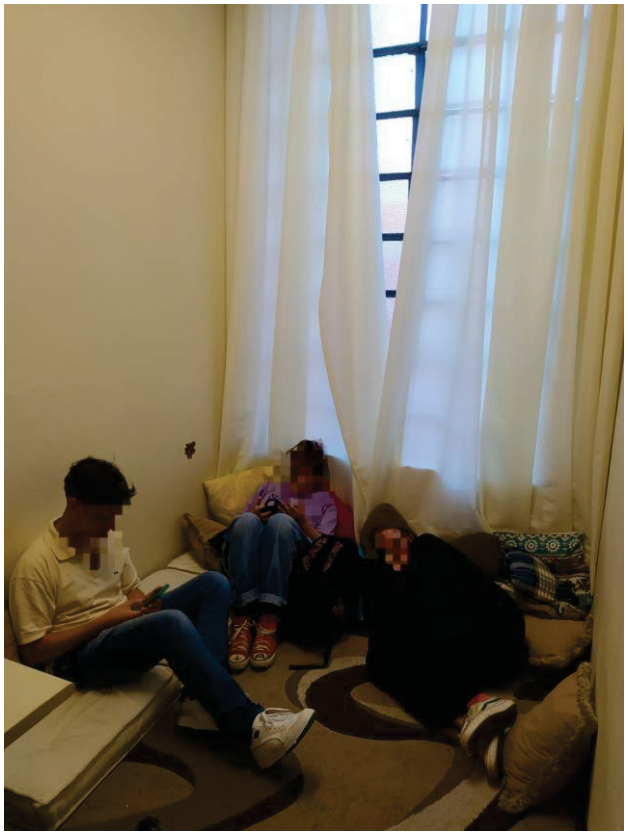


Figura 65 - Lugar de Pertencimento Passagens

Figura 66 - Lugar de Pertencimento Convivências

Figura 67 - Lugar de Pertencimento Sala de Aula

Durante a roda de conversa após a atividade, os estudantes observaram que a presença das pessoas nas fotografias traz vida e movimento à paisagem estática dos corredores, fazendo da FAP um espaço pulsante. Segundo eles, a singularidade da instituição está na reverberação das paredes onde ocorrem as aulas de música, nas representações e apresentações dos trabalhos realizados no palco improvisado da cantina, nas visualidades, instalações e obras de arte penduradas pelos corredores. Além disso, o som constante dos músicos pelos corredores, embora às vezes atrapalhe um pouco as aulas com suas melodias intensas, contribui para essa atmosfera única.

Outro ponto levantado foi sobre as intermináveis obras no campus, realizadas para melhorar a acessibilidade na universidade. Estão em fase de instalação elevadores que permitirão o acesso ao segundo andar de ambos os blocos, e o TELAB (Teatro Laboratório) ainda não teve todas as salas e estúdios liberados, mesmo após quatro anos de uso pelos estudantes.

Dois grupos fotografaram o “cantinho do descanso”, um pequeno espaço com almofadas no chão ao lado da sala de audiovisuais. Para os estudantes, essa área de convivência e descanso é essencial para enfrentar a rotina intensa. Quando perguntei sobre uma foto de um copinho e seu significado, explicaram que, além da necessidade de um café diário, existe um perfil no Instagram (@copinhos_da_fap) onde os estudantes postam fotos de artes feitas com esses copos. Embora o perfil tenha cento e cinquenta e nove seguidores, está um pouco inativo atualmente. Semioticamente, esse espaço é um símbolo de acolhimento e alívio, refletindo a noção de que o pertencimento na FAP vai além das atividades acadêmicas, abrangendo também o cuidado com o bem-estar entre eles.

A foto de uma porta chamou a atenção pela cor, que remete ao antigo logo da FAP (hoje UNESPAR — Campus Curitiba II, mas que continua sendo chamada de FAP pelos alunos e professores). Compartilhei com os alunos que a universidade se torna, a partir desta foto, também um sujeito, evocando a resistência e a continuidade, marcando o vínculo dos estudantes e professores com a instituição, mesmo após sua incorporação à UNESPAR. Esse detalhe visual reafirma que a FAP é mais que uma estrutura educacional; é uma história compartilhada.

Por fim, o registro de uma sala de aula com colegas presentes foi comentado como um espaço onde muitos relataram o impacto das aulas de

autografias. Os estudantes compartilharam que, apesar de os temas abordados serem sensíveis, eles permitem ressignificar suas produções e vivências. A aula, realizada às quartas-feiras, foi descrita como um momento de descanso produtivo e prazeroso no meio de uma semana intensa.

As fotografias capturadas pelos estudantes — dos corredores, do palco improvisado, das instalações de arte, do "cantinho do descanso" e de objetos cotidianos, como um copinho de café — não apenas documentam o ambiente da FAP, mas traduzem a experiência vivida de estar em um espaço que pulsa e reverbera afeto e arte. Se tornam signos de expressão e criação que representam a identidade da FAP como um lugar único, onde o processo de formação artística se funde com o cotidiano. A instituição é, para os sujeitos desta pesquisa (o que inclui esta autora), mais do que um local de estudo: é um organismo vivo, quase um sujeito que pulsa com a energia dos que ali habitam.

4.4 O PRIMEIRO DIA DE AULA

Como tarefa, receberam a proposta de uma produção que consistiu na escrita performativa com o tema “Meu primeiro dia de aula”, para ser postada no grupo da turma. Apenas quatro estudantes completaram a atividade, e seus relatos foram compartilhados no início da aula seguinte. A leitura do diário de Valéria abriu a aula e revisitou memórias escolares de muitos colegas, destacando as diferenças entre as experiências de quem estudou em escolas particulares e públicas. Outro tema de destaque foram as cartinhas trocadas com o “crush” da turma, uma lembrança afetuosa que despertou risos e memórias de pequenas paqueras escolares.

> Corte de cabelo recente. Tênis novinho azul da cor do céu. Mochila rosa chiclete que ganhei no natal. Materiais de papelaria comprados há um mês com o cheiro da ansiedade da menina que logo voltaria a escrever com canetas coloridas em seu caderno. Uniforme novinho. Todos os outros foram doados com rasgos e manchas que não saiam na lavagem. Tudo novinho, tudo recomeço.
>
> Passo pela catraca com o meu crachá que ficou abandonado no fundo da gaveta as férias inteiras. Sorriso no rosto, coração acelerado de ansiedade. Começo a caçar os espaços que foram reformados, as paredes

que foram pintadas, as carteiras que foram trocadas. Chego ao pátio, procuro minhas amigas. Todas sentadas no banco verde limão do lado da sala.

Muitas também de tênis novo e mochila nova. A maioria ainda com o mesmo cabelo comprido. As mais molekas também de uniforme novo, também doaram os rasgados no joelho como eu. Tudo novo, algumas coisas iguais, mas de resto, tudo novo. Nova sala, nova série, nova turma, novo ensalamento, novos professores, nova grade... O primeiro dia de aula é o mais legal, por que nunca tem aula. Os professores se apresentam, contam histórias, dão seus sermões que dizem “vocês já estão na sexta série, vocês não são mais crianças!”. O mesmo discurso que repetem em todos os anos. E pronto, lá se foram os 45 minutos de aula, e começa tudo de novo com o próximo. É um entra e sai de professores dizendo a mesma coisa! Mas ninguém liga, já estão todos de olho no horário do intervalo.

15:45. Intervalo. Fila quilométrica na cantina. Lanches mais famosos: folhado de 4 queijos, hamburgão, pretzel, x-bacon, e o maior, o irreverente, o inesquecível PRENSADO DE NUTELLA. Um pãozão de cachorro quente com uma camada generosa de Nutella em seu interior, prensado, com muito vigor, na torradeira até ficar tostadinho. Ao morder, a Nutella escorre e promove uma explosão de sabores e excitação no indivíduo que gastou apenas 5cão com este presente divino.

Depois de comprar o lanche, cada panelinha corre para o seu esconderijo secreto. Alguns se instalam na escada do refeitório, outros no vestiário feminino, outros nas arquibancadas da quadra de esportes, outros nas mesas verdes... o meu grupo ficava na saída dos ônibus escolares. Um grande corredor delimitado pela parede do vizinho e pelas janelas de algumas salas de aula que no recreio ficavam vazias. Lá, rolavam fofocas, brigas, performances musicais, exclusões, inclusões, fugas... Acaba o recreio, voltamos para a sala, mais 3 aulas pela frente. Mais 3 professores dando o mesmo sermão. No primeiro dia já rolava cartinha no meio da aula. Ou pra melhor amiga, ou pro crush. Pra melhor amiga era sempre “o que você achou dessa prof? parece chata”, ou “ainda bem que a fulana ficou na outra sala esse ano”. Pro crush era sempre “quer namorar comigo? Sim ou Não. Justifique sua resposta”.

Olho pro relógio, já são 5 para as 6. passou rápido, ainda bem que amanhã tem mais. Essa primeira semana é só alegria. Depois disso, já não tenho tanta certeza. Mas por enquanto, só alegria. 6 horas. começa a tocar o hino do colégio nas caixas de som do pátio, anunciando o fim do dia. Saio com o sol se pondo, espero minha mãe em frente a catraca.

Ela chega, pergunta como foi o primeiro dia, dou de ombros e eu digo: “foi legal”.

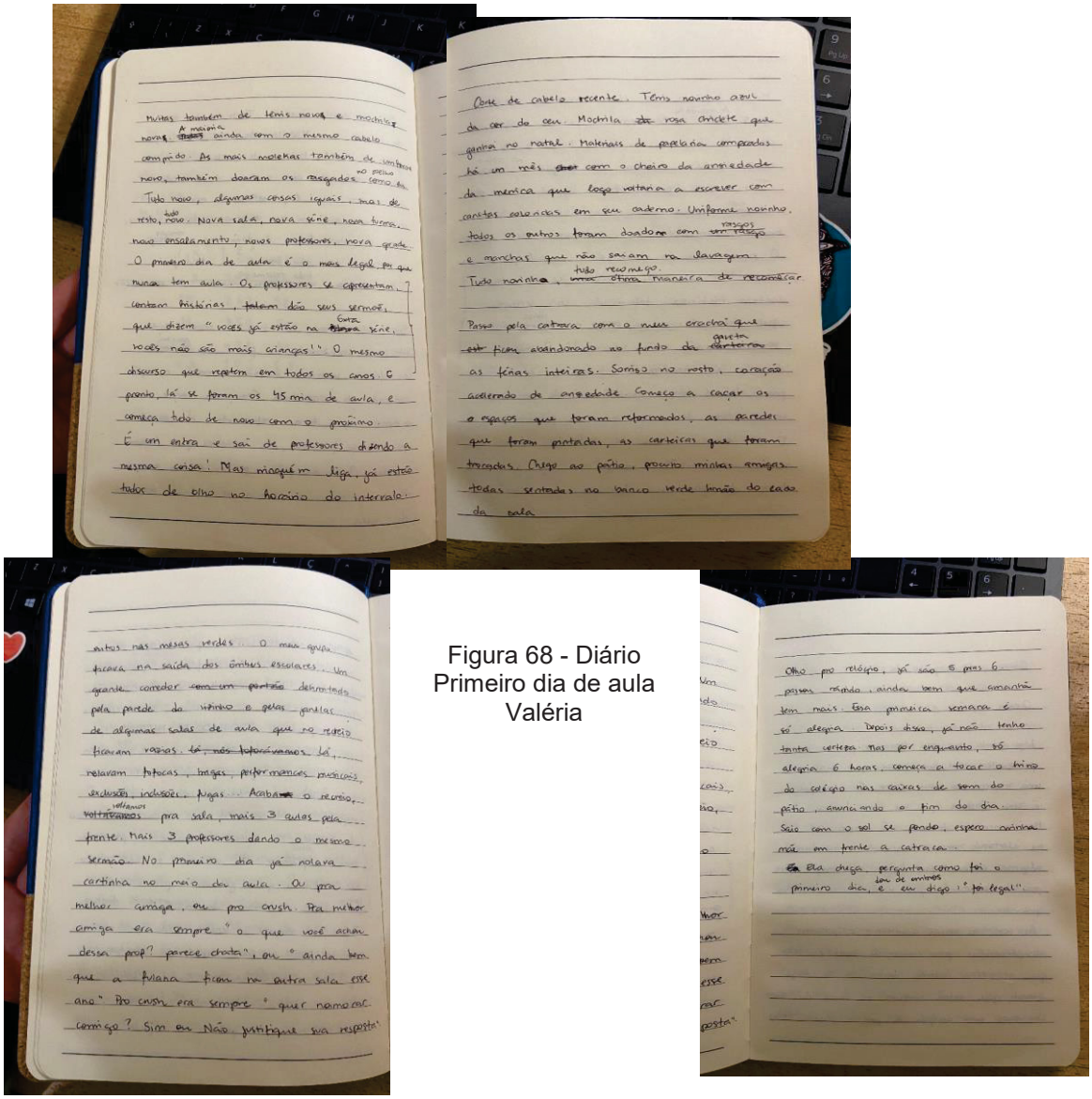


Figura 68 - Diário
Primeiro dia de aula
Valéria

A autografia de Valéria narra com sensibilidade e detalhes o primeiro dia de aula, mesclando ansiedade, nostalgia e excitação pelos rituais escolares, que remetem à construção de uma identidade coletiva e individual no espaço escolar. Elementos como o corte de cabelo recente, o tênis azul e a mochila nova simbolizam um "recomeço", refletindo a preparação emocional e material para um novo ciclo, enquanto itens como o caderno novo expressam o desejo de renovação e organização.

O crachá "abandonado" durante as férias e a passagem pela catraca representam a transição entre a vida doméstica e o ambiente escolar, com memórias evocando práticas recorrentes, como buscar amigas ou sentar nos "bancos verdes". O coração acelerado e o sorriso no rosto revelam a familiaridade reconfortante da rotina escolar, onde o discurso dos professores, descrito de forma cômica, reforça o cenário previsível e compartilhado do início de ano.

O intervalo ganha destaque como espaço social, com a fila na cantina e o “prensado de Nutella” funcionando como símbolos de recompensa e identidade. Dinâmicas como bilhetes trocados entre amigos e crushes subvertem o ambiente formal das aulas, mostrando a escola como um espaço de experimentação emocional e social. A linguagem lúdica e as interações no pátio refletem pertencimento, afeto e descobertas. Ao responder à mãe com o descompromissado "foi legal", Valéria encapsula a complexidade do dia, onde objetos, rituais e espaços escolares se transformam em uma rede de significados que mesclam recomeço, descoberta e conforto na repetição. Sua narrativa expressa como os estudantes ressignificam continuamente o ambiente escolar como parte essencial de sua identidade.

A Carta de Mel também foi entregue em forma de diário, escrita à mão. Aqui, a estudante decide dividir com os colegas a sua experiência com a dança, o que a fez seguir o caminho das artes da cena. Comentou antes de iniciar a leitura a sua dificuldade com a escrita e que as aulas tem trazido uma nova perspectiva para seus processos e narrativas de si.

> Eu comecei a fazer aula de dança, ballet especificamente, aos 8 anos, aos 11 anos eu parei, mas sentia muita falta. Aos 16 decidi que ia voltar a fazer, porém em um lugar diferente do que eu já tinha feito, queria fazer no Teatro Municipal de Cascavel, não tinha nada demais é porque era gratuito mesmo, consegui me inscrever e estava extremamente animada para começar.
> Só pra contextualizar, eu ia começar as aulas em maio. Por quê? Não sei, não lembro, mas enfim. E em fevereiro, no feriado de Carnaval, eu tinha ido para a casa dos meus avós, lá eu consegui cair da escada. Sim! Sem mais nem menos. Sozinha. Simplesmente fui e torci o meu belíssimo pé esquerdo. Imediatamente, porque tava frio o meu pé, meus pais correram atrás de um massoterapeuta. Aí vocês me perguntam por que um massoterapeuta e não um médico? Pais, fica aí a reflexão. Só que era cidade pequena e era domingo, depois de muita agitação, acharam um. Me levaram lá, eu morrendo de medo, tava quase pior que uma criança. O homem olhou, mexeu e efaixou e falou pra eu ficar de repouso. Beleza. Simples. Fiz o que ele falou.

Os meses passaram e eu continuava sentindo dor e inchaço. Até que, finalmente, eu decidi fazer uma coisa prudente, ir ao médico, fazer um raio x e ver o que tinha no meu pé. E isso eu fui fazer quando? Uma semana antes de começar as aulas de dança. Bem esperta, eu diria.
O médico colocou aquela bota ortopédica no meu pé e falou pra eu ficar de repouso. RE-POU-SO! Por pelo menos um mês. Era o que eu achava. A minha tão sonhada aula de dança foi por água abaixo.
No primeiro dia de aula, numa sexta, eu fui até o teatro, bati na porta e pedi pra falar com o professor. Quando ele apareceu, eu mostrei meu pé com aquela bota e falei: “Então, não vai dar! Mas dor favor não me tira dessa aula que daqui um mês eu tô de volta”. Bom, na verdade não foi bem assim. Eu mostrei meu pé, expliquei o que tinha acontecido e falei que provavelmente dali um mês, mais ou menos, eu voltava. Fui embora bem triste.
Um mês e meio se passou e eu comecei a fazer fisioterapia. Mais dois meses fazendo fisioterapia e nada de eu poder começar minhas aulas de dança. Pelo menos, as seções de fisio e a minha fisioterapeuta eram legais. Depois de, mais ou menos, três meses e meio, eu fui liberada para dançar, porém com cuidado, pegando leve e se doesse era pra parar.
Fui pra minha primeira aula de dança, que era primeira só pra mim, porque todo mundo já se conhecia. Tava ansiosa, nervosa, aí vem aquele sentimento de comparação porque já tá todo mundo avançado e você tá voltando agora. E eu queria estar no mesmo nível que os outros, queria aprender tudo, bem doida. Ignorei completamente o que o médico e a fisioterapeuta falaram. Eu tava tão animada que além da minha turma normal, eu consegui entrar em um outra em outro horário, mais avançados. Enfim, eu fiz até o final daquele ano só, porque no outro eu me mudei para Curitiba, mas eu me dediquei como nunca antes. E meu pé ficou inteiro.

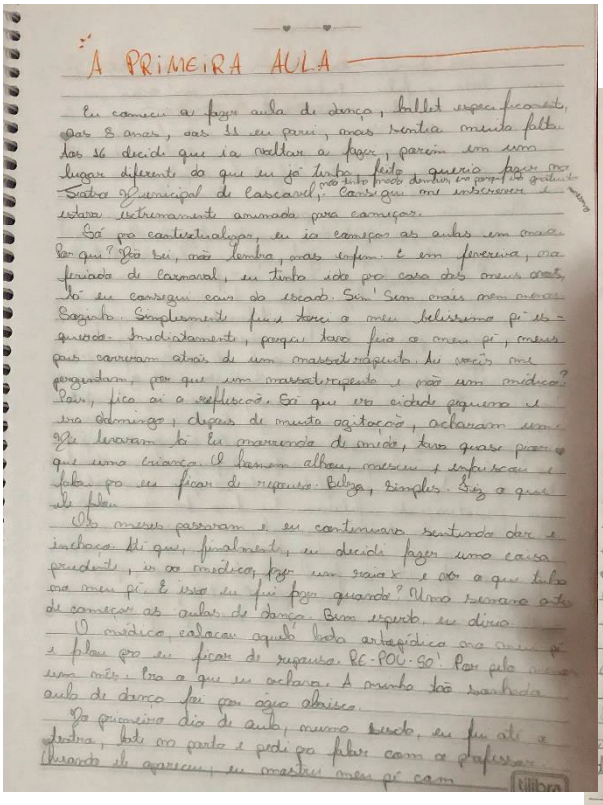


Figura 69 – A primeira aula. Mel.

A narrativa de Mel reflete a busca pela realização artística, marcada por desejo, frustração e superação. O retorno à dança no Teatro Municipal de Cascavel não é apenas uma retomada de atividade, mas uma reafirmação de pertencimento e expressão, onde o corpo, como veículo artístico, enfrenta limites físicos e resiste às adversidades. A paixão pela dança, iniciada aos 8 anos, interrompida e retomada aos 16, destaca o corpo como memória viva, carregando movimentos e desejos latentes. O acidente no Carnaval e o tratamento improvisado introduzem uma reviravolta: o corpo, limitado pelas circunstâncias, exige repouso e cuidados, revelando fragilidades e impondo uma nova relação de cuidado e percepção de seus limites. Apesar das restrições médicas, o retorno ao ballet em uma turma avançada reflete sua determinação em superar barreiras. Esse ato, movido pela paixão e pelo desejo de alcançar o nível das colegas, reafirma sua identidade como artista, disposta a desafiar limites e expandir suas capacidades. A formação artística de Mel é uma constante adaptação, onde experiências físicas e emocionais nutrem sua expressão e identidade como corpo-artista. Sua trajetória mostra que, mesmo com desvios e dificuldades, o desejo pela arte persiste, tornando a realização pessoal possível e transformadora.

A carta de Julônio foi entregue em formato PDF, sem visualidades.

> Era o primeiro dia de aula do ensino médio. Após estudar a vida inteira na mesma escola, eu seria, pela primeira vez, o aluno novo. Fui pro Dom Bosco do Batel, um colégio de burguês safado, mas na época eu não sabia que significava isso. Hoje, entendo que essa experiência acarretou em um novo trauma: meninos adolescentes que são chamados pelo sobrenome de gente rica. Como por exemplo, o Perotti, o Pavani, o Rink, o Dresch, e por aí vai. Eu me levantei com o despertador em torno das 5:30 da manhã. Olho pela janela e o céu tava naquele tom acinzentado da noite que está virando dia. Me arrumo, tomo café, coloco a mochila e vou. Minha mãe me leva de carro por ser o primeiro dia de aula, mas ela não me deixa exatamente na frente do colégio. Ela estaciona na República Argentina perto do tubo de ônibus, e faz o caminho do tubo ao colégio a pé comigo pra me ensinar a rota que eu teria de fazer todos os dias. No entanto, a gente saiu meio atrasado, então esse momento de prestar atenção no caminho ficou completamente corrido e eu mal entendi por onde tinha de ir. Depois de uma subida bem íngreme, minha mãe se despede de mim rapidamente e diz: “Agora é só virar a esquerda e seguir até chegar no colégio, são algumas quadras mas você vai ver o colégio, mas corre que você tá atrasado”. E assim eu fiz, andei rapidamente até chegar na escola. Chegando lá, passei por uma catraca pra entrar. Achei esquisito, o meu colégio antigo não tinha uma catraca. O inspetor que tava na parte da frente do colégio, que detalhe, depois eu descobri que era um tiozinho bem marrento, me disse para ir pro lado de trás, perto da cantina e olhar as folhas que estavam coladas no mural. Nelas, constavam o ensalamento com o nome dos alunos em ordem alfabética e em qual das salas estavam.

> Acontece que esse colégio tinha MUITO aluno. Pelo menos mil, e a maioria era do 1º ano, então deveria ter umas 5 salas de 1º ano. E acontece também que eu tenho um dos nomes mais comuns da geração Z: _____. Tinha uns 3, 4 ou até 5 _____em cada folha. Eu olhei pra todas elas correndo e internamente DESESPERADO, porque estava atrasado no primeiro dia do colégio novo. Fiquei tão nervoso que precisei reler as folhas umas 3 vezes até encontrar meu nome completo na turma do 1º ano D. Por um momento cheguei até a achar que houve algum erro e eu não estava na chamada em sala nenhuma, ali eu já queria chorar. Mas descobri que estava na sala D. Subi as escadas correndo, infelizmente um lance de escadas nada generoso e cheguei no 1º andar. Não tinha mais ninguém no corredor, as portas das salas já estavam todas fechadas e tava um silêncio de tensão de primeiro dia. Avistei uma mulher mais velha que vestia azul e carregava uma prancheta. Ela devia ser uma inspetora que sabia o que tava fazendo. Perguntei pra ela todo nervoso “Onde é a sala do 1º ano D?” Ela me apontou pra uma sala meio escondida no canto e falou “É aquela, corre que a professora tá entrando”. No que eu virei, a porta fechou. Mas eu, muito sorrateiramente, abri a porta e entrei na sala. Agora nesse momento, imaginem essa cena em câmera lenta: A primeira imagem que vi foi uma mulher de preto andando até a mesa, de costas para mim. Virei o rosto, e vi na primeira fileira da porta, que a última cadeira do fundão, bem no cantinho tava vazia. ERA PERFEITA FICAVA BEM NO CANTINHO. Fechei a porta e fui rapidinho sentar naquela cadeira que parecia estar esperando por mim. A professora nem percebeu que eu entrei depois dela. Mais pra frente, descobri que essa professora era meio sonsa mesmo, mas eu amava ela. Era de matemática, mas era a parte que eu achava mais fácil. Também amava ela porque ela tinha uma foto com uma galinha no facebook, toda esquisitona, diva demais. Daí, as aulas rolaram. Depois das 3 primeiras veio o intervalo. Fiquei passeando sozinho pelo colégio com muita timidez mas com um arzinho de confiança pra todo mundo pensar: “Nossa, quem é aquele garoto novato tão misterioso e irreverente?” Depois tive as 3 últimas aulas e a última professora, a de química, era uma FOFA. Ela foi conversar com cada aluno nas suas devidas mesas pra conhecer eles. Quando ela veio falar comigo me senti acolhido, mas mesmo assim falei com um tom meio triste pra ela pensar “Ownt, ele sente saudade do colégio antigo”. Eu nem sentia, mas queria que ela pensasse isso por algum motivo. Terminando a aula, eu vou embora. Caminho por aquelas quadras que anteriormente passei correndo e vou reparando na beleza do bairro até chegar no tubo de ônibus. No fone de ouvido, escuto a música Home, da Gabrielle Aplin, que começa dizendo: “Eu sou uma fênix na água Um peixe que aprendeu a voar E eu sempre fui uma filha Mas penas foram feitas para o céu” E após o primeiro refrão, completa: “Então quando eu estiver pronta pra ser mais corajosa E meus cortes tiverem cicatrizado com o tempo O conforto irá descansar nos meus ombros E eu enterrarei meu futuro atrás de mim” Pego o ônibus e vou pra casa. Não sinto muita coisa. Não foi ruim, nem foi bom. Mas quem sabe eu me encaixo em algum lugar amanhã.

A narrativa de Julônio, elogiada pela turma por sua habilidade em transformar trivialidades em textos cativantes, explora o primeiro dia em um colégio novo, marcado por ansiedade, deslocamento e tentativas de adaptação. Ele reflete sobre sua trajetória artística e a escrita autoficcional, destacando o desafio de lidar com fantasmas pessoais, algo que inspira os colegas a explorarem suas próprias narrativas, mesmo em meio às exigências acadêmicas.

O texto descreve a chegada ao colégio e a simbologia da catraca, representando controle e impessoalidade. A percepção de um ambiente elitista é expressa com ironia e crítica ao listar sobrenomes “de gente rica”, reforçando o sentimento de exclusão e a distância entre sua identidade e o privilégio representado pelo espaço. A busca caótica por seu nome no mural intensifica o sentimento de anonimato, ecoando experiências de invisibilidade já narradas em autografias anteriores.

Ao escolher a última cadeira do fundão, Julônio busca um espaço de segurança, enquanto sua descrição da professora de matemática como “esquisitona” e “diva” revela pequenos pontos de afinidade. No intervalo, ele ensaia uma performance de confiança, tentando disfarçar sua insegurança enquanto negocia sua presença no novo ambiente. A música *Home*, de Gabrielle Aplin, que toca em seus fones, encapsula seu estado emocional, reforçando o desejo de pertencimento e resiliência.

A narrativa destaca os desafios da adolescência como um período de transição e experimentação identitária. O contraste entre a insegurança e a busca por autoafirmação reflete o processo de adolescer, marcado pela tentativa de resistir ao apagamento identitário em um ambiente massivo e normativo. Apesar das dificuldades, Julônio encerra o dia com abertura para encontrar seu lugar, mostrando que, mesmo em contextos adversos, a busca por autenticidade e pertencimento persiste.

Abigail também compartilhou seu texto sobre a primeira aula, sendo entregue em PDF. Segue a transcrição:

> Quando me perguntam sobre a “primeira aula”, o que me vem à cabeça não é relacionado a nenhuma aula que eu fiz, não importa o quão especial tenha sido. Minha primeira referência é o primeiro dia de aula da pessoa mais especial da minha vida: meu irmão Leonardo. Contextualizando, eu estudei na mesma escola dos meus 5 anos, até a formatura do ensino médio e eu amava a minha escola. Leonardo é 7 anos mais novo do que eu, então, em seu primeiro dia de aula, na mesma escola em que eu estudava, ele estava com seus 2 aninhos. Era costume os alunos novos começarem as aulas alguns dias antes, para conhecerem todo o espaço, professores e rotina do colégio, logo, eu ainda estava de férias quando meu irmãozinho foi para a aula. Minha mãe estava com muito medo de que ele chorasse e sentisse sua falta, porque eu era a criança que chorava de saudade quando meus pais atrasavam um minutinho para virem me buscar. Para encorajar meu irmão, minha mãe pediu para que eu vestisse meu uniforme e fosse com ele, dando um suporte, tipo “ei, eu também estou indo e, se precisar, você sempre vai poder me chamar”. Lá foi ele, com sua mochila de rodinhas,

> todo serelepe e contente, porque a irmã mais velha estava indo para o mesmo inferno que ele. Se era tão ruim, como ele achava, pelo menos ele não ia sofrer sozinho. Leonardo não chorou. Deu 3 dias e ele era a criança mais animada da escola inteira. Eu lembro que adorava encontrar com ele pelos corredores e intervalo, ver aquela fila de mini pessoinhas segurando na barra da blusa do coleguinha da frente e berrar de longe “AQUELE É MEU IRMÃO”, e ele sempre timidamente me dava um tchauzinho distante e dizia baixinho “oi irmã”. Hoje, com quase 16 anos, Leonardo não gosta da escola. Acordamos todos os dias quase sempre no mesmo horário e às vezes me pego o observando se arrumar, e diga-se de passagem que ele é todo vaidoso, e fico com saudades daquele neném que queria que eu pegasse na sua mãozinha e o levasse para a escola, esperando que eu o visitasse no recreio para dar um oi. Apesar de tudo, ainda somos muito próximos e melhores amigos, temos nossas desavenças, assim como todos os irmãos. Se ele merece ser a pessoa mais especial da minha vida? Definitivamente não. Mas ele sempre está presente nos momentos mais importantes e mais felizes da minha vida, e com certeza, seu primeiro dia de aula ficou marcado para sempre em meu coração

A autografia de Abigail, ao recordar o primeiro dia de aula de seu irmão Leonardo em vez do próprio, revela uma construção identitária profundamente entrelaçada com os laços familiares. Essa escolha atribui ao relato um tom afetivo e compartilhado, onde sentimentos de proteção, nostalgia e vínculos familiares se destacam, desafiando o foco individual típico da adolescência e ampliando a compreensão de pertencimento e formação identitária.

Acompanhando o irmão ao colégio, Abigail redefine seu papel como irmã mais velha, oferecendo suporte emocional em um ambiente que anteriormente fora o seu. O ato de “vestir o uniforme” e estar ao lado de Leonardo transforma o primeiro dia de aula em um ritual de passagem conjunto, onde o colégio deixa de ser apenas um espaço de insegurança e se torna um lugar de vínculo e acolhimento. A memória de “chorar de saudade” quando os pais atrasavam conecta sua própria experiência à do irmão, refletindo um processo afetivo e contínuo de formação identitária. Gestos como “pegar na mãozinha” e a imagem da mochila de rodinhas simbolizam proximidade e proteção, mostrando como o relacionamento com Leonardo molda a percepção de Abigail sobre si mesma. Esse vínculo desafia o isolamento comum na adolescência, funcionando como uma base emocional sólida que a sustenta durante momentos de transição. Para Abigail, o irmão não é apenas parte de sua história, mas uma peça central na construção de sua identidade e de seu senso de pertencimento.

No processo de compartilhamento, os diálogos sobre adolescência revelam que, para muitos, esse período é marcado por estranhamento, insegurança e

solidão. No entanto, o relato de Abigail nos mostrou uma perspectiva onde a adolescência também pode ser um espaço de conexão e construção mútua. A nostalgia que sente ao observar o irmão se arrumar e a vaidade dele ao se preparar para a escola são aspectos que espelham tanto a adolescência dele quanto a sua, mostrando como os vínculos moldam as percepções de si mesma e dos outros, oferecendo-lhe uma referência emocional que suaviza os desafios dessa fase.

A complexidade emocional desse período, abordada na roda de conversa, também se reflete nas flutuações de percepção sobre o ambiente escolar, que pode oscilar entre acolhimento e estranhamento, pertença e deslocamento. O espaço da escola é visto com diferentes olhares por estes sujeitos no adolescer, revelando como o sentido de pertencimento e a relação com o espaço escolar mudam ao longo da vida e entre os diferentes estágios de desenvolvimento.

Fica explícito aos sujeitos que o suporte familiar é uma dimensão essencial na formação da identidade e da autoestima, elementos que permanecem ao longo da vida. E quando a visão isolada e desconexa da adolescência surge, o desafio é encontrar um suporte emocional e a constância de outros vínculos para promover uma base sólida para o desenvolvimento pessoal e a busca por pertencimento.

Nesta tessitura foram discutidos os lugares de estranhamento vividos durante a adolescência, a busca de um lugar (o seu lugar) no mundo, a formação da personalidade, a sensação de não pertencimento e solidão que no momento da troca se percebe ser compartilhada por todos, além das invisibilidades vividas por alguns enquanto outros entendiam a presença da família como suporte. A partir da provocação sobre o primeiro dia de aula a turma relatou sobre a adolescência marcada por uma gama de sentimentos inquietantes, incluindo insegurança, exploração de identidade, pressões sociais, conflitos familiares e flutuações emocionais, destacando a complexidade desse período de desenvolvimento. As conversas rumaram para as questões do desenvolvimento da autoestima que permeiam nossa vida e que muitas vezes ainda não são plenamente discutidas na vida adulta, apontando que a saúde emocional não desenvolvida ainda mexe com feridas abertas nestes sujeitos presentes em sala de aula.

