

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES – DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
GRADUAÇÃO – LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

GLAUCO MACHADO CAON

UM SISTEMA RECREATIVO E/OU RECRIATIVO

Algumas condições para educar com Artes

PORTO ALEGRE – RS

2019

GLAUCO MACHADO CAON

UM SISTEMA RECREATIVO E/OU RECRIATIVO

Algumas condições para educar com Artes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para obtenção de título de graduação de Licenciatura
em Artes Visuais

Orientadora:

Profa. Dra. Aline Nunes da Rosa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Vicari Zanatta

Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva

PORTO ALEGRE – RS

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Caon, Glauco Machado
UM SISTEMA RECREATIVO E/OU RECRIATIVO: Algumas
condições para educar com Artes / Glauco Machado Caon.
-- 2019.
103 f.
Orientadora: Aline Nunes da Rosa.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,
BR-RS, 2019.

1. Artes. 2. Educação. 3. Pensamento Sistemico. 4.
Criatividade. 5. Recreação. I. Rosa, Aline Nunes da,
orient. II. Título.

RESUMO

Este trabalho busca articular uma coleção de conceitos esboçando um sistema conceitual que aponta para cinco determinadas qualidades plásticas, interdependentes e inerentes ao fenômeno da recreação, sendo essenciais para se educar com Artes. São elas a dinâmica do sistemas (do pensamento 'em rede'), a transdisciplinaridade, a ludicidade (o brincar), a criatividade e o corpo (a corporeidade e a experiência com o corpo). Na investigação, observou-se que tudo aquilo que é criação, é também recriação; do mesmo modo, tudo aquilo que é aprendizagem, é reaprendizagem. Assim, estimulando-se o ato da (re)criação, por meio da dimensão recreativa, retroalimenta-se a curiosidade, o interesse e o gosto por aprender, a possibilidade da descoberta e da invenção, bem como outras faculdades da aprendizagem. A aprendizagem que constitui um processo de auto-organização de noções diversas (por exemplo: ideias, conceitos, abstrações, afetos, sentimentos, etc.), podendo se desdobrar no complexo e singular fenômeno emergente da ressignificação — propósito elementar em contextos educativos, não apenas relevante para as crianças e os adolescentes, mas para os adultos também.

Palavras-chave: Artes. Educação. Pensamento Sistêmico – em Rede. Transdisciplinaridade. Ludicidade – Brincar. Criatividade. Corpo – Experiência. Recreação – Recriação.

ABSTRACT

This work seeks to articulate a collection of concepts sketching a conceptual system that points to five specific plastic qualities, interdependent and inherent to the phenomenon of recreation, being essential to educate with Arts. They are the dynamics of systems (of network thinking), transdisciplinarity, playfulness (play), creativity and the body (corporeality and experience with the body). In the investigation, it was observed that everything that is creation is also recreation; in the same way, all that is learning is relearning. Thus, by stimulating the act of (re)creation, through the recreational dimension, feedback is generated on curiosity, interest and taste for learning, the possibility of discovery and invention, as well as other faculties of learning. Learning that constitutes a process of self-organization of diverse notions (for example: ideas, concepts, abstractions, affections, feelings, etc.), being able to unfold in the complex and singular emerging phenomenon of re-signification – elementary purpose in educational contexts, not only relevant for children and teenagers, but for adults as well.

Keywords: Arts. Education. Systems Thinking – Networking. Transdisciplinarity. Playfulness – Play. Creativity. Body – Experience. Recreation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1. MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO: PAISAGENS QUE SE AUTO-REVELAM PERANTE O ATO DE NELAS TRILHAR.....	8
1.1. <i>De como a “Cultura Enciclopédica Francesa” me marcou (Infância: 7–11 anos).....</i>	<i>8</i>
1.2. <i>Como descobri uma cultura integradora: a abordagem sistêmica como proposição de transcendência de uma cultura enciclopédica — para além das coleções estáticas, as articulações dinâmicas.....</i>	<i>27</i>
2. TRAMA CONCEITUAL: DE COLEÇÕES A SISTEMAS.....	31
2.1. Sistemas: Pensando com Sistemas.....	31
2.2. Disciplinaridades: Multi, Inter e Transdisciplinaridade.....	40
2.3. Ludicidade: Investigando o Brincar no Aprender Espontâneo.....	48
2.3.I. <i>Uma etimologia do brincar</i>	<i>49</i>
2.3.II. <i>Uma “síntese lúdica” entre o aprender espontâneo das crianças e o aprender normativo das escolas</i>	<i>51</i>
2.3.III. <i>A retroalimentação lúdica adulta e a volta do sincretismo infantil</i>	<i>59</i>
2.4. Criatividade: sobre Criação e Recreação.....	64
2.5. Corpo: A Experiência através do Corpo e o Resgate da Corporeidade.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUMO A SISTEMAS RECREATIVOS E/OU RECREATIVOS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98
BIBLIOGRAFIA.....	100
APÊNDICE.....	103

INTRODUÇÃO

O intuito deste trabalho é tentar identificar e descrever algumas das que poderíamos chamar de condições para se *educar com Artes*. Isto é, promover uma formação humana e/ou humanizadora que não exclua as **Artes** nas abordagens educativas, mas integre suas linguagens nos próprios processos de ensino e de aprendizagem, qualquer que seja a faixa etária em questão.

Para tanto, exploramos um conjunto de cinco noções conceituais (**sistemas, transdisciplinaridade, ludicidade, criatividade e corpo**). A *articulação* destes conceitos foi possível nas ‘*voltas*’ de ressignificação de experiências, atualizadas nas diferentes etapas da vida escolar e acadêmica. Por isso, no primeiro capítulo resgatamos, no estilo memorial, as experiências e os aprendizados significativos do passado, que se mostraram ativos no presente e foram relevantes para a construção deste *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*. Arenhaldt e Marques contribuem para justificar esta escolha:

A escrita de *memoriais* em percursos formativos permite para aquele que escreve sobre si, ou para aquele que lê a história de outro, compreender os *sentidos* de estar na docência, de ser professor. A escrita de *memoriais* se constitui em um dispositivo valioso no sentido de entender *como aprendemos* a ser professor e a viver a escola. É plausível dizer que *nos reconhecemos nas histórias dos outros*, nos formamos e nos constituímos ao ler o outro (ARENHALDT; MARQUES, 2010, p.17, grifo meu).

Resgatando-se o histórico da produção deste trabalho, que se transformou significativamente até chegar no resultado ora apresentado, pode-se destacar que a problemática principal assumiu, no decorrer de três semestres¹, pelo menos quatro formas distintas; cada uma delas corresponderia, em cada momento, a uma reatualização de uma inquietude artístico-educativa que não cessava de se *transformar*, em função dos próprios fenômenos de *ressignificação* que a passagem final pelo curso me proporcionou.

Pode-se dizer, especialmente, que a quarta e última dessas ressignificações, em relação à problemática investigada por meio do TCC, representou uma espécie de ‘reabilitação’ pessoal para com a própria *pesquisa e escrita acadêmicas* no campo das *ciências humanas* — dado que o meu passado formativo, em cursos de nível do Ensino Superior, implicou *experiências* em

¹ Normalmente, são dois semestres segundo o currículo do curso; o primeiro dedicado ao pré-projeto e o segundo ao projeto em si.

diversos campos de estudo e/ou atuação², os quais nem sempre dialogam entre si, inclusive, dentro da própria dimensão educativa.

Algumas daquelas formas anteriores da problemática do TCC, tentativas ‘frustradas’ de desenvolvê-lo em sua característica ‘mutante’, levaram-me a ensaiar, no próprio projeto, o uso de *linguagens* diversas, não nomeadamente *artísticas* (como o “mapa mental” visual ou gráfico, o hipertexto e o vídeo na Internet), levando-se em conta que existe um estímulo formativo, aos estudantes do curso de Artes Visuais da UFRGS, para que desenvolvam, mediante o TCC, tanto a linguagem textual da escrita acadêmica mais convencional, quanto linguagens consideradas artísticas e/ou poéticas.

No entanto, defrontado com as inúmeras adversidades que costumam acompanhar este tipo de processo de pesquisa — usualmente desafiante — acabei retornando a uma forma linguística mais tradicional (mas somente pelo início deste semestre, 2019/1), retomando uma abordagem mais teórica de produção textual da época do pré-projeto (2018/1). Porém, com um diferencial importante: agora existe uma ‘ponte’ dialógica entre a problemática, relativamente complexa, e a forma textual apresentada aqui, com bastante empenho descritivo e relacional, aspectos que, anteriormente (talvez, por hábitos de linguagem, oriundos de experiências formativas passadas em outros campos de formação), eu talvez parecia não levar em conta.

A relevância educativa, em um TCC que trata de Educação *com* Artes, para esse breve relato de experiência, deve-se ao fato de que teria sido, precisamente, graças a este último fenômeno de ressignificação (com a produção do TCC), que este trabalho agora pode ser comunicado a você, leitor(a), de um modo, espera-se, apreensível, compreensível, interessante e, sobretudo (no melhor dos casos), **(res)significativo**, em relação à problemática indicada pelo título.

Afinal, estamos prestes a explorar aquilo que configuramos como um “**sistema recreativo**”; isto é, algo que poderia ser capaz de nos fazer **criar** e/ou **recriar**, a partir de nossa *percepção* atual, a nossa própria *percepção* porvir de mundo. Assim, se a apreciação deste trabalho puder proporcionar algum valor de *experiência* positiva para você, leitor(a), eu teria, por meio da minha própria descoberta conceitual (do **sistema recreativo**) ao longo deste processo produtivo, realizado o meu primeiro **sistema recreativo**, antes mesmo de ‘colocar a mão na massa’, levando em conta que este é, provavelmente, apenas um princípio para esta proposição.

² Sendo que as Artes, a Geologia e o Cinema de Animação estão entre os principais campos de formação (ver *Apêndice*).

Entre a **introdução** e as **considerações finais**, está o corpo do trabalho, desenvolvido em dois capítulos. O primeiro, inspirado na lógica de um *memorial descritivo*, revela o processo lento e sinuoso de construção da problemática, que gira em torno da busca de uma concepção não dicotômica da Educação, integradora de conceitos, disciplinas, campos do saber, etc. A *trajetória* ajuda a compreender os antecedentes deste trabalho, sua gênese. O capítulo se divide em dois subcapítulos: um que recupera memórias da infância escolar, experienciada na França, enquanto que o outro traz, de modo aprofundado, a ressignificação dessa experiência passada, durante o curso de Geologia, já na vida adulta, pelo menos vinte anos depois, a partir da descoberta da Teoria de Sistemas, conforme Donella Meadows (2008). O segundo capítulo apresenta uma *coleção* de tópicos conceituais, somando no total cinco tópicos ou *temáticas* consideradas fundamentais para a resolução do trabalho, na medida em que vão sendo relacionadas entre si ao longo do processo investigativo — como que por meio de uma ‘*rede de ideias*’, explicitada progressivamente no texto. Os tópicos podem ser lidos em qualquer ordem, uma vez que a noção de *rede* sugere trajetórias pessoais que são imprevisíveis e *não-lineares*, semelhante ao ato de navegação na Internet (hipertextual).

O primeiro tópico apresenta a *perspectiva sistêmica*, a partir de obra ainda não traduzida para o português. O segundo, traz o debate entre *multi*, *inter* e *transdisciplinaridade*, bastante trabalhado na área da Educação, correlacionando estes conceitos com a abordagem sistêmica, menos conhecida entre educadores, assinalando o interesse de aproveitá-la neste campo. O terceiro e quarto tópicos tratam, respectivamente, da *ludicidade* e da *criatividade*; noções que, associadas à *experiência*, centrada no *corpo*, o quinto e último tópico, permitem completar a *volta*, o círculo ou a espiral hermenêutica que nomeamos, numa **ressignificação** final como **sistema recreativo** e/ou **recriativo**, que consiste em nossa contribuição para **educar com Artes**.

Fechando o trabalho, apresentam-se as **considerações finais**, as **referências**, a **bibliografia** e o **apêndice**.

1. MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO: PAISAGENS QUE SE AUTO-REVELAM PERANTE O ATO DE NELAS TRILHAR

1.1. De como a “*Cultura Enciclopédica Francesa*” me marcou (*Infância: 7–11 anos*)

A fim de tornar inteligível o presente TCC do curso de Licenciatura em Artes Visuais, considerei relevante compartilhar um pouco da *trajetória* de minha formação, que provavelmente tem características bastante peculiares, podendo causar estranhamento. A influência marcante das experiências vivenciadas ao longo da infância e juventude resultaram num perfil de estudante adulto que foi, várias vezes, descrito como, no mínimo, fora dos padrões ou excêntrico. Narrar essas *experiências* e *percurso* que recuperei num texto do tipo **memorial** talvez favoreça a compreensão do trabalho.

Quando criança, morei com a família quatro anos em Paris, França (1990–1994). Estudei em escola pública, tendo iniciado minha alfabetização em português e concluído em francês, naquele país estrangeiro. Tratava-se de uma época anterior à ampla influência da Internet na sociedade e, também, em que a influência das tecnologias da informação, tais como computadores e *videogames*, já alcançava lares e por vezes escolas também, dada a novidade que aqueles dispositivos representavam, intrigando inclusive educadores e pesquisadores em Educação³. Assim, se no Brasil essa cultura digital já se estabelecia de algum modo significativo, e que eu pudesse testemunhar diretamente já ao final da década de 1980, então, na França do início dos anos 1990, pode-se imaginar que este fenômeno seria ainda mais amplificado; inclusive, na circunstância do meu contato e familiarização com alguns jogos eletrônicos de

³ Por exemplo, entre os anos 1970 e 1980, associado ao Departamento de Psicologia da UFRGS, começava a se estruturar o *LEC (Laboratório de Estudos Cognitivos)*, grupo de pesquisa interdisciplinar coordenado pela educadora Léa Fagundes: associava a Epistemologia Genética piagetiana ao uso de computadores em ambientes educativos. Nos anos 1980, porque meus pais tinham passagem pelo campo da Psicologia, recordo-me de ter visitado um laboratório de informática para “comandar”, interativamente por meio de códigos de programação, a tartaruginha virtual do programa educativo *Logo*. Objeto de estudo dos especialistas, que pareciam se encantar tanto ou mais quanto as crianças — as quais, por sua vez, tendiam a preferir *videogames*, que começavam a se popularizar na época. Coincidentemente, minha ex-orientadora no curso de Bacharelado em Artes Plásticas, Maria Cristina Biasuz, tinha trajetória educativa naquela linha de pesquisa; foi cursando a disciplina *Laboratório de Informática e Ensino das Artes Visuais* (2015/2), ministrada por ela no curso de Licenciatura em Artes Visuais, que tomei conhecimento de um aplicativo educativo mais recente e complexo chamado *Scratch* — desenvolvido pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*).

computador de produção francesa, os quais apresentavam, curiosamente, um aspecto *educativo*⁴ — o que não seria um mero acaso.

Na realidade, naquela França, foi possível testemunhar uma *cultura educativa* que era pervasiva (isto é, disseminada) em toda a sociedade, estendendo-se muito além dos espaços escolares. Começamos apontando para a cultura digital de computadores e *videogames*; porém, mais surpreendente era observar os diversos frutos de toda uma conjuntura da produção cultural francesa, apresentando, sistematicamente, um propósito *didático* ou *pedagógico* voltado ao público infantojuvenil. Graças a isso, dos meus 7 a 11 anos, pude usufruir com alegria daquela abundância de objetos culturais — logo, apresentarei novos exemplos.

Mais tarde pude entender que havia uma profunda inspiração, dedicação, esforços e recursos investidos naquele país, voltados para o *design* (no sentido de concepção criativa), a realização e/ou a produção daquelas *propostas* ou produtos de teor educativo. Os exemplos seriam incontáveis (Figura 1). Entre brinquedos, jogos e jogos eletrônicos, posso destacar baralhos de cartas que apresentavam **coleções** de tipologias (bem ao estilo exaustivo e *enciclopédico* francês) com caracterização de dinossauros ou de cogumelos, entre muitos outros (Figuras 2–9). Também, havia questionários lúdicos e portáteis com ‘questões-respostas’ rápidas acerca de conteúdos de disciplinas escolares (Figura 10). Minha família tinha adquirido um jogo de tabuleiro sobre as tradições culturais departamentais do território francês — muito desafiante por sinal, já que em boa parte eram especificidades locais com as quais tínhamos pouquíssimo ou

⁴ É o caso do “clássico” *Sid Meier’s Civilization* (lançado em 1991 e desenvolvido pela empresa *Microprose*). Tratava-se de um jogo de “simulação de impérios” ao longo de narrativas históricas fictícias da humanidade num mundo virtual; podendo ser protagonizadas até 14 civilizações diferentes (incluindo, por exemplo, os Aztecas, os Mongóis, os Romanos, os Babilônios, os Zulus ou os Franceses), começando sempre na Idade das Trevas e chegando, talvez, à contemporaneidade, com o desfecho possível do lançamento de uma espaçonave em direção ao sistema estelar Alpha Centauri. Deste modo, refaziam-se “as Histórias” indefinidamente, dentro das limitações do jogo evidentemente. Havia no *Civilization* uma biblioteca interna, a “*Civilopedia*”, conceituando, por meio de texto e imagem, elementos do jogo referenciados na História (por exemplo: tipos de governo, maravilhas do mundo, construções civis, unidades militares e descobertas científicas).

Ainda um outro exemplo de jogo eletrônico de aspecto educativo, com uma ênfase mais escolar, era o *Adi* (constituía-se numa franquia, desde 1990, desenvolvida pela empresa francesa *Coktel Vision*). Este jogo era “apresentado” por... *Adi*, uma personagem extraterrestre verde que aparecia o tempo todo na interface do jogo atrás de uma janela ou retrato; essa personagem era animada e interativa, expressando-se, reagindo e até “conversando” (com ruídos extraterrestres irritantes, mas ironicamente legendados em francês); tratava-se de uma brincadeira primordial de simulação de uma inteligência artificial; em boa parte, era imersivo e, talvez, inovador para a época. Mas esta era só uma peculiaridade “de fundo” do jogo, pois o mesmo reunia, na verdade, diversos aplicativos de uso infantojuvenil com proposição educativa, criativa e/ou lúdica, desde, por exemplo, um programa de pintura digital que permitia até mesmo criar animações, até módulos de conteúdos escolares de matérias convencionais, os quais, se bem resolvidos, permitiam uma acumulação de pontos internos no sistema, através dos quais era possível “liberar” o acesso a outros jogos eletrônicos dentro do próprio programa *Adi*.

Figura 2 – Baralho: Dinossauros



Fonte: Própria (2019)

Figura 3 – Baralho: Cogumelos



Fonte: Própria (2019)

Figura 4 – Baralho: Cães



Fonte: Própria (2019)

Figura 5 – Baralho: Cães (carta)



Fonte: Própria (2019)

Figura 6 – Baralho: “O Herbário de Mamy”

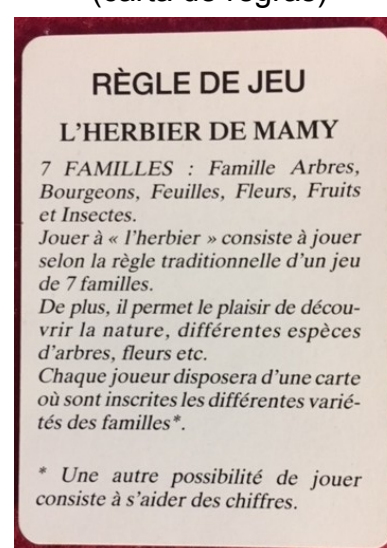


Fonte: Própria (2019)

Figura 7 – Baralho: “O Herbário de Mamy” (carta-catálogo) Figura 8 – Baralho: “O Herbário de Mamy” (carta de regras)



Fonte: Própria (2019)



Fonte: Própria (2019)

Figura 10 – Jogo de questões-respostas: “Os Invencíveis”



Fonte: Própria (2019)

Figura 11 – Jogo de tabuleiro: “A França em Questões”



Fonte: Própria (2019)

Figura 12 – Livro-Enciclopédia Ilustrado: “A Grande Enciclopédia dos Duendes”



Fonte: Própria (2019)

Outros contextos em que a cultura educativa podia ser observada: na rua. Havia, sistematicamente, exposições científicas, entre outras, voltadas para crianças em museus, em parques e em outros espaços museográficos distribuídos no meio urbano, sendo que até mesmo os metrô tinham ilustrações lúdicas para as crianças tomarem conhecimento, por exemplo, do perigo de apertar a mão nas portas automáticas. Ou então, a cultura cartográfica das linhas de metrô e ônibus, trabalhando subliminarmente a orientação dos cidadãos no espaço e seus movimentos na cidade. envolvendo metas individuais, tornavam qualquer passeio uma pesquisa, com estabelecimento de rotas, planos de viagem, programação de itinerário que precisavam ser realizados adequadamente, envolvendo possíveis erros que tinham custo de tempo e de refazer as viagens, ou de chegar atrasados, etc. Detalhes memoráveis como estes, que *estimulavam a imaginação e a conscientização* sobre o mundo, o cosmo, a natureza e/ou a sociedade, muito provavelmente contribuíram para a construção da cidadania desde a infância. Poderíamos aplicar aqui o conceito de “cidades educadoras” (MOCKUS, 2005).

Associado a isso tudo, parecia existir também um apetite pedagógico por *catálogos* ou **coleções** ilustradas ‘de tudo quanto é coisa’ (por exemplo, tipos de placas de trânsito, tipos de indumentárias usadas em distintos países ao longo da história, descrição dos elementos de um castelo medieval, tipos de nuvens, categorização meteorológica da velocidade dos ventos, elementos geológicos estruturais de um vulcão, categorização de perigos e acidentes comuns no ambiente urbano contemporâneo). Tratava-se de uma *sistematização* sempre muito *plástica* e, portanto, direta e sensorialmente acessível ao público infantojuvenil, com um valor experiencial, tanto *cognitivo* quanto *poético*, muito presente. Parecia que não se economizava *esforços* no intuito de *provocar* na juventude o *encantamento* pelo e para o conhecimento, quando a questão era a educação ou a formação, verificando-se também uma persistente tendência à *diversificação* de experiências, tendo em vista provavelmente um determinado projeto democrático e republicano. Porém, sempre dentro dos limites da segurança individual e coletiva.

Por conta disso, era comum o emprego de tecnologias arrojadas para finalidades educativas, especialmente em alguns tipos de museus e espaços expográficos⁵. Assim, chega-se

⁵ Por exemplo, *La Cité des Sciences et de l'Industrie* no *Parc de la Villette*, em Paris, e *Le Futuroscope*, em Poitiers. Tratando-se de abordagens arquitetônicas, museográficas e educativas que provavelmente influenciaram a cultura no mundo todo; Porto Alegre contando, nesta linha, com o *Museu de Ciências e Tecnologia da PUC/RS*. Disponíveis em:

<http://www.cite-sciences.fr>

<https://www.futuroscope.com>

<http://www.pucrs.br/mct/>

eventualmente ao caso do admirável brinquedo comercial *ORDINATHAN*⁶ (Figuras 13–26) — que me faz refletir, ainda hoje, a respeito de como determinados conteúdos públicos e educativos na Internet poderiam ser melhor desenvolvidos e/ou *sistematizados*, em favor de uma melhor formação escolar e/ou universitária, numa perspectiva de articulação e interação de escala local a global ou vice-versa; levando-se em conta toda a potencialidade da Rede (ou das redes), que o *ORDINATHAN* apenas tangenciava.

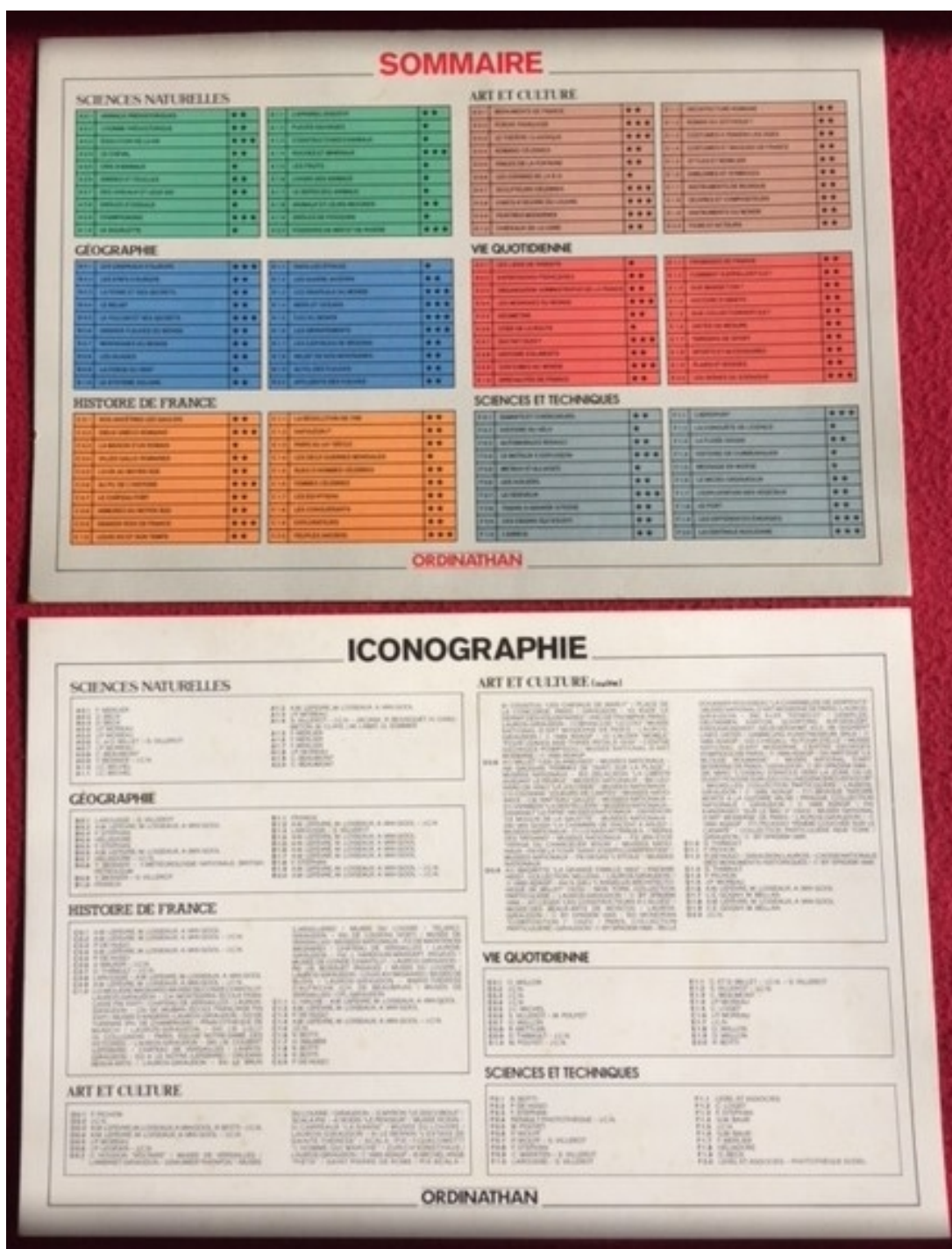
Figura 13 – “ORDINATHAN” (o aparelho desligado; sem ficha temática)



Fonte: Própria (2019)

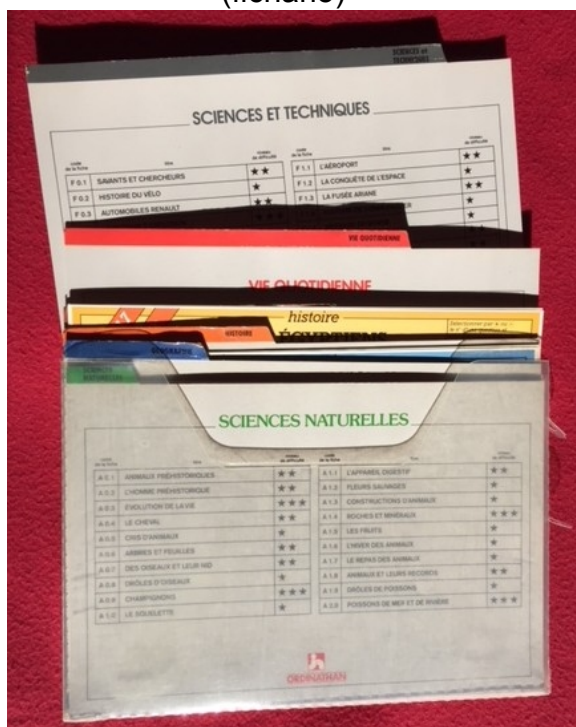
⁶ Um dispositivo muito rico em termos de conhecimentos amplos e gerais, podendo ser jogado sozinho ou em grupo. Com aspecto semelhante a um *notebook* atual, consistia num painel eletrônico portátil e interativo, com múltiplos botões sensíveis ao toque, e em cuja superfície lisa era possível encaixar qualquer uma de suas 120 ‘fichas temáticas’, as quais eram guardadas num espesso fichário dividindo a **coleção** em 6 categorias: *Ciências e Técnicas*, *Geografia*, *História da França*, *Vida Cotidiana*, *Arte e Cultura*, *Ciências Naturais*. Com questões e escolhas interativas e funcionando com o auxílio de um dispositivo sonoro, poderia ser enquadrado como *instrução programada*, porém de grande complexidade. Além do valor *enciclopédico*, tinha um forte apelo lúdico.