4.5 CARTAS PARA O CORPO

O próximo tópico a ser desenvolvido na sequência da aula seguinte abordou a pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como uma forma de expressão do dizer-ser. As cartas podem revelar subjetividades que, embora individuais, trazem indícios e evidências das realidades sociais e dos processos coletivos formativos. A escrita de cartas é também uma maneira de expressar a própria identidade, pois esse gênero geralmente permite maior conforto com as palavras escritas em relação às faladas (evitando o medo de "dizer"), sendo uma forma que naturalmente carrega pessoalidade e promove uma relação dialógica e intensa comunicação. Escritas em contextos variados, as cartas revelam os momentos, lugares e histórias dos sujeitos, sempre buscando uma interlocução direta entre remetentes e destinatários, entre quem escreve e quem lê. Narrar e compartilhar experiências se torna, então, um ato ético e político, que surge no movimento memorialístico e encontra propósito na ação, por meio da tematização das vivências. Esse processo favorece o desenvolvimento identitário e a autoria, integrando a pesquisa narrativa (auto)biográfica com a prática de escrita.

Após explanação dos principais conceitos, abordei a importância das cartas em tempos passados, quando representavam uma forma essencial de diálogo e comunicação em diferentes contextos. Como representação de espaço e memória, as cartas captavam percepções das pessoas, práticas culturais e coletividades, apresentando os territórios como protagonistas e mediadores de suas próprias realidades.

Com base nessas perspectivas, a sequência didática introduziu o tema das cartas e o pertencimento, enriquecido por provocações e referências como as cartas de Clarice Lispector para sua irmã, o livro *As Vinte e Nove Cartas: Laban, uma Gramática Poética para Atores*, de Sônia Machado de Azevedo (2020), *Cartas da Mãe*, de Henfil (1980, p.134-135), e *Inventário Vermelho* (2021), projeto da contadora de histórias Danielle Andrade, escrito por seis autoras cis e trans da Bahia a partir de trocas de cartas com vinte e uma pesquisadoras e contadoras de histórias orais de várias regiões do Brasil.

Em sala, trechos dos livros acima citados foram apreciados compreendendo a escrita como espaço potente de constituição identitária e de memória, onde forjamos nosso modo de ser e estar com os outros ao longo da vida-formação. Ao escrever cartas, o cotidiano se torna (per)formativo, pois o vivido é refletido, narrado,

escrito e compartilhado, transformando-se em experiência coletiva e fonte de aprendizado. Dialogamos sobre os bilhetes trocados entre colegas, as mensagens para o amor ainda não declarado e os momentos em que preferimos a escrita a um áudio, que poderia revelar inseguranças que desejamos ocultar. Em um mundo conectado e audiovisual, ressignificamos o conceito de cartas.

Julônio compartilhou sua pesquisa autoficcional, onde utiliza áudios de WhatsApp e vídeos trocados com uma amiga para criar a dramaturgia de sua montagem. Mel relatou que também em seu projeto de criação aborda o contexto em cartas. O tema ganhou corpo e abordamos vivências que permeiam a vida dos estudantes, como adolescência, amizades, amores, deslocamento, família, infância, poesia e questões sociais.

Figura 70 – Autografia “Where is my mind? “
Acervo pessoal da autora.

Relatei então aos estudantes minha afinidade com gêneros narrativos, como cartas e diários, compartilhando com eles alguns de meus processos autográficos. Esse tipo de escrita está profundamente enraizado em minha prática cotidiana como professora-artista-pesquisadora, desde a formação inicial e continuada, presente tanto nas exigências institucionais (registros burocráticos) quanto nos registros espontâneos (narrativas pessoais).

Os primeiros desenhos que expressavam desejos e emoções adolescentes, a escrita de poemas e crônicas sobre o cotidiano escolar, textos para espetáculos teatrais, poemas e, em especial, o gênero das cartas, marcaram minha trajetória. Com o tempo, o hábito de escrever cartas para estudantes, funcionários e professores tornou-se uma prática constante. Neste momento, compartilho com eles algumas das cartas que troquei com alunos do ensino fundamental durante meu projeto de pesquisa no mestrado. Trago uma caixa de recordações, onde guardo pedaços de papel repletos de emotividade e alguns cadernos de artista que preservo de meus processos autográficos, e leio uma carta que escrevi especialmente para eles.

> Estou eu aqui, em uma manhã chuvosa, preparando aula para vocês, meus alunos do Curso de Bacharelado em Artes Cênicas. A TV está ligada na Globo News e a política continua sendo temática debatida com a ilegibilidade do Bolsonaro. Pensamos ser tempos menos sombrios com tais notícias. Foram tempos difíceis para os artistas de alma desde 2018. O gato deitado perto do meu pé esquenta o ambiente. Vocês quase podem adivinhar que se trata de uma segunda-feira preguiçosa. Estou eu aqui, preparando uma aula sobre cartas como formação narrativa autobiográfica e decidi começar escrevendo uma carta para vocês.
> Compartilhar meus anseios e pensamentos. Digo que o que sinto ao preparar estas aulas é ansiedade. A natureza se faz tão entranha que o próprio momento de preparar uma aula é de temor e apreensão diante da tela do computador. O momento de dar aula é de ansiedade e inquietude. Mas junto de tudo isso permeia uma dose de felicidade misturada. A sensação satisfatória de estar cumprindo a tal missão. Pena não poder dar o que se sente. Queria poder dar a vocês o que sinto como se fosse flor. A sensação de estar aqui e poder compartilhar.
> Um momento como o de partilha, quando vocês se escrevem em linhas e emaranhados de pensamentos ao realizar as atividades propostas, sempre arrasta um turbilhão de sentimentos e sensações. Coisa boa é poder numa aula compartilhar e não apenas “dar” a aula. O início de tudo isso foram as memórias de infância que compartilharam comigo. Guardo-as junto ao coração para sentir o calor de suas narrativas.
> E hoje? Quero compartilhar um pouco sobre o valor de tal escrita, as cartas, de pessoas “comuns”, escritas não com a finalidade de serem publicadas, mas assim como tantas outras, escritas e enviadas desde a Antiguidade para atender a uma multiplicidade de propósitos intercomunicativos. A esses propósitos relacionam-se diferenciações nos conteúdos e formas de uma carta.
> Que elas nos sejam inspirações para compreendermos nossos processos de formação do artista pesquisador.
> Um abraço, Daiana Holz.

As trocas reforçaram os laços afetivos entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Expliquei que a escrita de uma carta evoca memórias das minhas experiências com o feminino, nos papéis de filha, irmã, professora, esposa, mãe, artista e pesquisadora. Esses papéis, na convivência com pessoas que (per)formaram e (per)formam minha trajetória, representam um esforço de lembrar e reconhecer, de revelar e descobrir, tanto aos outros quanto a mim mesma. Ressaltei que, para mim, a pesquisa (auto)biográfica ressignifica o processo de constituição identitária, consolidando-se como uma prática potente e necessária.

As cartas possibilitam que o artista-pesquisador estabeleça uma relação performativa com a escrita, onde o ato de narrar se transforma em performance de si e do outro, de suas histórias e afetos. Elas não apenas documentam o processo de formação do corpo-artista-pesquisador, mas também o catalisam, abrindo espaço para uma autoinvestigação contínua e uma troca simbólica e afetiva que reverbera

nas práticas artísticas e acadêmicas, integrando o sensível e o reflexivo de maneira inseparável. Como atividade prática e provocativa, propus aos estudantes o tema "Cartas para meu corpo". Embora houvesse ainda tempo de aula para a atividade, muitos participantes solicitaram realizar o exercício em casa, por tratar-se de um texto íntimo que exigia uma reflexão mais profunda.

A prática realizada em sala de aula, ao incentivar a escrita de cartas dirigidas ao próprio corpo — um corpo que se inscreve, se reescreve e ressignifica sua própria existência — revelou-se potente para desenvolver uma compreensão profunda da relação entre corpo e arte na formação do corpo-artista-pesquisador. Essa corporalidade, que se manifesta e se expõe através da escrita, resulta em cartas nas quais os discursos podem ser interpretados como um estudo da presença e do movimento das sensibilidades, alinhando-se aos princípios da Educação Performativa e à metodologia das (Auto)biografias. A teoria de Pineau (2010) explora os conceitos de corpos ideológicos, etnográficos e atuantes como instrumentos para promover uma educação libertadora. Segundo Pineau, ao focar não apenas nas ações do corpo em sala de aula, mas também nos significados e valores sociais que ele representa.

A leitura das cartas em roda de conversa, assim como a discussão sobre os processos de criação, colocou os sujeitos diante da ambiguidade e a complexidade da identidade, tecida por múltiplas vozes e experiências sociais. O processo torna-se fundamental para a condição biográfica na modernidade, onde não apenas a narrativa de si assume um papel na formação, mas também o compartilhamento dessas histórias no contexto da heterobiografia.

Numa busca de compreender os processos desta pesquisa, seguem-se as imagens e transcrições das cartas que foram compartilhadas com a turma na aula seguinte:

> Caro corpo
> Nem sei como começar a lhe escrever. É tanta coisa que a gente carrega juntos que eu me perco. Eu sei que você guarda muitas memórias, boas e ruins, e sei que às vezes com o fluxo da rotina o meu ritmo te cansa. Eu queria poder te dar mais a atenção que você merece. Mas é difícil encontrar uma brecha pra nós.
>
> Mas quero te dizer que você não é esquecido. Eu penso em você todos os dias. Eu penso em cada curva, forma, cor e relevo. Eu penso em cada dor que você sente e aprendeu a esconder. Eu penso nas cicatrizes que você não queria ter e penso nas memórias que você queria esquecer. Tipo aquela vez que a Rafaela do 7º Ano disse que tudo bem beijar o André, o Guilherme ou o Cézar, mas que deus me livre beijar você. Ou aquela vez

que sua tia disse que você deveria comer mais. Daqueles comentários da sua mãe que você não pediu sobre o seu peso, daquela vez que um menino te disse que você devia cortar o cabelo. É cada vez mais difícil não se sentir dismórfico.

E nessa relação de amor e ódio que eu tenho com você, quero te dizer pra não sentir vergonha. Talvez só um pouco, mas que você não acumule essa tensão. (palavra riscada) Quero te dizer pra não ter medo dos seus trejeitos. Que você pode ser estranho, desengonçado, afeminado. Quero te lembrar do que você é capaz de sentir. (frase riscada) Lembra da adrenalina que sentia quando corria na infância? Lembra do prazer de quando foi tocado pela primeira vez? Lembra de quando relaxou quando riu da piada mais idiota que você lembra?

Eu quero te lembrar de mandar a Rafaela tomar no cu.

Eu quero te dizer que você pode se odiar o quanto quiser, mas não porque os outros te disseram pra se odiar assim. O julgamento que você faz de si é único e exclusivamente seu. E ele pode ser ruim, mas é seu e de mais ninguém.

Eu quero te dizer que um dia você vai ter rugas, cabelos brancos, corcundas e dores nas juntas. Talvez adquirir uma dessas doenças de velho tipo diverticulite, osteoporose, fibrilação arterial ou qualquer outro desses nomes difíceis que a ciência dá pro movimento natural de amadurecer. Um dia você vai ser amido, cinza ou matéria orgânica. Mas agora, hoje, você é vida, na mais diversa forma.

Vida essa sem igual. O seu corpo é a casa onde mora essa vida. E nessa pequena casa só cabe um hóspede. Lembre-se (palavra riscada) de fazer a faxina pra ele entrar, jogar fora as velhas formas, jogar suas cores fartas e plantar sementes no jardim da sua solidão. Que juntos, a gente possa conversar com mais frequência.

Nos falamos novamente, espero que o mais breve possível.

Com amor e também ódio _____.

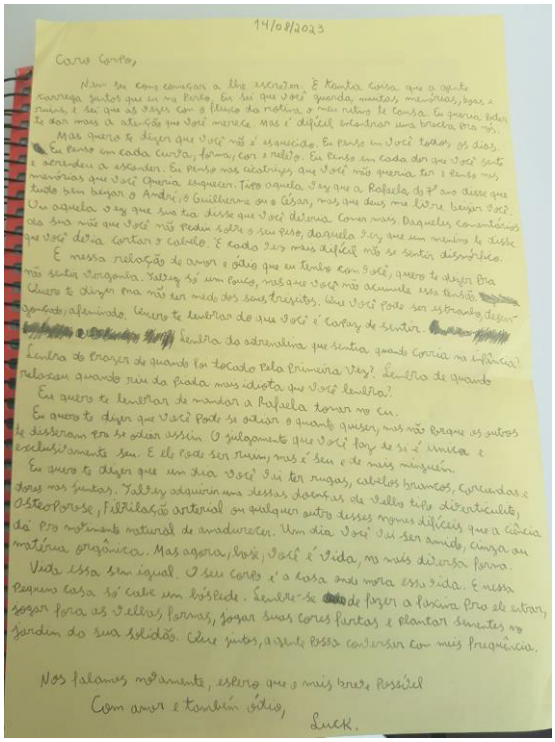
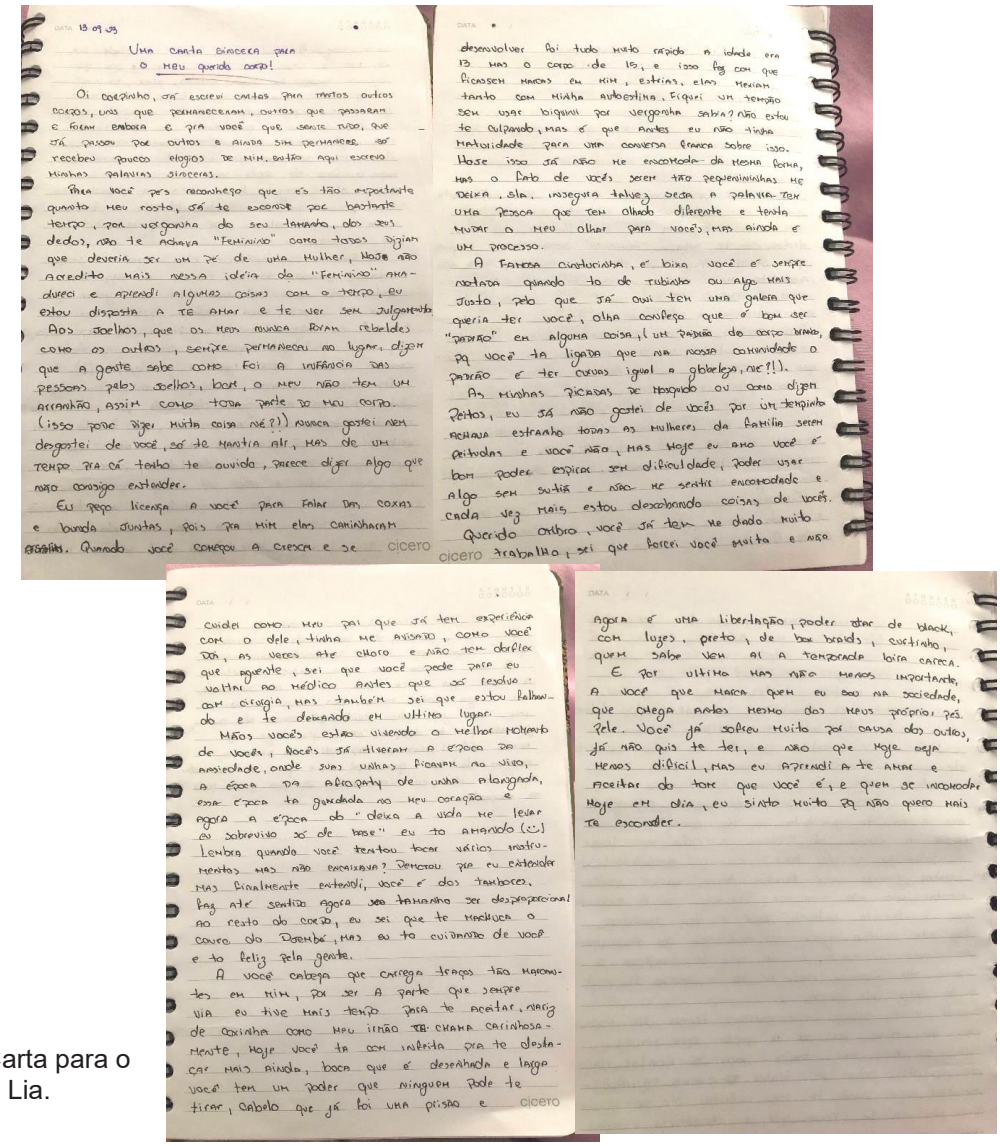


Figura 71 - Carta para meu corpo: Julônio

A carta de Julônio revela um diálogo íntimo e profundo consigo mesmo, onde o corpo é tanto um espaço de identidade quanto um reflexo das influências sociais que ele busca superar. A narrativa, carregada de memórias discursivas, expõe como comentários de figuras como Rafaela, a tia e a mãe moldaram sua percepção corporal. Esses ecos externos revelam a complexa relação entre corpo e linguagem, onde subjetividade e luta pela autoaceitação emergem de forma intensa.

O corpo, apresentado como depositário de memórias e traumas, vai além de sua fisicalidade e se torna símbolo de identidade e história. As cicatrizes que carrega são marcas de experiências dolorosas, mas também partes essenciais de quem ele é. A linguagem usada reflete ambivalência: termos como "vergonha", "ódio" e "medo" contrastam com um desejo de afeto e aceitação. Frases riscadas na carta revelam hesitação em expor verdades dolorosas, reforçando a tensão entre autocrítica e busca por cuidado e respeito. Julônio questiona os padrões e julgamentos sociais que moldam a visão do corpo, posicionando sua narrativa como um ato de resistência. Ele desafia esses moldes ao afirmar que seu corpo, mesmo "estranho, desengonçado, afeminado", merece respeito. Essa luta pela autoaceitação é tanto uma rejeição das normas externas quanto uma afirmação de autonomia e dignidade.

A reflexão sobre a temporalidade do corpo traz à tona sua transitoriedade e fragilidade. Reconhecendo o envelhecimento e a mortalidade, a carta destaca a importância de viver plenamente no presente, cuidando do corpo como um espaço sagrado e temporário, onde a vida se manifesta em sua diversidade. Com linguagem confessional e intimista, transforma o corpo em destinatário de um monólogo que explora amor, ódio, memória e resiliência. A escrita se torna um ato de libertação e autoconhecimento, onde corpo e linguagem se entrelaçam na construção de uma subjetividade em constante transformação. A carta nos convida a refletir sobre o corpo como espaço de vulnerabilidade, mas também de resistência e renovação, em busca de uma coexistência harmoniosa entre mente e fisicalidade..



Uma carta sincera para o meu querido corpo!

Oi corpinho, já escrevi cartas para tantos outros corpos, uns que permaneceram, outros que passaram e foram embora e pra você que sente tudo, que já passou por outros e ainda assim permanece só recebeu poucos elogios de mim. Então aqui escrevo minhas palavras sinceras.

Para você pés reconheço que és tão importante quanto meu rosto, já te escondi por bastante tempo, por vergonha do seu tamanho, dos seus dedos, não te achava “feminino” como todos diziam que deveria ser o pé de uma mulher, hoje não acredito mais nessa ideia do “feminino” amadureci e aprendi algumas coisas com o tempo, eu estou disposta a te amar e te ver sem julgamento. Aos joelhos, que os meus nunca foram rebeldes como os outros, sempre permaneceu no lugar, dizem que a gente sabe como foi a infância das pessoas pelos joelhos, bem, o meu não tem um arranhão, assim como toda parte do meu corpo. (isso pode dizer muita coisa, né?!) Nunca gostei nem desgostei de você, só te mantia ali, mas de um tempo pra cá tenho te ouvido, parece dizer algo que não consigo entender.

Eu peço licença a você para falar das coxas e bunda juntas, pois pra mim elas caminharam (palavra com grafia uma sobre a outra). Quando você começa a crescer e se desenvolver foi tudo muito rápido a idade era 13 mas o corpo de 15, e isso fez com que ficassem marcas em mim, estrias, elas

Figura 72 - Carta para o corpo: Lia.

> mexiam tanto com a minha autoestima, fiquei um tempão sem usar biquíni por vergonha sabia? Não estou te culpando, mas é que antes eu não tinha maturidade para uma conversa franca sobre isso. Hoje isso já não me encomoda da mesma forma, mas o fato de vocês serem tão pequenininhas, me deixa, slá, insegura talvez seja a palavra. Tem uma pessoa que tem olhado diferente e tenta mudar o meu olhar pra vocês, mas ainda é um processo.
>
> A famosa cinturinha, é bixa você é sempre notada quando tô de tubinho ou algo mais justo, pelo que já ouvi tem uma galera que queria ter você, olha confeço que é bom ser "padrão" em alguma coisa, (um padrão do corpo branco, pq você tá ligada que na nossa comunidade o padrão é ter curvas igual a globeleza, né?!).
>
> As minhas picadas de mosquito ou como dizem peitos, eu já não gostei de vocês por um tempinho. Achava estranho todas as mulheres da família serem peitudas e você não, mas hoje eu amo você é bom poder respirar sem dificuldade, poder usar algo sem sutiã e não me sentir incomodada e cada vez mais estou descobrindo coisas de vocês.
>
> Querido ombro, você já tem me dado muito trabalho, sei que forcei você muito e não cuidei como meu pai que já tem experiência com o dele, tinha me avisado, como você dói, as vezes eu até choro e não tem Dorflex que aguente, sei que você pede para eu voltar ao médico antes que só resolva com cirurgia, mas também sei que estou falhando e te deixando em último lugar.
>
> Mãos vocês estão vivendo o melhor momento de vocês, vocês já tiveram a época da ansiedade, onde suas unhas ficavam no vivo, a época da afropaty de unha alongada, essa época tá guardada no meu coração e agora a época do "deixa a vida me levar eu sobrevivo só de base" eu to amando :) (representação de um rostinho feliz) Lembra quando você tentou tocar vários instrumentos mas não se encaixava? Demorou pra eu entender mas finalmente entendi, você é dos tambores, faz até sentido agora seu tamanho ser desproporcional ao resto do corpo, eu sei que te machuca o couro do Djembé, mas eu to cuidando de você e to feliz pela gente.
>
> A você cabeça que carrega traços tão marcantes em mim, por ser a parte que eu sempre via eu tive mais tempo pra te aceitar, nariz de coxinha como meu irmão te chama carinhosamente, hoje você tá com infeita pra te destacar mais ainda, boca que é desenhada e larga você tem um poder que ninguém pode te tirar, cabelo que já foi uma prisão e agora é uma libertação, poder ta de black, com luzes, preto, de box braids, curtinho, quem sabe vem aí a temporada loira careca.
>
> E por último mas não menos importante, a você que marca quem eu sou na sociedade, que chega antes mesmo dos meus próprios pés. Pele. Você já sofreu muito por causa dos outros, já não quis te ter, e não que hoje seja menos difícil, mas eu aprendi a te amar e aceitar do tom que você é, e quem se incomodar hoje em dia, eu sinto muito pq não quero mais te esconder.

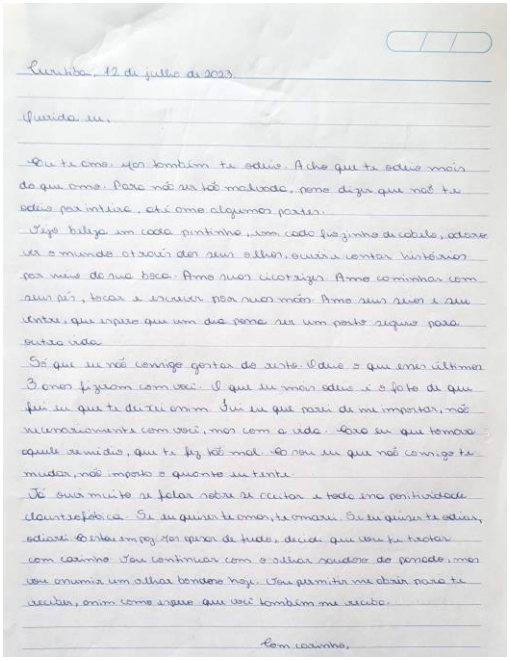
A carta de Lia é um exercício íntimo de autopercepção e reconstrução identitária, onde seu corpo é compreendido como um espaço de memória, resistência e criação. Ao explorar partes específicas de si, como os pés, joelhos, coxas e mãos, Lia transgride padrões estéticos e sociais, ressignificando significados impostos. O amor por seus pés, fora dos padrões convencionais,

exemplifica sua rejeição às normas de feminilidade e beleza, transformando seu corpo em um símbolo de autonomia e resistência.

Os joelhos, sem marcas físicas, evocam uma infância protegida e sugerem um corpo disciplinado pelas expectativas sociais, enquanto as coxas e o bumbum revisitam as pressões estéticas e o processo de aceitação frente à violência simbólica dos padrões de beleza. Esse diálogo com o corpo se torna performativo, criando novas relações de acolhimento e ressignificação entre mudanças físicas e amadurecimento emocional. Suas mãos, associadas à descoberta artística nos tambores, simbolizam um percurso de busca e experimentação até encontrar uma expressão autêntica, refletindo o aprendizado e a aceitação das singularidades. O cabelo, antes uma "prisão" e agora uma libertação, revela um processo de autoafirmação racial e estética, com estilos como Black Power e Box Braids representando resistência cultural e pertencimento.

Ao falar de sua pele, Lia reconhece seu papel como marcador identitário que "chega antes" dela, carregando marcas de racismo, rejeição e, simultaneamente, resistência e afirmação. Sua decisão de não mais "esconder" quem é reflete uma busca por acolher seu corpo como espaço sagrado, livre de imposições externas. Encerrando sua participação nas aulas de autografias, Lia compartilhou que os horários de ensaio de sua companhia teatral impediriam sua continuidade. Ela destacou que o percurso na disciplina fortaleceu sua percepção como um corpo autônomo e potente, moldado por afetos, memórias e resistências. Reconheceu seu corpo-artista como o centro de uma subjetividade rica e única, celebrando-o como veículo principal de expressão e resistência, pronto para os palcos.

A carta de Abigail é um exercício íntimo e confessional de autopercepção, onde o corpo e a identidade se entrelaçam em um diálogo marcado por ambivalências e busca por autocompreensão. A saudação inicial, "Querida eu", estabelece um tom reflexivo, permitindo que ela se observe com distanciamento crítico. A dualidade de sentimentos, expressa em "Eu te amo. Mas também te odeio", evidencia os conflitos internos influenciados por discursos sociais, culturais e pessoais que oscilam entre aceitação e rejeição.



Curitiba, 12 de julho de 2023.

Querida eu,

Eu te amo. Mas também te odeio. Acho que te odeio mais do que amo. Para não ser tão malvada, posso dizer que não te odeio por inteira, até amo algumas partes.

Vejo beleza em cada pintinha, em cada fiozinho de cabelo, adoro ver o mundo através dos seus olhos, ouvir e contar histórias por meio da sua boca. Amo suas cicatrizes. Amo caminhar com seus pés, tocar e escrever por suas mãos. Amo seus seios e seu ventre, que espero que um dia possa ser um porto seguro para outra vida.

Só que eu não consigo gostar do resto. Odeio o que esses últimos 3 anos fizeram com você. O que eu mais odeio é o fato de que fui eu que te deixei assim. Fui eu que parei de me importar, não necessariamente com você, mas com a vida. Para eu que tomava aquele remédio, que te fez tão mal. E sou eu que não consigo te mudar, não importa o quanto eu tente.

Já ouvi muito se falar sobre se aceitar e toda essa positividade claustrofóbica. Se eu quiser te amar, te amarei. Se eu quiser te odiar, odiarei. E estou em paz. Mas apenar de tudo, decidi que vou te tratar com carinho. Vou continuar com o olhar saudoso do passado, mas vou assumir um olhar bondoso hoje. Vou permitir me abrir para te receber, assim como espero que você também me receba.

Com carinho.

Figura 73 - Carta para o corpo Abigail

Abigail valoriza partes de si, como suas "pintinhas, cicatrizes e cabelo", reconhecendo-as como marcas de singularidade e memória, mas enfrenta dificuldades em aceitar outras áreas, especialmente após os "últimos 3 anos". As cicatrizes simbolizam experiências que moldaram sua subjetividade, enquanto o

desejo de que seu ventre seja um "porto seguro" reflete esperança e conexão com o futuro. Contudo, sua crítica ao próprio corpo e às mudanças recentes revela o impacto de discursos externos e internos na formação de sua autoimagem.

A menção ao "remédio, que te fez tão mal" e à culpa internalizada por negligenciar a vida expõem os desafios de lidar com saúde mental e o peso de expectativas sociais. Abigail confronta a positividade tóxica ao rejeitar a pressão por aceitação incondicional, afirmando sua autonomia emocional com: "Se eu quiser te amar, te amarei. Se eu quiser te odiar, odiarei." Essa resistência demonstra um posicionamento subjetivo onde ela reivindica o direito de sentir plenamente suas emoções sem se submeter a normas externas.

No desfecho, Abigail apresenta uma mudança significativa ao optar por um olhar mais gentil: "Decidi que vou te tratar com carinho hoje." Esse gesto de autocompaixão sinaliza um movimento de reconciliação, onde ela se permite acolher tanto as partes amadas quanto as rejeitadas, promovendo uma integração mais harmoniosa de sua identidade.

A narrativa de Abigail destaca a dinâmica da subjetividade, moldada por vozes internas e externas em constante interação. A decisão de tratar-se com carinho marca uma reconfiguração discursiva que abre caminho para uma relação mais saudável consigo mesma. Por meio de palavras sinceras e profundas, ela inicia um processo de ressignificação que reflete o movimento contínuo de transformação e busca por autocompreensão e aceitação.

Após esses compartilhamentos, conversei com os estudantes, consciente de que, ao conduzir pesquisas que lidam com sentimentos tão intensos como os expressos na carta de Abigail e nas anteriormente lidas, é fundamental reconhecer os riscos envolvidos e agir de maneira ética para proteger o bem-estar dos participantes. Esses riscos incluem a revivência de traumas, o desencadeamento de reações emocionais adversas e a violação da privacidade. Para agir eticamente, reforcei que o compartilhamento não é obrigatório, também sobre o pedido de consentimento informado antes do início da pesquisa, informando que eles poderiam solicitar sua retirada a qualquer momento, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos, oferecendo suporte emocional ou encaminhamento para profissionais qualificados, minimizando danos e praticando a reflexividade e sensibilidade em uma comunicação clara e respeitosa. Reiterei com os alunos o

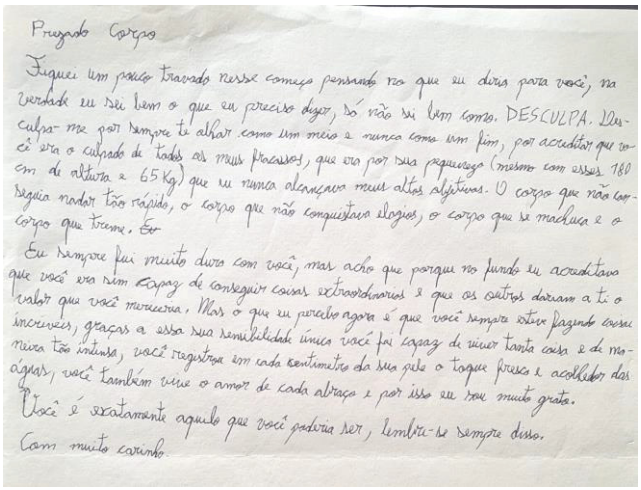
pedido de consentimento para o uso dos relatos pessoais. Agi com empatia, transparência e profissionalismo e, visando proteger os participantes e cuidar de seu bem-estar, fizemos um intervalo comendo chocolate, relembrando os “moranguetes” da narrativa de Julônio e buscando trazer um pouco de leveza à intensidade do que havia sido vivenciado.

Após o intervalo, perguntei aos estudantes se tinham o interesse de continuar os compartilhamentos e os mesmos responderam afirmativamente. A atividade de Cartas para o Corpo é recorrente em oficinas de escritas criativas. Muito antes de escrever as frases, elas ecoam nos corpos destes e destas artistas-pesquisadores-pesquisadoras em seus percursos na universidade e na vida. Em uma formação em que se trabalha o corpo do ator-atriz-artista, com aulas de expressão corporal, jogos cênicos e performances, trazer determinadas histórias desses corpos que não são consideradas parece primordial. Muitas vezes, ao não significar para que tais pensamentos ruminantes se tornem parte do processo de construção corporal destes sujeitos, as ações cotidianas se transformam em ansiedades, tremores, depressões, lesões e impulsividade numa tentativa de ignorar este corpo tantas outras vezes vilipendiado. Mas o corpo humano luta contra tal esquecimento, e repete tremores, ansiedades, dores, impulsos, pulsos e de novo e de novo até que seja notado. E agora, durante a atividade, pensar em escrever para este corpo esquecido traz para o papel a consciência da existência, botar os pensamentos ruminantes no papel na esperança de tirar aqueles transtornos físicos do sistema. A escrita das cartas foi relatada por vários participantes como dolorosa, mas que após a escrita a sensação era de alívio. Lembrei do poema de Rupi Kaur (2018, p,235):

> para se curar
> você há de
> chegar à raiz
> da mágoa
> e abraça-la até o talo

Com o compartilhamento das "Cartas para o corpo", a troca se tornou profunda e íntima entre os presentes. Entre lágrimas e acolhimentos, segundo um dos participantes, o compartilhamento das cartas trouxe para o estado presente coisas que nunca haviam sido ditas em voz alta.

A próxima carta compartilhada foi de Joãozinho.



Prezado Corpo

Fiquei um pouco travado nesse começo pensando no que eu diria para você, na verdade eu sei bem o que eu preciso dizer, só não sei bem como. DESCULPA. Desculpa-me por sempre te olhar como um meio e nunca como um fim, por acreditar que você era o culpado de todos os meus fracassos, que era por sua pequeneza (mesmo com esses 180 cm de altura e 65 Kg) que eu nunca alcançava meus altos objetivos. O corpo que não conseguia nadar tão rápido, o corpo que não conquistava elogios, o corpo que se machuca e o corpo que treme. (eu riscado)

Eu sempre fui muito duro com você, mas acho que porque no fundo eu acreditava que você era sim capaz de conseguir coisas extraordinárias e que os outros dariam a ti o valor que você merecia. Mas o que eu percebo agora é que você sempre esteve fazendo coisas incríveis, graças a essa sua sensibilidade única você foi capaz de viver tanta coisa e de maneira tão intensa, você registrou em cada centímetro da sua pele o toque fresco e acolhedor das águas, você também vive o amor de cada abraço e por isso eu sou muito grata.