Figura 14 – “ORDINATHAN”
 (informações de sumário e iconografia, de suas coleções de ‘fichas temáticas’)



Fonte: Própria (2019)

Figura 15 – “ORDINATHAN”
(fichário)



Fonte: Própria (2019)

Figura 16 – “ORDINATHAN”
(pasta do jogo, contendo tudo)



Fonte: Própria (2019)

Figura 17 – “ORDINATHAN” (pasta do jogo, portátil)



Fonte: Própria (2019)

Figura 18 – “ORDINATHAN” (ficha temática: “Cogumelos” [ciências naturais])



Fonte: Própria (2019)

Figura 19 – “ORDINATHAN” (ficha temática: “Rochas e Minerais” [ciências naturais])



Fonte: Própria (2019)

Figura 20 – “ORDINATHAN” (outras fichas temáticas: [ciências naturais])



Fonte: Própria (2019)

Figura 21 – “ORDINATHAN” (ainda outras fichas temáticas: [história da França])



Fonte: Própria (2019)

Figura 22 – “ORDINATHAN” (mais fichas temáticas: [geografia])



Fonte: Própria (2019)

Figura 23 – “ORDINATHAN” (ainda mais fichas temáticas: [geografia])



Fonte: Própria (2019)

Figura 24 – “ORDINATHAN” (diversas fichas temáticas: [arte e cultura, vida cotidiana])



Fonte: Própria (2019)

Figura 25 – “ORDINATHAN” (eram muitas fichas temáticas: [vida cotidiana])



Fonte: Própria (2019)

Figura 26 – “ORDINATHAN”

(coleções e coleções de temas, em fichas temáticas: [ciências e técnicas])



Fonte: Própria (2019)

As escolas públicas, que evidentemente não poderiam dispor individualmente de todos os *recursos didático-pedagógicos*, seja de natureza comercial, museal, cultural, artística, científica, tecnológica, material, entre outros, ou de espaços físicos específicos (como, por exemplo, ginásio, piscina térmica e/ou laboratório de informática), realizavam uma gestão altamente cooperativa, na *articulação* com a sociedade e na própria rede escolar, sempre com base naquele mesmo princípio fundamental: o de oferecer a todas as crianças um enorme leque de experiências com atividades diversas, de caráter científico, artístico, etc., quase sempre mediadas pela *dimensão lúdica*.

Em contrapartida, o rigor, a seriedade e o *controle* nas relações humanas, envolvendo adultos e crianças era significativamente severo — pelo menos em comparação à cultura

brasileira, considerada mais descontraída, tendo em vista o senso comum. Não obstante, havia, pelo menos de meu ponto de vista, um sentimento muito sólido de confiança e de segurança nos agentes escolares e na instituição de ensino em si, ainda que, por vezes, algumas crianças mais rebeldes ou ‘problemáticas’ podiam ser tratadas com excesso de rispidez pelos adultos — mesmo eu não escapei disto em alguma ou outra rara circunstância. Apesar de ser relativamente bem comportado, nem sempre compreendia ou admitia todas as ‘regras’ estabelecidas ou impostas pela cultura escolar francesa. Mesmo assim, havia uma boa dose de generosidade também — a qual se expressava de um modo um pouco diferente do nosso acredito. Enfim, vale ressaltar que essa atmosfera cultural rigorosa, das crianças com os adultos na escola, acabava se estendendo de certo modo às relações entre as próprias crianças, o que fazia parecer que, incidentes como brigas, bagunça e inclusive o hoje chamado *bullying*, fossem extremamente reduzidos, em comparação a observações e relatos oriundos de outros contextos escolares.

Voltando à noção de catálogos ou **coleções** das ‘*coisas*’, posso destacar que, comparando-se minha experiência educativa no Brasil, antes e depois daquele período de quatro anos, extremamente significativo, na França, ficou marcado, em mim, o ‘*modo francês*’ de sistematização didático-pedagógica das coisas. Quanto às coisas, esses *objetos cognoscíveis* e/ou *apreensíveis* plasticamente, bem entendido, podiam remeter não somente a objetos do mundo real e sua *representação*, mas também a *fenômenos* e, eventualmente, até mesmo a *conceitos* e *ideias* em geral.

Desse modo, em função dessas coisas serem, no ‘modo francês’, tão habitualmente arranjadas e apresentadas na forma de *conjuntos sensorialmente observáveis* (formando **coleções** com elementos sempre muito plásticos), é que evoco a noção que se fazia sentir no cotidiano da França daquela época (como ainda deve existir hoje de alguma maneira) uma “*cultura enciclopédica*”, provavelmente enraizada numa profunda e histórica tradição humanista — pela qual acabei sendo então ‘naturalmente’ *afetado*, já que culturalmente *imerso*, tornando-me, assim, ‘vítima’, por assim dizer, desse modo de apreender, e quem sabe até de **coleccionar**, as coisas do mundo, sem que isso me parecesse algo assustador ou enjoativo. Salvo quando, futuramente viria a constatar, tais atos de **apreender** e de **coleccionar** deveriam ser realizados sob determinado tipo de *pressão*.

Contudo, a minha *reflexão* a respeito da própria *existência* (ou *razão de ser*) daquela *tradição enciclopédica*, que muito depois vim saber, materializada no monumental trabalho de



Diderot et d'Alambert (*Encyclopédie*, século XVIII), não termina com a conclusão de que se tratava apenas disso: **coleções** de coisas relevantes na abordagem autotélica do “*aprender por aprender*”. Havia provavelmente algo *além* das **coleções** de coisas. Porém, se pudermos analisar um pouco a tipologia dos *recursos didático-pedagógicos* da mencionada *cultura enciclopédica* voltada para o público infantojuvenil de minha geração, poderíamos facilmente chegar à conclusão de que havia um determinado *padrão* na sistematização das tais coisas, cujo propósito era de fato a *reunião*, a *exposição* e a *apreensão* dessas coisas enquanto *elementos* de um *conjunto*. Raramente havia, nesse *padrão de sistematização* das coisas, dentro de suas respectivas **coleções**, uma *ênfase* na exploração e na investigação das eventuais e possíveis *relações* entre seus elementos. Consequentemente, as coisas, nas **coleções**, tendiam a ficar assim: juntas em um grupo, porém, de certo modo, isoladas e *desconectadas* entre si.

Durante muito tempo, isso não me parecia um *problema*; desse modo, as **coleções** mais simples me bastariam (aparentemente)! No entanto, a busca exaustiva, de incluir tudo o que fosse *conhecido* sobre determinado assunto, também constitui uma característica importante dessa *tradição enciclopedista*; deste modo, provavelmente, algo mais profundo estava em franco processo de *gestação* e *reorganização*.

O que é de interesse aqui, porque se adotarmos uma *abordagem sistêmica* — isto é, uma *perspectiva sistêmica* ou um *pensamento sistêmico* — poderíamos reconhecer que a apreensão das relações entre os elementos de uma **coleção** (esta última, constituindo-se num *sistema* hipotético) corresponderia a um ‘segundo estágio cognitivo’ — sendo o ‘primeiro estágio cognitivo’ a apreensão e *identificação* (apenas) dos elementos.

Ou seja, o que se poderia fazer, num estágio primordial, apenas com as coisas de uma **coleção** ou, analogamente, com os elementos de um sistema, uma vez que se os conhece inicialmente? Uma resposta poderia ser ‘praticamente nada!’. Trata-se de uma resposta cínica e humorística; porém, é justamente por isso que, pelo período de quase duas décadas, tudo o que eu fiz na vida parece ter sido... procurar uma *resposta* ou uma *solução* para aquela *questão*. Questão que, obviamente, eu não poderia formular durante aquele período nebuloso, de “*não-saber*”; ao mesmo tempo, *intuitivamente* havia uma **busca** incessante, mas que *racionalmente* parecia produzir uma *trajetória* ‘a deriva’ ou caótica, já que aquilo que se **buscava** não era conscientemente conhecido. Felizmente, não desisti de ‘confiar em minha intuição’, para chegar,



literalmente, a um ‘*ponto de mutação*’⁷, e assim, finalmente, *descobrir* ‘o que fazer com as coisas’, que até então eu pensava apenas em *coleccionar por coleccionar, conhecer por conhecer, saber por saber*.

E é então que, no contexto de uma determinada ‘tríade’ do pensamento sistêmico, chega-se à mais complexa componente de um sistema, que necessita perpassar o ‘terceiro estágio cognitivo’ (isto é, após a apreensão dos elementos e de suas relações), o qual consiste na apreensão do(s) *propósito(s)* de um determinado sistema. Ironicamente, eu havia descoberto ‘o meu propósito’, por meio daquela curiosa atitude de *coleccionar por coleccionar* saberes *diversificados* e *plurais* — aparentemente, uma atitude sem fundamento algum, sobretudo na ótica de uma sociedade *utilitarista*. Até aqui, nada de muito especial, tendo em vista a relevância afetiva e potencialmente transformadora que as **coleções** parecem ter para os seres humanos.

Mas, na verdade, eu vinha **buscando**, sem ter clareza disso, algo mais subversivo talvez: um princípio para a *integração* daquele *acúmulo* diversificado de ideias, estudos, conhecimentos, conceitos e/ou noções (talvez, saberes e/ou experiências também, em alguma proporção). É importante destacar então, o fenômeno de *ressignificação*, que corresponde a essa *travessia* pessoal, da passagem de uma *cultura enciclopédica* para (o que talvez pudesse ser chamado de) uma *cultura integradora*. Passagem facilitada ou viabilizada pelo acesso às teorias e modelos sistêmicos, que me chegaram no meio das ciências naturais, durante o curso de Geologia da UFRGS (mais especificamente, no ano de 2013).

No próximo subcapítulo é abordado, com maior precisão, como se deu essa transição, e quais foram as consequências inevitáveis para meu interesse em Educação, e para a renovação (ou ressignificação) do meu interesse na(s) Arte(s). Para mim, estudar o *detalhe* não fazia o menor sentido, sem antes (e periodicamente, com certa dose de liberdade) dedicar um atencioso tempo para perceber a dimensão ampla do *panorama*, a fim de poder enxergar (e contemplar) o ‘mapa-múndi’, explorar o ‘mapa do universo’, ou um ‘mapeamento de ideias’, ou, talvez, um esquema visual da *historicidade de conceitos*, ou ainda, a mesma proposição, só que enquanto *rede de conceitos*, e assim por diante. Abordagens de *sistematização de ideias* que permitissem uma *dinâmica* de investigação mais fluída e/ou espontânea, entre o *detalhe* e o *panorama* — e vice-versa (as partes e o todo). De certo modo, tanto a práxis geológica (como pude experienciar

⁷ Em alusão ao filme *Mindwalk* (1990; *Ponto de Mutação*, em português) dirigido por Bernt Capra, irmão de Fritjof Capra, ambientalista, teórico de sistemas e ex-físico teórico, autor do livro *O Ponto de Mutação* (originalmente publicado em 1982, em inglês, como *The Turning Point*), em que o filme foi baseado.

naquele curso em diversas situações formativas) quanto a abordagem sistêmica podem ensinar ou permitir a recuperação deste tipo de dinâmica. A abordagem sistêmica ‘me caiu como uma luva’, especialmente naquele contexto de aparente ‘**busca** desinteressada’. Assim, desde essa *travessia*, custa-me compreender por que a abordagem sistêmica não vem sendo melhor difundida no meio educativo em geral — especialmente, na cultura escolar, a qual acaba frequentemente sendo *limitada*, ao meu ver, por uma certa *tradição “pseudo”⁸ enciclopédica*.

1.2. *Como descobri uma cultura integradora: a abordagem sistêmica como proposição de transcendência de uma cultura enciclopédica — para além das coleções estáticas, as articulações dinâmicas*

Em minha espontânea ‘jornada *enciclopédica*’ com âmbito de **coleccionar** diferentes tipos de saberes em algum grau de profundidade, acabei chegando ao campo da Ciência, mais precisamente no ano de 2011, ao ingressar no curso de Geologia da UFRGS⁹. Talvez, essa incursão no universo científico, por meio das ciências naturais, deu-se pela *curiosidade* ‘cósmica’ associada à oportunidade material de realizar, ainda, uma nova formação. Ou talvez por alguma influência do meio familiar, em que existia uma certa cultura intelectual e acadêmica estimulando aquela escolha; ou quem sabe por uma insatisfação pessoal em relação a não poder conhecer o mundo a partir de uma *perspectiva científica*, numa época de grande problematização acerca de questões globais como as mudanças climáticas e seus impactos nas sociedades, nas comunidades e na própria biosfera. Ou ainda, quem sabe, simplesmente porque consistentes noções científicas representavam algo inevitável, por faltar em minhas **coleções**. Até porque não podemos evitar, na própria materialidade e organização da sociedade contemporânea, a influência do *pensamento científico*, sendo provavelmente uma responsabilidade cidadã conhecer melhor aquilo que pode ser, tanto instrumento para a resolução, quanto para a criação, de problemas.

⁸ *Pseudo*, porque tenta *reproduzir* tal tradição europeia, mas com a escassez cultural que contrasta com a riqueza de elementos francesa — no caso, considerando a pobreza de coisas a **coleccionar** nas escolas públicas brasileiras de modo geral.

⁹ É importante considerar que minha *trajetória formativa*, naquele momento, já contava com três outras passagens, ou conjuntos de experiências, em cursos de nível superior, no campo das Artes e Tecnologias (ver *Apêndice*).



No entanto, e lamentavelmente — aqui já oferecendo algo para se refletir em termos de Educação — nem a formação escolar, nem a formação cultural em geral (família de intelectuais, palestras diversas, etc.), nem mesmo as demais formações de Ensino Superior que experienciei até aquele novo momento, deram conta de uma construção satisfatória (ao meu ver) do que seria uma perspectiva científica. E foi por isso que, num ato de quase ‘desespero’, lancei-me ao encontro da Geologia, por meio de um curso de graduação técnico-científico e de ciências naturais com intrigante abrangência de conhecimentos e saberes de diversas outras ciências (especialmente: Geografia, Física, Química, Biologia e Matemática). A escolha intuitiva pela Geologia — cujas motivações somente a partir do terceiro ano do curso eu compreenderia — reorientou-me em relação à *noção* de uma *cultura integradora*. Não por acaso, mas, em parte, porque existia, historicamente na Geologia uma tradição científica *polivalente*, envolvendo os naturalistas dos séculos XVIII e XIX, quando a investigação geológica começou a se estruturar como ciência em países como França, Inglaterra e Alemanha. Nesses contextos emergiram figuras icônicas, com saberes e especialidades múltiplas, como o ‘*polímata*’ Alexander Von Humboldt (1769–1859), geógrafo, naturalista, explorador e meteorologista, entre outros. Um fenômeno transdisciplinar séculos antes do surgimento do conceito?

Provavelmente, o exemplo mais famoso desse tipo de gênio que envolve a *articulação* de uma multiplicidade de saberes, artes, ciências, conhecimentos e/ou habilidades foi Leonardo da Vinci (1452–1519). Entretanto, não seria cauteloso atribuir à conjuntura do curso de Geologia da UFRGS esse tom histórico e tradicional das ciências naturais. Por outro lado, a verdade é que foi justamente naquele meio acadêmico específico, não sem muita perseverança, que acabei encontrando uma *ferramenta racional* para interagir com aquilo que eu apenas suspeitava poder encontrar algum dia no âmbito da Geologia: uma *cultura integradora*. Isso só adveio no quinto semestre do curso, quando fui aluno na disciplina obrigatória *Estratigrafia I* (uma *disciplina integradora* no campo da Geologia), ministrada pelo ilustre geólogo, professor e pesquisador Rualdo Menegat¹⁰, conhecido entre outras coisas pela coordenação do *Atlas Ambiental de Porto Alegre*, publicado originalmente em 1998 e disponível desde 2018 no site da UFRGS¹¹.

¹⁰ Porto Alegre é uma das poucas cidades do mundo que conta com um atlas municipal. Menegat obteve o destacado título de Doutor Honoris Causa (2014) pela UPAB (*Universidad Privada Ada A. Byron*, Peru), por sua pesquisa de caráter *integrador*, relacionando a geopaisagem andina, as falhas geológicas nas montanhas e o presumível conhecimento de caráter geológico da extinta Civilização Inca, em Machu Picchu. Preocupado com a formação dos jovens, o professor também mantém um trabalho nas escolas públicas da rede municipal da capital gaúcha através de um grupo de pesquisa interdisciplinar, o LIAU (*Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano*).

¹¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/atlas/>



Participando de um grupo interdisciplinar proposto pelo professor Menegat, comecei a me aproximar daquela abordagem diferenciada (não *tecnicista*) dos saberes científicos, e que tinha uma profunda base na Epistemologia — uma das especialidades do professor. Mas foi o episódio de uma aula especial, algo envolvendo uma introdução à *Teoria de Sistemas* aplicada ao contexto da Geologia, que despertou a minha *curiosidade* de um modo mais sagaz. Eu estava por demais intrigado por aquele modo peculiar de *sistematização das coisas*, tão *simples* de apreender (pelo menos, era como eu captava aquela “lógica” ou “racionalidade” sistêmica) e, ao mesmo tempo, tão elementarmente *útil* (ou até indispensável) para as tentativas de se ‘racionalizar intuitivamente’ os fenômenos complexos do mundo, por meio de representações visuais, a meu ver, bastante *lúdicas, dinâmicas e didáticas*.

Assim, fui buscar o diálogo com o professor, que me apresentou um *livro* que transformaria para sempre o meu modo de me relacionar com as ideias e, portanto, com aquelas coisas importantes da mente humana; tratava-se do livro póstumo *Thinking in Systems — A Primer* (2008), em tradução livre: “Pensando em Sistemas — Uma Cartilha”, escrito por Donella Meadows¹² (1941–2001).

A obra se estabelece como uma esclarecedora introdução a alguns dos conceitos fundamentais do pensamento sistêmico, rica em exemplos, analogias e imagens esquemáticas, por vezes se utilizando da linguagem gráfica convencionalmente empregada em modelos sistêmicos. O verdadeiro impacto da apreensão por mim desse modo diferenciado de conceber e representar as coisas, os fenômenos, as situações ou os contextos, em suas respectivas e imagináveis dinâmicas cognoscíveis, deveu-se, provavelmente, a uma prática *intuitivo-racional* de *abstração* ou de *conjectura* já bastante *fluente* no meu histórico formativo, envolvendo discursos e linguagens artísticas e científicas. De modo que a abordagem sistêmica permitiu-me “*instrumentalizar*” aquelas capacidades preexistentes com um novo aporte, favorecendo a geração de noções mais ‘táteis’ empiricamente.

Passado um tempo da *descoberta*, eu havia então incorporado uma prática mental sistêmica — neste ponto a abordagem sistêmica já havia desempenhado o seu papel fundamental na minha experiência de *travessia*, de uma *cultura enciclopédica*, cheia de *afetos* pelas **coleções**

¹² Renomada pesquisadora do MIT, e co-autora de *The Limits to Growth* (1972) ou *Os Limites para o Crescimento* em português. A obra previa, por meio da pesquisa integrada com a Teoria de Sistemas e modelagem matemática, a grande crise estrutural inevitável em meados do século XXI, caso o sistema capitalista globalizado continuasse se reproduzindo indefinidamente num mundo finito, sem uma agência política e cidadã cientificamente consciente. Foi esta pesquisa aliás que permitiria o desenvolvimento dos parâmetros para o hoje tão badalado conceito de sustentabilidade.



(porém, já no seu ‘limite de capacidade funcional’), para uma *cultura integradora*, esta última parecendo ‘exigir’ de minha pessoa uma nova postura: mais *proativa* em relação à sociedade, mas também em relação à própria natureza, aos seres vivos e ao mundo¹³.

Isto posto, na companhia de uma *curiosidade* renovada e com uma profunda aposta no potencial *transformador* das *articulações* entre as coisas, ideias, conceitos, teorias, saberes, ações, práxis e experiências, desafios humanos ainda mais complexos do que qualquer sistema teórico ou representativo poderia enquadrar se impunham em meu novo horizonte. Eu *sentia*, assim, que o meu tempo no curso de Geologia havia se ‘esgotado’; eu não me formaria geólogo. Porém, eu havia apreendido de certo modo a perspectiva científica a partir das ciências naturais, sendo que o estopim deste processo foi o contato com a perspectiva sistêmica.¹⁴

Com essa conquista, o curso de Geologia pareceu ter cumprido a sua função, tendo me proporcionado esta descoberta *integradora* que afetaria minha vida em todas as suas *dimensões*. Abandonei o curso, com uma emergente e profunda *inquietação educativa* e, após breve período de estudos autônomos, decidi voltar para meu campo inicial, as **Artes**. A partir disso, o desafio que se desenhava para mim era o de apreender os ‘*processos de transformação*’ complexos, em nível dos próprios indivíduos e dos coletivos, a fim de poder contribuir no âmbito da Educação para que, a demora e as adversidades que eu sofri, para construir o meu próprio esclarecimento, pudessem ser úteis a outros jovens estudantes. De modo que tais problemas não se reproduzissem por falta de uma boa orientação e *experienciação* de uma *cultura integradora*. As **Artes**, nesta abordagem sistêmica e *integradora*, começavam a se estabelecer — assim como presenciei na infância, com a *cultura enciclopédica* do ‘modo francês’ — como o elemento poético indispensável à cognição, com implicações que me pareciam claras, para a **Educação**. Entretanto, foi desafiante compartilhar meu entusiasmo com as descobertas que tinham revolucionado minha vida, no contexto da Licenciatura em Artes; sempre há o que aprender e a nova rota para mim estava acertada.

¹³ Inclusive, pouco depois dessa descoberta, comecei a praticar o *vegetarianismo* e o *veganismo* em algum grau.

¹⁴ Pode-se destacar, na historicidade recente da perspectiva sistêmica, o famoso livro de Humberto Maturana e Francisco Varela, publicado em 1984, *A Árvore do Conhecimento — As bases biológicas da compreensão humana*. Levando-se em conta as diferentes ‘escolas de pensamento’.



2. TRAMA CONCEITUAL: DE COLEÇÕES A SISTEMAS

2.1. *Sistemas: Pensando com Sistemas...*

Eu não acho que o modo de ver dos sistemas seja melhor do que o modo de pensar reducionista. Eu acho que é complementar e, portanto, revelador. Você pode ver algumas coisas através da lente do olho humano, outras coisas através da lente de um microscópio, outras através da lente de um telescópio, e ainda outras através da lente da teoria de sistemas. Tudo visto através de cada tipo de lente está realmente lá. Cada modo de ver permite que nosso conhecimento do mundo maravilhoso em que vivemos se torne um pouco mais completo. (MEADOWS, 2008, pg. 6, grifo meu).¹⁵

Num primeiro momento, poderia ser fundamental estabelecer o significado que se está atribuindo ao conceito de **sistema**. Tomo como principal referência a obra clássica já mencionada de Donella Meadows, *Thinking in Systems — A Primer* (2008). Como mencionei no capítulo anterior, tive acesso a tal obra quando cursava Geologia na UFRGS (2011–2014). A primeira caracterização, a mais geral, é que um **sistema** é *mais do que a soma de suas partes*.¹⁶

Um **sistema** não é apenas uma **coleção** antiga de **coisas**. Um **sistema** é um **conjunto interconectado** de **elementos** que são coerentemente *organizados de uma maneira que alcança algo*. [...] um **sistema** deve consistir em **três tipos de coisas**: **elementos**, **interconexões** e uma **função** ou **propósito**. [...] Um time de futebol é um **sistema** com **elementos** como jogadores, treinador, campo e bola. Suas **interconexões** são as regras do jogo, a estratégia do técnico, as comunicações dos jogadores e as leis da física que governam os movimentos da bola e dos jogadores. O **objetivo** da equipe é ganhar jogos, divertir-se, fazer exercícios, ganhar milhões de dólares *ou todos os itens acima*. (MEADOWS, 2008, p. 11, grifo meu).¹⁷

¹⁵ Todas as citações de Meadows têm tradução livre do autor. Incluo o original nas notas de rodapé para eventual conferência do leitor:

I don't think the **systems way of seeing** is better than the **reductionist way of thinking**. I think it's **complementary**, and therefore **revealing**. You can see some things through the lens of the human eye, other things through the lens of a microscope, others through the lens of a telescope, and still others through the lens of *systems theory*. **Everything seen through each kind of lens is actually there**. Each way of seeing allows our **knowledge** of the wondrous world in which we live *to become a little more complete*. (MEADOWS, 2008, pg. 6, grifo meu).

¹⁶ Vale aqui ressaltar que, uma ideia semelhante, de que 'um todo é diferente da soma de suas partes', remonta à Psicologia da Gestalt, que teve importante influência no século XX.

¹⁷ A **system** isn't just any old **collection of things**. A **system** is an **interconnected set of elements** that is coherently *organized in a way that achieves something*. [...] a **system** must consist of three kinds of things: **elements**, **interconnections**, and a **function** or **purpose**. [...] A football team is a **system** with



Tendo isto em mente, pode-se dizer que, a partir da observação de um fenômeno ou contexto qualquer e de sua problematização por meio da concepção e articulação **sistêmicas**, isto é, utilizando-se das três componentes básicas de um **sistema** (i **elementos**, ii. **interconexões**, iii. **propósito(s)**), seria possível uma (re)criação e/ou uma (des)construção frutífera de **sistemas** hipotéticos. O exemplo do futebol parece bastante esclarecedor. Poderíamos aqui tentar, experimentalmente, conceber a sala de aula segundo a ótica da *abordagem sistêmica*. Assim:

i. Os **elementos** da sala de aula poderiam ser: por um lado, os alunos e o professor, e por outro lado, o quadro negro, o giz, as cadeiras, as carteiras, a mesa do professor, o armário (com seus recursos), o piso, o teto, as paredes, as janelas, a porta, o próprio ar do ambiente, etc. Poderíamos incluir, também, o material didático e o próprio conteúdo estudado.

ii. Quanto às **interconexões** da sala de aula, entre seus **elementos** identificados, poderiam ser: as *relação* entre o professor e cada aluno, grupo de alunos e a turma inteira, as *relações* entre os alunos, a relação do professor com o giz e o quadro negro, a *relação* de cada aluno com os mesmos objetos, a *relação* entre as carteiras e o quadro negro (num sentido de posicionamento e orientação espacial), etc. Além disto, as *relações* entre os indivíduos, os materiais didáticos e o conteúdo.

iii. Finalmente, quanto ao(s) **propósito(s)** do **sistema** da sala de aula, poder-se-ia dizer que: de um modo geral, seria o aprendizado dos alunos, mas também a realização do trabalho de ensino (e aprendizagem) do professor; teríamos também **propósitos** individuais, como por exemplo o **propósito** pessoal de cada aluno (ser aprovado, tirar boas notas) e do professor (ter sucesso como docente); além disso, poder-se-ia até conceber, além do **propósito** de cada sujeito, ‘o **propósito** de cada objeto’ (pode-se pensar como sua *função* na sala de aula), por exemplo, o **propósito** (ou a *função*) do armário: por que ele está ou precisa estar na sala de aula? Para guardar materiais de uso coletivos supostamente. Poder-se-ia, até, supor qual o **propósito** das **interconexões** já observadas, como por exemplo: qual o **propósito** do professor utilizar o quadro negro em sala de aula? Ou qual o propósito de exercer sua autoridade? Concluindo, poderíamos apreciar o **propósito** do material didático escolhido, e o **propósito** do conteúdo estudado.

elements such as players, coach, field, and ball. Its **interconnections** are the rules of the game, the coach’s strategy, the players’ communications, and the laws of physics that govern the motions of ball and players. The **purpose** of the team is to win games, or have fun, or get exercise, or make millions of dollars, or all of the above. (MEADOWS, 2008, pg. 11, grifo meu).



Assim, poderíamos talvez concordar que as possibilidades de se (re)conceber as coisas do mundo ou seus fenômenos, segundo uma *abordagem sistêmica*, parecem ser incontáveis. Mesmo utilizando-se apenas destes conceitos elementares.

No mínimo, tratar-se-ia de um exercício mental intrigante e relativamente acessível. Essa suposta ‘abundância de **sistemas**’ em nosso entorno, talvez estivesse relacionada, ironicamente, ao fato de que ‘os **sistemas** estão por toda parte’ — claro, porque quando optamos por conceber e representar o mundo (ou partes dele), simbolicamente, sob a *perspectiva sistêmica*, então, começamos a ‘enxergar’, literalmente, **sistemas** em tudo. O próprio corpo humano ou animal é um **sistema**. Assim, no mundo, um **sistema** poderia ser qualquer coisa, desde que se levasse em conta a *estrutura* e a *dinâmica* que o compõe e subjaz a seu *funcionamento* ou *movimento*:

Um **sistema** é um *conjunto* de **coisas** — pessoas, células, moléculas ou o que quer que seja *interconectadas* de tal maneira **que produzam seu próprio padrão de comportamento ao longo do tempo**. O **sistema** pode ser atingido, constringido, acionado ou dirigido por forças *externas*. Mas a **resposta do sistema** a essas forças é *característica de si mesmo*, e essa **resposta** raramente é simples no mundo real. (MEADOWS, 2008, pg. 2, grifo meu).¹⁸

Aqui, poder-se-ia dizer que, a questão da *dinâmica temporal*, na concepção de um **sistema**, é fundamental. Ou seja, o **sistema** é algo que estaria *em funcionamento*, isto é, *processando(-se)* e/ou *sendo processado* ao longo do tempo, e não poderia ser *analisado* em suas *partes* (ou seja, ser *desconectado* em suas **interconexões** de **elementos**), sem que deixasse de manter o seu *funcionamento* real enquanto o **sistema** que é (ou era, antes da *desconexão analítica*).