Você é exatamente aquilo que você precisa ser, lembre-se sempre disso. Com muito carinho.

Figura 74 - Carta para o corpo: Joãozinho.

Prezado Corpo

Fiquei um pouco travado nesse começo pensando no que eu diria para você, na verdade eu sei bem o que eu preciso dizer, só não sei bem como. DESCULPA. Desculpa-me por sempre te olhar como um meio e nunca como um fim, por acreditar que você era o culpado de todos os meus fracassos, que era por sua pequeneza (mesmo com esses 180 cm de altura e 65 Kg) que eu nunca alcançava meus altos objetivos. O corpo que não conseguia nadar tão rápido, o corpo que não conquistava elogios, o corpo que se machuca e o corpo que treme. (eu riscado)

Eu sempre fui muito duro com você, mas acho que porque no fundo eu acreditava que você era sim capaz de conseguir coisas extraordinárias e que os outros dariam a ti o valor que você merecia. Mas o que eu percebo agora é que você sempre esteve fazendo coisas incríveis, graças a essa sua sensibilidade única você foi capaz de viver tanta coisa e de maneira tão intensa, você registrou em cada centímetro da sua pele o toque fresco e acolhedor das águas, você também vive o amor de cada abraço e por isso eu sou muito grata.

Você é exatamente aquilo que você precisa ser, lembre-se sempre disso. Com muito carinho.

Joãozinho inicia sua carta com "Prezado Corpo," estabelecendo um diálogo direto e reconhecendo o corpo como um interlocutor autônomo. Sua hesitação inicial—"Fiquei um pouco travado nesse começo pensando no que eu diria para você"—reflete a complexidade emocional envolvida. A palavra "DESCULPA," destacada no texto marca um pedido de perdão e o reconhecimento de uma relação conflituosa consigo mesmo.

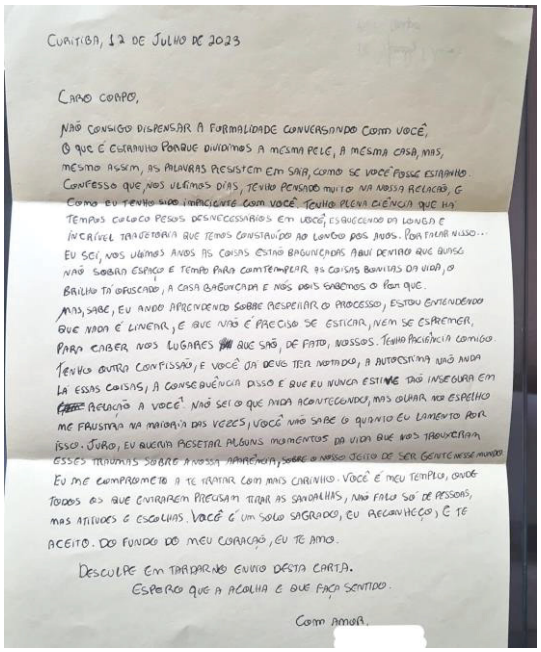
Ao afirmar "Desculpa-me por sempre te olhar como um meio e nunca como um fim", Joãozinho expõe como internalizou discursos que reduzem o corpo a uma

ferramenta de produtividade, ignorando seu valor intrínseco. Suas experiências no atletismo reforçam essa percepção, com uma autocrítica alimentada por padrões externos de excelência física. A referência à "pequeneza" do corpo, apesar de sua altura e peso, ilustra como esses padrões moldaram uma visão distorcida de si mesmo.

A lista de "falhas" atribuídas ao corpo—como "não nadar rápido" ou "se machucar"—e a palavra *"eu"* riscada sugerem um esforço para reavaliar essas críticas, reconhecendo que elas não se limitam ao corpo, mas refletem uma percepção interna. Essa reavaliação é reforçada quando Joãozinho admite ter sido "muito duro" consigo, movido por uma expectativa de "coisas extraordinárias." Essa dureza é ressignificada ao reconhecer que o corpo já realiza feitos notáveis, valorizando experiências sensoriais e afetivas anteriormente negligenciadas. O discurso muda ao celebrar a "sensibilidade única" do corpo, que permite viver intensamente experiências como "o toque fresco das águas" ou "o amor de cada abraço." Esses trechos demonstram uma reconexão com o corpo como espaço de memória e emoção, não apenas uma máquina funcional. A conclusão—"você é exatamente aquilo que precisa ser"—sinaliza uma libertação dos padrões ideológicos que ditam como o corpo deve ser, abraçando uma visão de aceitação e completude. A carta de Joãozinho, com sua abordagem íntima e reflexiva, revela um processo de ressignificação e reconciliação com o próprio corpo, rompendo com as expectativas externas e construindo uma narrativa de aceitação e valorização pessoal.

Este movimento de desconstrução e reconstrução identitária é central. Joãozinho passa por um processo de interpelado a sujeito, onde ele reconhece as influências dos discursos sociais sobre si mesmo, mas também exerce a agência para ressignificar sua relação com o corpo. A carta é um ato performativo que materializa essa transformação, utilizando a linguagem como ferramenta de autoconhecimento e emancipação. Além disso, evidencia a importância da autocrítica e da reflexão para superar os efeitos negativos dos discursos opressivos. Ao pedir desculpas ao próprio corpo e expressar gratidão pelas experiências vividas, Joãozinho demonstra consciência crítica e capacidade de resistir às ideologias que o levaram a uma relação conflituosa consigo mesmo.

Aqui explicita-se que o ato de se reconstruir ao tomar consciência dos discursos que nos constituem é uma potente ilustração da complexidade dos processos discursivos na formação do sujeito e a possibilidade de transformação através da reflexão crítica e da ressignificação pessoal.



CURITIBA, 12 DE JULHO DE 2023

CARO CORPO,

NÃO CONSIGO DISPENSAR A FORMALIDADE CONVERSANDO COM VOCÊ, O QUE É ESTRANHO PORQUE DIVIDIMOS A MESMA PELE, A MESMA CASA, MAS, MESMO ASSIM, AS PALAVRAS RESISTEM EM SAIR, COMO SE VOCÊ FOSSE ESTRANHO. CONFESSO QUE, NOS ÚLTIMOS DIAS, TENHO PENSADO MUITO NA NOSSA RELAÇÃO, E COMO EU TENHO SIDO IMPACIENTE COM VOCÊ. TENHO PLENA CIÊNCIA QUE HÁ TEMPOS COLOCO PESOS DESNECESSÁRIOS EM VOCÊ, ESQUECENDO DA LONGA E INCRÍVEL TRAJETÓRIA QUE TEMOS CONSTRUÍDO AO LONGO DOS ANOS. POR FALAR NISSO... EU SEI, NOS ÚLTIMOS ANOS AS COISAS ESTÃO BAGUNÇADAS AQUI DENTRO QUE QUASE NÃO SOBRA ESPAÇO E TEMPO PARA CONTEMPLAR AS COISAS BONITAS DA VIDA, O BRILHO TÁ OFUSCADO, A CASA BAGUNÇADA E NÓS DOIS SABEMOS O POR QUE. MAS, SABE, EU ANDO APRENDENDO SOBRE RESPEITAR O PROCESSO, ESTOU ENTENDENDO QUE NADA É LINEAR, E QUE NÃO É PRECISO SE ESTICAR, NEM SE ESPREMER, PARA CABER NOS LUGARES QUE SÃO, DE FATO, NOSSOS. TENHO PACIÊNCIA COMIGO. TENHO OUTRA CONFISSÃO, E VOCÊ JÁ DEVE TER NOTADO, A AUTOESTIMA NÃO ANDA LÁ ESSAS COISAS, A CONSEQUÊNCIA DISSO É QUE EU NUNCA ESTIVE TÃO INSEGURA EM RELAÇÃO A VOCÊ. NÃO SEI O QUE ANDA ACONTECENDO, MAS OLHAR NO ESPELHO ME FRUSTRA NA MAIORIA DAS VEZES, VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU LAMENTO POR ISSO. JURO, EU QUERIA RESETAR ALGUNS MOMENTOS DA VIDA QUE NOS TROUXERAM ESSES TRAUMAS SOBRE A NOSSA APARÊNCIA, SOBRE O NOSSO JEITO DE SER GENTE NESSE MUNDO. EU ME COMPROMETO A TE TRATAR COM MAIS CARINHO. VOCÊ É MEU TEMPLO, ONDE TODOS OS QUE ENTRAREM PRECISAM TIRAR AS SANDÁLIAS, NÃO FALO SÓ DE PESSOAS, MAS ATITUDES E ESCOLHAS. VOCÊ É UM SOLO SAGRADO, EU RECONHEÇO) E TE ACEITO. DO FUNDO DO MEU CORAÇÃO, EU TE AMO.

DESCULPE EM TRADARNO EUNIO DESTA CARTA.
ESPERO QUE A ACOLHA E QUE FAÇA SENTIDO.

COM AMOR.

Figura 75 - carta para o corpo Diêiqui

Curitiba, 12 de julho de 2023.
Caro corpo,

Não consigo dispensar a formalidade conversando com você, o que é estranho porque dividimos a mesma pele, a mesma casa, mas, mesmo assim, as palavras resistem em sair, como se você fosse estranho. Confesso que, nos últimos dias, tenho pensado muito na nossa relação, e como eu tenho sido impaciente com você. Tenho plena ciência que há tempos coloco pesos desnecessários em você, esquecendo da longa e incrível trajetória que temos construído ao longo dos anos. Por falar nisso... Eu sei, nos últimos anos as coisas estão bagunçadas aqui dentro que quase não sobra espaço e tempo para contemplar as coisas bonitas da vida, o brilho tá ofuscado, a casa bagunçada e nós dois sabemos o por que. Mas sabe, eu ando aprendendo sobre respeitar o processo, estou entendendo que nada é linear, e que não é preciso se esticar, nem se espremer, para caber nos lugares que são, de fato, nossos. Tenho paciência comigo. Tenho outra confissão, e você já deve ter notado, a autoestima não anda lá essas coisas, a consequência disso é que eu nunca estive tão insegura em relação a você. Não sei o que anda acontecendo, mas olhar no espelho me frustra na maioria das vezes, você não sabe o quanto eu lamento por isso. Juro, eu queria resetar alguns momentos da vida que nos trouxeram esses traumas sobre a nossa aparência, sobre o nosso jeito de ser gente nesse mundo. Eu me comprometo a te tratar com mais carinho. Você é meu

templo, onde todos os que entrarem precisam tirar suas sandalhas, não falo só de pessoas, mas atitudes e escolhas. Você é um solo sagrado, eu reconheço, e te aceito. Do fundo do meu coração, eu te amo.

Desculpe em tardar no envio desta carta.
Espero que a acolha e que faça sentido.
Com Amor.

Jake inicia sua carta com "Caro corpo," adotando uma formalidade que ela mesma reconhece como estranha: "Dividimos a mesma pele, a mesma casa." Essa separação entre o "eu" e o "corpo" reflete uma cisão identitária, em que o corpo é percebido como algo externo, evidenciando a dificuldade de integração entre mente e corporeidade.

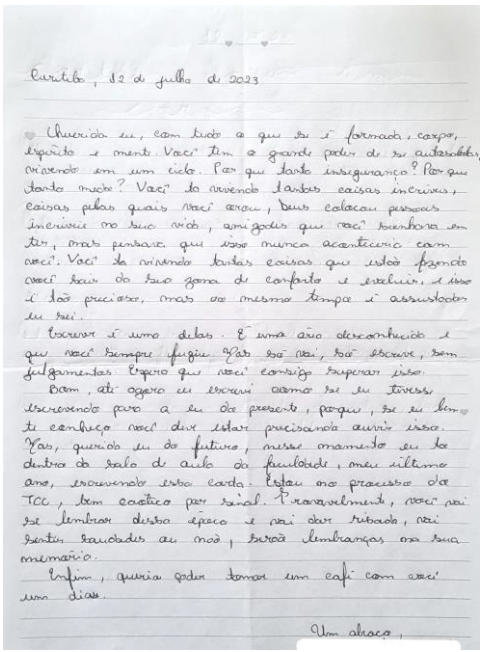
Ela reconhece sua impaciência e os "pesos desnecessários" impostos ao corpo, ignorando a "longa e incrível trajetória" construída. Discursos externos que geram expectativas e pressões são identificados como fatores que a levaram a negligenciar conquistas e experiências positivas. A metáfora da "casa bagunçada" e do "brilho tá ofuscado" sugere um estado de desordem emocional, cujas causas, embora implícitas, não são detalhadas.

Ao afirmar que está aprendendo a "respeitar o processo" e que "nada é linear," Jake começa a desconstruir normas que exigem conformidade constante. A frase "não é preciso se esticar, nem se espremer, para caber nos lugares que são, de fato, nossos" expressa uma rejeição às pressões sociais para se adequar a padrões alheios, marcando um movimento de resistência e afirmação de identidade.

A insegurança e a baixa autoestima em relação ao corpo são reconhecidas: "A autoestima não anda lá essas coisas, e nunca estive tão insegura em relação a você." A frustração ao olhar no espelho e o desejo de "resetar momentos da vida" refletem o impacto profundo dos discursos estéticos sobre sua subjetividade. Este conflito interno destaca o poder das ideologias dominantes em gerar alienação e autocobrança. Jake compromete-se a tratar o corpo "com mais carinho," reconhecendo-o como um "templo" onde "todos os que entrarem precisam tirar suas sandálias." Essa metáfora reforça a sacralidade do corpo e a necessidade de protegê-lo de influências negativas. Ao declarar "Você é um solo sagrado, eu reconheço e te aceito," ela realiza um ato de reconciliação consigo mesma, ressignificando sua relação com o corpo a partir de respeito e amor-próprio.

No final, Jake compartilha que o processo do espetáculo para seu TCC tem ressignificado seu sagrado feminino, alinhando sua prática artística ao movimento de transformação interna. Por meio da linguagem, redefine-se e posiciona-se diante dos discursos que a interpelam, demonstrando como a escrita não apenas reflete, mas também modifica a realidade interna. A carta de Jake ilustra a tensão entre os discursos sociais opressores e a busca por uma autoimagem mais autêntica, fundamentada na aceitação e no cuidado de si. Através da escrita, ela realiza um ato de resistência e afirmação, apropriando-se da linguagem para ressignificar sua relação consigo mesma e com o mundo, integrando mente, corpo e subjetividade no processo contínuo de formação do corpo-artista-pesquisador.

A carta seguinte foi a da estudante Mel, que refletiu sobre sua “eu” do passado, do presente e do futuro.



Curitiba, 12 de julho de 2023

Querido eu, com tudo o que se é formada, corpo, espírito e mente. Você tem o grande poder de se autosabotar, vivendo em um ciclo. Por que tanta insegurança? Por que tanto medo? Você tá vivendo tantas coisas incríveis, coisas pelas quais você orou, Deus colocou pessoas incríveis na sua vida, amizades que você sonhava em ter, mas pensava que isso nunca aconteceria com você. Você tá vivendo tantas coisas que estão fazendo você sair da sua zona de conforto e evoluir, e isso é tão precioso, mas ao mesmo tempo é assustador eu sei.

Figura 76 - Carta para o corpo: Mel.

> Escrever é uma delas. É uma área desconhecida e que você sempre fugiu. Mas só vai, só escreve, sem julgamentos. Espero que você consiga superar isso.
>
> Bom, até agora eu escrevi como se eu tivesse escrevendo para a eu do presente, porque, se eu bem te conheço você deve estar precisando ouvir isso. Mas, querida eu do futuro, nesse momento eu to dentro da sala de aula da faculdade, meu último ano, escrevendo essa carta. Estou no processo do TCC, bem caótico por sinal. Provavelmente, você vai se lembrar dessa época e vai dar risada, vai sentir saudades ou não, serão lembranças na sua memória.
>
> Enfim, queria poder tomar um café com você um dia.
>
> Um abraço, da sua mini _____. ❤️

A carta de Mel é um espaço de reflexão sobre sua identidade, centrada na dimensão psicológica e emocional de sua experiência. Dirigindo-se a si mesma, ela reconhece sua complexidade: "Querida eu, com tudo o que se é formada, corpo, espírito e mente." Ao identificar o "grande poder de se autossabotar" e o ciclo de insegurança que a envolve, Mel revela um discurso interno que desafia seu crescimento. Perguntas retóricas como *"Por que tanta insegurança? Por que tanto medo?"* demonstram sua busca por compreender esses mecanismos.

Mel menciona sua relação com a escrita, vista como um desafio, mas também como um ato emancipatório: "Só vai, só escreve, sem julgamentos." A escrita, nesse contexto, emerge como uma ferramenta de autoconhecimento e superação, permitindo que ela dialogue com aspectos de si mesma que antes evitava.

Sua religiosidade ocupa um papel central na narrativa, dando sentido às experiências positivas como resultado de um propósito divino. Mel reconhece sua evolução, refletindo sobre a importância de sair da "zona de conforto," ao mesmo tempo preciosa e assustadora. Essa tensão entre estabilidade e o desconhecido revela a complexidade emocional de seu processo de crescimento.

Ao situar-se no presente—"nesse momento eu tô dentro da sala de aula da faculdade, meu último ano, escrevendo essa carta"—Mel conecta diferentes momentos de sua trajetória. Esse registro reflete tanto os desafios do presente, como o TCC "bem caótico," quanto as expectativas futuras. A menção ao desejo de "dar risada" ou "sentir saudades" desse período demonstra uma consciência sobre a mutabilidade das emoções e percepções.

A metáfora de "tomar um café com você um dia" simboliza a reconexão com seu eu futuro, reforçando a continuidade do sujeito ao longo das mudanças. Em

contraste com cartas focadas em corpo físico ou autocrítica, Mel prioriza a dimensão psicológica e espiritual, ilustrando um movimento de aceitação e transformação. Sua narrativa reflete como o sujeito se constrói ao abraçar mudanças, reconhecendo fragilidades e celebrando conquistas.

Na relação entre corpo e discursividade, Valéria inicia sua carta dirigindo-se à "querida corpa", utilizando uma feminização intencional do termo "corpo". Essa escolha lexical não é casual; ao empregar "corpa", ela enfatiza a feminilidade e reivindica uma identidade corpórea, frequentemente marginalizada ou invisibilizada nos discursos hegemônicos. Esse gesto linguístico desafia as convenções linguísticas e aponta para uma desconstrução das normas de gênero inscritas na linguagem, alinhando-se com práticas discursivas que buscam ampliar a representação de identidades diversas.

Alice inicia sua narrativa não apenas de forma cronológica, mas também afetiva, demonstrando como as relações familiares e as percepções infantis de temporalidade e idade influenciam sua compreensão do mundo ao citar: "Ontem foi meu aniversário.

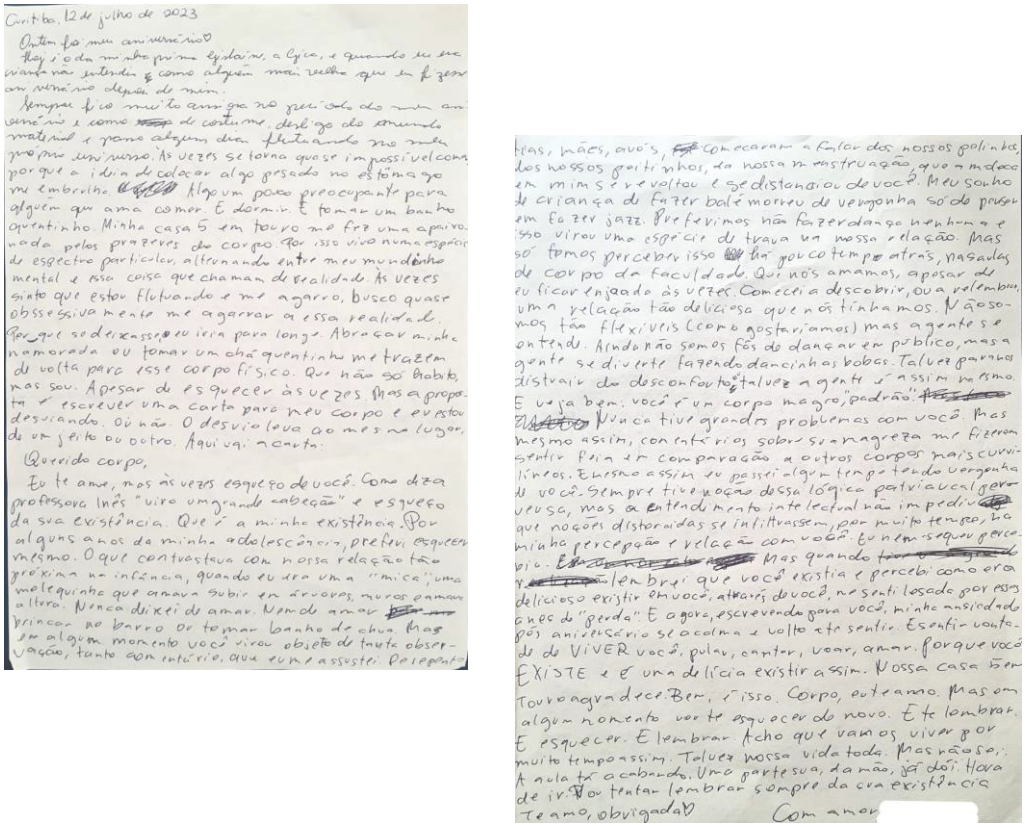


Figura 77 - Carta para o corpo: Alice.

Curitiba, 12 de junho de 2023

Ontem foi meu aniversário.

Hoje é o dia da minha prima Gislaine, Gica, e quando e era criança não entendia como alguém mais velha que eu fizesse aniversário depois de mim.

Sempre fico muito ansiosa no período do meu aniversário e como (palavra riscada) de costume, desligo do mundo material e passo algum dia flutuando no meu próprio universo. Ás vezes se torna quase impossível comer, porque a ideia de colocar algo pesado no estômago me embrulha (palavra riscada). Algo um pouco preocupante para alguém que ama comer. E dormir. E tomar um banho quentinho. Minha casa 5 em touro me fez uma apaixonada pelos prazeres do corpo. Por isso vivo numa espécie de espectro particular, alternando entre meu mundinho mental e essa coisa que chamam de realidade. Ás vezes sinto que estou flutuando e me agarro, busco quase obsessivamente me agarrar a essa realidade. Por_que se deixasse eu iria para longe. Abraçar minha namorada ou tomar um chá quentinho me trazem de volta para esse corpo físico. Que não só habito, mas sou. Apesar de esquecer às vezes. Mas a proposta é escrever uma carta para meu corpo e eu estou desviando. Ou não. O desvio leva ao mesmo lugar, de um jeito ou de outro. Aqui vai a carta.

Querido corpo,

Eu te amo, mas às vezes esqueço de você. Como diz a professora Inês “viro um grande cabeção” e esqueço da sua existência. Que é minha existência. Por alguns anos da minha adolescência, preferi esquecer mesmo. O que contrastava com nossa relação tão próxima na infância, quando eu era uma “mica”, uma molequinha que amava subir em árvores, muros e amava altura. Nunca deixei de amar. Nem de amar (palavra riscada) brincar no barro ou tomar banho de chua. Mas em algum momento você virou objeto de tanta observação, tanto comentário, que eu me assustei. De repente tias, mães avós, (palavra riscada) começaram a falar de nossos pelinhos, dos nossos peitinhos, da nossa menstruação, que a moleca em mim se revoltou e se distanciou de você. Meu sonho de criança de fazer balé morreu de vergonha só de pensar em fazer jazz. Preferimos não fazer dança nenhuma e isso virou uma espécie de trava na nossa relação. Mas só fomos perceber isso (rabisco) há pouco tempo atrás, nas aulas de corpo da faculdade. Que nós amamos, apesar de eu ficar enjoada às vezes. Comecei a descobrir, ou a relembrar, uma relação tão deliciosa que nós tínhamos. Não somos tão flexíveis (como gostaríamos) mas a gente se entende. Ainda não somos fãs de dançar em público, mas a gente se diverte fazendo dancinhas bobas. Talvez para nos distrair do desconforto ou talvez a gente é assim mesmo. E veja bem: você é um corpo magro, “padrão”. (duas palavras riscadas) Nunca tive grandes problemas com você, mas mesmo assim, comentários sobre sua magreza me fizeram sentir feia em comparação a outros corpos mais curvilíneos. E mesmo assim eu passei algum tempo tendo vergonha de você. Sempre tive noção dessa lógica patriarcal perversa, mas o entendimento intelectual não impediu (palavra riscada) que noções distorcidas se infiltrassem, por muito tempo, na minha percepção e relação com você. Eu nem sequer percebia. (quatro palavras riscadas) Mas quando (três palavras riscadas) lembrei que você existia e percebi como era delicioso existir em você, através de você, me senti lesada por esses anos de “perda”. E agora, escrevendo pra você, minha ansiedade pós aniversário se acalma e volto a te sentir. E sentir vontade de VIVER você, pular, cantar, voar, amar. Porque você EXISTE e é uma delícia existir assim. Nossa casa 5 em Touro agradece. Bem, é isso. Corpo, eu te amo. Mas em algum momento vou te esquecer de novo. E te lembrar. E esquecer. E lembrar. Acho que vamos viver por muito tempo assim. Talvez nossa vida toda. Mas não sei. A aula tá acabando. Uma parte sua, da mão, já dói. Hora de ir. Vou tentar lembrar sempre da sua existência. Te amo, obrigada. ❤️ Com amor, _____.

A carta de Alice é um espaço de reflexão íntima e transformadora, onde o corpo é tanto interlocutor quanto depositário de memórias, ansiedades e afetos. Inicia reconhecendo sua desconexão com o físico em momentos de alta carga emocional: "Hoje acordei com uma sensação pesada no peito, como se carregasse uma bigorna." Essa metáfora traduz como emoções impactam seu corpo, evidenciando a relação inseparável entre físico e psicológico. A dificuldade em atividades simples, como comer, revela a somatização de suas ansiedades, mostrando que o corpo reage diretamente aos estados emocionais.

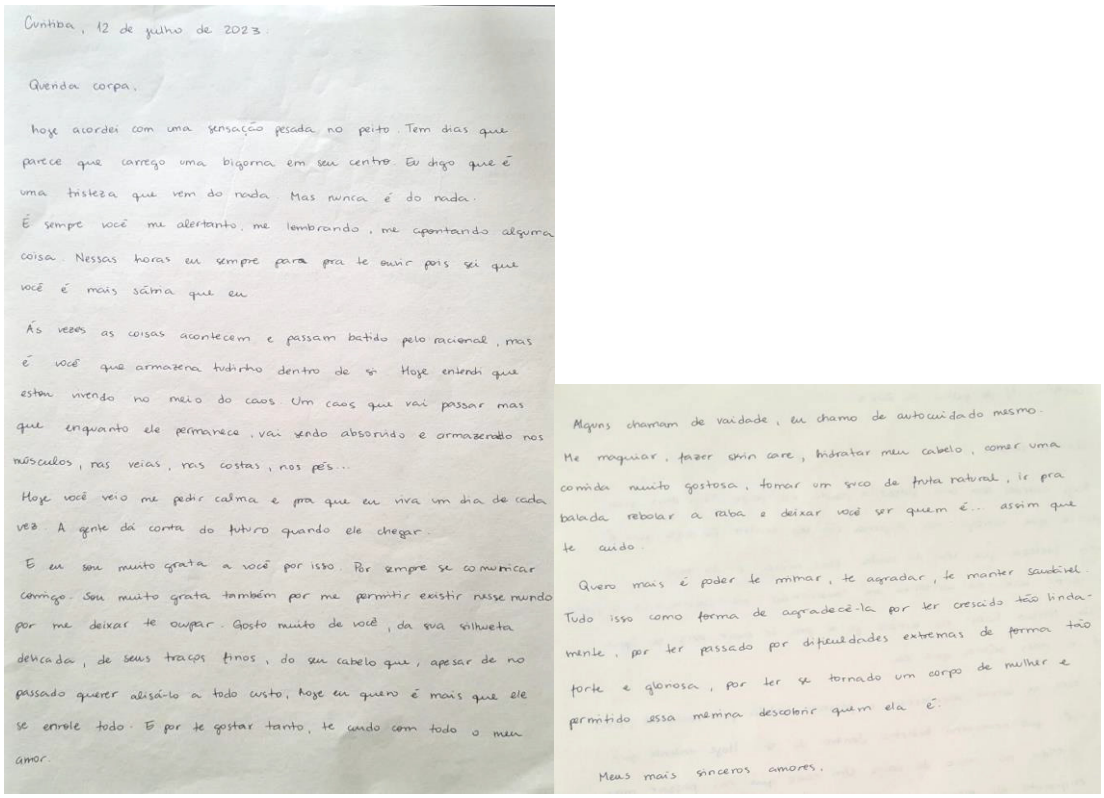
Ela narra sua alternância entre o "mundinho mental" e a realidade, buscando equilíbrio entre identidade interna e demandas externas. Ao admitir que "desvia", mas sempre retorna ao mesmo lugar, aponta para a natureza não linear de sua construção discursiva e de seu autoconhecimento, característica que reflete a multiplicidade do sujeito.

Os vínculos afetivos aparecem como âncoras que a conectam ao corpo, como o abraço da namorada ou um chá quentinho, que "trazem de volta" ao presente. Apesar disso, confessa: "Eu te amo, mas às vezes esqueço de você," revelando uma desconexão com as sensações corporais e um refúgio frequente na mente, percebida como um lugar seguro. Essa dinâmica contrasta com a infância, quando seu corpo era fonte de prazer e liberdade: "Amava subir em árvores e muros." A ruptura ocorre na adolescência, marcada por comentários familiares que sexualizaram e objetificaram seu corpo, afastando-a das atividades que antes a faziam feliz.

As aulas de corpo na faculdade emergem como um espaço de ressignificação, onde ela redescobre uma relação prazerosa consigo mesma, ainda que permeada por desconfortos ocasionais. Essa reconexão é vista como necessária para reconstruir sua subjetividade. Ao refletir sobre os padrões estéticos, reconhece estar dentro do "padrão magro", mas expõe a contradição dos discursos hegemônicos que ainda assim a fizeram sentir-se inadequada. A consciência crítica da lógica patriarcal não elimina os impactos desses discursos em sua autoimagem, destacando a profundidade das influências culturais.

A escrita surge como um ato terapêutico e transformador: "Escrevendo pra você, minha ansiedade se acalma e volto a te sentir." A linguagem se torna um meio de reconexão e de celebração do corpo como espaço de prazer e liberdade: "Sentir

vontade de VIVER você, pular, cantar, voar, amar." Essa prática discursiva não apenas expressa, mas ressignifica sua relação consigo mesma, revelando um desejo de estar presente em sua corporeidade. Alice reconhece a natureza cíclica de sua relação com o corpo, oscilando entre esquecê-lo e redescobri-lo. Essa aceitação reflete maturidade e compreensão de que a identidade é fluida e em constante reconstrução. A conclusão, com o cansaço da mão escrevendo, reforça a integração entre mente e corpo, lembrando que até o ato de refletir depende da materialidade física. A carta encapsula a jornada de autodescoberta e aceitação, evidenciando como corpo e mente são indissociáveis na construção do sujeito.



Curitiba, 12 de julho de 2023.

Querida corpa.

Hoje acordei com uma sensação pesada no peito. Tem dias que parece qe carrego uma bigorna em seu centro. Eu digo que é uma tristeza que vem do nada. Mas nunca é do nada. É sempre você me alertando, me lembrando, me apontando alguma coisa. Nessas horas eu sempre paro pra te ouvir pois sei que você é mais sábia que eu.

Ás vezes as coisas acontecem e passam batido pelo racional, mas é você que armazena tudinho dentro de si. Hoje entendi que estou vivendo no meio do caos. Um caos que vai passar mas que enquanto ele permanece,

Figura 78 - Carta para o corpo: Valéria

> vai sendo absorvido e armazenado nos músculos, nas veias, nas costas, nos pés...
>
> Hoje você veio me pedir calma e pra que eu viva um dia de cada vez. A gente dá conta do futuro quando ele chegar.
>
> E eu sou muito grata a você por isso. Por sempre se comunicar comigo. Sou muito grata também por me permitir existir nesse mundo, por me deixar te ocupar. Gosto muito de você, da sua silhueta delicada, de seus traços finos, do seu cabelo que, apesar de no passado querer alisá-lo a todo custo, hoje eu quero é mais que ele se enrole todo. E por gostar tanto, te cuido com todo o meu amor.
>
> Alguns chamam de vaidade, eu chamo de autocuidado mesmo. Me maquiar, fazer skin care, hidratar meu cabelo, comer uma comida muito gostosa, tomar um suco de fruta natural, ir para a balada rebolar a raba e deixar você ser quem é... assim que te cuido.
>
> Quero mais é poder te mimar, te agradar, te manter saudável. Tudo isso como forma de agradecê-la por ter crescido tão lindamente, por ter passado por dificuldades extremas de forma tão forte e gloriosa, por ter se tornado um corpo de mulher e permitido essa menina descobrir quem ela é.
>
> Meus mais sinceros amores.

A carta de Valéria explora a conexão entre emoções, corpo e identidade, iniciando com uma metáfora poderosa: "Hoje acordei com uma sensação pesada no peito. Tem dias que parece que carrego uma bigorna em seu centro." A bigorna simboliza o peso emocional que se manifesta fisicamente, mostrando como o corpo armazena memórias e sentimentos que escapam ao racional. Ao afirmar que "às vezes as coisas acontecem e passam batido pelo racional, mas é você que armazena tudinho dentro de si," ela destaca o papel do corpo como depositário de experiências, reconhecendo sua sabedoria intuitiva e deslocando a primazia da mente racional.

Valéria aborda o impacto do caos interno: *"Estou vivendo no meio do caos... armazenado nos músculos, nas veias, nas costas, nos pés."* Essa enumeração reforça a ideia de que emoções e tensões psíquicas afetam cada parte do corpo, conectando saúde mental e sensações físicas. A análise discursiva evidencia como narrativas sobre estresse e cuidado estão presentes na linguagem cotidiana, moldando a percepção do sujeito sobre si mesmo.