Isto se aproxima de um exemplo oriundo da história das ciências biológicas e ecológicas em que, para se compreender cientificamente uma borboleta, estudá-la em sua *interação* natural no ecossistema em que habita apresentaria um valor “**sistêmico**” de conhecimento científico, que seria virtualmente impossível de apreender, caso se tome o espécime para *análise* em laboratório, em “condições ideais” de controle (em geral, morto ou *inerte*). Assim, para compreendermos o contexto histórico e cultural da *perspectiva sistêmica*, precisamos fazer uma *crítica*

¹⁸ A **system** is a *set of things*—people, cells, molecules, or whatever—*interconnected* in such a way that they produce their own pattern of behavior over **time**. The **system** may be buffeted, constricted, triggered, or driven by *outside* forces. But the **system’s response** to these forces is *characteristic of itself*, and that **response** is seldom simple in the *real world*. (MEADOWS, 2008, pg. 2, grifo meu).



epistemológica da nossa própria *tradição reducionista e cartesiana* relativa à problemática do conhecimento (ou dos saberes):

Desde a Revolução Industrial, a sociedade ocidental se beneficiou da *ciência*, da *lógica* e do **reducionismo** em detrimento da *intuição* e do *holismo*. [...] É quase *irresistível* [...] procurar o botão de *controle*, o *produto*, a *pílula*, a *correção técnica* que fará com que um **problema** desapareça. (MEADOWS, 2008, pg. 4, grifo meu).¹⁹

Na contrapartida, uma visão *holística* — isto é, uma visão que enxerga simultaneamente “um todo” *integrado e em funcionamento dinâmico* ao longo do tempo — desempenharia um papel importante na observação dos *processos educativos*. Haveria, na *abordagem sistêmica*, uma historicidade que remonta a *cosmovisões e epistemes* — que, por sinal, também lidam com os **sistemas** complexos do mundo que nos rodeia — que antecedem à própria *Ciência*, à *Lógica* ou à *Filosofia da tradição ocidental*. Isto posto, poder-se-ia dizer que um *pensamento sistêmico* seria um “*fenômeno emergente*” recorrente em inúmeras sociedades humanas, separadas pela geografia e/ou a história:

Eu também tenho me inspirado em pensadores de diversas *disciplinas*, que, pelo que entendo, nunca usaram um computador para simular um **sistema**, mas sim pensadores de **sistemas naturais**. [...] Albert Einstein [...] e muitas fontes anônimas de sabedoria antiga, dos nativos americanos aos sufis do Oriente Médio. Leituras de cabeceira estranhas, mas [...] o **pensamento sistêmico transcende disciplinas e culturas** e, quando isso é feito corretamente, também supera a *história*. (MEADOWS, 2008, pg. IX, grifo meu).²⁰

Entretanto, a partir da emergência da *perspectiva reducionista* (tradição *racionalista, cartesiana*), ter-se-ia tornado possível a apreensão ou o desenvolvimento de um ‘novo’ *modo de pensar*, o qual corresponderia a uma experiência humana importante. Porém, hoje, a nossa História Ocidental nos permitiria constatar, ironicamente, que essa *perspectiva reducionista* foi (e, até certo ponto, ainda é...!) *reducionista* em nossa sociedade, inclusive no sentido de *reduzir*

¹⁹ Ever since the Industrial Revolution, Western society has benefited from **science, logic**, and **reductionism** over **intuition** and **holism**. [...] It’s almost *irresistible* [...] to look for the *control knob*, the *product*, the *pill*, the **technical fix** that will make a **problem go away**. (MEADOWS, 2008, pg. 4, grifo meu).

²⁰ I also have drawn from thinkers in a *variety of disciplines*, who, as far as I know, never used a computer to *simulate* a **system**, but who are *natural systems thinkers*. [...] Albert Einstein [...] and many anonymous sources of *ancient wisdom*, from Native Americans to the Sufis of the Middle East. Strange bedfellows, but **systems thinking transcends disciplines and cultures** and, when it is done *right*, it overarches *history* as well. (MEADOWS, 2008, pg. IX, grifo meu).



o juízo de valor de saberes humanos. Admitindo somente as formas de saber que foram ‘atestadas’ enquanto conhecimento ‘válido’, mediante rigoroso ‘teste’ epistemológico, produzido (que surpresa!) a partir dos critérios da própria *perspectiva reducionista*. Estamos falando da tradição euro-ocidental exportada-imposta²¹ ao mundo todo. O que se está a apontar aqui é que, se a *perspectiva reducionista* pode nos trazer um tipo de experiência humana singular e com valor de *racionalidade*, a *perspectiva sistêmica* (entre outras) também pode nos trazer um outro tipo de experiência humana, igualmente singular e com valor de *racionalidade*. Teríamos...

[...] dois tipos de **experiência humana**, ambos familiares para todos. Por um lado, fomos ensinados a **analisar**, a usar nossa capacidade **racional**, a traçar **caminhos diretos de causa para efeito**, a **olhar para as coisas em pedaços pequenos e compreensíveis**, a resolver **problemas** agindo ou **controlando o mundo ao nosso redor**. [...] Por outro lado, **muito antes de sermos educados em análise racional**, todos nós lidamos com **sistemas complexos**. Somos **sistemas complexos** - nossos corpos são magníficos exemplos de complexidade integrada, interconectada e autossuficiente. **Cada pessoa que encontramos, toda organização, todo animal, jardim, árvore e floresta é um sistema complexo. Construimos intuitivamente**, sem **análise**, muitas vezes **sem palavras**, uma **compreensão prática de como** esses **sistemas funcionam e como trabalhar com eles**. (MEADOWS, 2008, pg. 3, grifo meu).²²

Esta noção, a de que mesmo antes de sermos *educados* (ou *escolarizados*) para a *análise racional* já poderíamos ter, a princípio, desenvolvido ‘intuitivamente’ uma compreensão prática e *sistêmica* do nosso entorno *complexo*, é aprofundada no tópico 2.3. *Ludicidade*. Por hora, pode-se sugerir que, de um ponto de vista educativo — levando-se em conta a formação escolar na atualidade — a possibilidade de se apreender diferentes perspectivas, como a *perspectiva sistêmica*, por exemplo, teria um valor importante para um desenvolvimento mais plural do pensamento da juventude. O *modo de pensar/agir/ser reducionista* (o qual, diga-se de passagem, está na raiz da própria estrutura curricular da maioria das escolas e universidades do mundo; a temática disciplinar é abordada no tópico 2.2. *Disciplinaridades*), ainda que continuando a ser

²¹ Tenho notícia mas ainda conheço pouco a perspectiva teórica *descolonial*, que faz uma forte crítica à cultura eurocêntrica. Prevista para estudos futuros.

²² [...] two kinds of **human experience**, both of which are familiar to everyone. On the one hand, we have been taught to **analyze**, to use our **rational** ability, to trace direct paths *from cause to effect*, to **look at things in small and understandable pieces**, to solve **problems** by *acting on or controlling* the world around us. [...] On the other hand, *long before we were educated in rational analysis*, we all dealt with **complex systems**. We are **complex systems**—our own bodies are magnificent examples of *integrated, interconnected, self-maintaining complexity*. Every person we encounter, every organization, every animal, garden, tree, and forest is a **complex system**. We have built up **intuitively**, without **analysis**, often without words, a *practical understanding* of how these **systems work**, and *how to work with them*. (MEADOWS, 2008, pg. 3, grifo meu).



hegemônico em nossa cultura, de maneira alguma poderia corresponder a um modo ‘autossuficiente’, uma vez que se acumulam evidências, no campo da Educação e outros, de que precisamos de novas abordagens para a resolução dos conflitos e dos problemas da sociedade global (mas também, regional e local), cada vez mais críticos e complexos.

Não obstante, não se trataria da substituição de perspectivas ‘A’ por outras perspectivas ‘B’; mas, sim, de **se desenvolver um modo mais ético, harmonioso e visionário de coexistência dialógica e integrada entre os diferentes “modos de ver” e “de ser” e “de estar” no mundo**, todos fundamentais no intuito de enriquecer a **experiência humana**. Vale a pena ler de novo a passagem que utilizo como epígrafe no início do trabalho:

Eu não acho que o **modo de ver** dos **sistemas** seja melhor do que o **modo de pensar reducionista**. Eu acho que é **complementar** e, portanto, **revelador**. Você pode ver algumas coisas através da lente do olho humano, outras coisas através da lente de um microscópio, outras através da lente de um telescópio, e ainda outras através da lente da **Teoria dos Sistemas**. **Tudo visto através de cada tipo de lente está realmente lá**. Cada *modo de ver* permite que nosso **conhecimento** do mundo maravilhoso em que vivemos **se torne um pouco mais completo**. (MEADOWS, 2008, pg. 6, grifo meu).²³

Assim, especialistas como os “*analistas de sistemas* usam conceitos abrangentes, mas eles têm personalidades inteiramente humanas, o que significa que eles formaram muitas escolas fragmentadas de *pensamento sistêmico*.” (MEADOWS, 2008, pg. IX, grifo meu)²⁴. Neste sentido, podemos inferir que, por meio da *abordagem sistêmica*, um dado contexto poderia ser problematizado de muitas maneiras diferentes, com conceituação, leitura, interpretação, modelagem e/ou representação **sistêmicas** distintas. Deste modo, não haveria, talvez, uma única ‘resposta correta’, convergente e funcional, mas incontáveis delas; dependendo, em grande parte, de *como*, na investigação com *abordagem sistêmica*, problematiza-se, (res)significa-se, (re)constrói-se, epistemologicamente, o mundo, seus fenômenos e/ou suas coisas, com influência da própria *cultura* de quem investiga *sistemicamente*.

Poder-se-ia reforçar como vantagem em utilizar as noções **sistêmicas** na Educação que:

A lente do **pensamento sistêmico** nos permite *recuperar nossa intuição sobre sistemas inteiros* e

- aprimorar nossas habilidades para entender as **partes**,

²³ A citação original, em inglês, encontra-se na mesma página da epígrafe deste tópico (p. 31).

²⁴ *Systems analysts use overarching concepts*, but they have entirely *human personalities*, which means that they have formed many fractious schools of **systems thought**. (MEADOWS, 2008, pg. IX, grifo meu).



- **ver interconexões,**
 - fazer **perguntas “e se”** sobre possíveis comportamentos futuros, e
 - ser **criativo e corajoso** sobre o **redesenho do sistema.**
- Então, podemos usar nossas **percepções** para *fazer a diferença em nós mesmos e em nosso mundo.* (MEADOWS, 2008, p. 6-7, grifo meu).²⁵

Com destaque para a formulação de questões hipotéticas e imaginativas do tipo “*E se...?*” (associada à problemática educativa do “*pode ser*”; esta, que aprofundada a partir de Carlos Calvo (2014), no tópico 2.3. *Ludicidade*). Nesse sentido, talvez, uma *provocação sistêmica* para o contexto educativo seria a seguinte: “Ainda não vi nenhum **problema**, por mais *complicado* que seja, que, *quando visto da maneira certa*, não se tornou ainda *mais complicado*. — Poul Anderson” (MEADOWS, 2008, pg. 11, grifo meu)²⁶. Isto por causa da capacidade **sistêmica** de *reorganização* que tem o nosso pensamento. Na realidade, isso se relaciona diretamente com a *propriedade* dos **sistemas** chamada **retroalimentação**²⁷; trata-se de um *processo dinâmico* que poderia aqui ser entendido como uma espécie de ‘circuito de retorno’ que faz parte dos **sistemas**, permitindo que estes *funcionem* ciclicamente e continuamente²⁸, mesmo com mudanças circunstanciais — pelo menos, enquanto sua *organização* interna, enquanto **sistema**, estiver suficientemente ‘saudável’, como um organismo vivo ou um ecossistema por exemplo. O(s) *processo(s)* de **retroalimentação** caracteriza(m) não só a *organização* de um **sistema** (como ele está *organizado*), mas também sua capacidade de *reorganização*, isto é, de **auto-organização**. Aqui, Meadows traz uma importante contribuição da *perspectiva sistêmica* para compreender, sob esta ótica, o fenômeno da aprendizagem:

Um conjunto de *processos* de **retroalimentação** que podem **restaurar** ou **reconstruir** *processos* de **retroalimentação** é a **resiliência** em um nível ainda

²⁵ The **systems-thinking lens** allows us to reclaim our **intuition** about *whole systems* and

- hone our abilities to *understand parts*,
- see **interconnections**,
- ask “**what-if**” **questions** about *possible future behaviors*, and
- be **creative** and **courageous** about **system redesign**.

Then we can use our **insights** to **make a difference** in *ourselves and our world*. (MEADOWS, 2008, pg. 6-7, grifo meu).

²⁶ I have yet to see any **problem**, however *complicated*, which, *when looked at in the right way*, did not *become* still *more complicated*. —Poul Anderson (MEADOWS, 2008, pg. 11, grifo meu).

²⁷ Encontrei certa dificuldade expressiva, no texto em português, com o termo “**retroalimentação**”. Isto reside no fato da complicada tradução deste conceito, do inglês para o português. Em língua inglesa, denominando-se “*feedback loop*”. No entanto, a fim de evitar o uso do termo estrangeiro, eu precisei optar entre “circuito de retorno” e (*processo* de) “*retroalimentação*”, permanecendo com a última opção.

²⁸ No texto, tenho às vezes destacado em itálico a palavra mais informal “*volta*” (que é *loop*, em inglês), pois tenho procurado remeter, sutilmente, ao complexo fenômeno da **retroalimentação** (*feedback loop*), isto é, algo que está ‘retornando’ (*voltando*), de um **sistema** para ele mesmo, (**retro**)**alimentando-o**.



mais alto — *meta-resiliência*, se você preferir. *Meta-meta-resiliência*, ainda em nível mais alto, **vem de processos de retroalimentação capazes de aprender, criar, projetar e evoluir estruturas restaurativas cada vez mais complexas. Sistemas** que podem fazer isso são **auto-organizáveis**, que será a próxima característica surpreendente do **sistema** a que chego. (MEADOWS, 2008, pg. 76, grifo meu).²⁹

Provavelmente, o conceito **sistêmico** mais complexo que abordamos aqui é o que corresponde à *propriedade* de **auto-organização** de **sistemas**, pois se relaciona com a problemática educativa deste trabalho e, plausivelmente, com a dimensão poética e criativa das Artes.

“Os sistemas geralmente têm a *propriedade* de **auto-organização** — a **capacidade de se estruturar, de criar nova estrutura, de aprender, diversificar e complexificar**. Mesmo formas *complexas* de **auto-organização** podem surgir de *regras de organização* relativamente *simples* — ou não.” (MEADOWS, 2008, pg. 81, grifo meu).³⁰

Isto significaria, como se costuma indicar na literatura “**sistêmica**”, que aprender é uma *propriedade* de **auto-organização** do ser humano. Entretanto, parece coerente a sugestão de que essa incrível capacidade poderia ser, por um lado, reforçada ou expandida em suas *potencialidades*, e, por outro lado, inibida ou debilitada. A presença de um *pensamento sistêmico* poderia favorecer a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, no campo da Educação, no sentido de favorecer essa *propriedade* no desenvolvimento humano e social:

Como a *resiliência*, a **auto-organização** é frequentemente **sacrificada para fins de produtividade e estabilidade a curto prazo**. *Produtividade e estabilidade* são as desculpas usuais para transformar os seres humanos *criativos* em adjuntos mecânicos dos processos de produção. Ou para estreitar a variabilidade genética das plantas cultivadas. Ou para estabelecer burocracias e teorias do conhecimento que tratam as pessoas como se fossem apenas números. (MEADOWS, 2008, pg. 79, grifo meu).³¹

²⁹ A set of **feedback loops** that can *restore or rebuild feedback loops* is **resilience** at a still higher level —*meta-resilience*, if you will. Even higher *meta-meta-resilience* comes from **feedback loops** that can *learn, create, design, and evolve ever more complex restorative structures*. **Systems** that can do this are **self-organizing**, which will be the next surprising **system** characteristic I come to. (MEADOWS, 2008, pg. 76, grifo meu).

³⁰ **Systems** often have the *property* of **self-organization**—*the ability to structure themselves, to create new structure, to learn, diversify, and complexify*. Even complex forms of **self-organization** may arise from relatively simple organizing rules—or may not. (MEADOWS, 2008, pg. 81, grifo meu).

³¹ Like *resilience*, **self-organization** is often *sacrificed* for purposes of *short-term productivity and stability*. **Productivity** and **stability** are the *usual excuses* for turning *creative human beings* into **mechanical adjuncts to production processes**. Or for narrowing the genetic variability of crop plants. Or for establishing bureaucracies and theories of knowledge that treat people as if they were only numbers.



Calvo, autor que está muito presente no tópico 2.3. *Ludicidade*, traz um bom argumento em favor do interesse que as noções **sistêmicas** têm para a Educação. Sobretudo, podemos conectar a sua formulação que segue às explanações sobre **auto-organização** que acompanhamos com Meadows:

Cada influencia sutil **por sí misma** es **desechable** por ser tan **insignificante**, pero **todas en conjunto se potencian**. Incluso más, son tan **irrelevantes en sí mismas** y **provocan tantas irregularidades** en sus pautas, que **ni siquiera es posible rastrearlas a todas y a cada una ni graficarlas de manera convencional**; sin embargo, **la sinergia que generan es extraordinaria, aunque no predecible, excepto gracias al patrón general de ordenamiento que siguen, que fluctúa constantemente entre el orden y el caos**. (Calvo 2007) (CALVO, 2014, pg. 21, grifo meu).

Em contextos educativos em que a formação seria excessivamente *normativa* (aborda-se a problemática da *normatividade* no tópico 2.3. *Ludicidade*), estas colocações poderiam sugerir uma *crítica sistêmica* às metodologias convencionais, cujo foco, frequentemente, parece ser o da (re)produção (de saberes ou conhecimentos) e de uma suposta linearidade, regularidade ou *estabilidade* almejada em processos de ensino e de aprendizagem institucionalizados. A “produtividade e estabilidade a curto prazo” referida pela autora, é facilmente associável à lógica de provas e exames semestrais, bimestrais, trimestrais, avaliações, etc. Todos estes, dispositivos que pressionam os docentes a concluir suas funções num tempo estipulado desde a instituição e não desde os aprendizes ou da dinâmica que o professor percebe dentro de sua sala de aula. A auto-organização exigiria que o docente tivesse uma boa dose de autonomia para gerenciar os tempos e espaços da relação com seus aprendizes. Retomaremos estas questões adiante.

Isso posto, levando-se em conta, também, o potencial de *representação* e *comunicação* visuais na *abordagem sistêmica*, pode-se sugerir que existem, no contexto da educação, motivos significativos para se propor o estudo *com sistemas* em salas de aula — quiçá, no campo das Artes, isto seja ainda mais relevante; dado que a intuição está presente tanto na *dimensão artística* quanto na *dimensão sistêmica* e é, em geral, reconhecida pelo campo das Artes como relevante. Aprofunda-se este aspecto no tópico 2.4. *Criatividade*.

Como mencionado no capítulo anterior, devo à minha passagem pelo curso de Geologia a aquisição da *perspectiva sistêmica*. A descoberta permitiu que o colecionador que me tornei,

(MEADOWS, 2008, pg. 79, grifo meu).



desde a infância, pela influência da formação de cultura enciclopédica francesa, ganhasse novo significado; um exemplo de **auto-organização** em patamar mais complexo.

2.2. *Disciplinaridades: Multi, Inter e Transdisciplinaridade*

Ao voltar ao campo das Artes, por meio do curso de Licenciatura em Artes Visuais (após dez anos da conclusão do curso de Bacharelado em Artes Plásticas na mesma universidade), pude constatar que a perspectiva sistêmica, se utilizada reflexivamente, podia trazer contribuições importantes no aprendizado de novos saberes, tanto no meio da Educação quanto das Artes. Assim, pude encontrar, ao longo desta formação, inúmeras abordagens educativas orientadas por professores que compartilhavam, de algum modo ou de outro, um pensamento sistêmico, e que, talvez, por isso mesmo, buscavam soluções educativas que ‘*moviam*’ (por vezes, de forma bastante ousada) determinadas ‘estruturas’ confortáveis do senso comum.

Apesar disto, também encontrei determinadas resistências, no sentido, sobretudo, da compartimentação e dos nichos disciplinares — pode-se supor, aqui, a existência de uma práxis enraizada da abordagem reducionista. Não obstante, em algum momento do curso, comecei a compreender os conceitos de **multidisciplinaridade**, **interdisciplinaridade** e **transdisciplinaridade**. Isto acabou me levando à hipótese de que o estudo desses conceitos seria uma espécie de tradução para as ciências humanas daquilo que eu havia encontrado nas ciências naturais, por meio do pensamento sistêmico, acerca da compreensão dos “sistemas educativos” e suas dinâmicas. Assim, neste tópico, apresentarei brevemente essas três abordagens, com ênfase na **transdisciplinaridade**, pois acredito que, não só ela apresentaria proximidade metodológica com o pensamento sistêmico, como também ela poderia ser potencializada por meio da perspectiva sistêmica.

Sendo assim, apresentar uma evidência da relação entre a *abordagem transdisciplinar* e o pensamento sistêmico poderia ser um bom ponto de partida. Vejamos a contribuição de Hernández a respeito:

Influenciado pelo pensamento de Edgar Morin (1981) e seu apelo a “**pôr o saber em ciclo**”, em vez de continuar “**enciclopediando**” — como propõe o



currículo escolar —, escrevi em 1988 um artigo [...] *La globalización mediante proyectos de trabajo*. Nesse artigo, inspirado em minha tese de doutorado sobre a **psicologia ecológica** e o **pensamento sistêmico**, e como resultado da reflexão sobre as experiências pedagógicas como professor e assessor, falava da necessidade de favorecer nos alunos “um **sentimento de aprendizagem** que deve ser **relacional** quando se propõe **aproximar-se** da **complexidade** do **conhecimento**”. (HERNÁNDEZ, 2013, pg. 15, grifo meu).

O aspecto relacional, no sentido das associações possíveis entre ideias e conceitos, é fundamental neste trabalho, pois, como se pode observar no tópico *2.1 Sistemas*, que apresenta a *perspectiva sistêmica*, o desenvolvimento de relações (ou interconexões) consiste num dos estágios necessários à elaboração conceitual de sistemas hipotéticos. Neste sentido, o próprio aprendizado e a emancipação dos saberes dos alunos dependeriam, em boa parte, de **uma maior liberdade de proporem e desenvolverem suas próprias relações**. É neste sentido que dinamizar o conhecimento, as ideias, os próprios conceitos e os saberes, se tornaria uma necessidade educativa. E, para isso, existem abordagens e metodologias mais ‘especializadas’, talvez, em “pôr o saber em ciclo”, como seria o caso do pensamento sistêmico e da *abordagem transdisciplinar* por exemplo. Isto posto, pode-se destacar que a “[...] **transdisciplinaridade** caracteriza-se por uma **metodologia** comum que **transcende** as **disciplinas**”. (HERNÁNDEZ, 2013, pg. 16, grifo meu). É por isso, provavelmente, que numa *abordagem transdisciplinar*, a possibilidade associativa seria potencializada. Isto teria um grande valor para um aprendizado mais dinâmico, espontâneo, que desperta maior *curiosidade* e/ou *interesse*, e que traria o aspecto da ludicidade; estas ideias são aprofundadas no tópico *2.3. Ludicidade*.

Agora, se nos voltarmos para um breve exame comparativo entre as três diferentes abordagens (**multidisciplinaridade**, **interdisciplinaridade** e **transdisciplinaridade**), podemos obter esta caracterização bem elementar e substancial:

[...] faço agora a necessária distinção. A diferença entre **enfoque transdisciplinar** e **multidisciplinar** é que este último enfatiza a *justaposição* entre as **disciplinas** ou *conhecimentos*, mas sem estabelecer uma **interação** entre elas. É o que se observa, por exemplo, nas propostas que **articulam** as diferentes matérias do currículo em torno de um tema. Quando se propõem **interações**, podemos falar de **interdisciplinaridade**. [...] Apenas quando se estabelecem **relações recíprocas**, quando se pensa e se indaga **em rede**, é que tem sentido utilizar o prefixos **trans**, que significa **"dentro, através e mais além"**, como nos diz Pineau: "Vê-se então como nasce o **movimento**. Não se está **fixo**, mas **em movimento**". (HERNÁNDEZ, 2013, pg. 16, grifo meu).



Com isso, é o *enfoque transdisciplinar* que parece sugerir a ideia de um *movimento de aprendizagem* (e, quem sabe, *de ensino* também), constituindo-se num “pensamento em rede”, capaz de realizar interconexões que talvez nunca existiriam sem a ocorrência deste tipo de *movimento*. Ao que tudo indica, *relações recíprocas* são interconexões que *atravessariam* “hierarquias” de conhecimentos e de saberes disciplinares, pois que o seu compromisso (o do *movimento* que gera *relações recíprocas*) não estaria na consideração dos saberes de uma única *disciplina* tomada isoladamente, mas na consideração de um todo maior, que é a rede de saberes que é, a priori, vasta, difusa, dinâmica e, plausivelmente, infinita no tempo e no espaço (inclusive, considerando-se o pensamento).

Assim, numa episteme e cultura de tradição *reducionista*, com grande *enfoque multidisciplinar* (uma vez que, de um ponto de vista da formação e do currículo, conteúdos, conhecimentos e saberes tendem a ser compartimentados em *disciplinas*), parece ser compreensível a grande resistência que costumamos encontrar, nas instituições educativas pelo menos, em se lidar com o possível “caos” que pode ser provocado pela dinâmica do aprendizado em rede. Ironicamente, além da rede, tem-se atualmente, também, “a Rede” que é a Internet; em que o mesmo caos, provocado pelo aprendizado em rede (ou, neste caso, em Rede), parece crescer exponencialmente e vertiginosamente!

Uma hipótese que poderia ser interessante de se levantar aqui, seria que, nas instituições educativas, pela ausência de um maior *enfoque transdisciplinar* com abordagens educativas em rede e com a dinâmica do *movimento* que corresponderia à dinâmica dos *problemas reais*³² do mundo, este ‘modo’ de ensino e de aprendizagem acabaria ‘sobrando’ para outros contextos que

³² Os “**problemas reais**” correspondem a uma interessante expressão conceitual no artigo de Hernández (2013). Intuitivamente, familiarizei-me com a noção do que seriam os “**problemas reais**”, pois parecem remeter a problemáticas persistentes em minha coleção de experiências — por vezes com influência humanista. Entretanto, posteriormente à redação deste trabalho e com a defesa na banca, observou-se que a noção do que seriam “**problemas reais**” precisaria ser melhor definida e elaborada. Neste trabalho, especialmente neste tópico, atribuo aos “**problemas reais**” o sentido de problemas complexos cuja resolução (supondo que uma resolução seja possível) o *enfoque multidisciplinar* nas formações parece, frequentemente, não ‘dar conta do recado’; a evidência desta dificuldade é a nossa própria dificuldade de articulação enquanto *atores do conhecimento* para resolver *problemas reais* (tais como a falta de saneamento básico em periferias urbanas carentes, o próprio fenômeno social conhecido como *gentrificação*, a fome e a miséria nas ruas, as injustiças sociais, a violência simbólica nas instituições e empresas, a violência e os abusos nas próprias células familiares, o *bullying* e o tédio nas escolas, o uso de drogas pela juventude, a xenofobia, o sexismo ou machismo e o racismo estruturais, a relativamente baixa consciência política da população brasileira, as recentes tragédias ambientais no país e os processos complexos que as favorecem, um simples conflito interpessoal mas que pode ter consequências irreversíveis nas relações humanas, etc.



funcionam segundo outras lógicas ou hierarquias. Como a Internet, a qual já tem, por sinal, estrutura de rede.

O que é um questionamento intrigante porque, pessoalmente, sinto como se a escola e a universidade (públicas sobretudo), apesar do grande potencial formativo do conhecimento, da conscientização e dos esforços individuais e coletivos, estivessem tendo dificuldade de reorganização a fim de lidar, de modo mais influente, naquilo que acontece ‘no mundo lá fora’ (tanto real quanto virtual). Ao meu ver, isto aconteceria precisamente pelas consequências, lógicas e materiais, de uma predominância curricular do **enfoque multidisciplinar** sobre os outros **enfoques (interdisciplinar e transdisciplinar)**. A razão disto seria muito simples. Porém, não evidente. No momento em que o **problema real** (esta expressão logo mais será explicada) se torna, para alunos e professor de uma *disciplina*, ‘dar conta’ do ensino ou da aprendizagem do conteúdo da *disciplina*, costuma-se deixar de lado a própria possibilidade de agir mais diretamente sobre os **problemas reais** do mundo por meio do processo *disciplinar*. Simplesmente porque os **problemas reais**, sendo frequentemente muito complexos, não são normalmente solucionáveis por meio da aplicação do conhecimento obtido numa única *disciplina* e tampouco por meio da aplicação do conhecimento obtido em várias *disciplinas*. Na verdade, isso pode acontecer por meio de uma *articulação* do conhecimento **entre disciplinas**, de um modo **interdisciplinar**, ou **através** de *disciplinas*, de um modo **transdisciplinar**. As soluções para **problemas reais** exigem produções sintéticas que não se encontrarão, eventualmente, em nenhuma literatura, correspondendo então a um tipo de “*pesquisa*” que provavelmente *transcenderia* os próprios *limites* dos saberes e das metodologias científicas vigentes — sem que isto represente o descarte ou o não uso destas ferramentas.