A relação com o corpo é central, marcada por gratidão e aceitação. Ao refletir sobre o cabelo, que antes queria "alisar a todo custo" e agora celebra em sua forma natural, Valéria indica uma transformação identitária, resistindo a padrões estéticos impostos. Esse movimento reflete um empoderamento por meio da valorização de suas características naturais. A afirmação de que "alguns chamam de vaidade, eu chamo de autocuidado mesmo" legitima práticas de cuidado pessoal como formas

de conexão e celebração, resistindo a discursos que trivializam tais comportamentos. Atividades como maquiar-se, hidratar o cabelo e dançar aparecem como gestos de autocuidado que reforçam a autonomia e a expressão corporal. A expressão "ir para a balada rebolar a raba e deixar você ser quem é" simboliza liberdade, prazer e rejeição de restrições sociais impostas ao corpo feminino. Aqui, o corpo é um veículo de autenticidade e resistência às normas que tentam limitá-lo. Ao agradecer ao corpo *"por ter crescido tão lindamente"* e superar dificuldades, Valéria celebra sua resiliência, reconhecendo o corpo como sujeito ativo na construção de sua identidade e trajetória.

Sua narrativa reflete um discurso de empoderamento e autodescoberta, onde o corpo, longe de ser apenas objeto, torna-se central na afirmação de quem ela é. Ao abordar temas como saúde mental, gênero e autocuidado, Valéria demonstra como essas dimensões influenciam sua percepção de si mesma e seu lugar no mundo, revelando um processo contínuo de aceitação e valorização do próprio corpo. Esta sequência de cartas aborda o corpo, mente e espírito, oferecendo uma visão holística dos sujeitos que enriquece a compreensão dos processos de subjetivação.

Na escritura das cartas, os sujeitos se apresentam de forma conflituosa e complementar. O ato de narrar-se atua como um espaço de negociação identitária, no qual reconhecem as tensões existentes, mas também afirmam suas agências na busca por uma existência mais autêntica e harmoniosa.

A turma refletiu sobre a positividade tóxica em relação ao corpo, presente em algumas das cartas, explorando a relação de amor e ódio frequentemente estabelecida por padrões vigentes. Abordamos os fatores de autocuidado relacionados à autoestima e as questões acerca da indústria cultural, que utiliza inclusive a luta pela liberdade dos corpos e os aspectos de saúde mental para vender produtos de beleza. Discutiu-se sobre o corpo heteronormativo universalista e como o campo das artes vem possibilitando repensar o corpo dissidente. Na leitura da carta de Julônio, todos compartilharam o desejo coletivo de expressar indignação a algumas "Rafaelas" que encontramos ao longo da vida. Ele falou sobre a aceitação em relação aos corpos gays, lésbicos e trans. Questões sociais relacionadas aos preconceitos foram levantadas, bem como o direito à existência dos corpos

considerados fora do padrão. Isso conduziu a reflexões sobre as violências contra o corpo, abusos, automutilações, medicações e, em seguida, às questões de autocuidado trazidas na carta de Valéria, enfatizando a importância de se nutrir, cuidar e amar não apenas diante do espelho, mas por meio de ações em relação a esse corpo e à própria existência.

Uma das estudantes refletiu sobre a declaração de amor ao corpo, destacando que vivemos em uma sociedade que não nos permite amar nosso corpo de forma tão simples. Dom Ratão admitiu, nesse momento, que não conseguiu escrever sua carta devido à relação que tem com seu corpo e a balança, compartilhando com a turma sobre seu período de medicações para ansiedade e depressão e seus distúrbios alimentares desenvolvidos desde a adolescência. Mesmo não sendo por meio da escrita, o momento de compartilhamento proporcionou à estudante um lugar seguro e acolhedor para seu relato, sem a cobrança pela elaboração da carta. Ela relatou que ainda espera pelo momento em que fará a declaração de amor que seu corpo tanto aguarda.

O debate direcionou-se para reflexões sobre como a sociedade ainda se baseia na visão cartesiana da divisão entre corpo e mente, criando historicamente corpos domesticados no contexto educacional, corpos que não são ouvidos. Exemplifiquei com a situação em que precisamos ir ao banheiro, mas estamos envolvidos em algo que consideramos "mais importante" e acabamos adiando até que o corpo protesta: "Ei, eu preciso ir ao banheiro!". Uma participante relatou sobre o pedido de autorização para ir ao banheiro durante a escolarização. Com as pesquisas em Educação Performativa, questionei: "O que pode o corpo na escola?" e "O que pode este corpo de artista-pesquisador na FAP?". Eles contribuíram principalmente com suas experiências nas aulas de corpo oferecidas no currículo de Artes Cênicas, o impacto diante da imagem refletida na sala de expressão corporal com espelhos por toda a parede e como tiveram que lidar com suas autoimagens em movimento. Falou-se sobre a reconexão com esse corpo completo, o trabalho corporal na formação do artista, o corpo performer em sua existência e (re)existência, os fatores de autocuidado relacionados à autoestima e as questões da indústria cultural. Ao final do debate, os discentes comentaram o quanto as aulas estavam colaborando em seus processos de criação da escrita acadêmica para o memorial a ser entregue no final do ano, ressignificando suas próprias histórias e se

apropriando dos discursos referentes às suas escolhas para a produção do espetáculo que será a prova pública de seus TCCs.

Na semana seguinte, Dom Ratão trouxe sua carta e pediu para compartilhá-la com a turma. Conhecida por sua personalidade amável e amorosa, sempre sorridente e trazendo histórias engraçadas, a estudante surpreendeu ao revelar uma dimensão mais profunda de si mesma. Durante a leitura, lágrimas foram compartilhadas entre ela e os colegas, enquanto expunha uma narrativa de reconciliação e ressignificação com o próprio corpo. Ao escrever para si mesma, Dom Ratão mergulhou em um processo íntimo e complexo de autocompreensão e perdão, no qual o corpo deixou de ser um objeto passivo para tornar-se um parceiro, um "corpo-artista" em constante transformação. A escrita (auto)biográfica, nesse contexto, permitiu-lhe confrontar vulnerabilidades e reconhecer seu corpo como coautor de sua trajetória, valorizando-o como um espaço de resistência, expressão e evolução.

O corpo se compreende como um arquivo vivo, onde a escritura conta uma história, comporta memórias, apelam para autografias outras em busca de olhares e escutas. O encontro com estas narrativas, com as cenas, as leituras e compartilhamentos que acompanham a escritura desta tese fizeram com que eu ressignificasse a minha posição sujeito. Revisasse a densidade das minhas dores, seus pesos e suas levezas.

> Curitiba, 12 de julho de 2023
>
> Oi, tudo bem? *aceno*
>
> Agora é exatamente 17:07. Eu tô no quarto ano. A última (palavra riscada) vez que fiz uma carta p/ você foi em 2020, recém dentro da universidade.
>
> Você lembra? (era p/ ver agora e perceber suas mudanças, muitas. Mas a semelhança é EU TENHO FOME)
>
> Lembro de não me entender corpo-artista. Não me achar atriz o suficiente p/ isso. Hoje eu vejo minha evolução. Não só física (apesar dos tornozelos), mas mental. Eu ainda não (palavra riscada) entendo muito, sobre (palavra riscada) o que sou eu, meu corpo, mas entendo o que sou capaz de fazer.
>
> Passamos por tanta coisa, né? Eu sinto muito por isso. Por sentir tanto medo, ser violentada e se violentar; só tenho você, de verdade. No mundo é eu e você. Do dia 1 ao último dia.
>
> Eu te odiei muito por isso. Por te ter como companhia eterna; por não ser ao menos aceitável, magro ou flexível. Eu ainda odeio às vezes. Por isso peço desculpas.
>
> Me lembro de quando criança, começar a ter uma neurose escondida. Me pesava em silêncio, com 8 anos de idade.
>
> “tenho 32 Kg. Agora só tenho que manter isso pelo resto da vida”.

Em 2020 foi o ápice (ponto de interrogação acima da palavra) da violência que tive com você. Te desnutri profundamente e ainda te culpei e agredi por qualquer caloria a mais.

Eu decidi que quero te ressignificar.

Não quero um peso mental toda vez que penso em você, sim amor. O que eu posso sentir com você?

Eu tenho sentido muita coisa: força, orgulho e prazer.

Prazer em ser sua parceira, em te ouvir e ser empática. Às vezes eu dou todos os passos p/ trás e volto a ter rancor. Mas pela primeira vez na vida: eu te amo.

Obrigada por estar viva. Você é amada e você ama.
Obrigada_____.
EU TE AMO.

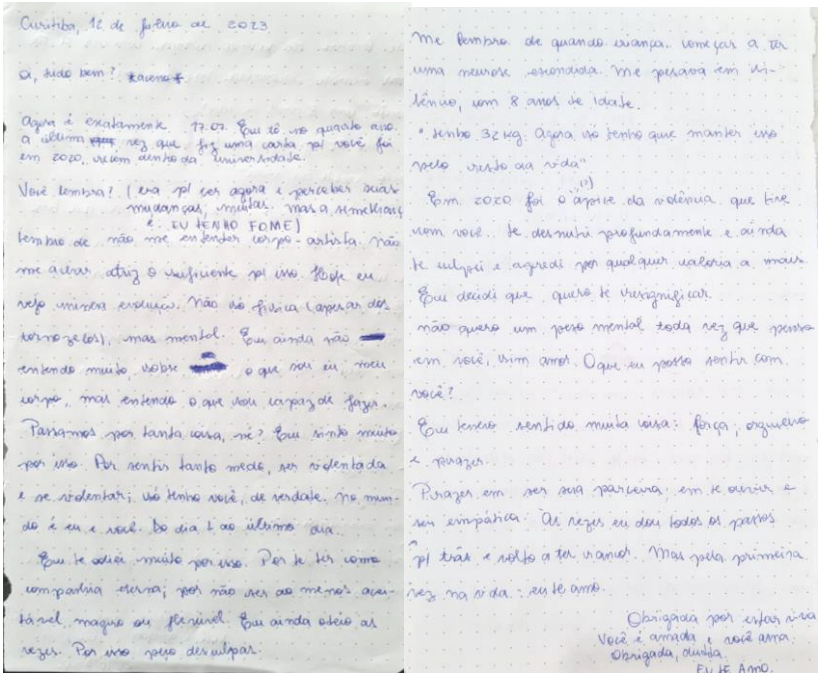


Figura 79 - Carta para o corpo: Dom Ratão.

A carta de Dom Ratão é um exercício profundo de autoanálise e ressignificação, onde a autora dialoga com o próprio corpo, alternando entre reconhecimento, dor e aceitação. A saudação inicial casual — "Oi, tudo bem? aceno" — estabelece um tom íntimo e reflexivo, enquanto a menção ao tempo e espaço — "Curitiba, 12 de julho de 2023... Agora é exatamente 17:07. Eu tô no quarto ano." — ancora o discurso em um momento específico, marcando um período de amadurecimento.

Palavras riscadas revelam hesitação e conflitos internos, refletindo a dificuldade de lidar com sentimentos profundos. A lembrança de não se reconhecer

como "corpo-artista" no passado expõe a influência dos discursos sociais na identidade artística e na relação com o próprio corpo. No entanto, a autora observa uma evolução pessoal: "Hoje eu vejo minha evolução. Não só física (apesar dos tornozelos), mas mental." Isso demonstra um processo contínuo de amadurecimento e reconciliação.

A frase em destaque "EU TENHO FOME" simboliza mais do que necessidade física, revelando uma busca por autoconhecimento e aceitação. A metáfora da fome traduz um desejo intenso de superar incertezas e conflitos internos. Essa temática conecta-se à experiência de violência, tanto externa quanto autoinfligida, como quando Dom Ratão admite: "Por sentir tanto medo, ser violentada e se violentar; só tenho você, de verdade." O corpo emerge como o único companheiro constante, destacando sua centralidade na construção da subjetividade.

As memórias de problemas alimentares na adolescência e as consequências de medicações para ansiedade e depressão ilustram o impacto de discursos opressivos sobre o corpo e a autoimagem. A lembrança de uma neurose infantil — "Tenho 32 kg. Agora só tenho que manter isso pelo resto da vida." — expõe como pressões estéticas são internalizadas desde cedo, gerando metas irreais e sofrimento emocional.

O ponto de inflexão na narrativa é a decisão de ressignificar a relação com o corpo: "Eu decidi que quero te ressignificar. Não quero um peso mental toda vez que penso em você, sim, amor." A palavra "amor" marca uma virada no discurso, apontando para a construção de uma nova relação consigo mesma, baseada em aceitação e cuidado. A autora declara: "Eu tenho sentido muita coisa: força, orgulho e prazer. Prazer em ser sua parceira, em te ouvir e ser empática." Esse novo discurso valoriza o corpo como parceiro, transformando a autodepreciação em empatia e celebração. Apesar de reconhecer avanços, Dom Ratão admite recaídas: "Às vezes eu dou todos os passos p/ traz e volto a ter rancor." Essa honestidade reflete a complexidade do processo de mudança, mas a afirmação final — "Mas pela primeira vez na vida: eu te amo." — sela o compromisso com essa nova perspectiva.

A carta termina com gratidão e amor: "Obrigada por estar viva. Você é amada e você ama." Esse encerramento reforça a transformação do discurso, de uma relação conflituosa para uma celebração do corpo e da vida. Dom Ratão compartilhou com os colegas o quanto foi doloroso revisitar essas memórias, mas

também libertador reconciliar-se com o próprio corpo. Sua narrativa é um ato de resistência, autoeducação e empoderamento, evidenciando o papel da linguagem na construção de uma subjetividade mais autônoma e compassiva.

Encerrei a atividade das cartas para o corpo abordando a importância dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais e emocionais em nossas vivências, inclusive em sala de aula e em nossos processos de formação enquanto corpo-artista-pesquisador.

4.6 AUTOGRAFIA: BORDADOS DE SI

Figura 80 - Bordados de (re)existência - acervo da autora

O experienciar das autografias até aqui fez emergir atmosferas íntimas de compartilhamento, onde dei início à oficina na perspectiva dos Bordados de Si, ainda sobre a temática do pertencimento, elucidando o sentido das palavras. A oficina iniciou com a formação de um círculo, numa aproximação àquilo que o MST apresenta como Mística[25], numa ação de compartilhamento, agradecimento e comunhão, visando aumentar o envolvimento afetivo e o engajamento, voltando as atenções ao centro da atividade, representada nos materiais que seriam compartilhados. Cria-se assim uma aura, ou um ambiente mais favorável à entrega e ao compartilhamento.

---

[25] Mística é uma categoria central nas concepções e práticas políticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra/ MST, presente em suas múltiplas esferas de ação e distintas atividades organizativas e de ação política, ocorridas ao início dos coletivos em forma de cerimônia. Segundo Caldart “A mística também evoca a materialização (geralmente simbólica) deste sentimento na beleza da ambientação dos encontros, nas celebrações, na animação proporcionada pelo canto, pela poesia, pela dança, pelas encenações de vivências que devem ser perpetuadas na memória, pelos gestos fortes, pelas homenagens solenes que se presta a combatentes do povo. Lembra os símbolos do Movimento, seus instrumentos de trabalho e de resistência, seus gritos de ordem, sua agitação, sua arte (Caldart, 2000, p. 134).

Percorrendo os fios do bordado, iniciou-se o processo a partir do discurso do afeto, da ancestralidade, do matrístico, de desenrolar o emaranhado de fios que envolvem o pensar, o criar, a pesquisa e a vida. Palavras que tecem significados em nossas pesquisas e que podem ser, sim, escritas autográficas repletas de poesia. Foram lidas poesias de Rupi Kaur e foi referenciado o poder do bordado, citando o bordado político.[26] A referência ao poema "Arpilleras", de Sandra Santos, foi abordado, onde se tece uma celebração vibrante à arte resiliente das mulheres. Por meio de bordados que transcendem a mera estética, as arpilleras se transformam em narrativas verdadeiras, preservando a memória e desafiando o silêncio imposto. As mulheres, munidas de agulhas e linhas, transformam a expressão artística artesanal em poesia. Seus bordados, meticulosamente tecidos, florescem como "raras flores-da-verdade", esculpidas por suas mãos e fixadas em malhas e fios

Em Isla Negra, as arpilleras assumem um papel ainda mais significativo. Elas capturam a essência das ruas em seus bordados, preservando a memória de todas as mulheres e tecendo um jornal de palavras proibidas no tecido de algodão. Através da poesia bordada em cores e fios, se configuram instrumentos de resistência e transformação social, abrindo caminho para o desabrochar da verdade e da liberdade. Por meio de resistência e protesto, o bordado, por meio de padrões, imagens e palavras, documenta narrativas em tecido, preservando a história e a memória coletiva de lutas. Ao compartilhar suas histórias e perspectivas por meio do

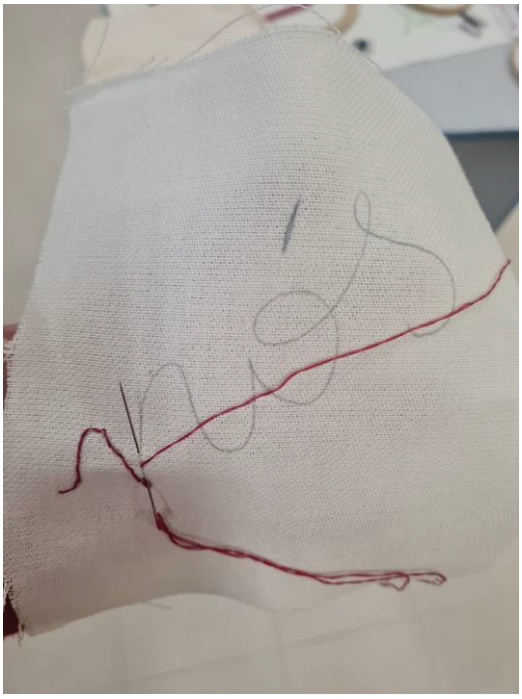


Figura 81 - Bordados de Nós II Acervo da Autora

[26] O bordado político se configura como uma forma de arte poderosa que entrelaça expressão artística, ativismo social e crítica política**.** Através da agulha e da linha, artistas bordam mensagens de resistência, reivindicação e transformação social, tecendo um diálogo vibrante com o mundo ao seu redor. Cito o movimento “Arpilleras” que consiste numa técnica têxtil antiga e popular criada por bordadeiras de Isla Negra, no litoral do Chile. Feitas com retalhos e sobras de tecidos bordados, as arpilleras eram fonte de sobrevivência e, com o tempo, se tornaram também meio de expressão.

bordado, os artistas-pesquisadores podem encontrar uma voz poderosa e conectar-se com comunidades que compartilham suas preocupações e valores.

O pertencimento perpassa o sentimento de conexão, fazer parte de algo maior, um grupo, uma comunidade, uma cultura ou até mesmo um lugar. A sensação de estar incluído, aceito e valorizado dentro desse contexto é fundamental para a construção da identidade individual e coletiva, além de relações significativas, fortalecendo a autoconfiança, aumentando a resiliência emocional e promovendo o senso de propósito e significado na vida.

A manualidade do bordado, a escolha da palavra, passar a linha pela agulha, a textura da linha e das cores marcam o início. Os bordados, permeados por conversas e goles de café, num experienciar das histórias contadas naqueles íntimos momentos coletivos, mostrou o que o encontro voltado ao fazer manual pode gerar, quando a escuta ativa de histórias, memórias e o exercício de alinhavar ressignificam a linguagem simbólica e de um crescimento comum. Não se trata de ensinar bordado; é uma experiência criativa na qual o foco está no processo e no diálogo interno durante um momento íntimo. Vários discentes relataram certa dificuldade no início com a agulha e a linha, enquanto outros que já tinham experiência os auxiliavam nos primeiros movimentos.

O processo criativo representou uma profunda jornada de autodescoberta e construção de sentido, moldando uma subjetividade que, ao mesmo tempo, individualiza o ser humano enquanto o conecta com a totalidade, compartilhando uma experiência comum com todos os outros. Para mim, essa é a essência genuína da educação. Embora ainda enfrente desafios, cresce em mim cada vez mais a certeza do amor pelas imagens, memórias e processos criativos e educativos.

Figura 82 - Processo de Criação
Bordados. Acervo da Autora

Histórias foram contadas, segredos compartilhados e ancestralidades resgatadas. Uma das estudantes relatou que aprendeu a bordar com sua mãe e que havia perdido este costume, mas que a aula estava acendendo nela a vontade de resgatar seus laços e

vínculos. Duas semanas depois, apareceu com um macacão todo bordado de flores. Anunciou a todos que o bordado estava servindo como uma terapia e que até no ônibus ela levava suas agulhas e linhas. O processo criativo com a manualidade do bordado tratou de memórias ressignificadas, preenchendo a sala de novos sentidos, reorganizando as narrativas e colocando os sujeitos diante da urdidura (tempo) e trama (espaço) da existência. Acredito que esta linguagem nesta materialidade permitiu um rasgar e um remendar as memórias, trazendo a narrativa que se quer guardar e elaborar sobre ela os sentidos de uma vida percorrida.

Este experienciar o bordado com o corpo todo transcende a mera estética e se transforma em um exercício profundo de autocuidado, uma jornada em busca de si e das histórias vividas a partir de um processo em coletivo. É uma forma de escrita que vai além dos símbolos desenhados na imagem, alcançando a costura do próprio ser. Vale destacar que as palavras "Texto" e "têxtil" não apenas possuem semelhanças sonoras, mas também compartilham significados profundos. Em muitas culturas, a arte da tecelagem tem raízes no divino, e o entrelaçamento dos fios na urdidura e trama simboliza a existência na interseção entre tempo e espaço. Ingold (2007), em sua "antropologia comparativa da linha", começa com a pergunta: "O que têm em comum caminhar, tecer, observar, cantar, contar uma história, desenhar e escrever?" Ele responde que "todas essas ações precedem em linhas" (Ingold, 2007). O interesse reside nas linhas, sejam elas as linhas entrelaçadas e padronizadas da tecelagem, essenciais na composição do tecido; ou as linhas do bordado que percorrem e repousam sobre diferentes tecidos, criando um "mosaico de traços" e abrindo outras possibilidades estéticas em sua base; ou ainda, as linhas das rendas cujos "fios se convertem em traços e os traços em fios", gerando em seu movimento de ida e volta uma "circunstância na qual as superfícies passam a existir" (Ingold, 2007). As linhas nos intrigam porque expressam movimento e transformação.

Figura 83 - Bordado Autográfico: Histórias

Na semana seguinte, os estudantes trouxeram seus bordados e alguns solicitaram ficar com o trabalho. Relataram que a produção artística através do bordado foi algo inédito que foi associada a uma diminuição da ansiedade, tendo em vista que a atenção ficou voltada para a execução dos pontos e o diálogo solto em roda, desviando assim a atenção de problemas e do estresse causado pelo período letivo que se referia a finalização dos projetos de TCC. As aulas foram retratadas pelos estudantes como um descanso na loucura, um respiro em meio ao caos.

Comentei com a turma sobre o livro de bell hooks (2021), "*Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*", que estava trabalhando em outra disciplina da graduação, peguei o livro da bolsa e li um trecho:

> Citando *O único e eterno rei*, a série de livros de T. H. White, Parker Palmer honra a sabedoria que Merlin, o mágico, oferece quando afirma:
>
> *A melhor coisa a fazer quando se está triste é aprender algo. Essa é a única coisa que nunca falha […]. Aprender por que o mundo gira e o que o faz girar. Essa é a única coisa da qual a mente não pode jamais se cansar, nem se alienar, nem se torturar, nem temer ou descrer, e nunca sonhar em se arrepender. Aprender é o que lhe resta.*
>
> Parker acrescenta a essa declaração seu próprio entendimento vital de que
>
> *a educação em sua melhor forma — essa profunda transação humana chamada ensino e aprendizagem — não está relacionada apenas a adquirir informação ou a conseguir um emprego. Educação tem a ver com cura e plenitude. Está relacionada com empoderamento, libertação, transcendência; renova a vitalidade. Diz respeito a encontrar e reivindicar nossa existência e nosso lugar no mundo.*
>
> Uma vez que nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos aprender constantemente a estar presentes no agora. Se não estamos engajados por completo no presente, ficamos presos ao passado, e nossa capacidade de aprender diminui. (hooks, 2021, p.91)

Argumentei que, para a autora (e para mim também), aprender e ensinar está para além do ambiente de sala de aula. E ainda, que o teatro é também conhecimento compartilhado em diferentes registros, numa diversidade de discursos e presenças. Demonstraram em suas falas a gratidão e afeto pelo que estavam vivenciando na disciplina, nas rodas de conversa, nos processos de criação, onde puderam trocar experiências de vida. Relataram ainda que aproximaram relações com colegas que, antes, não tinham tanto contato, a partir das vivências e trocas que puderam ter entre o grupo.

Dom Ratão relatou que abriu um espaço na rotina diária para o bordado para soltar as amarras imaginativas e vários pediram se poderia ficar com o bordado como recordação. Isso foi permitido em vista que a construção de subjetividades, narrativas, memórias, devaneios e afetos já estavam tramadas neste saber/fazer e que a última etapa do projeto seria então colocada em prática.

4.7 PAINEIS AUTOGRÁFICOS

Figura 84 - Processos de criação. Painéis Autográficos: Memórias. Acervo da autora.

Demos início às duas últimas oficinas voltadas à produção dos painéis autográficos, cada uma com uma temática específica, totalizando seis horas de trabalho em duas sessões de três horas. O tema principal abordado foi a transcendência. Disponibilizamos diversos materiais, como tintas, pincéis, giz de cera, lápis, canetinhas, lápis de cor, giz seco, colas, tesouras, revistas e caixas para recortes, papéis variados, tecidos e fotos dos processos criativos realizados nas aulas anteriores. Utilizamos três folhas de Papel Paraná, medindo 0,80 x 1,00 metro cada uma. Os painéis foram organizados por tema: o primeiro painel trabalhou “Memórias,” o segundo, “Histórias e Narrativas,” e o terceiro, “Pertencimento.” Na primeira oficina, devido ao período de preparação para a qualificação das provas públicas, apenas quatro participantes estiveram presentes: Abigail, Diêiqui, Alice e Mel.

A relação com os materiais não é apenas instrumental. Segundo Ingold (2019), os materiais não são objetos passivos, mas sim agentes ativos que participam na formação das práticas e habilidades humanas, numa interação profunda e contínua que molda tanto os materiais quanto as pessoas envolvidas. Essa perspectiva ressalta a natureza dinâmica e coevolutiva das interações entre humanos e materiais, destacando a importância de compreender e valorizar essa relação em nossas vidas cotidianas e em nossas práticas criativas e produtivas.

Figura 85 - Processos de Criação: painéis autográficos - materiais e materialidades.

Cada material oferece meios específicos de expressão a partir da exploração, além de suas qualidades físicas e de seus significados simbólicos e culturais experienciados durante o processo de criação.

O ato de recorte e colagem foi relatado como muito prazeroso pelos sujeitos, numa relação entre cada imagem escolhida para ser colocada no painel e as palavras escritas ao redor. O momento também foi permeado por trocas de histórias, como por exemplo o resgate das memórias de infância sobre coleções de adesivos guardados em caixinhas e as caixas de memórias. Neste momento, os presentes colocaram músicas de suas infâncias e durante o fazer artístico iam contando suas histórias, intercalando em momentos de concentração com a manualidade e as risadas por alguma música que era colocada e resgatava algum sentimento em relação a todas presentes.

Na aula seguinte, prosseguimos com a confecção dos painéis, agora contando com a participação de novos integrantes no processo colaborativo: Diêiqui, Alice e Mel, que já estavam presentes no primeiro dia, e também Julônio, Irlene, Joãozinho e Valéria. No início, os participantes compartilharam suas impressões sobre o processo criativo iniciado na oficina anterior, enquanto organizávamos os

materiais. Sugeri que, alternadamente, cada um escolhesse uma música para compor a trilha sonora do momento. Durante os processos de criação, as músicas selecionadas despertaram sentimentos nos participantes, acrescentando novas camadas de significado à experiência artística vivenciada.

A atmosfera desta oficina tornou-se mais emotiva e contemplativa. Houve uma reflexão profunda sobre os títulos de cada painel, aos quais se acrescentaram imagens, registros do processo, poemas e palavras, recortadas e escritas, que passaram a integrar a construção visual dos painéis autográficos e foram se consolidando como elementos fundamentais nesse percurso criativo. À medida que os painéis ganhavam forma, o significado dessa criação se intensificava para os participantes, a ponto de surgirem questionamentos sobre futuras oportunidades de ver suas produções expostas. Fotos, vídeos e Stories foram capturados pelos próprios participantes, registrando essa experiência para que ficasse marcada em suas memórias.

As poéticas visuais foram se consolidando como uma linguagem capaz de oferecer ferramentas para ressignificar as vivências dos participantes durante o processo autográfico. Todos os dados — coisas, objetos, experiências, aprendizados — coletados a partir desse contato com as autografias podem ser integrados aos projetos dos participantes de maneiras diversas e recombinadas, rompendo com classificações teórico-conceituais preexistentes. Esse processo provoca um deslocamento de funções e conceitos, promovendo uma realização crítica e estética em seus projetos artísticos.

Figura 86 - Processos de Criação. Painéis Autográficos II. Acervo da autora.

Os elementos presentes nos processos de criação autográfica abrangem desde a formação pessoal, a compreensão de si em relação às influências sociais e culturais que influenciam suas formas, até as habilidades formais e informais mais específicas. Após ajustadas as bases que se referem à descrição dos processos de criação e às autografias

produzidas, acredito ser crucial relatar todo o processo, uma vez que, para os sujeitos envolvidos na pesquisa, este percurso é mais relevante do que o produto final.

5 AUTOGRAFIAS EM ANÁLISE: DESVELANDO SENTIDOS

Os painéis autográficos apresentados neste capítulo reúnem diversas expressões artísticas, como colagens, desenhos, pinturas, bordados e palavras, frutos de processos coletivos realizados em sala de aula. Essas materialidades permitem reflexões sobre objetos discursivos e gestos de leitura que revelam sentidos dinâmicos, entrelaçando associações e rupturas interpretativas.

Ao compreender que um discurso nunca é neutro, as análises aqui realizadas buscam explorar como essas produções simbólicas geram significados, considerando as condições de produção e os contextos históricos e culturais que os atravessam (Orlandi, 2005). As autografias, enquanto atos performativos, trazem em si conflitos, ambiguidades e relações de poder, sendo construções que permitem tanto a constituição de identidades quanto a expressão de resistências.

Os painéis ilustram esse processo ao articular elementos como recortes, fotografias, textos e objetos que evocam lembranças e afetos. Conectando memórias familiares, emoções e experiências coletivas, os participantes constroem narrativas visuais que ressignificam suas vivências, revelando identidades marcadas por histórias pessoais e sociais. Fragmentos como figuras humanas, paisagens, frases manuscritas e símbolos como flores e cordões traduzem pertencimento, saudade e resistência, compondo um retrato de suas trajetórias. Esses fragmentos carregam marcas de discursos preexistentes que moldam o modo como os sujeitos se veem e interagem com o mundo. Ao trazerem suas memórias e confrontarem expectativas, reivindicam um espaço de subjetividade e autenticidade, reafirmando suas identidades de forma visual e discursiva. Nesse processo, as autografias tornam-se dispositivos de resistência, articulando a linguagem e a visualidade como meios de ressignificação e reconstrução de sentidos, destacando o entrelaçamento entre o individual e o coletivo na construção de subjetividades.

5.1 PAINEL AUTOGRÁFICO I: MEMÓRIAS

Figura 87 - Painel autográfico I: Memórias. Acervo da autora.

Figura 88 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias

A palavra "Memórias" no topo central, destacada com a estilização de uma faixa, sugere o tema unificador da colagem. Essa palavra funciona como um título ao que se vê abaixo, indicando que cada elemento é uma peça de lembrança que compõe uma narrativa. O estilo de organização desordenado e fragmentado do todo evoca a forma com que as memórias geralmente aparecem.

Figura 89 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - Família

No canto direito, desenhos e palavras com elementos simples, como flores feitas à mão, colagens e figuras infantis, evocam uma forte memória afetiva e uma construção de identidade enraizada nas lembranças familiares e na infância. Esses traços sugerem uma idealização desse período como um tempo de acolhimento e segurança, criando uma atmosfera de ternura e familiaridade, expressando um elemento discursivo que reflete a necessidade de conexão com as raízes, destacando a família como base da identidade e das primeiras experiências de afeto.

A fotografia de um quarto com a inscrição “quentinho de vovó” acompanhada de um coração sugere um espaço de aconchego e proteção. A escolha de uma escrita em fita crepe adiciona uma camada de simplicidade e despretensão, como se fosse uma nota ou um lembrete pessoal. Isso sugere que as memórias da infância, especialmente aquelas relacionadas aos avós, são lembranças calorosas e reconfortantes, que servem como uma espécie de refúgio emocional. O uso do diminutivo "quentinho" e o símbolo do coração intensificam a ideia de carinho e segurança associados à figura da avó.

Figura 90 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - Quentinho de vovó

Esses elementos, em conjunto, constroem um discurso de pertencimento e memória familiar. Eles não apenas revisitam lembranças pessoais, mas também ressoam com uma memória coletiva, onde a infância e o lar são idealizados como espaços seguros e acolhedores. A narrativa visual reforça a ideia de que a identidade é, em parte, construída a partir dessas primeiras experiências de afeto e segurança, muitas vezes simbolizadas por objetos, pessoas e espaços que deixaram marcas profundas. A presença desses símbolos na autografia revela o desejo de preservar essas memórias e de encontrar, nelas, um alicerce para a própria subjetividade.

Ao lado do desenho da família, surge a imagem da representação de um extraterrestre, vestindo uma camiseta escrita “outroeu” e a inscrição “self” ao lado, que adiciona uma camada interessante, sugerindo um “eu” que se sente, de alguma forma, deslocado ou estrangeiro em seu próprio contexto familiar. A escolha de um ser extraterrestre representa uma figura que, embora esteja presente, é diferente e não inteiramente assimilável ao grupo. Esse detalhe pode evocar a sensação de alteridade, como se o sujeito experimentasse uma identidade que foge às expectativas ou aos papéis tradicionais.