Do ponto de vista do **enfoque transdisciplinar**, provavelmente esta seria uma boa significação para o conceito de “*relações recíprocas*”; isto é, nem mesmo as ciências ou as metodologias científicas seriam (necessariamente) ‘autoridade máxima’, na resolução de **problemas reais**. Estes últimos, teriam a “propriedade” de fazer emergir, da própria busca pela solução, a solução, *atravessando* os saberes, os conhecimentos, as metodologias, as *disciplinas* ou as fronteiras entre as *disciplinas*, que tiverem de ser cruzadas, a fim de se alcançar o objetivo. Complementarmente, pode-se dizer, então, que:

Esse **enfoque** pode ser vinculado ainda ao que passou a ser chamado de modo 2 de conhecimento (Nowotny, Scott e Gibbons, 2010), que é aquele gerado em



um contexto de *aplicação* e de *implicação*. Tem um caráter **transdisciplinar** (*baseado nas relações recíprocas e não subordinadas das disciplinas*) e projeta-se tanto nos **referenciais teóricos** quanto nas **práticas sociais**. Refere-se a um **conhecimento incorporado nas pessoas, e não apenas codificado nas publicações**. Ele revela a *heterogeneidade dos atores do conhecimento*, que *transcendem os produtores, os usuários, etc.* (HERNÁNDEZ, 2013, pg. 16, grifo meu).

Assim, poder-se-ia perceber que o **enfoque transdisciplinar** poderia, nos contextos educativos, ser uma ferramenta com alto potencial de valorização do fenômeno da experiência de *cada sujeito*, nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que os *agentes* da educação são ‘elevados’ a **atores do conhecimento**, em oposição a *usuários* ou *reprodutores* por exemplo. Vale a pena enfatizar o **movimento**, de certa forma, ‘autorizado’ pela *abordagem transdisciplinar*, que *atravessa* fronteiras, e que **não pode ser contido num espaço (e tempo) “enclausurado(s)”, ainda que esse espaço se chame escola, ou universidade.**

Agora, poderia ser o momento de explorar a noção de “**problemas reais**”. Recentemente, li a curiosa expressão “*mundo VICA*”; isto é, mundo *volátil, incerto, cambiante e ambíguo* (HERNÁNDEZ, 2013).³³ Assim, pode-se dizer que o *mundo VICA* seria, para uma ou mais visões de mundo, uma *realidade* relativamente assustadora — quiçá, até indesejável em alguns casos! No entanto, até que ponto tais visões de mundo não seriam o resultado formativo de um **enfoque disciplinar** que não poderia mais ser, hoje em dia, considerado ‘bem adaptado’ ao *mundo VICA*? Isto posto, teríamos que:

Em face dessa **realidade**, adotar um **enfoque transdisciplinar** pode ser uma *alternativa* para enfrentar o *desafio*, na medida em que, como veremos, permite conceber a **aprendizagem** como um **processo de indagação**, no qual se **relacionam** diferentes campos de *conhecimento* e de *saberes*, vinculando-se à *compreensão* e à *práxis* de **problemas reais**. Nesse sentido, *não há separação entre quem conhece e o que conhece e/ou procura compreender*. (HERNÁNDEZ, 2013, pg. 15, grifo meu).

Novamente, tem-se aqui a ideia dos **atores do conhecimento**, pois que, na noção de ‘não separação’, há a sugestão de uma ‘reconciliação’ entre os saberes formativos ‘institucionalizados’ ou *normativos* de um indivíduo e os seus saberes formativos *informais*. Seria, justamente, esta agência reconciliadora ‘intra-’/intersubjetiva do(s) **ator(es) do conhecimento**, que lhe(s) proporcionaria a “autonomia” para aproximar(em)-se, literalmente, dos **problemas reais**

³³ Curiosamente, a sigla *VICA* também poderia remeter ao movimento religioso neopagão *Wicca*, das bruxas ou da bruxaria, que tem raízes profundas no Feminino e na Magia.



complexos; uma vez que, a compartimentação *normativa e disciplinar* de conhecimentos e/ou saberes, não seria ‘o suficiente’ para inibir ou impedir a **atuação** (ou **ação**) deste(s) **ator(es) do conhecimento** sobre os **problemas reais**. De um modo ilustrativo, um determinado **problema real** poderia muito bem estar *além* das atuais capacidades de compreensão e/ou de solução de um ou mais **atores do conhecimento** que nele se engajam. Porém, como estes indivíduos aprenderam em sua formação um *processo de indagação*, a sua ‘competência’ não é *tecnicista*, mas sim, em algum grau, **interdisciplinar** e, especialmente, **transdisciplinar**, ele pode se sentir ‘autorizado’ a ousar e a ir *mais além* daquilo que ele já conhece, já sabe ou aprendeu até o momento (assim como um pesquisador, cientista, artista, etc.). Isto porque ele sabe que poderia aprender, no próprio processo de interação com um **problema real**, novas técnicas e/ou métodos, novas abordagens e/ou perspectivas, novos conhecimentos e/ou saberes que, talvez, pudessem ser determinantes para chegar a uma solução (ou não). O fato é que, a priori, este indivíduo estaria ‘empoderado’ em relação aos **problemas reais**; ele não mais os ‘temeria’ como fenômenos inapreensíveis do *mundo VICA*, diante do qual nada de revelante poderia ser feito. Ou então, ainda, o **ator do conhecimento** não se reduziria à noção de que só um especialista que estudou anos a fio seria capaz de encontrar uma solução adequada — a verdade é que faltam especialistas ‘especializados em resolver os complexos **problemas reais**’! Na realidade, esta dificuldade se resumiria a ‘falta de mão na massa’, como se diz — por tanto que o **enfoque multidisciplinar** na formação nos habitua a ‘fugir’ dos **problemas reais**, sob a ‘égide tutelar’ (que é fundamental, mas não poderia ser excessiva) de que ‘não estamos prontos ainda’ para lidar com os tais **problemas reais**; e assim, provavelmente, nunca estarmos mesmo! Com isso, entendo que seria preciso, em nossas instituições educativas, ‘encarar’ os **problemas reais**; o que poderia ser feito, justamente, adotando com mais frequência os **enfoques interdisciplinar e transdisciplinar**, que *admitem* melhor o rol de **atores do conhecimento**.

Neste ponto, caberia dizer que, este **ator de conhecimento**, é alguém que “*aprendeu a aprender*”, em algum grau e entre algumas fronteiras de saberes pertencentes a diversas *disciplinas*.

Daí que o **enfoque transdisciplinar**, sobretudo, poderia potencializar as próprias instituições educativas e suas comunidades já que tal abordagem formativa não concentra a maioria dos recursos (inclusive, *tempo*) e esforços no ensino e no aprendizado *controlado* e



‘abstrato’ (isto é, imediatamente desconexo dos **problemas reais**). Mas, ao contrário disto, no aprendizado não-linear, possivelmente até imprevisível e ‘concreto’; enfim, **transformador**.

Um **ator de conhecimento** é um ‘sujeito *concreto*’ (não apenas uma *mente* ambulante, mas um *corpo em ação*), e sua ‘coreografia’ não deveria ‘seguir a risca’ a ordem *normativa* do roteiro e/ou do diretor (para usar uma metáfora do teatro, teatro da vida) e, sim, seguir a própria noção da *concretude* da cena em que **atua**, em tempo real — com a necessidade de *reatualização* constante, que eventualmente escapa ao programado. O diretor pode não ver, com seu roteiro ideal, seu manual teórico e seu ponto de vista, os ‘verdadeiros problemas’ do **problema real** enfrentado pelo **ator do conhecimento** (pode-se facilmente imaginar o professor como o diretor a que me refiro).

Por fim, Hernández traz uma crítica aos contextos curriculares das instituições educativas, voltando à questão do **movimento** — só que agora, também, numa *perspectiva histórica*:

[...] são os **problemas** “que requerem a **convergência de conhecimentos e não a obrigatoriedade de um programa de curso**” ou o **conteúdo de um livro didático**. O que eu não sabia, como depois descobri com Gaston Pineau (2010), é que essa proposta de globalização estava ligada a um **enfoque transdisciplinar que fazia parte de um movimento na pesquisa em torno das relações entre as disciplinas**. Esse **movimento**, que vinha sendo forjado desde a década de 1980, sustenta que **existem fontes de saber que não estão necessariamente nas disciplinas e que toda pessoa pode ser uma fonte de saber**. Por isso a **transdisciplinaridade** não deveria ser vista como uma **moda**, já que se situa em um **processo histórico** de longo percurso. (HERNÁNDEZ, 2013, pg. 15-16, grifo meu).

Assim, para concluir este tópico, é importante destacar que, do ponto de vista de um ‘*pensamento artístico*’ (ou seja, na visão de inúmeros artistas e/ou pesquisadores em Artes), em que a própria *experiência artística* e/ou as investigações na literatura científica da Pesquisa em Artes parecem evidenciar, pode-se dizer que inúmeras das noções desenvolvidas no conceito de **transdisciplinaridade** seriam ‘rotina’ no meio das Artes. Quero dizer que, na ótica de **artistas**, provavelmente a *abordagem transdisciplinar* seja algo relativamente familiar e espontâneo, sem a necessidade de uma formação educativa com **enfoque transdisciplinar** para lhes ‘ensinar’ tal abordagem. Isso se deve ao fato de que **artistas**, pelo menos no senso comum, são pessoas criativas, ou ainda, ‘extremamente criativas’. Entretanto, isto não significa que o **enfoque transdisciplinar** não possa potencializar ainda mais sua formação — apenas, não seria uma ‘novidade’ para elas.

Com efeito, às vezes, é difícil *não ousar*, em diversos contextos, ‘sendo-se’ **artista**; é que ‘*ser artista é ser interdisciplinar por essência*’. Muitas *abordagens artísticas* (senão todas) envolvem, sistematicamente, uma prática de *ousar*, de *tentar* ‘ir além’ e ‘ultrapassar fronteiras’, *transgredir* ‘as regras do jogo’ e *subverter* ‘a ordem vigente’. Assim, é nesta *práxis transdisciplinar*, profundamente ‘**artística**’ e ilusoriamente ‘*indisciplinada*’ — como se poderia pensar de um ponto de vista moralista talvez — em que se gestaria uma suposta “*tentação*” pela *ousadia*, pelo vigoroso *ato de ousar*. Este último, poder-se-ia sugerir aqui, característico dos **atores do conhecimento**. Deste modo, a *ousadia* é um ‘segredo’ (nada secreto aliás) que não pertence somente a **artistas** no contexto das Artes; mas que pertence a qualquer ‘**ser artista**’, que desenvolve, cultiva e exerce a sua capacidade **transdisciplinar**, individual e coletivamente, nas interações no, e com o, mundo. Calvo nos traz aqui um exemplo de **transdisciplinaridade** no contexto do trabalho com tecnologias:

Esto lo conocen en el *ámbito empresarial* donde la *innovación* es una *exigencia insoslayable*. Le llaman **conocimiento periférico**, es decir, se trata de **ideas procedentes de ámbitos aparentemente irrelevantes para una determinada tarea** que *puede influir en el surgimiento de innovaciones revolucionarias*, por ejemplo, en Reebok, el sistema de amortiguación de unas zapatillas superventas es resultado de una tecnología *inspirada* en bolsas de suero intravenoso, o la de una botella de agua a prueba de fugas en la que usaron la tecnología empleada en una tapa de champú, o la tecnología *revolucionaria* de colores de pantallas de Qualcomm que tuvo su *inspiración* en las alas de la mariposa Morpho (Boletín de Universia-Knowledge@Wharton 2013). (CALVO, 2014, pg. 37, grifo meu).

Atravessar fronteiras entre *disciplinas*, podemos dizer, pode muitas vezes corresponder a um *ato de ousadia* — podendo ‘custar caro’, mesmo em caso de sucesso em se atingir a meta almejada, como a resolução de um problema. Há, em nossa formação cultural, uma dificuldade em se aceitar aquilo que foge à *norma*. Sem embargo, para muitos **artistas** (ou outras pessoas criativas de algum modo, ou, talvez, pessoas que tiveram alguma formação com *metodologia transdisciplinar*), o fato de *atravessar* fronteiras entre *disciplinas*, seria praticamente uma ‘brincadeira de criança’. Quer dizer, ‘pular a cerca’ poderia fazer parte de uma *norma* para estas pessoas criativas. Poderia até ser acertado dizer que, seria praticamente impossível, de *um ponto de vista criativo*, compreender a *antítese* do *ato de atravessar*, ou seja, compreender ‘o medo *paralisante* de se pular a cerca’.

Finalmente, aponto para a seguinte hipótese, que poderia ser refletida depois: no contexto educativo do “*pode ser*” (conceito em Calvo e que é desenvolvido no tópico 2.4. *Ludicidade*), não haveria outra saída, que não a *inclusão* de uma ‘*metodologia do ousar*’; isto é, de uma ‘*metodologia/abordagem/perspectiva transdisciplinar*’.

2.3. *Ludicidade: Investigando o Brincar no Aprender Espontâneo*

[...] a **sabedoria pedagógica** está justamente *não em apresentar as sensacionais novidades que a ciência e a técnica vão descobrindo, mas em deixar a folga necessária para o aluno acostumar-se com o novo, acomodar o novo dentro do coração e do cérebro, incorporar-se ao fluxo das novidades com tudo junto, alma e corpo*. Porque **aprender** leva tempo (FISCHER, 2011, p. 173).

São inúmeras as evidências hoje que apontam para a fundamental importância da *ludicidade*, da *atividade lúdica* ou do ato de *brincar* ou de *jogar*, como mecanismo de desenvolvimento do indivíduo em diversas *dimensões* da vida, não se tratando “o **brincar**” de um fenômeno exclusivo da fase da infância ou da juventude. Só no campo da Educação, por exemplo, são significativas as pesquisas científicas e as abordagens didático-pedagógicas que têm buscado, por um lado, compreender o fenômeno do **brincar** em sua integralidade e, por outro lado, **educar** com esta *presença lúdica* nas atividades de ensino e de aprendizagem, seja na Escola, na Universidade, ou em outros âmbitos educativos ou formativos.

Já no meu primeiro semestre (2015/2) do curso de Licenciatura em Artes Visuais, tendo aulas também na *FACED (Faculdade de Educação da UFRGS)*, tive a oportunidade de ter sido aluno de Tânia Ramos Fortuna em sua renomada disciplina “*Psicologia da Educação: O Jogo I*”. Por meio de uma *pedagogia lúdica e experiencial* do **brincar** em sala de aula, os estudantes adultos são convidados a ‘*voltar à infância*’ (não sem ousadia), praticando *brincadeiras* e *jogos* infantis coletivamente, em nome do resgate da *percepção* e da *sensibilidade* das coisas ‘*mágicas*’ da vida, proporcionadas, sobretudo, pela *dimensão lúdica*.

Não fosse a intervenção magistral de Fortuna no meio acadêmico, demonstrando na conjuntura da práxis educativa que o **brincar** ‘é coisa séria’ (e não apenas reservado às crianças!), este tópico provavelmente não poderia ser escrito, não somente pela insegurança, mas pela impossibilidade reflexiva acerca de uma temática tão complexa e fascinante, que exige também uma espécie de *reconexão* do *corpo* com seu próprio passado. Pela surpreendente potência desta abordagem, Fortuna tem provavelmente inspirado gerações de licenciandos e colegas. A própria brinquedoteca da FACED é fruto de sua atuação acadêmica.