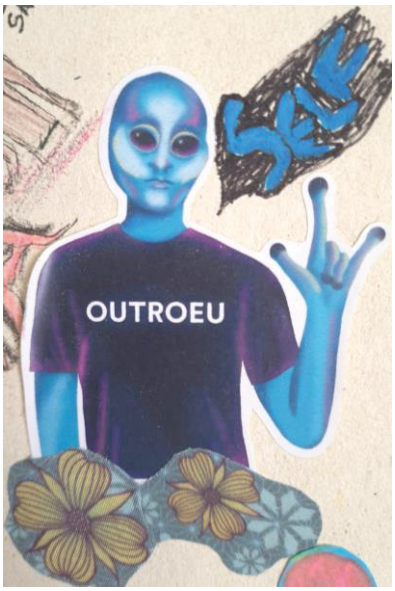


Figura 91 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - outroeu

A inscrição na camiseta reforça essa ideia, indicando que o sujeito percebe em si uma identidade diversa ou alternativa. O “outroeu” sugere um “eu” não convencional, talvez uma versão mais autêntica ou oculta, que, apesar de sua diferença, faz parte da construção da própria identidade. A palavra “self” ao lado do extraterrestre introduz um diálogo com o conceito de “eu” ou “self” na psicanálise e nas teorias da personalidade, onde o “self” é a dimensão consciente da identidade. Nesse contexto, a presença do “self” ao lado

do “outroeu” simboliza a coexistência de múltiplas facetas do sujeito: um “eu” interno, singular e complexo, que contrasta com o papel e a aparência esperados no âmbito familiar.

Essa dualidade entre o “eu” que se adapta ao grupo e o “eu” que, de certa forma, permanece alheio ou distante, como se fosse um “estranho em casa”, representa o lado da subjetividade que não se encaixa plenamente, revelando a complexidade e o caráter multifacetado da identidade humana. Essa imagem explora a tensão entre pertencimento e individualidade, sugerindo que, dentro de cada pessoa, existe um “outroeu” que se mantém, de algum modo, irreconhecível ou “extraterrestre” para os demais, mas que também se faz presente no retrato familiar.

Nesse contexto, encontra-se a fotografia de "Diêiqui" criança segurando seu ursinho “Tigrão”. A foto é um marcador visual de afeto e carinho, remetendo a um vínculo emocional forte com um objeto querido, representativo das memórias pessoais. Esse detalhe não só humaniza o sujeito ao conectá-lo a uma experiência compartilhada por muitos (a de ter um brinquedo favorito), mas também sugere que a construção da identidade passa por laços afetivos também em objetos que marcam o crescimento.

Figura 92 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - o que é a beleza desses girassóis comparado a você?

A pergunta “o que é a beleza desses girassóis comparados a você?”, acompanhando a foto de Diêiqui, constrói um discurso de valorização e afeto, onde a beleza dos girassóis, símbolo de luz e alegria, é superada pela importância emocional atribuída ao sujeito da fotografia. Esse enunciado sugere uma idealização carinhosa, transformando a imagem em um símbolo de admiração e amor. A partir dessa fotografia, um caminho visual conduz a uma sequência de mapas afetivos criados nas aulas, sugerindo uma conexão entre as memórias pessoais e as experiências coletivas mapeadas no contexto educativo. Esse trajeto indica que as lembranças e afetos pessoais do sujeito são ampliados e ressignificados no espaço compartilhado da autografia.

Figura 93 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - de você me lembro mais

As legendas dos três mapas afetivos com adesivos de aviões e selos postais reforçam a ideia de deslocamento emocional e de memórias em trânsito, remetendo a viagens e trocas afetivas ao longo do tempo. Esses símbolos representam a continuidade das lembranças, que, assim como cartas enviadas ou recebidas, carregam sentimentos e memórias, conectando passado e presente em um fluxo de significado compartilhado. A frase “de você me lembro mais” expressa uma memória especialmente intensa e afetiva, como se a pessoa lembrada tivesse deixado uma marca profunda e insubstituível. Observa-se a estrutura da frase em que o sujeito omite quem “lembra” diretamente, deixando subentendido que é o próprio enunciador e reforça a pessoalidade e a subjetividade da lembrança. O “mais” ao final indica haver algo de especial ou intenso na lembrança, como se essa pessoa em particular ocupasse um lugar privilegiado na memória do sujeito, sobrepondo-se a outras recordações.

Figura 94 - Detalhe do painel autográfico: memórias - povos arteiros FAP

Lugares e contextos conectam lembranças a um ambiente mais amplo, mostrando que as identidades são sempre construídas em diálogo com os espaços e instituições que moldam a vida dos sujeitos. Os mapas afetivos trazidos para o painel

demonstram isso. E são reforçados com a presença de imagens que representam o teatro e a FAP. A memória coletiva compartilhada, especialmente os elementos que parecem remeter a contextos culturais específicos, como o recorte de uma greve da FAP, sugere um diálogo com uma comunidade mais ampla e o entrelaçamento das memórias pessoais com eventos sociais e culturais no ambiente de formação dos sujeitos. A menção a “povos arteiros” com a legenda FAP remete aos movimentos artísticos e educacionais que evocam a memória da formação destes corpos-artistas-pesquisadores. O sujeito não só fala de si, mas de uma memória coletiva e cultural que compartilha com uma comunidade maior, que envolve o teatro, a arte e a universidade. Os mapas afetivos, os desenhos de setas que apontam direções, legendas e possíveis caminhos e lugares coletivos, indicam uma jornada que simboliza a própria trajetória de vida. Esses traços visuais representam o fluxo da memória, que se transforma continuamente, reforçando a ideia de que as lembranças são camadas revisitadas e redefinidas ao longo do tempo.

A palavra "saudades" é emblemática na cultura portuguesa e representa uma sensação de falta e nostalgia, um desejo por algo que já passou, mas cuja lembrança permanece viva. A localização da palavra junto aos mapas afetivos reforça a construção coletiva de significados, onde as narrativas pessoais dialogam com as de outros estudantes, entrelaçando lembranças e criando um espaço de troca afetiva. Além disso, o bordado, como objeto artesanal, adiciona uma dimensão de resistência e cuidado, fixando a saudade no tecido e sugerindo um desejo de preservar a memória de maneira duradoura e delicada. Esse bordado íntimo interage com as demais narrativas, compondo um espaço discursivo onde cada um reflete sobre sua própria identidade e relações.

Figura 95 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - saudades

Ainda sobre a perspectiva da infância, Julônio poetiza e anexa ao painel um recorte sobre sua criança. No poema intitulado “A criança que dança”, ele escreve:

Quem é o outro? Sou eu.
O outro que não se conheceu
Eu sou uma outra pessoa que me desconhece
E que não entendeu a si mesmo
Até agora

O outro é uma criança
O outro sou eu
Eu sou a criança
Eu sou a criança que queria voltar
Essa criança queria voar
Mas ela não podia. E ela chora, chora, chora
Essa criança dança quanto tá sozinha
Mas com os outros fica parada
E não voa nunca
Mas chora sozinha
E com o outro engole o choro
Essa criança grita
Essa criança fica em silêncio

Essa criança dança
E grita em silêncio
“Dança comigo, por favor, é um pedido”

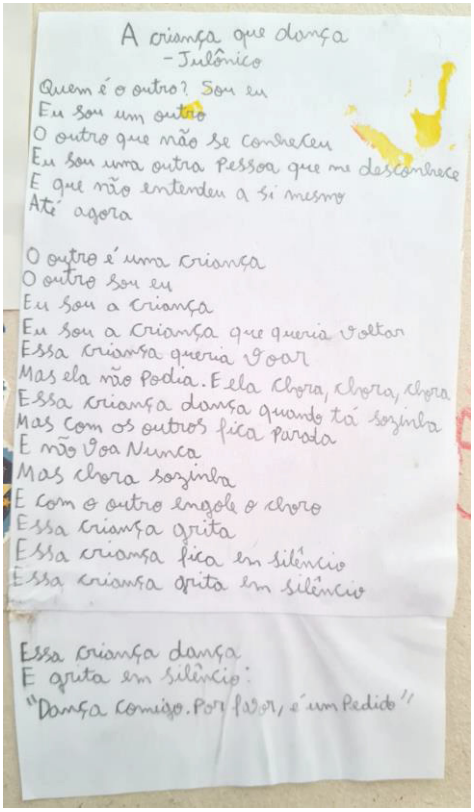


Figura 96 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - A criança que dança

Ao incluir o poema no painel autográfico, Julônio expõe uma visão sensível e complexa da infância e da construção da identidade. A criança surge como um “outro” — um lado de si que não é totalmente compreendido ou acessível – e que também pode ser conectada com a imagem do extraterrestre, o “outroeu”. A repetição de “eu” e “o outro” constrói uma dualidade interna, onde o sujeito se vê tanto como ele mesmo quanto como alguém que o observa de fora, revelando um distanciamento entre o adulto e a criança que ainda habita seu interior. A frase “Quem é o outro? Sou eu” é o ponto de partida para esse discurso de estranhamento com a própria identidade. Essa autoindagação sugere que o sujeito se percebe fragmentado, com uma parte de si ainda desconhecida e incompreendida. Ao descrever “o outro” como uma criança que “não se conheceu” e “não entendeu a si até agora”, o poema revela uma busca pela reconciliação com um lado infantil e emocionalmente vulnerável.

A descrição da criança que dança quando está sozinha e se cala diante dos outros sugere uma dificuldade em expressar sua verdadeira natureza na presença alheia. Essa dança solitária representa a liberdade reprimida socialmente, criando um discurso de repressão e ocultamento. Ao mesmo tempo, a criança que “grita em silêncio” expressa o paradoxo de um desejo intenso de ser ouvido e compreendido, mas também de manter certos sentimentos protegidos.

O verso “Dança comigo, por favor, é um pedido” colocado entre aspas, funciona como um apelo à reconexão, não apenas consigo mesmo, mas também com aqueles ao redor, colocando a frase como um pedido para ser aceito em sua essência vulnerável e autêntica. Esse apelo final transforma o poema em um discurso de saudade e busca por acolhimento, onde a criança representa o lado puro e espontâneo do sujeito, que anseia por ser visto e compreendido. A imagem da criança que dança e chora sozinha reflete a tensão entre a liberdade e a repressão, revelando a complexidade do autoconhecimento e a saudade de uma espontaneidade perdida.

Acima do poema encontra-se o bordado da palavra "traumas" que carrega um peso de dor e sofrimento, remetendo a experiências que marcaram negativamente o sujeito. Diferente da “saudade”, o “trauma” é uma lembrança indesejada e persistente, uma ferida que se recusa a cicatrizar. Esse termo sugere memórias difíceis que o sujeito preferiria esquecer, mas que ainda afetam sua percepção e reações. No contexto da autografia, o “trauma” indica que o estudante reconhece esses eventos dolorosos como parte de sua história, mesmo que os mantenha à distância

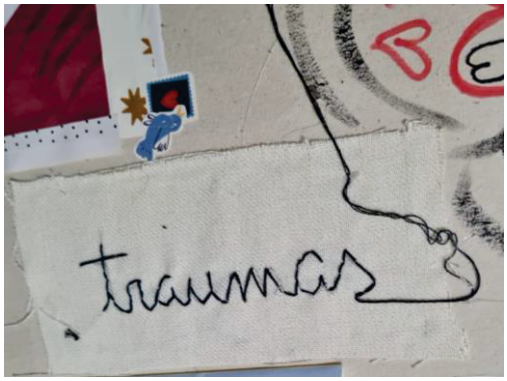


Figura 97 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - bordado traumas

Outro poema também aparece, próximo ao título do painel. Ele é composto por palavras recortadas e reorganizadas que formam o seguinte poema:

Os mistérios entre o céu e a terra
moleque mal-agradecido e malcriado só queria morrer.
Falam de criança, Chorava prendimento e outros sentimentos nobres,
porque, covarde como você é, você se esconde
o mundo é vasto
você está no meio dessa confusão

um artista...
um doidinho
um drogado
Um vagabundo
Uma mulher

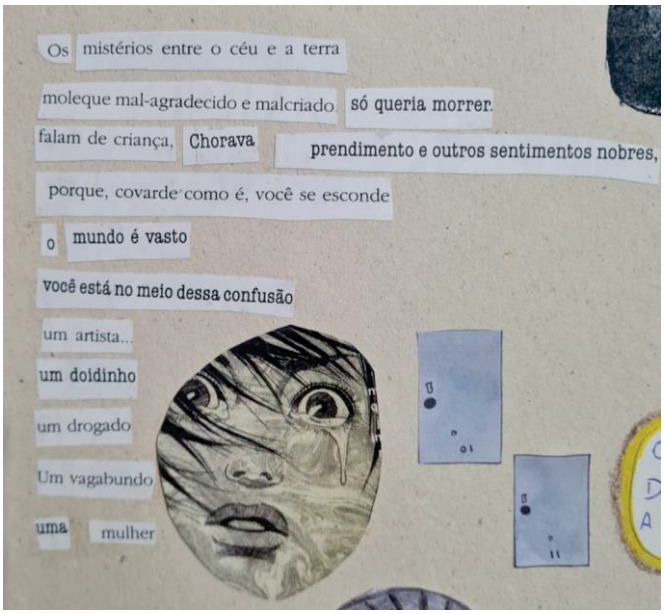


Figura 98 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - fragmentos

Num emaranhado de sentimento e uma visão fragmentada da identidade, que mistura elementos de angústia, rebeldia e introspecção, a montagem de palavras recortadas que compõem o poema cria um efeito de colagem visual e semântica, onde cada palavra parece ecoar uma reflexão sobre a experiência de ser incompreendido e marginalizado. Esse efeito de palavras soltas e desconexas sugere um discurso de desordem interna, reforçado pela afirmação “o mundo é vasto, você está no meio dessa confusão”. Temas implícitos de exclusão e identidade, utilizando termos como "moleque mal-agradecido e malcriado", “doidinho”, “drogado”, “vagabundo”, e “mulher”, denotam estereótipos e julgamentos sociais que frequentemente são impostos a pessoas que fogem da norma, carregando uma conotação pejorativa e marginalizadora. Esses rótulos constroem uma imagem de conflito entre o sujeito e a sociedade, indicando uma luta entre o desejo de ser aceito e a realidade de ser visto como “o outro”. O conjunto de palavras com a inclusão da palavra “mulher” ao final desse conjunto também pode indicar uma crítica aos estigmas de gênero, como se o sujeito expressasse que todas essas identidades são socialmente desvalorizadas ou rotuladas injustamente.

Assim, o poema levanta uma questão sobre o julgamento e o aprisionamento em rótulos, reforçando um discurso de resistência e questionamento sobre as construções de identidade impostas pelo olhar externo e registradas na memória. O termo "covarde" e a frase "você se esconde" demonstram a autoacusação, numa luta interna que parece revelar a dor de alguém que tenta se expressar, mas, ao mesmo tempo, sente a necessidade de se esconder devido às pressões e aos rótulos impostos. A frase “chorava prendimento e outros sentimentos nobres” indica que, apesar das aparências ou dos rótulos negativos, o sujeito carrega emoções profundas e complexas, que vão além do estigma e dos julgamentos.

O recorte do desenho ao lado, de um rosto em estilo mangá com uma expressão assustada e lágrimas nos olhos, reforça visualmente a angústia descrita no poema. A figura de olhos arregalados e assustados parece representar o medo, a dor ou a incompreensão de alguém que se sente perdido em meio à “confusão” mencionada. Esse rosto, que é estilizado e expressivo, intensifica o tom de vulnerabilidade e de sofrimento, adicionando uma camada emocional ao discurso textual. O sofrimento e resistência, numa disposição fragmentada do texto, com palavras aparentemente “fora do lugar”, sugerem a dificuldade de se encontrar uma narrativa linear ou uma identidade clara em meio a essas pressões e estigmas.

A frase “desenhos que a vida vai fazendo”, localizada no topo do painel em um recorte de tecido de chita amarelo florido, conecta-se profundamente ao tema de memórias e à dimensão subjetiva e emocional do trabalho. Próxima à ilustração de uma árvore com balanço e uma menina segurando um barco de papel, a frase carrega um significado discursivo e semiótico que sugere a vida como uma construção contínua de significados, traçada como um desenho em constante transformação. O uso do verbo "fazendo" no gerúndio reforça a ideia de um processo inacabado, em que a existência humana é moldada continuamente por eventos, relações e emoções. Esse enunciado posiciona o sujeito como alguém em constante mudança, enquanto a vida se apresenta como uma soma de

Figura 99 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - desenhos que a vida vai fazendo

experiências — conscientes ou inconscientes — que configuram identidades em formação. A palavra "desenhos" simboliza o ato criativo de dar forma e significado às vivências, permitindo interpretações múltiplas: para uns, os traços podem evocar felicidade; para outros, desafios e dores. Cada contorno se revela como uma marca, um registro que, acumulado, constrói camadas de memória e identidade. Essa visão dialoga com a ideia de subjetividade como um palimpsesto, em que vivências se sobrepõem, deixando resquícios que reverberam no presente, mesmo quando tentamos apagá-los ou reescrevê-los. A frase convida à reflexão sobre a temporalidade contínua da vida, onde o sentido de cada momento só é compreendido em conjunto, como parte de uma narrativa maior. Cada “desenho” é, assim, um fragmento que compõe essa narrativa em constante expansão. O significado desses traços varia consoante a bagagem emocional, cultural e social de cada indivíduo, permitindo leituras únicas e pessoais. A frase sugere que a identidade é construída gradualmente, influenciada tanto pelas circunstâncias externas quanto pela forma como cada sujeito escolhe interpretar e integrar suas experiências na própria história. Cada "desenho" traçado pela vida se torna um elo nessa narrativa maior, aberta a novas interpretações e ressignificações.

Uma diversidade de presentes e surpresas também acontece como ato performativo nessa autografia. A inclusão de um envelope com a inscrição “não abra” acrescenta profundidade ao modo como o sujeito lida com suas memórias, comunicando — ou ocultando — aspectos pessoais e criando uma narrativa densa emocionalmente de nostalgia, dor e proteção. Esses elementos refletem discursos sociais que influenciam a visão que cada participante tem de si e de suas experiências. O envelope fechado representa um segredo ou memória que o sujeito escolhe manter resguardado, criando uma tensão entre a vontade de compartilhar e a necessidade de proteger algo profundamente íntimo.

Figura 100 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - não abra ou não

Ao instruir os outros — e a si — a não abrir, o sujeito estabelece uma barreira simbólica, refletindo a luta entre a exposição e o resguardo de suas experiências mais

pessoais. Porém, este gesto é ambivalente: ao mesmo tempo que demanda privacidade, o envelope desperta curiosidade, fazendo com que o conteúdo “guardado” pareça ainda mais relevante, gerando a possibilidade de um ato subversivo de abrir o envelope e averiguar o que há dentro. Isso reflete a complexidade das memórias traumáticas ou intensamente afetivas, que preferimos muitas vezes não reviver, mas que têm importância inegável. Caso o envelope seja aberto, revela-se uma pergunta introspectiva: “o que você deixou pra trás quando deixou de ser criança?”

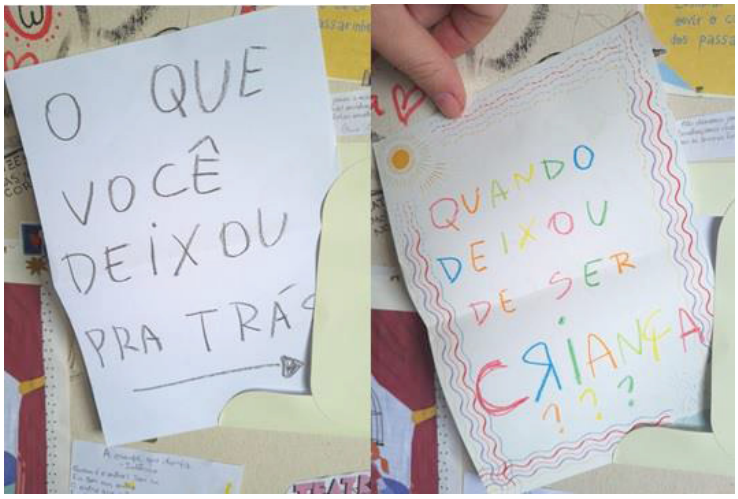


Figura 101 - Detalhe ao abrir o envelope com a transcrição "não abra"

Essa indagação, além de introspectiva, insere-se num contexto de revisitação de memórias, onde o sujeito explora o que foi perdido com o tempo. A escolha de colocar essa pergunta em um envelope fechado com uma inscrição proibitiva adiciona complexidade, refletindo o caráter delicado desse processo de autoconhecimento e confronto com o passado. Num contexto em que o sujeito é convidado a refletir sobre as mudanças que marcaram sua trajetória, revela uma formação discursiva que lida com o tempo, a infância e o abandono de aspectos ligados à espontaneidade e à liberdade dessa fase. A barreira representada pelo “não abra” expressa tanto a curiosidade quanto o receio de confrontar essas memórias, simbolizando um processo de repressão e proteção de certos conteúdos emocionais. O sujeito parece estar em conflito entre o desejo de explorar essas memórias e a necessidade de guardá-las para preservar-se de emoções difíceis.

O “não abra” evidencia o conceito do “não-dito” na AD, ou seja, o que é mantido em silêncio, mas ainda assim contribui para o sentido do enunciado. Esse marcador discursivo reflete a complexidade do sujeito em lidar com questões internas, sinalizando que essas lembranças podem ser dolorosas. Ao mesmo tempo, o envelope desperta a curiosidade de desvendar o que está oculto, criando um jogo

entre revelação e ocultamento, lembrança e esquecimento. Essa dualidade reflete a experiência humana em relação às próprias memórias, pois o que é reprimido muitas vezes tem grande importância emocional.

Numa espécie de perda, uma renúncia que deixou marcas, a questão do envelope convoca o sujeito a uma profunda reflexão sobre sua trajetória. Ele não apenas remete ao passado, mas também convida o sujeito a repensar quem ele é agora, em relação a quem já foi. Simbolizando proteção e repressão, um espaço de silêncio onde o sujeito guarda algo que, embora faça parte de sua identidade, é mantido em segredo, há uma dimensão de escolha sobre o que deve ser revelado e o que deve permanecer oculto, compartilhando esse processo com quem aprecia a autografia. Esse ato performativo forma uma metáfora sobre a construção da memória e da subjetividade, revelando que a identidade não é feita apenas do que lembramos, mas também do que escolhemos guardar ou esconder, e que a subjetividade é composta de camadas, algumas das quais permanecem inacessíveis e secretas. Dessa forma, a autografia revela a complexidade de sermos, ao mesmo tempo, produtos e guardiões de nossas próprias histórias.

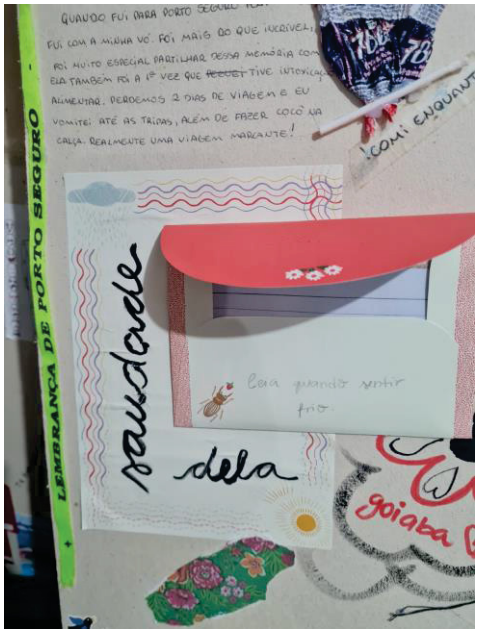


Figura 102 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - leia quando sentir frio.

Outros envelopes foram acrescentados. O detalhe do painel apresenta um papel de carta escrito “saudade dela”. No envelope fechado marcado com “leia quando sentir frio” guarda a narrativa da memória de infância com a avó. Num discurso de afeto e nostalgia emocional onde a expressão “saudade dela” sugere um vínculo forte e a presença marcante da avó, enquanto a instrução “leia quando sentir frio” implica que essa lembrança é um refúgio para momentos de solidão ou tristeza.

O envelope fechado reforça a ideia de proteção e carinho, como se essa recordação fosse um cobertor emocional, acessado apenas em momentos de necessidade, revelando a importância da avó como uma figura de aconchego, cuja lembrança oferece segurança e amor

duradouros. Tais memórias foram acessadas durante as propostas das aulas e aqui são retomadas como um discurso de saudade e de valorização das raízes afetivas. A memória da avó, preservada de forma quase ritualística, representa um ponto de apoio emocional, mostrando que as lembranças familiares são essenciais para o bem-estar e a identidade do sujeito.

Figura 104 - Detalhe do painel autográfico: Memórias - mais que uma carta.

Há ainda outro envelope com memórias de infância, ao lado da poesia de Julônio sobre a criança que dança, e a imagem de uma bailarina com corações e a inscrição “corpo que dança”. Acima do envelope com a carta, um cartão com uma ilustração. Um personagem carregando uma cesta de elementos naturais e a frase “mais que uma carta”, sugere que o cartão carrega algo além de palavras, como se fosse uma lembrança viva, carregada de sentimentos e memórias. Ao abrir o cartão, a expressão “bons tempos” reforça essa sensação de saudade e carinho por momentos passados, evocando lembranças que aquecem e confortam. A colagem com as palavras “carta, cartão, afeto” complementa essa ideia, indicando que a carta é mais do que uma simples mensagem: é um gesto de cuidado e conexão. Em conjunto, esses elementos criam uma narrativa sobre a importância das pequenas trocas afetivas, onde cartas e cartões se tornam símbolos de vínculo e aconchego, preservando momentos que fortalecem a memória e o pertencimento.

Figura 103 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - Torá que vem pra transformar.

Acima há uma ilustração de uma nuvem cinza chovendo com a frase “Toró de coisas boas” que associa a tempestade (normalmente vista como momentos turbulentos) a algo positivo. Num sentido de

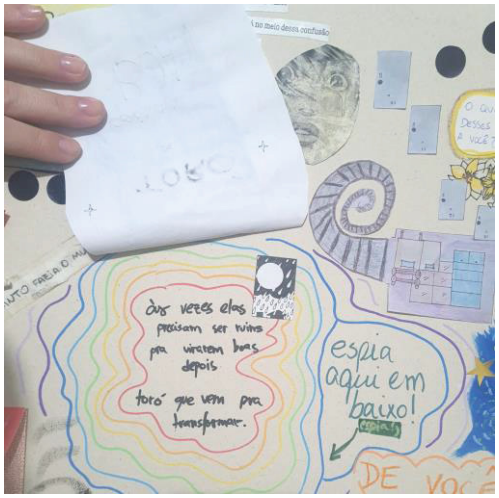


Figura 105 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - debaixo da tempestade.

resistência e transformação, essa reinterpretação traz as adversidades como oportunidades de crescimento. O contexto de uma “positividade tóxica” foi abordado em sala e aqui é retomado. Ao lado do desenho, uma flecha aponta para o papel e dá uma instrução: “espia aqui em baixo”, convidando o observador a uma reflexão mais profunda.

Ao “espiar”, a frase “às vezes elas precisam ser ruins pra virarem boas depois – toró que vem pra transformar” faz com que o sujeito se depare com uma tempestade necessária, que vem para transformar, não necessariamente positiva. A frase é cercada por linhas coloridas que criam uma sensação de movimento, reforçando a ideia de que a transformação é um processo dinâmico. E que momentos desafiadores são compreendidos como etapas essenciais para a evolução pessoal. Um discurso de transformação e aceitação das adversidades como parte do processo de crescimento e evolução, onde momentos desafiadores têm o potencial de se transformar em algo positivo ou negativo, mas, de alguma forma, aprendizado.

As mensagens que instigam curiosidade e descoberta aparecem mais uma vez, como se o observador estivesse sendo guiado a ver as coisas além da superfície, a enxergar a possibilidade de formas outras de ver, tanto o que é explícito quanto o que é implícito.

Mais uma surpresa é indicada em um papel colorido, solicitando ao observador a abrir e ler a mensagem por baixo do papel: “Esse é um lembrete surpresa e o qual algum dia você vai achar, só pra te lembrar do quão sensacional vc é”. Construído intencionalmente para surpreender e alegrar o observador, a escolha de fazer uma “surpresa” cria uma

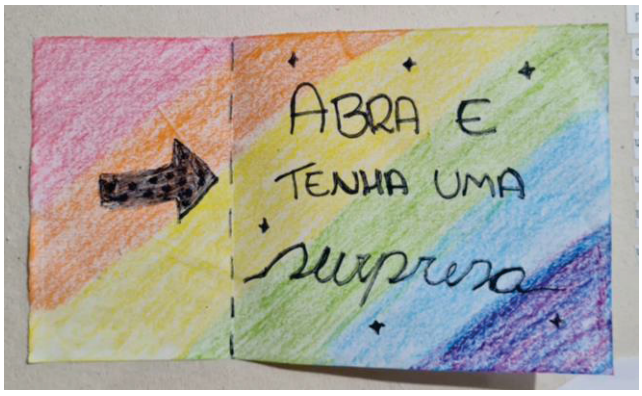


Figura 106 - Detalhe do painel autográfico I: Memórias - abra e tenha uma surpresa.

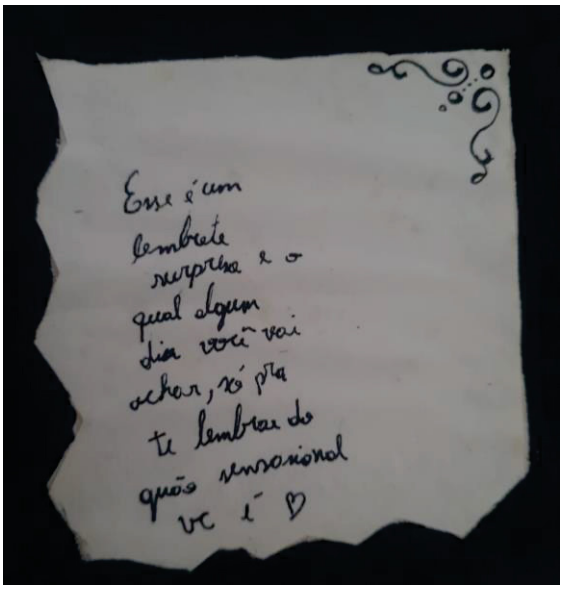


Figura 107 - Detalhe por baixo de "abra e terá uma surpresa" - pra você lembrar

atmosfera lúdica e de expectativa positiva, transformando o ato de leitura em um momento de descoberta, acolhimento, valorização pessoal e cuidado afetivo. A ideia de “algum dia você vai achar” sugere que o reconhecimento do próprio valor pode ser algo inesperado e oportuno, como se este lembrete estivesse à espera de um momento em que o observador mais precise de encorajamento.

A autografia aqui descrita representa uma construção identitária rica e multifacetada, composta por discursos imagéticos, de forma fragmentada e visualmente caótica, sugerindo que a memória é um espaço de disputa e transformação, onde as lembranças são reinterpretadas, escolhidas ou ocultadas conforme a necessidade do sujeito. Também é um espaço de interdiscurso, onde memórias pessoais se conectam com referências culturais e coletivas, revelando a identidade como um processo construído a partir da relação com o outro e com o mundo. Elementos como "não abra" e "família" enfatizam a tensão entre o público e o privado, onde o sujeito controla quais partes de sua história são compartilhadas e quais permanecem veladas.

Como resistência e memória coletiva, a organização do painel como um espaço compartilhado, onde múltiplas vozes convergem, indica uma prática que é também parte de uma memória social, onde cada sujeito contribui para um registro coletivo. As referências culturais conectam as memórias individuais ao contexto social mais amplo, mostrando que a identidade de cada um se constrói em diálogo com os espaços e instituições que compõem suas vidas.

Este painel, quando analisado à luz da AD, revela-se como um espaço onde sujeitos criam significados para suas experiências através da linguagem e da imagem. Ao escolher cada grafismo para expressar essas memórias, os participantes também desafiam normas sociais sobre o que deve ou não ser lembrado, dando visibilidade a histórias e sentimentos que poderiam ser silenciados. Além disso, o painel apresenta espaços em branco e frases que sugerem uma

ausência de discurso, elementos que podem ser interpretados através do conceito de “não-dito”. E essas ausências e silêncios revelam o conflito do sujeito com suas próprias experiências, em uma tentativa de lembrar e esquecer simultaneamente.

A autografia pode ser vista como uma tentativa de subversão dos modelos tradicionais, ao reivindicar o direito à expressão pessoal e à valorização da memória. Cada palavra, imagem e colagem remete a vivências únicas e, ao registrá-las visualmente, os participantes encontram uma forma de subjetivação que resiste às pressões por métricas e resultados tangíveis numa pesquisa acadêmica. Esse processo de criação coletiva vai além do pessoal; ele se fortalece ao se transformar em uma memória compartilhada, onde histórias individuais se entrelaçam para compor uma narrativa que reflete uma memória social.

Os elementos sobrepostos ou isolados fazem emergir múltiplas vozes e perspectivas onde a fragmentação da (auto)biografia cria um mosaico de lembranças, cada uma com seu próprio tom e significado. Os textos refletem uma polifonia discursiva, onde diferentes aspectos da vida do sujeito se expressam e se sobrepõem, revelando a complexidade do “eu” que se tenta narrar. A linguagem e a imagem, nesse contexto, tornam-se atos sociais carregados de conflitos e ambiguidades, onde cada escolha discursiva representa uma luta pela significação. Os participantes, ao registrarem sua trajetória, não apenas constroem sentidos para suas experiências, mas também revelam o poder da linguagem em moldar e transformar subjetividades.

O painel "Memórias" não é apenas uma representação de lembranças; ele é um espaço de resistência, onde cada fragmento expressa a luta por uma voz própria e autônoma em um cenário que frequentemente tenta definir quem somos e como devemos nos lembrar. Assim, os sujeitos criam uma narrativa crítica e estética de suas histórias, propondo uma memória coletiva que desafia as limitações e classificações impostas, buscando dar concretude a vivências únicas e intransferíveis.

5.2 PAINEL AUTOGRÁFICO II: HISTÓRIAS E NARRATIVAS

Esta composição verbo-visual repleta de elementos, dispostos de forma fragmentada e sobreposta, continua o processo de reflexão acerca da complexidade da construção identitária e das memórias pessoais.

Figura 108 - Painel autográfico II: Histórias e Narrativas.

Figura 109 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas.

Por todas as autografias serem trabalhadas concomitantemente em duas oficinas, os detalhes, desde as palavras escolhidas até as imagens e suas relações, dialogam entre si, num discurso de pluralidade e de ressignificação das experiências. “Histórias & narrativas” aparece como título central, indicando que cada fragmento é uma peça de uma narrativa maior. Essa palavra escolhida como título sugere que o painel é mais que um simples mural, mas uma representação das múltiplas facetas de cada indivíduo e da forma como eles se constroem ao longo do tempo. O bordado da palavra Histórias com um pequeno envelope foi feito pela estudante Dom Ratão. Anteriormente, o painel se chamaria apenas “narrativas de si”, mas ao trazer seu bordado e manifestar o desejo de anexá-lo ao processo criativo, ele foi colocado como título e energia criativa no início da atividade.

Figura 110 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & memórias - asas pra voar

Ao lado, elementos tridimensionais são incorporados ao painel: botões, uma pequena semijoia em forma de borboleta, branca e dourada, e uma pena. Os botões simbolizam o "prender" de partes da história, como peças que ajudam a manter a identidade coesa. Junto ao desenho estilizado de uma libélula, criado por Julônio, aparece a frase: “Carrego nas asas da minha história o peso e a leveza de tudo o que vivi”. Um recorte de uma obra de Escher, com pássaros brancos e azuis, também compõe o painel. Esses elementos reforçam visualmente a dualidade entre o peso das experiências e a liberdade que elas proporcionam, traduzindo um movimento contínuo de transformação.

A libélula, símbolo de adaptação, transformação e busca por liberdade, dialoga com a frase, que reflete a aceitação das experiências passadas. O sujeito

reconhece tanto os fardos quanto as conquistas como partes essenciais de sua trajetória, sem buscar uma pureza idealizada. A menção às “asas” sugere um desejo de transcendência, de superar dificuldades enquanto carrega as marcas de suas vivências. A presença da pena intensifica essa ideia de leveza e movimento, indicando um discurso de subjetividade em constante transformação, no qual o passado impulsiona e dá significado ao presente.

A frase “Cicatrizes ou raízes?” adiciona uma camada de reflexão sobre o impacto do passado na construção da identidade. As cicatrizes, marcas de dores e traumas superados, tornam-se registros visíveis ou invisíveis que permanecem. Já as raízes representam sustento, conexão com o passado e estabilidade, elementos que permitem o crescimento e a continuidade. As raízes, no contexto do painel, evocam também a ancestralidade e os laços afetivos que sustentam o sujeito. As ramificações desenhadas no painel, que terminam em pequenas flores e folhas, ilustram como o passado, mesmo com suas adversidades, possibilita transformação e expansão.

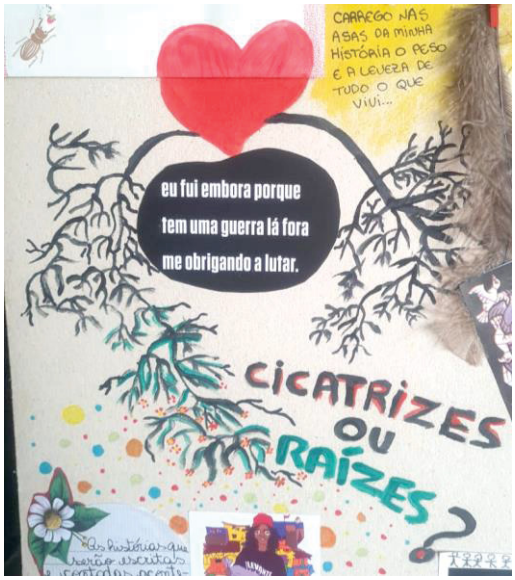


Figura 111 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - cicatrizes ou raízes?

A pergunta proposta convida a uma interpretação introspectiva: seriam as experiências vividas apenas marcas de dor que ainda ferem, ou fundamentos para o crescimento pessoal? No entanto, o painel sugere que cicatrizes e raízes coexistem, compondo uma identidade resiliente e complexa. Essa fusão demonstra que dor e aprendizado estão interligados, formando um ciclo de reconstrução constante. O observador é chamado a refletir sobre suas próprias vivências: como marcas que fragmentam ou como elementos que fortalecem.

Outro elemento do painel é um coração, acompanhado da frase “Eu fui embora porque tem uma guerra lá fora me obrigando a lutar”. Esse conjunto — raízes, coração e frase — reflete a tensão entre resistência e fragilidade, revelando a luta para equilibrar a necessidade de se proteger e a pressão constante do mundo externo. A frase sugere que, embora forçado a enfrentar desafios, o sujeito encontra

na preservação de si mesmo uma forma de resistência, transformando cicatrizes em raízes e reafirmando sua identidade.

Pela perspectiva da Análise do Discurso (AD), a “guerra lá fora” pode ser lida como uma força opressiva e inescapável, representando as demandas sociais que obrigam o sujeito a uma luta contínua. Esse “não-dito” reflete a pressão velada e implacável do mundo exterior. O afastamento, nesse contexto, não é uma escolha passiva, mas uma estratégia de sobrevivência. Assim, a narrativa do painel carrega uma mensagem introspectiva, ao mesmo tempo sensível e crítica, sobre o equilíbrio necessário entre enfrentar o mundo e preservar a própria essência..

Destaca-se a presença das produções feitas durante as aulas. O envelope colado acima contém a carta para o corpo de Julônio. Além dela, as cartas para o corpo de Valéria e de Joãozinho e trechos e recortes do diário de campo autográfico de Joãozinho também são inseridos, trazendo o corpo interpretado como repositório de vivências e emoções.

Joãozinho traz a representação de seu diário, colocando uma capa e a colagem de uma impressão de parte de seu texto sobre a infância. Ao lado, a frase “memórias que escolho reviver, detalhes que decido guardar...” é uma forma de revisitar e reestruturar memórias. Revela-se um sujeito que, em vez de ser passivo frente às suas memórias, exerce uma agência sobre elas. Ele não é simplesmente marcado por seu passado; ao contrário, constrói e seleciona a narrativa da própria história. O verbo “escolho” demonstra a autonomia do sujeito em definir o que merece ser relembrado e guardado, indicando um posicionamento ativo frente ao processo de memória e subjetivação. Os fragmentos presentes no painel não são apenas registros de experiências, mas escolhas conscientes que formam um discurso sobre quem o sujeito é e como deseja ser lembrado.

Figura 112 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - tudo é sobre o agora

Acima, o bilhete florido afirma: “As histórias que serão escritas e contadas acontecem quando você não está pensando em escrevê-las. TUDO É SOBRE O AGORA!”. Essa mensagem enfatiza o

estado de presença como o verdadeiro lugar onde as histórias se formam de maneira autêntica, ressaltando que os relatos mais significativos não são planejados ou antecipados, mas emergem de experiências vividas de forma genuína e despretensiosa.

A expressão final destacada em letras maiúsculas, reforça um chamado à atenção plena ao presente, imprimindo à frase um tom imperativo e afirmativo. Essa ênfase propõe que, embora passado e futuro tenham importância, é no agora que as narrativas ganham vida e o sujeito se transforma. O discurso rompe com a ideia de que a identidade se constrói apenas sobre o que já foi vivido e registrado, abrindo espaço para o presente atuar como um elemento dinâmico na formação do "eu". Nesse sentido, valoriza-se a espontaneidade e a autenticidade do momento presente como a base para histórias futuras.

Em outro ponto do painel autográfico, aparece a frase: “Tudo aqui já foi presente”, cercada por imagens, mapas, colagens e textos que evocam memórias, afetos e experiências pessoais. Esses fragmentos trazem pedaços das vivências dos participantes, compondo uma narrativa visual rica em significados. A disposição da frase entre esses elementos cria um diálogo visual e semântico, sugerindo que, embora essas memórias agora pertençam ao passado, foram vividas como experiências imediatas e intensamente significativas — um “presente” em outro momento. A frase sugere que a identidade é composta de momentos que, um dia, foram o “agora” e que, ao se acumularem, constroem a narrativa pessoal. Torna-se uma metáfora da própria memória e da formação do “eu” — uma coleção de experiências que, juntas, constituem quem o sujeito é hoje. Além disso, mostra-se também como um lembrete sobre a temporalidade. Tudo que agora é vivido também será parte do passado e se transformará rapidamente em memória. A efemeridade das experiências e a valorização do instante como corpo-presença, em um contexto de autografia, reforça a ressignificação sobre a continuidade entre o que foi vivido e o que é vivido agora. Cada fragmento do painel autográfico é, na verdade, uma peça de um “presente” que se transformou em narrativa.

No canto esquerdo inferior do painel, a presença das figuras sombrias e a inscrição “bicho papão?” revelam um discurso voltado para o enfrentamento dos medos e ansiedades que habitam o interior do sujeito. Esses elementos funcionam como representações simbólicas dos “monstros” internos — aqueles aspectos

sombrios da psique que são muitas vezes reprimidos ou negados, mas que permanecem influentes e exigem reconhecimento e enfrentamento.

As figuras escuras pintadas, com suas formas distorcidas e enigmáticas, evocam uma atmosfera de mistério e inquietação, simbolizando os medos que habitam o inconsciente. Esses grafismos, ao lado das frases “bicho papão?” e a frase ao lado, “qual é o seu monstro dentro do armário?”, estabelecem uma conexão com o conceito de “não-dito” ou de “não-dito reprimido” na AD, representando aquilo que é mantido oculto, mas que ainda existe para o sujeito, moldando suas emoções, comportamentos e percepções.

Figura 113 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - Bicho papão?

A frase “minha cabeça quer proteção dos monstros que ela mesma criou” e os grafismos e imagens em seu entorno acrescentam uma camada discursiva que revela uma autoconsciência crítica do sujeito em relação aos seus próprios medos e ansiedades. Ao reconhecer que esses “monstros” são criações internas, o sujeito assume uma posição de responsabilidade e introspecção, indicando uma compreensão de que os medos muitas vezes são construções psicológicas que podem ser desafiadas e enfrentadas. Essa disposição visual e textual traz para o observador as histórias e narrativas que não foram vividas por medo, se conectando a um discurso de autoconhecimento. Convidam a refletir sobre seus próprios “monstros” internos, promovendo uma narrativa de autoexploração que vai além do superficial. Na AD, esse questionamento aberto — “qual é o seu monstro dentro do armário?” — age como um convite ao observador para que também reconheça e enfrente suas próprias sombras, transformando a experiência de autoconhecimento em um ato coletivo de introspecção.

Outro trecho da autografia, logo abaixo do título, apresenta um conjunto de elementos onde diferentes vozes, temas e estilos se encontram de forma não linear, compondo uma narrativa plural e aberta que explora a complexidade da experiência

humana. A obra de Escher, com seus pássaros entrelaçados e transições entre claro e escuro, sugere um discurso de dualidade e continuidade infinita, característico de seu trabalho, que explora ilusão, infinito e interconectividade.

Explorando o mesmo sentido de infinitude, ao lado, uma espiral surge acompanhada de letras e de duas imagens em destaque: uma figura de uma mulher distorcida, expressando um grito, e um desenho de um corpo que se inclina para trás, de onde caem pílulas de remédio. O corpo aqui se desconfigura e seus elementos visuais e simbólicos reforçam a ideia de um discurso multifacetado, que entrelaça temas como sofrimento, saúde mental e a busca de sentido em meio à complexidade da existência.

Figura 114 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - saúde mental.

Surge um poema, na estética do recorte de palavras reorganizadas conforme segue:

Sem ironia: sinto muito com o que vem
me senti estranhamente calma.
senti vontade de mata-lo
portanto, não se desespere. Infelizmente,
uma ínfima parte do seu mundo foi uma tragédia

tornou a minha existência Meu maior temor
Me pouparia tanta aflição
Imaginar o nosso amor
Me perdoa pela má ação
Sou um babaca, inventando isso tudo
Com ironia: com certeza, me perdoará.

Figura 115 - Detalhe do painel autográfico II: histórias & narrativas - corpos dismórficos

A análise discursiva deste trecho revela um discurso marcado pelo sofrimento, alienação e busca por sentido em meio à dor e às questões de saúde mental. A presença da espiral, junto às figuras distorcidas de uma mulher que grita e de um corpo inclinado de onde caem pílulas de remédio, evoca desorientação e desconstrução do “eu”. Associada à infinitude e repetição, a espiral sugere um ciclo contínuo de angústias e reflexões, como se o sujeito estivesse preso em um fluxo constante de sentimentos não resolvidos.

A imagem do corpo inclinado e “desconfigurado” simboliza uma desconexão com a própria corporeidade, representando a fragmentação interna comum em experiências de sofrimento emocional. As pílulas de remédio reforçam o discurso sobre saúde mental, indicando que o alívio buscado se apoia em soluções externas e temporárias. Nesse contexto, o corpo é retratado como uma entidade em luta, fragilizada por forças internas e externas.

O poema, composto por palavras recortadas e reorganizadas, expressa uma narrativa fragmentada e ambivalente. Com frases desconexas e um tom que oscila entre sinceridade e ironia, ele reflete a divisão interna do sujeito, que transita entre autocompreensão e autocrítica. Frases como “me senti estranhamente calma”, “senti vontade de matá-lo” e “uma ínfima parte do seu mundo foi uma tragédia” revelam uma tensão entre calma, agressividade e arrependimento, construindo uma narrativa de conflito interno. A ironia final, “Com certeza, me perdoará”, revela insegurança, como se o perdão fosse um alívio temporário.

A imagem ao lado do poema, com a palavra “DARKSIDE” em vermelho e branco e figuras geométricas de onde emergem traços semelhantes a chamas, simboliza a turbulência interna descrita no poema. Esse “lado sombrio” reflete um sofrimento que emerge com intensidade, enquanto as figuras humanas pequenas e

distantes sugerem uma sensação de desconexão com o “outro”, como se o sujeito estivesse isolado em sua própria escuridão.

Tanto a imagem quanto o poema refletem um sujeito dividido entre aceitação e rejeição de si mesmo. O “lado sombrio” é visto como uma parte do “eu” que, embora precise ser confrontada, continua a desafiar o sujeito. A combinação entre imagem e palavras expressa uma identidade fragmentada, onde a escuridão e a busca por redenção coexistem em um ciclo de aceitação e rejeição.

Figura 116 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - lado sombrio.

A imagem de Nossa Senhora Desatadora dos Nós, posicionada abaixo dos elementos que remetem a medicamentos e próxima à foto do Teatro Guaíra, simboliza tradicionalmente a busca por solução para problemas complexos e o desejo de desatar os "nós" da vida. Sua presença ao lado de pílulas estabelece uma conexão entre a busca por cura e alívio em diferentes dimensões: espiritual e medicamentosa. Um trecho recortado e incompleto menciona um "rosário de explicações" e "sofrimento causado", evocando a ideia de que o sofrimento frequentemente exige explicação e justificativa. Na perspectiva discursiva, isso reflete uma tentativa de dar sentido à dor, algo recorrente no discurso religioso, onde o sofrimento é frequentemente ressignificado como parte de um propósito maior.

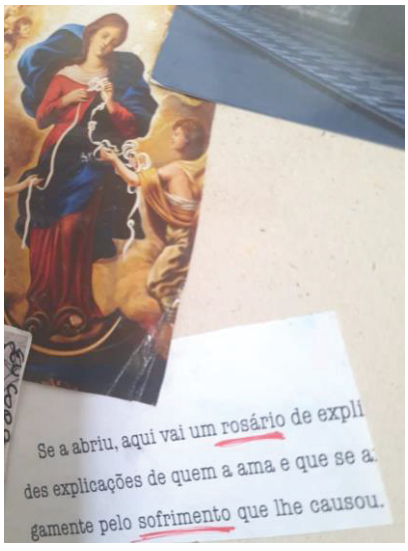


Figura 117 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - desatando nós.

A palavra "rosário" enfatiza a prática de repetição e reflexão, sugerindo uma jornada contínua na busca de alívio, em que cada oração representa um esforço para compreender e aliviar a dor.

A sensação de incompletude do texto é significativa, pois, na análise discursiva, ela reflete a fragmentação típica do discurso de quem sofre, marcado pela tentativa de entender a própria dor. Essa

busca por explicações, seja pela fé ou pela medicina, raramente oferece respostas completas. A incompletude presente no discurso sugere que o entendimento pleno do sofrimento pode estar além do alcance racional, permanecendo parcialmente inalcançável tanto pelos recursos medicinais quanto pela espiritualidade. A composição e disposição das imagens representa uma tentativa de abranger a multidimensionalidade do sofrimento e da busca de alívio. Esse hibridismo discursivo presente na imagem — entre monstros e santos — ilustra o sincretismo contemporâneo, onde indivíduos combinam práticas espirituais e médicas para enfrentar o sofrimento.

No conjunto, esses elementos visuais e textuais compõem um discurso de complexidade existencial, onde o sujeito busca sentido e aceitação em meio à fragmentação e à dor. Símbolos como a espiral e as pílulas, junto ao tom ambivalente do poema, exploram a fluidez da identidade e a luta contra os próprios "monstros" internos. Esse discurso aponta para uma visão dinâmica e complexa da identidade, onde a aceitação das sombras é essencial para o autoconhecimento e a integridade do sujeito.

Abaixo da espiral, a frase "se a classe operária tudo produz, a ela tudo pertence" e a bandeira comunista introduzem uma crítica social e uma reflexão sobre a luta de classes. O poema de Paulo Leminski amplia o alcance do discurso:

> en la luta de classes
> todas las armas son buenas
> piedras, noches, poemas

Aqui sugere-se que a resistência e a luta por justiça não se limitam a meios convencionais, mas se manifestam em múltiplas formas — desde a violência física (representada pelas "piedras") até o ato de resistir pela arte e pela noite, que aqui simboliza a resistência silenciosa, invisível, mas constante. A palavra "poemas" adiciona uma dimensão poética e cultural à luta de classes, indicando que a arte é, ela mesma, uma arma poderosa na luta contra as opressões. Assim, ao

Figura 118 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas – contexto social.

adicionar o poema de Leminski, o sujeito coloca a arte como uma forma legítima de resistência, sugerindo que as palavras podem ser tão eficazes quanto as ações diretas na transformação social.

Estes elementos, além de uma busca pessoal e introspectiva, apresentam um coletivo que também discute questões de justiça social e igualdade. Esse discurso se conecta com o tema da alienação expresso nos trechos anteriores, sugerindo que o sujeito também reconhece sua condição num sistema maior de opressões e desigualdades.

A fotografia do Teatro Guaíra, um marco cultural de Curitiba, evoca memórias e destaca o papel transformador da arte e da cultura na conscientização e mobilização social. Embora frequentemente associado a uma posição de prestígio nas artes, o teatro, no contexto do painel, torna-se um espaço de contestação, desafiando as estruturas de poder e promovendo a consciência coletiva. Posicionado ao lado da bandeira comunista e de um poema de Leminski, ele reforça a ideia de que a cultura não é neutra, mas pode servir tanto para contestar quanto para sustentar o status quo.

Esses elementos também funcionam como um contraponto ao discurso dominante, que muitas vezes omite ou distorce as lutas das classes trabalhadoras e marginalizadas. O painel questiona quem tem o direito de narrar a história e como essas narrativas são moldadas para perpetuar o poder. Ao confrontar a história tradicionalmente escrita pelos vencedores, ele propõe símbolos de luta e resistência que representam narrativas contínuas de enfrentamento, frequentemente silenciadas ou deturpadas. A resistência e a criação de novas narrativas emergem das margens e brechas, manifestando-se por meio de formas não convencionais como a poesia, a cultura e o cotidiano.

Nesse sentido, o painel se apresenta como um espaço de contestação às versões oficiais da história, reivindicando as vozes dos excluídos e marginalizados. Arte e cultura, aqui, resistem ao domínio do poder hegemônico, desafiando as narrativas impostas e possibilitando ao sujeito recontar e reimaginar seu lugar na história. Essa proposta também critica quem detém o poder de legitimar memórias coletivas, ressaltando a importância de valorizar as histórias daqueles que tradicionalmente foram silenciados.

Figura 119 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - simbolismo

No canto superior direito do painel, a imagem de pernas pintadas com tinta colorida remete à ideia de "fazer arte" com o corpo, sugerindo uma expressão espontânea e lúdica. Aqui, o corpo se transforma em uma tela, um espaço de criação que manifesta sentimentos e experiências. Esse uso performativo do corpo dialoga com o conceito de autoconstrução, no qual o sujeito não apenas expressa sua identidade, mas também a reinventa de forma visual e dinâmica. A frase “Fazendo arte” reforça essa prática como um ato criativo que conecta o corpo ao processo de significação e expressão pessoal.

Outra frase presente no painel, “De carta em carta, de mão em mão”, sugere um processo de comunicação que valoriza a conexão humana, destacando a importância dos vínculos interpessoais. Essa expressão evoca uma troca íntima e pessoal, contrastando com a impessoalidade das comunicações digitais, e remete à tradição de correspondência que carrega afetos, lembranças e um senso de proximidade, mesmo à distância.

O painel inclui ainda elementos que remetem à materialidade da memória e ao afeto, como um mapa afetivo que conecta lugares por meio de uma rota simbólica. O coração com a inscrição “Mais mudanças à vista” revela um sujeito em trânsito, tanto física quanto emocionalmente, cujas memórias estão ancoradas em espaços geográficos e afetivos. Esse mapa, com trajetos e locais específicos, aponta para o desejo de manter-se ligado a esses lugares, preservando um senso de continuidade e pertencimento mesmo em meio às transformações.

Por fim, o bordado com a palavra "simbolismo" introduz a ideia de que o sujeito não apenas vive e registra suas experiências, mas também as interpreta por um prisma de significados e metáforas. Esse termo revela uma consciência de que os elementos no painel possuem camadas de interpretação que ultrapassam o óbvio. Como uma técnica que exige cuidado e paciência, o bordado reforça o caráter artesanal e reflexivo desse processo de construção de sentidos. Abaixo, num diálogo com o outro e consigo mesmo, a presença de bilhetes, como o post-it que

diz “Talvez você precise ler isso”, indica uma tentativa do sujeito de se comunicar, quase como se deixasse pistas ou lembretes que ajudam a revisitar e ressignificar o passado. Esse recurso sugere que a construção da narrativa é feita em diálogo, como se o sujeito estivesse, ao mesmo tempo, se dirigindo a si e aos leitores desse painel. Ao utilizar frases que apelam para a leitura e para a compreensão de si, o sujeito constrói um discurso em que o autoconhecimento emerge gradualmente, de forma colaborativa e contínua. Exibindo algumas notas manuscritas e cartas, mostra que, mesmo registrados no passado, estes recortes são ressignificados no presente. A expressão “Ah! se fôssemos duas figuras num longo tapete” traduz o desejo de proximidade e a saudade, construindo uma narrativa afetiva que ultrapassa o tempo e permanece viva nas palavras.

A inscrição “ESSA HISTÓRIA” com a silhueta de um ser humano, aparecer em destaque no canto inferior e parece remeter à ideia de apropriação da própria trajetória. Nota-se um papel dobrado e dentro deste recorte há uma narrativa da infância do estudante Joãozinho. Ao destacar sua história, o sujeito se posiciona como protagonista de uma narrativa única, valorizando sua trajetória de vida e suas experiências.

O conjunto de textos, datas e recortes cria uma (auto)biografia fragmentada e performativa, onde o sujeito se expõe através de registros íntimos e pontuais. As várias camadas de significado — memórias, diálogos internos, reflexões sobre a privacidade — se entrelaçam para construir uma narrativa de si que é, ao mesmo tempo, profunda e multifacetada. O painel permite que o sujeito revele partes de sua história e identidade de forma fluida, onde cada elemento contribui para a construção de um discurso que busca sentido e ressignificação.

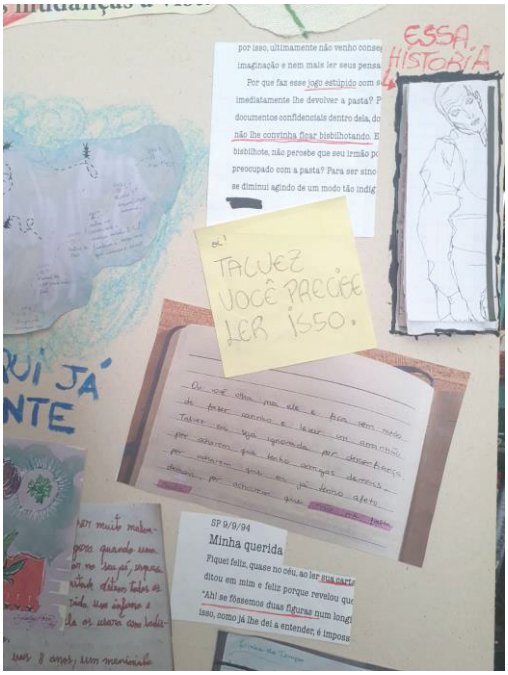


Figura 120 - Detalhes do painel autográfico II: Histórias & narrativas - você precisa ler isso.

Focando na articulação entre elementos textuais e visuais para construir sentidos, subjetividades e posições de

enunciação, outro ponto central da análise dessas materialidades revela fragmentos de textos e representações gráficas que remetem a experiências pessoais e corporais. A justaposição de imagens e textos cria uma narrativa polifônica, onde cada elemento contribui para compor a identidade e as memórias do sujeito.

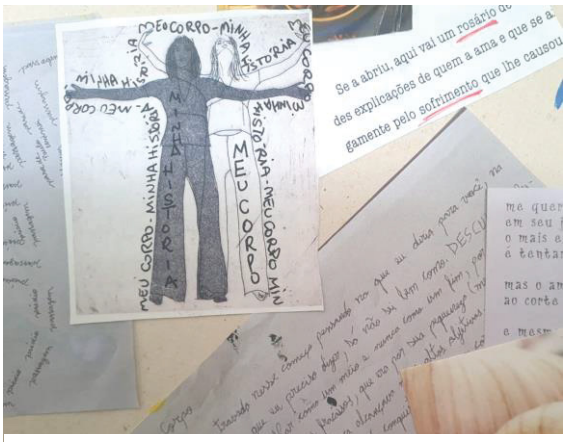


Figura 121 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - meu corpo, minha história.

Próximo às colagens das cartas para o corpo, a imagem com a inscrição "MEU CORPO, MINHA HISTÓRIA" sobre uma figura humana estabelece uma conexão direta entre corpo e identidade, destacando uma narrativa de pertencimento ao próprio corpo e à própria história. Esse gesto gráfico e textual funciona como uma reafirmação do sujeito, posicionando o corpo como um núcleo de significação e identidade.

Na Análise do Discurso (AD), é essencial identificar a posição de enunciação do sujeito — compreender de onde ele "fala" —, ou seja, o contexto, as intenções, tensões e significados que ele expressa ao se colocar no discurso. A posição de enunciação não é apenas um ponto de vista, mas o lugar simbólico, social e ideológico a partir do qual o sujeito constrói seu discurso e se constitui como autor. A repetição da expressão "MEU CORPO, MINHA HISTÓRIA" sugere um sujeito que sente a necessidade de legitimar sua própria identidade e corporeidade. Esse ato discursivo expressa um desejo de reafirmação de si, de sua experiência e de seu corpo, provavelmente em resposta a contextos em que ele é interpretado ou julgado por outros. Assim, o sujeito se posiciona de forma autônoma, reivindicando o direito de narrar sua história e afirmar sua existência.

Figura 122 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas - recortes da sorte.

Essa postura confronta padrões e

expectativas externas, reivindicando o direito de existir e de se afirmar como é, sem moldar-se ao olhar do outro. Nesse sentido, o discurso torna-se uma forma de contestação e de reivindicação de espaço, refletindo uma luta por autonomia, identidade e reconhecimento.

A posição de enunciação se fortalece pela performatividade dos textos e imagens, onde o corpo do sujeito é desenhado e sobreposto a palavras que o definem. Esse corpo-texto não apenas narra, mas também encena visualmente e performa a história do sujeito, transformando o painel em um espaço de inscrição de si. A materialidade visual dessa expressão reforça sua resistência, utilizando o próprio corpo como meio de comunicação e símbolo de identidade.

As cartas e os textos direcionados ao corpo sugerem um processo de ressignificação, onde o sujeito dialoga consigo mesmo e com seu passado. Essa repetição de palavras e imagens corporais constrói um discurso onde o corpo é, ao mesmo tempo, narrador e objeto narrado, uma entidade que carrega e reconta as memórias vividas. A imagem que menciona “mandinga da sorte” e outras referências à magia e ao místico indica que o sujeito também explora dimensões de esperança e proteção, buscando ressignificar experiências de forma simbólica. A mandinga, tradicionalmente associada a práticas populares de sorte e proteção, aparece aqui como uma metáfora para o desejo de superar as adversidades. Esse uso da magia e do místico dialoga com o passado e o presente, evidenciando a busca por recursos simbólicos para lidar com as experiências vividas.

A presença do “POEMA DE AMOR” e a ilustração de corações partidos sugerem que o painel também reflete sobre temas de dor e afeto. Essas representações do amor e do sofrimento emocional complementam o discurso da resistência e da autoconstrução, revelando que o sujeito não apenas luta contra adversidades externas, mas também enfrenta e ressignifica seus sentimentos e experiências afetivas. A figura do palhaço e os corações partidos sugerem uma tentativa de lidar com sentimentos complexos de forma lúdica e visual.

Este mesmo enunciado surge em outro recorde, abaixo das cartas para o corpo e imagens, onde uma pintura com elementos visuais e textuais expandem o discurso inicial, reforçando temas de autoexpressão, memória e resistência. Enquanto o primeiro recorte utiliza expressões como "MEU CORPO, MINHA HISTÓRIA" para marcar um território identitário de resistência e afirmação, o

segundo painel expande essa ideia por meio da frase “Tem coisa que só sai da gente por escrito”. Essa afirmação sugere uma necessidade de externalização das experiências internas e dos processos emocionais, indicando que a escrita se torna um canal indispensável para o sujeito. O ato de escrever é, aqui, apresentado como uma forma de liberar sentimentos e pensamentos que precisam de uma forma para existir fora do próprio sujeito, continuando a narrativa de autoconstrução.

A expressão “Tem coisa que só sai da gente por escrito” reforça a ideia de uma identidade em busca de expressão autêntica, onde a escrita se torna uma ferramenta de enfrentamento e de libertação. O ato de escrever e de registrar as próprias experiências torna-se um mecanismo de resistência contra o silêncio ou a invisibilidade, reafirmando o sujeito em um contexto onde ele luta para afirmar seu próprio valor e história.

As imagens e ilustrações presentes no segundo painel, como a figura de uma mulher olhando para o horizonte com uma paisagem de fundo e a frase “Era uma vez...”, remetem ao universo das histórias e dos contos de fadas. No entanto, a frase “Eu escrevo o meu conto, sem fadas” rompe com essa expectativa de fantasia, subvertendo o gênero tradicional de contos de fada e afirmando uma autonomia sobre a própria narrativa. Isso indica que o sujeito reconhece e valoriza a possibilidade de imaginar e fantasiar, mas também mantém um pé na realidade, ao enfatizar que essa história é escrita sem ilusões, sem o desejo de escapismo.

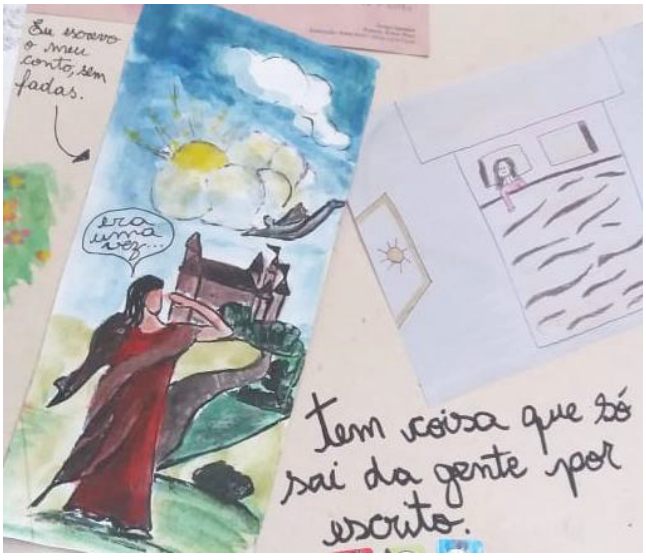


Figura 123 - Detalhe do painel autográfico II: Histórias & narrativas – meu conto quem escreve sou eu.

Ambos os recortes dialogam entre si para construir uma autografia que vai além do simples relato de vida. Eles formam um espaço de transformação, onde o sujeito se reinventa e transforma suas experiências em discurso. A escolha de elementos visuais como desenhos e frases manuscritas traz uma sensação de autenticidade e pessoalidade, elementos que

reforçam a performatividade desse discurso. A autografia, então, deixa de ser apenas uma representação do sujeito e passa a ser o próprio espaço de ação e reconstrução identitária.

Figura 124 - Processos de criação autográficos - recortes e memórias

Por fim, essa posição de enunciação assume um papel pedagógico e transformador, alinhando-se ao conceito de Educação Performativa. Ao transformar suas experiências e seu corpo em discurso visual, o sujeito compartilha um processo de autoconhecimento e resistência que pode inspirar outras pessoas. Essa postura enunciativa reflete uma identidade em constante construção e convida o espectador a refletir sobre suas próprias narrativas e posições em relação ao corpo, à história e às expectativas impostas. Assim, o painel autográfico se torna um espaço de afirmação e de diálogo, onde o sujeito se revela e se afirma, promovendo uma reflexão coletiva sobre identidade e resistência. A disposição fragmentada dos textos e das imagens reflete a natureza não-linear da memória e da construção do “eu”. Cada fragmento parece isolado, mas ao mesmo tempo faz parte de um conjunto maior, sugerindo que a identidade é composta de múltiplas partes que coexistem e se sobrepõem.

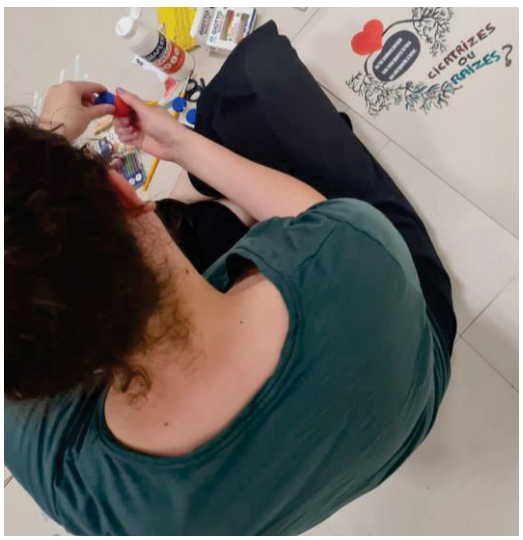


Figura 125 - Processos de criação autográficos - cicatrizes ou raízes?

O "Painel Autográfico II: histórias & narrativas" constrói um discurso de introspecção, resiliência e aceitação das próprias vivências para reescrever a história. Sugere que a história de cada pessoa é composta de momentos de dor e de alegria, de cicatrizes e de raízes, e que o ato de revisitar essas memórias — compartilhando-as ou ressignificando-as — é um gesto de autocompreensão e cura. Em última análise, o painel celebra a complexidade do “eu” e das histórias que o compõem, convidando o

observador a se reconhecer nessa multiplicidade de fragmentos e a valorizar suas próprias experiências como parte essencial da própria narrativa, porém, numa perspectiva coletiva de compartilhamento e pertencimento. Num processo criativo de performatividade e autoconstrução, o sujeito não apenas registra lembranças, mas também as revisita, dialoga, compartilha e transcende, transformando o ato de recordar em um processo ativo de criação.

5.3 PAINEL AUTOGRÁFICO III: PERTENCIMENTO

Figura 126 - Painel autográfico III: Pertencimento. Acervo da autora.

O terceiro painel autográfico, intitulado "Pertencimento", revela camadas de significados e a posição de enunciação do sujeito que se coloca nesse espaço. Ao lado do título, vemos uma série de figuras humanas desenhadas de forma estilizada e homogênea. Esse conjunto de figuras anônimas e indistintas representa o senso de coletividade, mas também a massificação e identidade.

Em um contexto de pertencimento, essa imagem aponta para o dilema entre integrar-se ao grupo e manter a própria identidade. O sujeito parece questionar até que ponto é possível pertencer sem perder suas particularidades, e essa massa de figuras sugere a pressão de se adaptar e de se diluir em um coletivo para ser aceito. Essa representação reflete a dualidade do pertencimento: ele traz segurança e acolhimento, mas também pode resultar na perda de singularidade, já anteriormente discutida durante os processos autográficos.

Figura 127 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento – na singularidade.

Nesta busca por autoexpressão e singularidade, importantes para estes sujeitos em formação no campo das artes cênicas, a figura colorida e descontraída tocando guitarra representa uma tentativa de autoconstrução e expressão individual num contraponto ao discurso de conformidade. Em contraste com a mão que aponta e impõe, a figura com guitarra sugere que o pertencimento pode também ser construído pela individualidade e pela criatividade, e não apenas pela conformidade com os padrões estabelecidos.

A imagem da mão em riste, que parece indicar ou direcionar, pode ser vista como uma metáfora das pressões e normas externas que impõem direções aos sujeitos. Este recorte de um corpo, isolado e sem um rosto, simboliza uma força anônima que dita caminhos e impõe expectativas sobre o sujeito. Representa o discurso social que tenta moldar e guiar o indivíduo, exigindo dele uma conformidade ou um tipo de “pertencimento” que, muitas vezes, não corresponde à sua verdadeira identidade. O braço, que visivelmente não é o mesmo corpo a que pertence à mão, é uma fotografia do estudante Joãozinho, feita em uma das aulas.

Mostra um poema escrito em seu corpo, um ato performativo de "autografia" literal, em que o sujeito busca inscrever sua identidade de maneira concreta e corporal. Apropriando-se corporalmente de sua própria narrativa, ele autografa: “Até quando? Eu queria mais mais mais mais mais mais mais mais mais mais mais ou quem sabe o mesmo...”

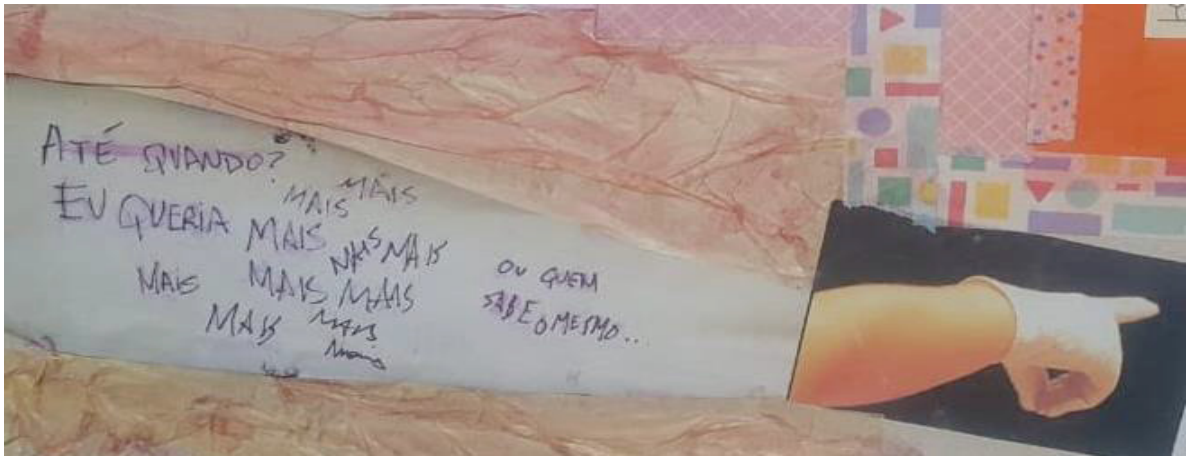


Figura 128 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - autografias do/no corpo.

Na busca intensa por identidade e pertencimento através de um ato de autografia performativa, o sujeito faz do corpo um espaço de expressão e resistência, desafiando as formas convencionais de autodefinição. A repetição de “mais” simboliza um anseio insaciável por algo que lhe complete, enquanto o desfecho “ou quem sabe o mesmo...” expressa uma ambiguidade entre o desejo de transformação e a segurança. Nesse gesto, o corpo é não apenas uma superfície de escrita, mas um território de inscrição identitária, refletindo uma Educação Performativa onde o aprendizado sobre si e sobre o mundo se dá através da expressão e da exploração corporal, transformando o corpo em autoconhecimento e agência, desenvolvendo uma identidade que se constrói de maneira concreta e corporal. Ao afirmar sua presença e deixando uma marca única em si, este gesto performativo que transcende o mundo exterior e encontra sua expressão no corpo, é cortado. Em seu lugar, surge o dedo em riste, que aponta para a direção que se deve seguir. A presença da mão como uma continuidade imposta do braço de Joãozinho ressalta o contraste entre a imposição externa e o desejo interno de se expressar de forma autêntica.

Figura 129 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Eu tô aqui.

Explorando alguns aspectos, a afirmação da presença "Eu tô aqui", escrita em letras grandes em preto, marca esta posição de pertencimento e afirmação da identidade, onde o sujeito reivindica seu espaço no mundo, um lugar onde possa ser visto e reconhecido. A imagem da mão marcada com tinta vermelha, posicionada logo acima da frase, reforça essa intenção de marcar território e simboliza um gesto quase visceral, de deixar uma impressão pessoal, como uma assinatura. Este ato explora o corpo como espaço de afirmação e inscrição e surge da premissa de que este corpo-ser é o primeiro território de qualquer sujeito.

Para a AD, o sujeito não é apenas um recipiente neutro de experiências, mas um espaço de inscrição simbólica, onde se registram as marcas das interações sociais, culturais e pessoais. Essa marca manual remete à ancestralidade e à expressão primal, como se o sujeito estivesse afirmando sua identidade de forma quase arquetípica, por meio de um gesto que transcende a linguagem verbal. A imagem da mão em vermelho torna-se uma metáfora da vontade de deixar uma marca, de dizer “eu existo, eu ocupo este território”.

Este corpo que performa, que explora e constrói significados, se conecta a uma narrativa de busca e descoberta, revelando que o aprendizado e o pertencimento são, também, experiências corporais e performativas. A imagem do coração, desenhada de maneira realista, sugere uma vulnerabilidade emocional, representando o núcleo dos afetos, um símbolo universal das emoções e da vida. Através

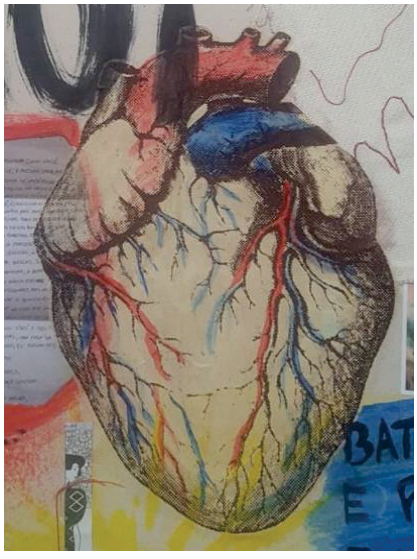


Figura 130 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - coração

desses elementos, o sujeito comunica a relação complexa entre corpo, identidade e território, mostrando que habitar o próprio corpo é, por si só, um processo educativo e transformador.

O painel “Pertencimento” não se limita a dizer “eu estou aqui” literalmente; ele constrói um território simbólico onde cada elemento visual e textual é uma marca de presença e afirmação de identidade. O sujeito utiliza o espaço do painel como uma extensão de seu próprio corpo, onde cada símbolo — a mão, o coração, o sol, as palavras de empoderamento — é uma tentativa de demarcar esse território identitário. A Educação Performativa e a AD permitem compreender que esse ato de marcar presença vai além do ato físico — é um processo contínuo de construção de sentido, onde o corpo e o discurso dialogam para expressar uma identidade em busca de pertencimento e de autoafirmação.

Frases como “Bati aqui dentro e percebi que eu não tava em casa” indicam uma busca por sentido e uma reflexão sobre o que significa sentir-se “em casa” dentro de si. Essa expressão revela um sujeito que, embora esteja presente, ainda busca um lugar onde realmente se sinta pertencente e acolhido. Reflete uma tensão entre o corpo como território pessoal e as expectativas ou normas impostas de fora. O sujeito se questiona sobre o que significa realmente pertencer e ocupar seu próprio espaço, revelando a complexidade de construir uma identidade que seja, ao mesmo tempo, autêntica e segura. Esse discurso de presença torna-se uma forma de resistência às forças que o afastam de si, um movimento de reapropriação do próprio corpo como território de existência e de significado.

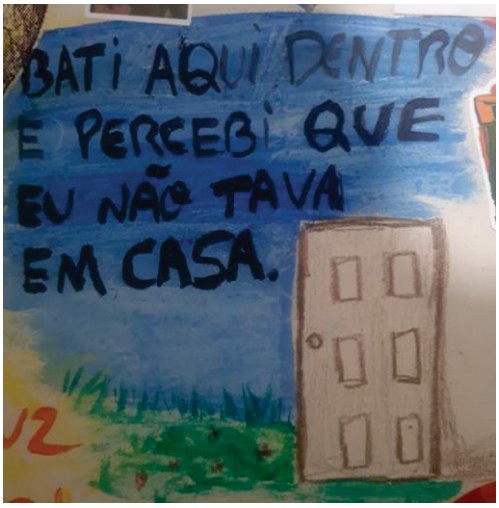


Figura 131 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - meu corpo, minha casa.

A frase “Sigo a luz do sol” junto à imagem que o representa, indica que o sujeito busca um caminho de clareza, orientação e vitalidade. O sol, que representa a fonte de luz e energia, aparece como uma metáfora para um guia, uma espécie de força que o impulsiona a buscar uma direção de vida mais autêntica. No contexto do painel autográfico, essa luz representa não

apenas uma direção externa, mas um processo interno de busca por vida, verdade, felicidade e sentido.

Porém, uma flecha foi adicionada com uma continuação: "…mas nem sempre", revelando uma reflexão do sujeito sobre a complexidade de trilhar um caminho iluminado e positivo. Ao incluir essa ressalva, ele aponta para a impossibilidade de manter-se sempre em direção à luz, reconhecendo a importância de aceitar também seu lado sombrio (o "*darkside*" colocado também no outro painel autográfico) que precisa ser acolhido e trabalhado.

Essa escuridão, muitas vezes evitada ou reprimida, é apresentada aqui como necessária para enfrentar adversidades e obstáculos. Em vez de aderir a um discurso de positividade constante onde tudo está bem o tempo todo, o sujeito parece criticar a pressão social da "positividade tóxica" ou "*good vibes"*, aquela ideia de que se deve estar sempre otimista e feliz, independente das circunstâncias. Ao afirmar que "nem sempre" é possível seguir a luz, ele reivindica o direito de vivenciar e expressar seus momentos de escuridão como parte legítima de sua experiência. Esse posicionamento revela uma visão mais realista e saudável, que integra tanto os momentos luminosos quanto os sombrios, valorizando uma abordagem de autocompaixão e autenticidade. Feitas por sujeitos diferentes, aqui se apresenta uma dualidade em diálogo, num processo de introspecção, onde a busca pela realização pessoal é uma responsabilidade assumida individualmente. O uso de metáforas como a "luz do sol" e questionamentos reflexivos sobre a própria felicidade revela um discurso de autonomia e resiliência, no qual o sujeito se posiciona como o principal agente de sua jornada emocional.

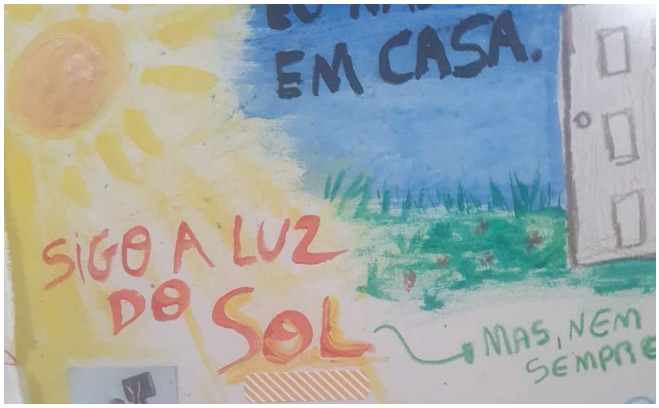


Figura 132 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento – Sol, mas nem sempre.

A integração do corpo no discurso e os elementos visuais de incerteza e esperança indicam uma complexidade nessa busca, onde o sujeito se afirma e ressignifica, reconhecendo que sua própria luz e sua capacidade de

autoconhecimento são os guias principais para alcançar um sentido pleno de pertencimento. A frase “Se não eu, quem vai me fazer feliz?” revela uma reflexão profunda sobre a responsabilidade individual no processo de busca pela felicidade. Ao questionar “quem vai me fazer feliz”, o sujeito coloca-se no centro de sua jornada emocional, reconhecendo que a realização pessoal não pode ser depositada em outros.

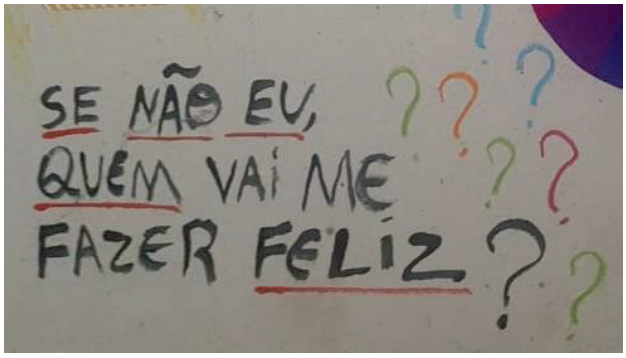


Figura 133 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - se não eu?

Esse questionamento reforça uma postura de autonomia e autoafirmação, onde o sujeito entende que ele mesmo é o principal agente de sua satisfação e bem-estar. Numa posição de enunciação onde o sujeito assume o controle sobre suas emoções e decisões, questionando possíveis expectativas ou pressões externas que poderiam afastá-lo de si, a frase é uma afirmação de independência emocional, de que a felicidade e o sentido de realização dependem de escolhas e atitudes próprias, e não da aprovação ou presença de terceiros.

Os pontos de interrogação ao redor da frase sugerem que esse processo de autoconhecimento não é linear e está repleto de incertezas. Esses pontos destacam as dúvidas e desafios envolvidos na busca pela autonomia emocional, reforçando que essa jornada inclui momentos de questionamento e insegurança. Aqui, o pertencimento não é apenas social, mas pessoal, e passa pela ideia de encontrar paz e satisfação dentro de si. “Sigo a luz do sol” e “Se não eu, quem vai me fazer feliz?” funcionam como declarações de um sujeito que busca se encontrar e se reafirmar.

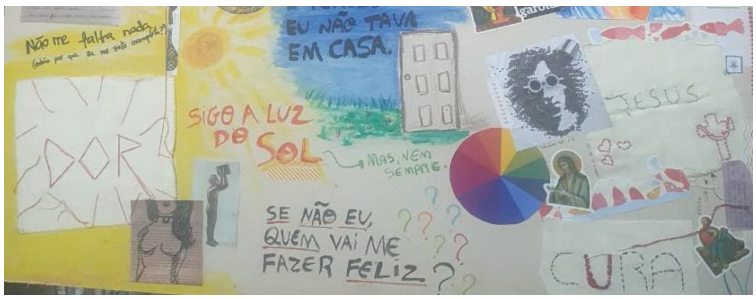


Figura 134 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Dor e cura.

Duas palavras bordadas, anexadas ao painel, se opõem e, ao mesmo tempo, se complementam. "Dor" e "Cura" representam experiências e processos centrais na trajetória de qualquer sujeito em busca de sentido. Como lugar de inscrição e ressignificação, a palavra “dor” não se refere apenas a uma sensação física, é uma experiência que inscreve marcas no corpo e na subjetividade, revelando a vulnerabilidade humana e a capacidade de sentir e reagir ao mundo. Já a palavra “cura”, em contraste, aparece como uma resposta à dor, mas não de maneira antagônica. Ela está em diálogo com a experiência dolorosa. A cura não anula a dor, mas a integra em um processo de reapropriação, sugerindo uma reconstrução lenta, cuidadosa e contínua, vista como um movimento em direção ao autoconhecimento e à aceitação, onde o sujeito reconstrói as próprias narrativas a partir das experiências que a causaram.

Diferentemente da dor, que é intensa e imediata, representada por letras angulosas, a cura é descrita de forma mais orgânica, como um crescimento gradual, um “bordado” que vai costurando as feridas e criando novas significações. Esse conceito de cura como algo manual e artesanal aponta para um sujeito que participa ativamente do próprio processo de reparação, utilizando-se de elementos internos e externos para se recompor. Assim, a cura é performativa; ela é construída e vivida, e não simplesmente recebida ou imposta.

Ainda neste trecho do painel, a frase "Não me falta nada (então por que eu me sinto incompleta?)", em destaque sobre um fundo amarelo, revela uma tensão profunda entre a percepção de plenitude e o sentimento de incompletude. Refletindo sobre a falta e o vazio interior, mesmo diante de uma aparente completude material ou emocional, a sensação de "incompletude" se conecta ao bordado da palavra "dor", criando uma narrativa onde o sujeito reconhece uma insatisfação ou desconexão interna que transcende o que ele "possui" no sentido físico ou emocional. A linha bordada da palavra “dor” que sobe até essa frase enfatiza visualmente a relação entre o sentimento de vazio e o sofrimento interno. A dor aqui parece mais

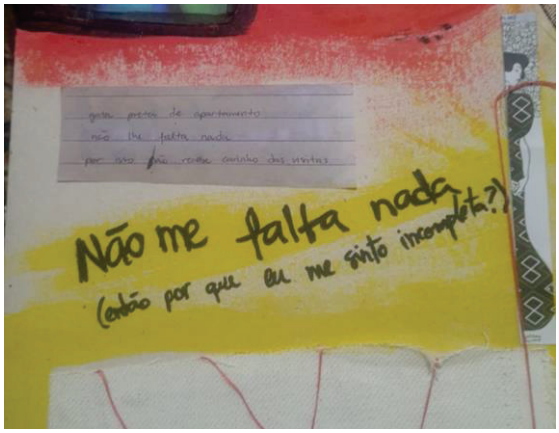


Figura 135 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - incompletude.

psicológica e existencial, representando um desconforto que, embora não seja causado pela falta de algo específico, ainda assim se manifesta como uma sensação de insuficiência ou falta de sentido.

Há um poema colado acima:

> gata preta de apartamento
> não lhe falta nada
> por isso não recebe carinho das visitas

Acrescentando outra camada a essa narrativa, a figura da "gata preta de apartamento" simboliza alguém que, como a protagonista do poema, tem o necessário para viver, mas permanece isolada e incompreendida. A imagem sugere uma vida cercada de conforto, porém desprovida de afeto genuíno e de conexão emocional com os outros. O sujeito parece se identificar com a metáfora da “gata preta”, reconhecendo que o fato de “não faltar nada” em termos materiais não significa que ele se sinta acolhido, amado ou completo.

A figura feminina pela metade, ao lado da frase, reforça visualmente essa sensação de incompletude. Ao apresentar uma imagem parcialmente invisível, o sujeito transmite uma identidade fragmentada, uma sensação de que partes essenciais de si continuam ausentes ou não totalmente acessíveis. Na AD, essa construção revela uma posição de enunciação onde o sujeito reconhece uma lacuna entre o que possui e quem é, um espaço de contradição entre a aparência de completude e a realidade interna de dor e solidão.

A frase, o bordado, o poema e a imagem fragmentadas criam uma narrativa de autoconhecimento e introspecção, onde o sujeito se questiona sobre o que realmente precisa para se sentir completo, reconhecendo que essa resposta pode estar além do que é visível ou mensurável. Este processo de enfrentar as feridas reforça a ideia de que a construção da identidade e o sentimento de pertencimento são processos que incluem tanto o sofrimento quanto a superação. Tal narrativa não nega a vulnerabilidade, mas a acolhe como parte essencial da construção identitária. Essa dualidade destaca que o sujeito reconhece sua história e as feridas que ela carrega, mas também que ele se compromete com um processo de cura. Nessa dinâmica entre dor e cura, evidencia-se a importância do sofrimento como parte integrante da identidade — é através da dor que o sujeito se conhece mais profundamente e que desenvolve uma capacidade de resistência e transformação.

Ao declarar essa relação entre dor e cura, o painel constrói uma narrativa onde o sujeito se permite sentir, confrontar e transmutar as próprias experiências dolorosas, criando um discurso que valida tanto a fragilidade quanto a força interior.

Neste mesmo trecho, à direita, destaca-se a presença de imagens religiosas e a palavra “Jesus” também bordada e anexada ao painel junto de uma cruz e corações. Este sujeito sugere a inserção de suas crenças religiosas como fator determinante para o sentido de pertencimento, onde a espiritualidade transcende os sentidos do sujeito e a conecta a algo maior e mais profundo. Numa busca de possível conforto e orientação, o sujeito vislumbra a possibilidade de leitura que une os bordados: “Jesus cura”. O trecho é rodeado por ilustrações de carrega simbolismos profundos, ligados à fé, à renovação e à busca de identidade. No cristianismo, o peixe foi um símbolo de reconhecimento entre os primeiros seguidores de Jesus, representando uma forma de pertencimento e segurança espiritual. Aqui, ele aparece como um amuleto visual, sugerindo que o sujeito busca proteção, esperança e uma conexão mais profunda com a espiritualidade. Além de evocarem fé, os peixes também simbolizam renascimento e transformação, já que habitam a água, elemento associado ao ciclo da vida e à purificação.

A imagem de Jesus é cercada pela indicação de dois versículos da Bíblia (Salmos 40: 1-3; Mateus 11: 28–30). No Salmo 40:1-3, uma jornada de sofrimento e redenção resulta em uma transformação profunda na espera paciente por Deus. Retirado de uma "lama" simbólica para ser colocado "sobre uma rocha", o sujeito passa de um estado de vulnerabilidade para um de estabilidade e segurança. Essa mudança é marcada por um "novo cântico", que representa não apenas a alegria pela salvação, mas também o compromisso de testemunhar essa experiência. Esse testemunho ganha um caráter coletivo, pois o sujeito espera que outros vejam sua redenção, temam a Deus e também confiem Nele. Assim, o salmo constrói um discurso de fé onde a

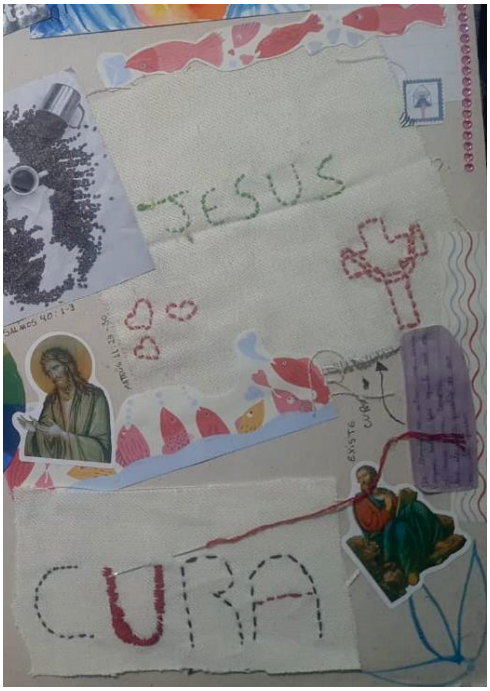


Figura 136 - Dtalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Fé.

experiência individual de superação se torna exemplo e inspiração para a comunidade, reforçando a relação de confiança entre o indivíduo, Deus e o coletivo. E no trecho de Mateus 11:28-30, Jesus convida aqueles que estão cansados e sobrecarregados a se aproximarem para encontrar descanso, prometendo alívio para suas aflições.

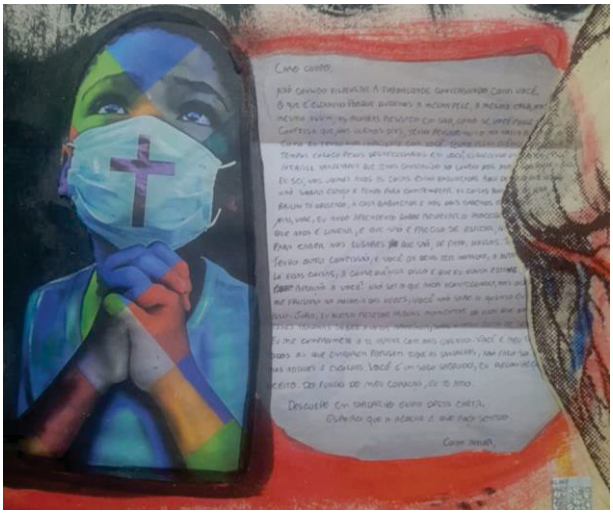


Figura 137 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - Fé.

Mais uma imagem religiosa é adicionada ao painel, ao lado do coração. Nela, um recorte do mural feito pelo artista Eduardo Kobra, em homenagem às vítimas durante a pandemia de Covid-19, adiciona camadas significativas de simbolismo e introspecção. A imagem retrata uma criança de máscara, com as mãos em uma postura de oração e uma cruz desenhada sobre a máscara, sugerindo um apelo à fé cristã, à esperança e à solidariedade em um momento de crise global. Ela carrega um discurso de vulnerabilidade e resiliência coletiva, convidando à reflexão, destacando a fragilidade humana diante do desconhecido, ao mesmo tempo, em que exalta a solidariedade e a espiritualidade como fontes de apoio. Ao lado, a materialidade da “Carta para o corpo” complementa essa reflexão, expressando um desabafo íntimo sobre as dificuldades de lidar com suas próprias limitações e com a pressão de ser suficiente. Em tom de afeto e pedido de desculpas, a carta apresenta o sujeito que reconhece o esforço do corpo em suportar as adversidades e demonstra uma tentativa de reconciliação consigo mesmo, valorizando o autocuidado e a paciência. Juntas, a imagem de Kobra e a carta revelam o corpo como um território de vulnerabilidade e resistência, onde se inscrevem as experiências da pandemia e onde a busca por aceitação e acolhimento interno reflete o desejo de superação coletiva e pessoal.

Tais escolhas buscam afirmar a fé como uma fonte de apoio e alívio espiritual em meio a uma jornada de autoconhecimento e superação para este sujeito. Esses trechos funcionam como âncoras discursivas, nas quais ele encontra um sentido de redenção e descanso, reconhecendo tanto a vulnerabilidade quanto a força na

relação com o divino. Estas escolhas sugerem um discurso de pertencimento, onde a fé permite não só um refúgio pessoal, mas também uma conexão com uma tradição espiritual coletiva. Assim, o sujeito constrói uma narrativa onde a confiança e a fé são caminhos para lidar com as adversidades, oferecendo uma perspectiva de acolhimento e esperança tanto para si quanto para os outros.

Esta perspectiva de autoafirmação também é abordada logo acima das imagens religiosas, trazendo também questões de gênero com a frase “Lute como uma garota”. Comumente associada à resiliência e ao empoderamento feminino, ela sugere uma postura de resistência e força, indicando que o pertencimento, para esse sujeito, também passa pela afirmação de sua posição em uma sociedade que impõe normas e expectativas.

Neste trecho do painel, a frase “Lute como uma garota” e a pintura do corpo feminino em tons de azul e laranja constroem um discurso de força, resistência e autoafirmação. Esta frase é uma expressão de resistência que subverte estereótipos de fragilidade associados ao feminino, transformando a figura da "garota" em símbolo de coragem e poder. Inserida num contexto visual que explora a feminilidade, afirma a capacidade de luta e resiliência das mulheres, questionando as normas que historicamente associaram o feminino à passividade e ao conformismo.

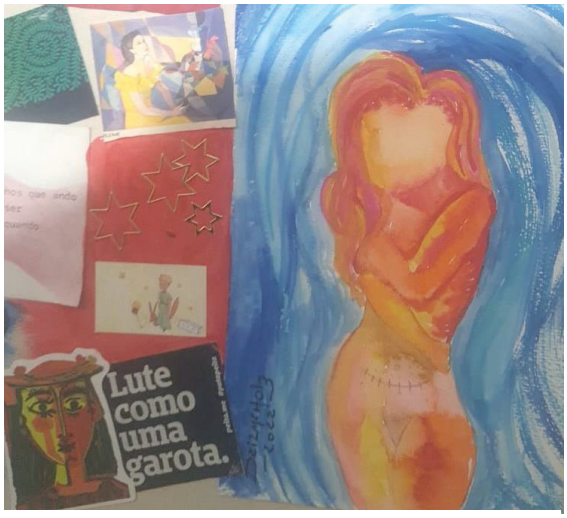


Figura 138 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - feminino.

A pintura do corpo feminino acrescenta significado, onde a escolha das cores — azul e laranja — cores complementares e contrastantes, segundo a teoria das cores, pode ser associada a uma dualidade que enriquece a narrativa visual. O contraste entre o azul, associado à serenidade e ao controle, e o laranja, que remete à vitalidade e intensidade, representa as várias facetas da experiência feminina. A presença de uma cicatriz sugere um corpo marcado, tornando-se, então, um símbolo de resiliência e história, significando um corpo feminino carregado de memórias e vivências que moldam sua identidade. Nessa análise discursiva, a imagem constrói um discurso onde o corpo feminino não é apenas um símbolo de beleza, mas um

território de luta e resistência, que acolhe tanto a suavidade quanto a intensidade, expressando uma identidade multifacetada e completa.

Acima da imagem do corpo feminino há uma citação da obra *A exceção e a regra*, “de Bertold Brecht (1190, p.129): "Estranhem o que não for estranho. Tomem por inexplicável o habitual. Sintam-se perplexos ante o cotidiano".

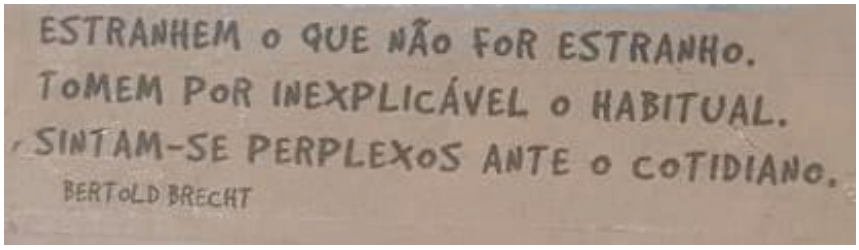


Figura 139 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - estranhamento.

Numa provocação ao sujeito e ao leitor, a postura de estranhamento[27] sugerida por Brecht se refere ao momento em que o ato de atuar é revelado e reconhecido, implicando em uma visualidade inscrita como poética da cena. Aqui, encontra-se um corpo/imagem inscrito em um território de estranhamento. Um convite a observar criticamente a vida cotidiana e suas normas, e a questionar aquilo que, embora pareça "normal", pode esconder padrões de opressão, conformismo ou alienação, no contexto do painel, essa citação convida o sujeito a não aceitar as convenções sociais de forma passiva, mas a confrontá-las, promovendo um discurso de consciência crítica e de desapego em relação ao que é superficial ou imposto.

Neste fluxo, surge o poema em vermelho, onde conflito interno e a crítica às relações humanas superficiais desvendam uma relação complexa entre o sujeito e o mundo ao redor. Carregadas de um tom confessional e autocrítico, os poemas construídos a partir de recortes reorganizados de palavras e frases sugere que o sofrimento é parte da identidade deste sujeito e de sua percepção do mundo. No painel pertencimento, o poema com fundo vermelho apresenta palavras do sujeito que são carregadas de um tom confessional e autocrítico.

---

[27] O termo *estranhamento* é cunhado por Bertold Brecht Bertolt (*Verfremdungseffekt* em alemão) como parte central de seu teatro épico, buscando provocar no espectador uma visão crítica e reflexiva ao invés de um envolvimento emocional passivo. Ao destacar a artificialidade da representação teatral, o efeito de estranhamento impede a identificação emocional imediata, incentivando o público a observar a ação com distanciamento crítico e a questionar as realidades sociais apresentadas em cena, como uma ferramenta de conscientização social e política.

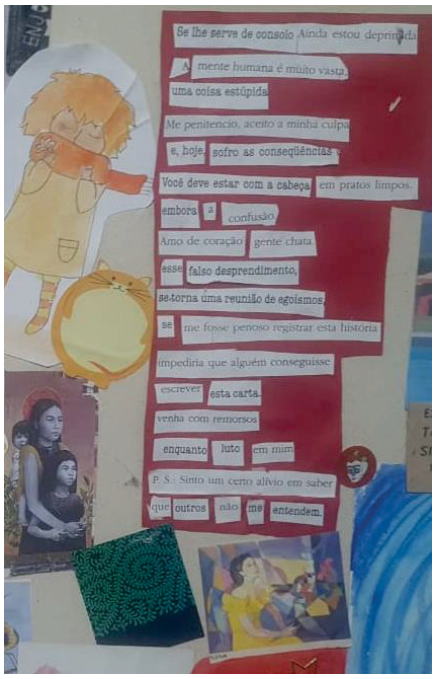


Figura 140 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - poema em vermelho.

Desde o início, o poema estabelece uma postura ambígua ao oferecer “consolo” em sua “depressão”, o que cria uma dinâmica de estranhamento, onde o sujeito parece normalizar a dor. Em conflito consigo mesmo e com as relações ao seu redor, expressa vulnerabilidade e crítica às interações superficiais. Ao mencionar “Me penitencio, aceito a minha culpa e, hoje, sofro as consequências”, o sujeito assume um peso de responsabilidade e culpa que revela um processo de autocrítica e autojulgamento intenso. No entanto, a necessidade de “registrar esta história” também mostra que a escrita é, para ele, uma forma de autoanálise e expressão essencial, mesmo que encontre um certo alívio em saber que “outros não me entendem”, indicando uma sensação de isolamento e incompreensão.

A afirmação "A mente humana é muito vasta, uma coisa estúpida" reflete uma visão crítica e complexa sobre a psique. Ao mesmo tempo em que reconhece a profundidade da mente, o sujeito parece desdenhá-la, talvez como uma forma de expressar frustração com os próprios pensamentos e emoções que sente não controlar. Este discurso de insatisfação sugere um desconforto com a complexidade de sua mente, que, embora vasta, traz também confusão e sofrimento, uma insatisfação com a própria condição humana.

A frase "Amo de coração gente chata" e a crítica ao "falso desprendimento" que se "torna uma reunião de egoísmos" revelam uma desilusão com as interações sociais. O sujeito parece criticar aqueles que, em vez de expressar um afeto genuíno, exibem uma atitude de desapego forçado, que ele interpreta como egoísta. Essa construção discursiva reflete uma insatisfação com a superficialidade nas relações, onde o aparente desprendimento e a falta de envolvimento emocional mascaram uma ausência de empatia e de conexão verdadeira. A escolha de expressões como “falso desprendimento” e “reunião de egoísmos” é incisiva, apontando para um sujeito que enxerga as relações ao seu redor como construções vazias e autoindulgentes.

A afirmação "se me fosse penoso registrar esta história, impediria que alguém conseguisse escrever esta carta" sugere que a escrita, para o sujeito, é um ato necessário, quase catártico. O poema, enquanto carta, é uma forma de externalizar e analisar o que sente, mas ele também implica que esse ato de escrita é essencial para o próprio entendimento e aceitação de sua experiência. Essa linha indica um sujeito que sente a necessidade de registrar sua história, não apenas como um desabafo, mas como uma forma de se compreender e processar seu sofrimento. A carta se torna, assim, um espaço de reflexão, onde ele expõe suas angústias e, ao mesmo tempo, cria um diálogo com o leitor — ainda que ele expresse um certo alívio em saber que "outros não me entendem", sugerindo uma barreira entre ele e o mundo. Esse alívio na incompreensão encerra o poema com uma reafirmação de isolamento e de identidade. Ao mesmo tempo em que reconhece seu sofrimento, o sujeito parece encontrar uma espécie de consolo na incompreensão alheia, como se a singularidade de sua dor e a distância dos outros lhe dessem uma forma de liberdade. Isso reforça o estranhamento e a postura crítica em uma posição de observador de si mesmo e do mundo, sem necessariamente buscar identificação ou apoio externo.

A relação entre o poema e o restante do painel "Pertencimento" revela um discurso de confronto com a própria história e as relações familiares. As reflexões sobre culpa, superficialidade e incompreensão, se contrapõe ao desejo de pertencimento que permeia o painel e constrói um discurso de autocrítica e distanciamento em relação ao mundo, refletindo um sujeito em luta consigo mesmo e com as normas sociais que percebem como vazias e egoístas. A complexidade

emocional do sujeito é expressa através de um discurso que questiona o pertencimento e a autenticidade das relações numa ambivalência do sujeito em lidar com as próprias experiências traumáticas.

Num contraponto ao peso do poema, a vulnerabilidade apresentada a partir da fotografia de uma criança e um adulto na piscina, retoma o significado do cuidado relacionado ao pertencimento. A fotografia que estava presente na autografia “festa alheia” é aqui novamente explorada por Julônio. Ao incluir a frase “Eu te amo, coelhinho, seja forte”, o sujeito expressa um desejo de proteger o sobrinho e de incentivá-lo a resistir às adversidades, talvez prevenindo-o contra as dores e rejeições que ele próprio sentiu. Esse discurso de proteção evidencia um desejo de romper o ciclo de sofrimento, oferecendo ao sobrinho o acolhimento que o próprio sujeito, em suas autoconfissões, parece não ter recebido. A imagem do coelho, cercada de flores, reforça essa ideia de cuidado e acolhimento, representando um espaço seguro e um carinho que transcende as dificuldades familiares. A mensagem “seja forte” indica uma intenção de passar adiante uma resiliência emocional, construindo um vínculo onde o afeto funciona como uma forma de escudo contra os desafios que o sobrinho poderá enfrentar.

Na análise discursiva, o "coelhinho" torna-se um ponto de ancoragem para o discurso de pertencimento, em que o sujeito tenta estabelecer uma relação familiar que se baseie no acolhimento e na aceitação das diferenças. Essa relação se destaca no contexto do painel, especialmente quando contrastada com as confissões de dor e culpa do sujeito no poema em vermelho. Enquanto ele expressa frustração e desconexão com o mundo adulto e com as relações superficiais, o vínculo com o sobrinho aparece como uma possibilidade de construir uma experiência afetiva autêntica, onde a vulnerabilidade é abraçada e compreendida.

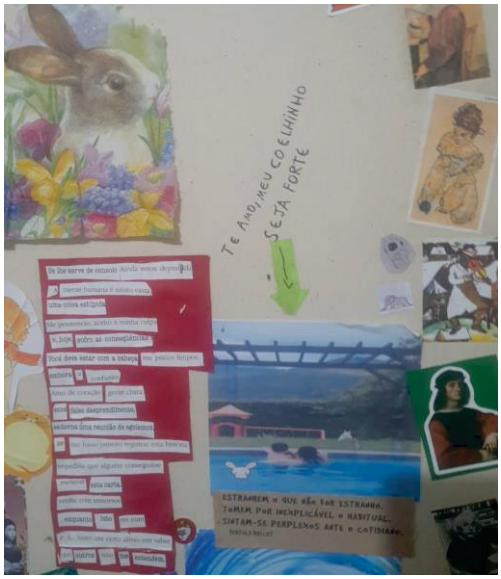


Figura 141 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - seja forte.

No canto superior direito, a frase “Qual máscara eu uso hoje?” questiona a autenticidade no ato de pertencimento, sugerindo que o sujeito se sente obrigado a

adaptar-se ou a esconder partes de si para ser aceito. Esse questionamento aponta para a construção de diferentes “máscaras” sociais, levantando uma crítica à necessidade de disfarçar aspectos da identidade para se adequar às expectativas.

Discursivamente, essa frase representa uma tensão entre o desejo de pertencer e a frustração de precisar “atuar” ou “performar” papéis distintos para se integrar a diferentes contextos. Esse questionamento próximo ao título enfatiza que o pertencimento, para o sujeito, é um processo ambíguo, onde ele busca autenticidade, mas sente-se pressionado a esconder partes de si mesmo.

Tal questionamento sugere que a identidade é performativa e moldada por múltiplas versões de si, que o sujeito adota conforme o contexto, indicando uma visão de identidade como algo fluido e dinâmico. Além de ser uma forma de proteção e adequação, a máscara também representa uma experiência de alienação, onde o sujeito se distancia de aspectos autênticos de si para atender às demandas externas. No entanto, ao se questionar sobre qual máscara escolher, o sujeito demonstra uma autoconsciência crítica e um processo de autoconhecimento, onde reconhece as limitações e a artificialidade dessas adaptações. Esse discurso reflete uma relação com o conceito de Educação Performativa, na qual o aprendizado sobre si e sobre o mundo ocorre por meio de experimentações identitárias. Cada “máscara” escolhida se torna, assim, uma oportunidade de autodescoberta e uma forma de explorar as próprias contradições e complexidades, apontando para um pertencimento construído de maneira consciente, adaptável e crítica.

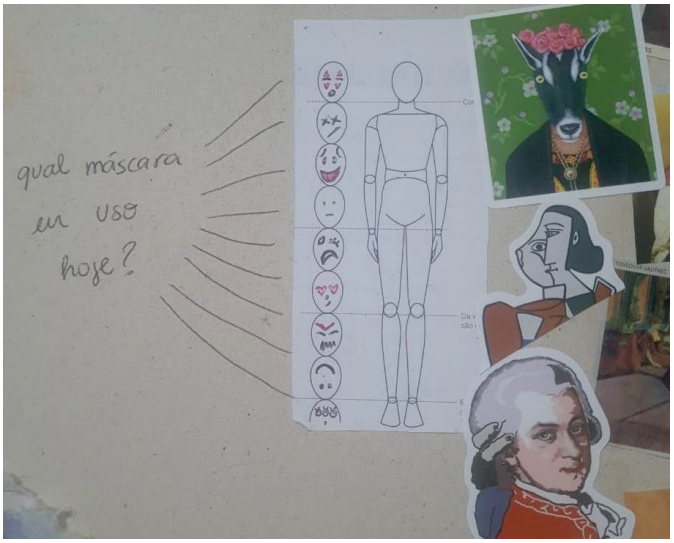


Figura 142 - Detalhe do painel autográfico III: Pertencimento - máscaras sociais.

O pertencimento, como campo semântico, indica uma necessidade de encontrar um lugar, tanto emocional quanto social, onde o sujeito possa ser acolhido e compreendido. Essa palavra, isolada e realçada, direciona o olhar do leitor para os outros elementos do painel como parte de um diálogo sobre identidade e inclusão,

estabelecendo um discurso onde as imagens e textos periféricos expressam as múltiplas camadas e desafios dessa experiência. Revela-se aqui, por meio de imagens, textos e simbolismos, a complexa jornada de construção identitária dos sujeitos. Cada elemento inserido no painel — desde as máscaras que sugerem adaptações até o “coelhinho” que evoca proteção e vulnerabilidade — compõe uma narrativa visual e textual que explora as tensões entre autenticidade e conformidade, busca de acolhimento e resistência às imposições sociais. Ao autografar-se, inscrever-se e performar diferentes facetas de si, o sujeito transforma o painel em um espaço de autoexploração e autoconhecimento, refletindo seu desejo de pertencer de maneira genuína. Esse processo dialógico entre o interno e o externo sugere que o pertencimento é construído via adaptações conscientes e da ressignificação de experiências, onde a identidade se forma em constante negociação e experimentação.

Encerrar o capítulo sobre as análises discursivas dos três painéis autográficos parece quase impossível, pois cada grafia revela camadas discursivas complexas, onde imagens, frases e gestos performativos dialogam com questões de vulnerabilidade, resistência e busca por significado. Acredito que foi possível vislumbrar a profundidade com que o sujeito explora, ressignifica e inscreve sua própria identidade, confrontando temas como pertencimento, memória e autoconstrução em suas narrativas.

O primeiro painel introduz um olhar sobre o passado e o impacto das experiências vividas; o segundo enfatiza as relações interpessoais e a necessidade de acolhimento, enquanto o terceiro aborda a performatividade cotidiana e a luta entre autenticidade e adaptação. Ao longo dos processos é inerente que esses painéis não são apenas expressões estáticas, mas processos vivos de autografia, em que o sujeito investiga e expõe suas contradições, inseguranças e forças, transformando o corpo e o espaço visual em territórios de significação. Cada elemento dos painéis contribui para uma narrativa identitária que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva, onde a construção do "eu" se entrelaça com as influências e desafios do ambiente ao redor. No conjunto, as análises vislumbraram mostrar que esses painéis funcionam como uma prática de Educação Performativa, um exercício contínuo de autoconhecimento e de diálogo com o mundo, onde a identidade é formada e reformada em um processo de constante exploração e reafirmação.

Assim, os painéis autográficos transcenderam a mera expressão visual, tornando-se uma ferramenta performativa de educação identitária, em que o sujeito explora, questiona e afirma sua presença no mundo.

6 “A LINHA, UMA VIDA INTEIRA” OU AUTOGRAFIAS, (RE)SIGNIFICADOS E (IN)CONCLUSÕES

> Vim pelo caminho difícil,
> a linha que nunca termina,
> a linha bate na pedra,
> a palavra quebra uma esquina,
> mínima linha vazia,
> a linha, uma vida inteira,
> palavra, palavra minha.
>
> (Paulo Leminski. Trecho do poema “minifesto”. Distraídos venceremos, 1995, p.18)

Inicio o capítulo de conclusão desta tese com um trecho de Leminski. Apaixonada por sua obra, vejo nela autografias. Letras de máquina, caligrafias, poemas visuais, haicais e sua voz poética que expressam aspectos íntimos, fragmentados e pessoais, criando uma assinatura única. Leminski utiliza a poesia como um espelho de si, expondo emoções, reflexões e uma visão de mundo profundamente individual e (auto)biográfica, mesmo quando seus poemas não são diretamente confessionais.

Figura 143 - Poética autográfica - Final?

Inspirada pelo poema, concluo também esta tese com uma frase:

Nessas linhas autográficas traçadas, encontro uma vida inteira.

Linhas que foram escritas, bordadas, fotografadas, desenhadas, autografadas, assinadas, oralizadas, cortadas, descritas, reescritas, ressignificadas. Os processos de

criação aqui descritos fizeram emergir movimentos alternados de tensão e afetos, da necessidade de autografar-se e do enlace com o outro. Nas autografias, imprimem-se as marcas da cultura, da ideologia e da identidade —formações que moldam os sujeitos. Se o sentido é construído social e historicamente, nossos grafismos e autografismos não escapam dessa influência.

Quantos sentidos podem ser atribuídos a eles? Por que metáforas podem ser expressas? E o não-dito? Quantos olhares se lançam sobre desenhos, bordados e linhas? Mas, afinal, a quem se destinam essas frases, grafias, desenhos, cartas e bordados? O que urge? O que emerge? O que extravasa? O que transborda? O que floresce? O que fica? O que vai? São tantas as questões que emergem dessas autografias que não há como não identificá-las como grafias de vida. E uma tese não daria conta de todas as respostas para tantas questões que surgem desses recortes de existência. Ao refletir sobre essas indagações e também sobre as perguntas da pesquisa aqui retomadas, percebo que cada autografia é um universo em si, um fragmento de vida que comunica muito além do que as palavras podem expressar. Elas são testemunhos silenciosos das jornadas, dos afetos que movem e das tensões que moldam.

Talvez o propósito não seja encontrar respostas definitivas, mas sim abraçar a complexidade dessas expressões e reconhecer nelas a riqueza da experiência humana. Nesse contexto, viso destacar a importância dos processos explorados nesta pesquisa, especialmente o valor de um contato íntimo e respeitoso com cada materialidade apresentada. Essa proximidade desperta sentimentos inesperados e uma empatia profunda pelas histórias, dores e vivências dos sujeitos envolvidos. Com essa experiência, aprendi a escutar e enxergar histórias que antes desconhecia, integrando isso ao próprio processo desta pesquisa acadêmica. Mais do que resultados e análises, a tese aqui apresentada foca em processos. Tal como ocorre nos processos sociais, o caminho se revela ao longo da própria construção.

Sem ter propriamente um fim, processos se transformam continuamente. Assim como a tesoura que corta a linha, também fazemos “cortes” ao longo da pesquisa, especialmente nos momentos em que é necessário materializá-la em texto ou em outras formas. Compreendo, em meus gestos de interpretação, que as autografias produzidas performam possibilidades de resistência, de ressignificação, de transcendência dos sujeitos e a possibilidade de autografar-se em novas

inscrições, em novos grafismos para compor o corpo e escriturar, re(ex)istir, escreviver, experienciar. Em relação às pesquisas (auto)biográficas, aqui transformadas em autografias, esta reflexão demonstra como, sem os grandes relatos de entrevistas abertas ou fechadas que, anteriormente, eram referências de sentido, o sujeito contemporâneo é levado a construir o significado de sua experiência a partir de si, num processo performativo de aprendizado.

Ao explorar sua história pessoal por meio das autografias, o sujeito busca encontrar seu lugar unindo e ressignificando os espaços sociais nos quais está inserido. Esse processo de autoconstrução exige uma relação reflexiva com a própria existência, onde a experiência biográfica—isto é, a capacidade de integrar eventos e situações em uma história contínua—torna-se essencial para mediar um mundo onde os antigos sinais e metadiscursos estão obscurecidos e desacreditados. Assim, a pesquisa revela que o sentido e a unidade de vida do sujeito se constituem na reflexividade e na historização da própria experiência, prática que ele realiza através das autografias. Sobre a *Automedialidade*, aqui se apresenta um diálogo entre arte e processo (auto)biográfico; criação, memória, bordado, fotografia e narrativas de si, conforme a proposta da autora Dellory-Momberger (2021). Uma particularidade construída em diálogo com a (auto)biografia, a Educação Performativa e a AD.

Cada produção nesta pesquisa se torna tão distinta e carregada de uma marca pessoal que não se registra apenas o conteúdo, mas também o modo de estar no mundo e de se expressar artisticamente. O significado emerge das relações entre os signos, não se limitando ao conteúdo textual. As imagens, com suas palavras soltas e expressões poéticas, podem ser vistas como uma tentativa de construir uma narrativa fragmentada da identidade, algo típico da autografia. Ao afirmar sua identidade, o sujeito resiste às interpretações externas e constrói uma subjetividade autônoma, performada e construída por ele mesmo.

A fragmentação das imagens revela pequenos fragmentos da experiência pessoal, capturando momentos e impressões que oferecem ao observador um vislumbre da vida do sujeito e de sua percepção do mundo. Esse estilo fragmentado reflete uma identidade que não se constrói de forma linear ou definitiva, mas sim por pedaços, por traços que se juntam para formar uma (auto)biografia poética. Mesmo quando os sujeitos se colocam como personagens, lidando até com a autoficção, as

autografias funcionam como registros autênticos de sua visão de mundo, como se estivessem deixando fragmentos de si em cada grafismo.

A presença do corpo desenhado, as palavras sobrepostas e as reflexões intimistas revelam um discurso que não só fala sobre o corpo, mas o coloca como um local de significação, se torna uma prática social e corporal, desafiando a ideia do corpo como objeto passivo e reafirmando-o como um espaço de história e resistência. A materialização desse discurso, onde texto e corpo se fundem, cria um painel de autoconstrução identitária onde revela-se um sujeito que se afirma e se posiciona a partir de sua corporeidade e história pessoal.

A narrativa visual e textual explora temas como resistência, autonomia e subjetividade dentro de um processo de autoafirmação, alinhado à Educação Performativa, que contribui para a formação de um corpo-artista-pesquisador em constante diálogo e resistência às normas estabelecidas.

Bordando os recortes em forma de tese, é possível perceber um sujeito que utiliza os processos de criação como ferramentas essenciais para explorar, afirmar e reescrever sua identidade. Sua posição de enunciação reflete uma postura de resistência e reinvenção, onde a escrita e a expressão visual são os meios através dos quais ele desafia normas, constrói sua história e se afirma como autor de sua trajetória. A continuidade das propostas e processos criativos cria um diálogo autográfico, onde cada imagem e frase complementa a anterior, formando um discurso coeso e dinâmico. Assim, o sujeito não apenas registra sua história, mas a transforma em um ato de resistência e afirmação de si mesmo.

Em *A condição biográfica* (2012b), Delory-Momberger reconhece que, entre os pesquisadores dedicados à pesquisa (auto)biográfica, o aspecto temporal tende a receber destaque, enquanto a dimensão do espaço permanece pouco explorada. Segundo a autora, embora a temporalidade seja essencial na constituição da experiência e no trabalho biográfico, "o espaço, a começar pelo nosso próprio corpo, é também constitutivo da experiência, um lugar de constituição das representações de si e dos outros" (Delory-Momberger, 2012, p. 65). Essa perspectiva é fundamental nas teorias autográficas aqui apresentadas. Vivemos no espaço e sobre ele; vivemos do/com o espaço a partir do experienciar com o corpo. Realizamos nele, cotidianamente, uma série de ações essenciais para a nossa experiência. Ela ressalta: "nós mesmos somos espaço: nosso ser corporal pertence

à extensão e à materialidade do espaço; somos, portanto, espaço no espaço" (Delory-Momberger, 2012, p. 66). Essa compreensão é vital para minha investigação sobre os processos de criação autográficos na formação do corpo-artista-pesquisador. Ao reconhecer o corpo como espaço, percebo que as autografias não são apenas manifestações temporais, mas também espaciais, pois se materializam através do nosso ser corporal. Assim, o espaço deixa de ser um mero recipiente e se torna parte essencial das experiências e das representações de si e dos outros que construímos.

Essa integração entre corpo, espaço e experiência conecta-se diretamente com a Educação Performativa. O aprendizado ocorre por meio da ação e da incorporação, valorizando a expressão corporal e a presença no espaço como formas de conhecimento. Evidencia-se como os processos de criação autográficos, ao envolverem o corpo como espaço de expressão, contribuem para uma prática educativa performativa em sua essência. Ao transformar experiências pessoais em autografias, os sujeitos não apenas narram suas histórias, mas as vivenciam e as recriam performativamente, fortalecendo a compreensão de si e do mundo ao seu redor. Delory-Momberger afirma "os homens habitam o espaço e o espaço os habita; eles constroem o espaço e o espaço confere sentido ao seu ser e à sua ação" (2012, p. 70). Somos indivíduos construídos pelas sociedades em que estamos inseridos e também participamos da construção da realidade desses espaços de pertencimento. Seria ideal desenvolvermos uma prática educativa reflexiva e afetiva em relação ao espaço que nos constitui, pois ele é parte de nossa construção pessoal.

Para finalizar de fato, considero compartilhar os efeitos que fizeram em mim a autografia desta tese. Com meu corpo, neste mundo em que habito e que também me habita, juntamente com os sujeitos da pesquisa, vivencio as autografias que possibilitaram trazer sentidos e potencialidades aos processos de criação na formação de todos os envolvidos. Vislumbro possibilidades múltiplas, neste território intuitivo e performático, na potencialidade da autografia para a formação de si. Meu corpo como arquivo vivo.

Grafando percursos, delimitando lugares, caminhos, possibilidades, limitações, este corpo autográfico é espetáculo porque é lugar de visualização, é texto, é escritura, é algo que se mostra a um olhar que interprete. O corpo é o lugar

de visibilidade do sujeito e da cultura que o constitui. O meu corpo não deu conta de “tudo” (nos mais múltiplos sentidos deste tudo entre aspas... embora haja algo de positivo nisso). Essa tese, que não deu conta de “tudo”, abordou o que outros pesquisadores podem grafar em seus próprios gestos de interpretação, a partir de seus próprios corpos.

Aqui fica este corpo, findando esta escrita, buscando contornos e bordas, entre os registros do real, do simbólico, do imaginário que me constitui. Fico aqui pensando em tantas frases que me compõe agora e ainda não consigo dizer qual seria a escolhida. Talvez todas. Porque ao chegar neste ponto, ao parir esta tese, sinto o vazio e penso em quais serão os próximos passos deste meu corpo que performa a vida.

É a partir da falta que se abrem alternativas para o novo. E assim, nestas linhas performativas e autográficas, onde o corpo escreve e o espaço ressoa, encerro não um fim, mas um contínuo começo de (re)existir numa transcendência que continua para além destas páginas.

Figura 144 - Fim

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set.2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico**. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.) **Autobiografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação**: a (re) significação das imagens – lembranças/recordações – referências para a pedagoga em formação. In: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio./ago. 2011. Disponível em: <» https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: out. 2023

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 16-23, jan./abr. 2020.

ALBONI, Elza Fagundes da Silva; VIEIRA, Marisa Dudeque Pianovski. **Adoecimento docente nas escolas públicas do Estado do Paraná.** Palmas: Humanidades e Inovação, v.8, n.59, p.181-192.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O significado das pequenas coisas**: história, prosopografia e biografemas. IN: AVELAR, Alexandre de Sá & SCHMIDT, Benito Bisso (org.). Grafia da vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

ALICE, Tania. **Performance como revolução dos afetos**. São Paulo: Editora Annablume, 2017.

ALICE, Tania; BAFFI, Diego. **Traga seus problemas para a arte**: performances de arte relacional como cura. São Paulo: revista TUSP, 2018.

ANDRADE, Danielle Ferreira (org.). **Inventário Vermelho:** histórias de mulheres e contos de tradição oral. Salvadorr: Ed. Das Autoras, 2021.

AVELAR, Alexandre de Sá. **A retomada da biografia histórica:** problemas e perspectivas. In: Oralidades: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **As vinte e nove cartas:** Laban, uma gramática poética para atores. São Paulo: Prspectiva, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, (1999).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRECHT, Bertold. **A exceção e a regra.** In: Teatro completo (12 vols.). Vol IV. Rio de Janeiro: Terra, 1990, p.129-160.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 1ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: a escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** São Paulo: Cultrix, 1991.

CATANI, Denice Bárbara, et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. LYTLE, Susan. L. **Inside/Outside**: teacher research and Knowledge. Nova York: Teachers Colege press, 1993.

COHEN, David. **Poemas que desisti de rasgar.** CIDADE: 5W, 2014.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Aprendizagem histórica**: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. DOSSIÊ - Aprendizagem Histórica: Pesquisa, Teoria e Prática • Educ. rev. (60) • Apr-Jun 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.46025 Acesso em 19 mai. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique**: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação. v.17, n.51, p. 523-536, set.-dez, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**: Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Trad. Albino Pozzer, Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526 Acesso em 11 out. 2023.

DELORY MOMBERGER, Christine. **Da condição à sociedade biográfica**. Educar em Revista, 2021, volume 37. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/5p834hfdB9WTpkgJFt7DmMn/?format=pdf&lang=pt Acesso em 11 out. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine; BOURGUIGNON, Jean-Claude. **Medialidades biográficas, práticas de si e do mundo**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 08, n. 23, p. 01-09, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1129. Acesso em: 11 out. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Otobiographies**. L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre. Paris : Galilée, 1984.

DESROCHE, Henri. **Entreprendre d´apprendre**. D´une autobiographie raisonnée aux projets d´une recherche-action. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1990.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIVERTIDAMENTE. Direção de Pete Docter. Estados Unidos da América: Pixar Studios, 2015. 1 DVD (93 min.)

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas SP: Papirus, 1991.
DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas SP: Papirus, 1995

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira.** [Entrevista concedida a] Morgani Guzzo,

da Catarinas. Portal Geledés. 29 jul. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/?gclid=CjwKCAiAioifBhAXEiwApzCztltjzw0uZXw1LDnjxYEvj07oIlalxzUp_15k5qMazcmjKiva5mAqEBoC-RwQAvD_BwE Acesso em: 8 fev. 2023

FRANCHI, Carlos. **Linguagem – atividade constitutiva.** Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 22, 30 set. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893 Acesso em: 08 fev. 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida** O método biográfico nas ciências sociais., Natal: EDUFRN 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra.1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa - São Paulo: Paz e Terra, 1996-2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FORTIN, Sylvie. **O processo formativo como construção de novos procedimentos criativos**. In: RAMOS, Luiz Fenando. (Org.) Arte e ciência: abismo de rosas. São Paulo: ABRACE, 2012, p.115-139.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066.

GOMES, Lilian; COSTA, Thaís. **Das condutas de risco ao silêncio**: entrevista com David Le Breton. Teoria e Cultura - UFJF, v. 13 n. 1 junho. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12409

GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (Orgs.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec, 2020.

GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Performance, Discurso e Educação**: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434 . Acesso em: 02 abr. 2024.

GULLAR, F. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

HARMON, Maryllen C. **Paulo Freire**: Implications for a theory of pedagogy. Tese de doutorado. Boston, School of Education, University of Boston. 1975.

HENFIL. **Cartas da Mãe.** Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

INGOLD, Tim **The perception of the enviroment. Essays on livelihood, dwelling and skill** Londres: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. **Lines.** A brief history. London/NewYork: Routledge. DOI : 10.4324/9780203961155 2007.

INGOLD, Tim. **Trazendo coisas de volta à vida:** emaranhados criativos num mundo de materiais. Revista Horizontes Antropológicos.VI.18. Jun 2012. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ppgas/portal/arquivos/orientacoes/INGOLD_Tim._2012.pdf Acesso em: 20 out. 2019.

INGOLD, Tim.1948 **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

IZQUIERDO, Ivan. **A Arte De Esquecer**: cérebro, memória e esquecimento. Rio de Janeiro: Vieira&Lent, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUR, Rupi. **O que o sol faz com as flores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

LANCRI Jean. **Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade**. in: BRITes, Blanca; TessleR, elida (org.). o meio como ponto zero: metodologia de Pesquisa em artes Plásticas. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRG, 2002.

LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 20 out. 2019.

LE BRETON, David Le. **A Sociologia do Corpo**. 2a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LE BRETON, David Le. **Antropologia dos Sentidos.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2016.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. 5ªed. São Paulo, Brasiliense, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. 1920-1977. **Água Viva.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

MACHADO, Antônio. Proverbios y Cantares. **Poesias Completas.** Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURNA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiesis and cognition**. D. Ridel, Dordrecht, Holanda, 1980.

MELLO, Ricardo Perufo. **Os caminhos da pesquisa em poéticas visuais através de uma prática pessoal em pintura.** Arteriais revista do PPGARTES.UFPA. n. 02 Ago 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/download/2720/2890 Acesso em 15 Fev. 2023.

MENDONÇA, Priscila Bibiano de Oliveira. **A metodologia científica em pesquisas educacionais**: pensar e fazer ciência. Educação [S. l.], v. 5, n. 3, p. 87–96, 2017. DOI: 10.17564/2316-3828.2017v5n3p87-96. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1971-1999.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua portuguesa. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/autografia
Acesso em: 07 jul. 2023.

MOREIRAS, Alberto. **Autografía**: pensador firmado (Nietzsche y Derrida). Suplementos Anthropos, Barcelona, n. 29, p. 129-136, 1991.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores** (Org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 3ed. Campinas: UNICAMPO, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo**. In: INDURSKY, Freda. & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (Orgs.) A Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

OLIVEIRA, Gabriela Clemente de. **Poéticas da memória:** Christine Delory-Momberger e fotografia. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 06, n. 17, p. 224-234, jan./abr. 2021

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Parkour**: corpo e espaço reescrevem o sujeito. Línguas e instrumentos linguísticos, Campinas, v.2, n. 34, p.75-87, jul/dez 2014.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A formação do formador na abordagem autobiográfica**: experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino. Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais**: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano!** Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI; SILVA (Org.) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação:** pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011. P. 369-384.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. pp. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999a.

PÊCHEUX, Michel. **Análise do Discurso**. São Paulo: Pontes, 1999b.

PELED, Yiftah. **Metodologia em Poéticas Visuais**. In: Porto Arte, Porto Alegre: Instituto de Artes/ UFRGS, v.19 n.33, nov. 2012.

PINEAU, Elyse Lamm. **Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, mai/ago. 2010, p.89-113.

PINEAU, Elyse Lamm. **Pedagogia crítico-performativa**: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de A. Performance e Educação: Desterritorializando territórios. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.

PINEAU, Elyse Lamm **Critical performative pedagogy**: Fleshing out the politics of liberatory education. In: STUCKY, N., WIMMER, C. (Org.). Teaching Performance Studies Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. P. 41-54

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. Loyola: São Paulo, 2006.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. SANTOS Maria Rita. **Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica**: uma análise do portal de periódicos capes. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 02, n. 05, p. 449-469, maio/ago. 2017 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/3054/2510/> Acesso em 19 mai. 2023.

REIS, P. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: NURIA, C. REIS, P. G. R. **Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012, pp. 21-30

ROJAS, Carlos Antonio A. **La biografia como género historiográfico.** Algunas reflexiones sobre sus posibilidades atuales. In: SCHMIDT, Benito B. (org). O biográfico: perspectivas interdisciplinares. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2000.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. **Pesquisa (auto)biográfica**. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.45-53.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** Performance studies: an introduccion, second edition. New York & London: Routledge, 2006, p. 28-51.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O que pode a Performance na Educação?** Uma entrevista com Richard Schechner. *Educação & Realidade*, *35*(2). 2010. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502. Acesso em: 04/10/2023

STEAD, Philip C.; STEAD, Erin E. **Um dia na vida de Amos Mac Gee**. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Sem segredos**: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). Cultura Infantil: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassu Bricio. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p.11-52.

STEPHANOU, Maria. **Jogo de memórias nas esquinas dos tempos**: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGI, Maria da Conceição. (Orgs.). Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, v. 7. p. 19-53.

SOUZA, Daiana Maria Holz. **Stopmotion**: a experiência de alunos com a linguagem cinematográfica através do celular. Ufpr. 2015. Disponível em:https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/40802/R%20-%20E%20-%20DAIANA%20MARIA%20HOLZ%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 24 set. 2024.

SOUZA, Daiana Maria Holz; SOUZA, Maurício. **Stopmotion**: a linguagem cinematográfica e o processo de ensinoaprendizagem através do celular. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 11, n. 2, p. 114-123, jul./dez. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/diver/article/viewFile/62142/38658 Acesso em: 24 set. 2024.

SOUZA, Daiana Maria Holz. **Coisas frágeis**: sensibilidade e práticas de arte educação ambiental no adolescer. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências ambientais) – Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, Matinhos (PR), 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/69900?show=full Acesso em: 24 set. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biographie**: écrits de soi et formation au Brésil, Paris: L´Harmattan, 2008.

SULZBACH, Liliana (Direção). **A invenção da Infância.** Disponível em: https://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia Acesso em: 29 mar. 2023.

VASSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislávski**: vida, obra e Sistema. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

World Health Organization Report on Mental Health in Youth, OMS, 2021. Disponível em: https://www.who.int Acesso em: 09 jul. 2024.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.