Isso posto, neste tópico, desenvolverei a temática da **ludicidade** partindo sobretudo da pesquisa acerca do **brincar** no trabalho de Fortuna (2004); buscando eventualmente relacionar com o aspecto sistêmico em Calvo (2014); ambos autores desenvolvem os assuntos com enfoque na educação, revalorizando a vitalidade **lúdica** das crianças como aprendizado para toda a sociedade. A fim de resolver esta articulação reflexiva de ideias, dividi a temática da **ludicidade** em três subtópicos:

2.3.I. Uma etimologia do brincar

2.3.II. Uma “síntese lúdica” entre o aprender espontâneo das crianças e o aprender normativo das escolas

2.3.III. A retroalimentação lúdica adulta e a volta do sincretismo infantil

2.3.I. Uma etimologia do brincar

Primeiramente, assumo, de um modo geral, que a **atividade lúdica** é um fenômeno no qual se pode observar “[...] uma **ação livre, improdutiva**³⁴, *imprevisível, simbólica, regulamentada e bem definida em termos de espaço e tempo de realização*, como definiu Caillois (1958) [...]”. (FORTUNA, 2004, pg. 50, grifo meu).

³⁴ Do ponto de vista das Artes, a noção de *produtividade* assume um *sentido* diferenciado daquele do trabalho, do rendimento e/ou do capital. Deste modo, na investigação presente, procuro **ressignificar** a *(im)produtividade* no contexto de uma Educação *com* Artes, em que a própria **atividade lúdica** poderia apresentar um caráter *produtivo*, no *fenômeno emergente* da **aprendizagem**.

Segundamente, aponto para a etimologia das palavras **jogo** e **brincar**, que Fortuna investiga:

Em nosso idioma a palavra **jogo** vem do latim *jocus*, que quer dizer "brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras", sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, "aquilo que alegra" dando lugar, no francês, à palavra *jolie*, "artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento". Por sua vez **brincar**, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*. É assim que do significado inicial "laço" passa por "adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela" até chegar à idéia de brinquedo e brincadeira. Na mitologia grega *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a. Muitas interpretações poderiam ser feitas a partir desta breve revisão etimológica, feita a partir da pesquisa a dicionários (Faria, 1994 e Cunha, 1982), mas para os propósitos deste trabalho é suficiente salientar o caráter de ornamento e alegria que acompanha as palavras **jogo** e **brincadeira**. (FORTUNA, 2004, p. 48-49, grifo da autora).

Isto posto, destaco aqui, na **atividade lúdica**, seja por meio da *brincadeira*, do *jogo* ou de outra forma equivalente, o seu caráter *relacional* (remetendo às palavras *vínculo*, *laço*, *enlace* e *relação*; todas já observadas por Fortuna (2004). Quer dizer, refiro-me à sua capacidade de colocar indivíduos *em relação* consigo mesmos, com os demais indivíduos e com o próprio mundo, gerando, assim, a potencialidade de ocorrência/recorrência de um importante fenômeno educativo ao longo de toda uma existência, pois que, ao “[...] supor a *interação social*, implica o **outro** e o seu **reconhecimento**, aspectos *centrais* no processo de **subjativação**”. (FORTUNA, 2004, pg. 49, grifo meu).

Terceira e finalmente, ressalto a necessidade de refletirmos sobre o problema do *preconceito* e da *estigmatização* acerca da **atividade lúdica** em nossa sociedade, inclusive nos meios educativos escolares e universitários, uma vez que, ao *jogo* e à *brincadeira*, estão associadas as noções de *ornamento* e *alegria*:

Daí se pode depreender o *status social rebaixado* que ganham *em nossa cultura* tais conceitos, devido à associação com a *inconseqüência*, *improdutividade* e o *prazer*. A densidade *pejorativa* de expressões como "**só de brincadeira**" e "**jogo de interesses**" exemplifica a *desvalorização* da **atividade lúdica**. Quando associada à infância, sua negatividade multiplica-se, de sorte que *nem as crianças querem ser crianças*, e muito menos *fazer o que se confunde com a infância*, isto é, **brincar!** *As diversas estratificações em nossa*

*vida social e produtiva encarregam-se de desqualificar a **atividade lúdica**, segregando-a cada vez mais.* (FORTUNA, 2004, pg. 49, grifo meu).

Isso é extremamente significativo, pois poderíamos também incluir, aqui, a pejorativa expressão “*jogo(s) de poder*”. Começamos, talvez, a desmascarar uma hipotética *perversão* tipicamente associada a uma *negação crônica* do **brincar**, sobretudo no mundo adulto, e que eu poderia denotar da seguinte forma: ‘Quando um adulto não sabe mais o *sentido da brincadeira*, resta-lhe, por exemplo, o *jogo de poder*.’ Ainda outras relações interessantes poderiam ser estabelecidas, envolvendo o fenômeno cultural da *rejeição à ludicidade*, como, por exemplo, no contexto profissional e do trabalho³⁵, em que a *produtividade* geralmente é um fator crucial; no entanto, tais relações não são aqui aprofundadas, já que meu enfoque é o campo educativo.

2.3.II. *Uma “síntese lúdica” entre o aprender espontâneo das crianças e o aprender normativo das escolas*

“La **educación** *poliniza como el viento*, mientras que la **escuela** *es unidireccional, como en la agricultura intensiva.*” (CALVO, 2014, p. 25, grifo meu).

Inadvertidamente, a minha investigação pontual sobre as *relações* possíveis entre a **ludicidade** e a **aprendizagem** acabou se desdobrando em uma rede ou trama de noções relativamente complexa (que apresento paulatinamente aqui). Tais achados, no campo educativo, reforçam para mim algumas conjecturas e hipóteses que apontam para abordagens metodológicas

³⁵ Uma pista para uma investigação futura, seria o próprio estudo etimológico de palavras ligadas ao contexto profissional, do ofício, do serviço público e/ou do trabalho, em diferentes idiomas e culturas. Cabe aqui mencionar, por exemplo, a etimologia da própria palavra *trabalho* no ocidente, que vem do latim *tripalium*, um instrumento de tortura romano: tripé sob o qual se penduravam escravos que se recusavam a trabalhar. Neste tipo de investigação, as diferenças culturais acerca de tais noções podem surpreender.

de ensino e de aprendizagem que valorizem o *prazer* e a *alegria* na *experiência de aprendizagem*, e não apenas a mera obtenção (*re*)*produtivista* de ‘resultados’ para a sociedade³⁶.

Como ponto de partida, a fim de explicitar esta trama, entendo como indispensável apresentar a noção de **território educativo** evocada por Calvo (2014). Noção esta que é posta em oposição ao que o autor chama de **mapa escolar**. Seria interessante termos em mente que o **território educativo** é infinitamente mais complexo, rico, heterogêneo e imprevisível do que o **mapa escolar**. Analogamente, poderíamos comparar o ‘território geográfico real’ com a sua ‘representação na forma de mapa’. O trecho seguinte articula a *dualidade* desta problemática no contexto escolar:

La **normatividad exagerada** que rige a las **escuelas** complota para que los docentes se refugien en la *formalidad* del proceso y se *subordinen* al *orden* aséptico de la planificación escolar elaborada sin consideración a las características de sus educandos, esto es, para que se *muevan* por el **mapa escolar** y no por el **territorio educativo**. (CALVO, 2014, p. 26, grifo meu).

Agora, se olharmos do ponto de vista da **atividade lúdica** — a qual requer, em teoria, **liberdade de ação** — a **normatividade exagerada** nas instituições educativas poderia ser considerada um grave equívoco, como sugerem os autores trabalhados. Isto é, tal postura poderia trazer uma imensa carga de frustração, desalento e *desafeto*, provavelmente interferindo nas *paixões* e/ou no próprio ‘gosto’ pela aprendizagem por parte de quem já é, naturalmente, curioso e criativo: todas as crianças a priori. Pelo menos, há evidências de que:

[...] en contextos **informales** es el niño y la niña quien *propende* a **aprender** aquello que le **interesa**, **necesita** o que **despierta** su **curiosidad**. Desirée López de Maturana (2013) ha pesquisado como los pequeños son los que *proponen* y, solo porque ellos lo *proponen*, siguen con *entusiasmo* el **juego** (CALVO, 2014, p. 19, grifo meu).³⁷

³⁶ A abdicação dos prazeres e das afecções do *corpo*, em prol da *alma* (isto é, da *mente*), faz parte de uma tradição ética e filosófica e de moral cristã da cultura ocidental que promove o *dualismo corpo-alma* (ou *corpo-mente*), em que a *alma* ou *mente* é amplamente favorecida. Isso teria amplas repercussões sociais com incontáveis evidências históricas, não deixando de influenciar a *práxis educativa* que observamos em sala de aula, por exemplo. É importante ter isso em mente porque o reconhecimento das problemáticas do *corpo* e da *corporeidade* seria fundamental a uma concepção mais íntegra do conceito de **liberdade de ação**, que por sua vez é essencial à **atividade lúdica**; a temática do *corpo* e da **corporeidade** é desenvolvida no tópico 2.5. *Corpo*.



Isso parece sugerir duas coisas: primeiro, que as próprias *propostas educativas* dos educandos precisariam receber maior atenção por parte de educadores, em respeito à **ludicidade** e, segundo, que poderíamos talvez começar a conceber as *propostas educativas* como *jogos educativos*, desde que, é claro, soubéssemos ‘neutralizar’, no *tempo* e no *espaço* da sala de aula (ou do **mapa escolar**), os tais ‘*jogos de poder*’, em prol de uma perspectiva efetivamente **lúdica** — contemplando uma dimensão coletiva que é plural, heterogênea. Isto significaria o reconhecimento não simplesmente “da **ludicidade**” e, sim, ‘*das ludicidades*’, no sentido de que uma mesma *proposta educativa* pode significar uma **atividade lúdica** para uma pessoa e não para outra.

Uma motivação para apostar na *abordagem lúdica* nos contextos educativos, partindo, por exemplo, de observações da *cultura escolar*, seria a própria constatação de que, “[...] los pequeños efectivamente *alteran el orden planificado* de la clase con sus *juegos emergentes*, sin embargo, no les guía la intención de desbaratarla, pues sólo quieren **aprender**, *sea con la ayuda de la educadora o solos entre ellos*”. (CALVO, 2014, p. 24, grifo meu).

Assim, existe uma *presença lúdica* ou uma ‘energia’ subjacente à *aprendizagem espontânea* das crianças, por meio do **brincar**, que poderia talvez ser melhor aproveitada, a partir de abordagens didático-pedagógicas que incluíssem tal *presença*, ao invés de excluí-la simplesmente porque se opõe a uma *proposta educativa* docente *normativa*. Aparentemente, esse seria o tipo de conflito que contribui para Calvo (2014) realizar uma *crítica à lógica normativa* do “*deve ser*”, que ele atribui à *dimensão* ou *cultura da escolarização*. Contrastando com outra abordagem, mais aberta ou investigativa, que é a *lógica* do “*pode ser*”, que ele atribui, então, à *cultura da educação*.

Deste modo, numa hipotética abordagem didático-pedagógica a partir de uma lógica do **pode ser**, o *aprender espontâneo* — o qual apresentaria a dimensão **lúdica** potencialmente — poderia, quem sabe, *dialogar* com o *aprender normativo*, uma vez que este estivesse, concretamente, aberto às *possibilidades emergentes*, que seriam condição de existência dos processos educativos. Porém, não necessariamente dos processos “*escolarizantes*”. Isto

³⁷ Com respeito à relação entre, por um lado, o *interesse*, o *entusiasmo* e a *curiosidade* e, por outro lado, a **ludicidade** (que costuma exigir esta *liberdade para propor*), em contexto educativo, pode-se apontar para um possível paralelo entre as crianças e os adultos.



significaria buscar uma reaproximação entre as realidades do **mapa escolar** e do **território educativo**.

Em todo caso, o que quero apontar aqui, inicialmente, por meio da distinção entre o **território educativo** e o **mapa escolar**, é que existe uma riqueza incomensurável e de teor *cognitivo* nas experiências de aprendizagem *informais*, as quais se dão *fora* do **mapa escolar** e *dentro* do **território educativo**. “En otras palabras, lo que los niños y niñas **aprenden informalmente** no es *tiempo perdido*, sino oportunidad única de consolidación *sinérgica* de *nodos* y *hubs*³⁸, lo que normalmente no sucede con los *aprendizajes escolares*.” (CALVO, 2014, p. 20, grifo meu). Desse modo, a *normatividade excessiva*, que pode emergir do **mapa escolar**, tenderia ao *desperdício sistemático* (contrariamente ao que se gostaria de *sistematizar*) de potencialidades humanas, sejam estas de ordem emocional, sentimental, afetiva, intelectual, criativa, corpórea etc.; afetando, igual e refletidamente, crianças e adultos.

No âmbito escolarizado do **deve ser**, a dificuldade, em sala de aula, para acessarmos a dimensão **lúdica** do ensino e da aprendizagem, talvez advenha de uma atitude social, ideológica e/ou habitual, em que a *incerteza*, a *dúvida*, o *desconhecido* ou a falta de uma *resposta “correta”* para questões, problemas ou até mesmo problemáticas, seja inadmissível ou sujeita à profunda rejeição. Aparentemente, não saber a *resposta correta* para cada coisa, no **mapa escolar**, não faria parte do “**jogo**” do **deve ser**, ou pelo menos, não faria parte do grupo de ‘vencedores’, que seriam privilegiados e aclamados (aprovados). Por outro lado, o *aprender espontâneo* ocorreria com uma fluência criativa que exigiria, dos agentes em sala de aula, uma outra postura.

Consideramos que este *proceso fluye con facilidad* gracias a la *oposición entre contrarios*: **comprensión – confusión**, **saber – ignorancia**, **orden – caos**, **facilidad – dificultad**, a lo largo de un *proceso* que *si no es lúdico desalienta* o *inhibe* a cualquiera. *Es lúdico sólo si el resultado es desconocido*, puesto que *si el desenlace se conoce de antemano disminuye* o *desaparece el interés*. Es el educando quien inicia el **juego**; no, el educador. Este es un punto crucial que afecta profundamente al paradigma escolar, según el cual el profesor es quien **propone los desafíos**. (CALVO, 2014, pg. 19, grifo meu).

³⁸ Em tradução livre: “nós” (*nodos*) e “pontos centrais” (*hubs*); na realidade, em inglês, *nodes* e *hubs* são palavras empregadas no campo da ciência e tecnologia da informação, envolvendo a noção de *conexões em rede(s)*. Inclusive, *hub* também é o nome de um dispositivo de informática que conecta e redistribui informações digitais em rede, entre computadores, roteador, etc.



Ao final da citação, poderíamos ressaltar que, se professores costumam *propor* os desafios, talvez seja porque, em tese, já *conhecem* a *resposta*, ou então, pelo menos, o *desenlace* ou *desdobramento* “padrão” (isto é, esperado), a partir da realização daquela *proposta* de atividade. Entende-se que, frequentemente, tais *proposições* costumam ser *planejadas* pelos educadores por meio da realização de projetos de ensino com seus derivados planos de aula, restando, talvez, relativamente pouco ou nenhum espaço para *proposições* ou desafios que seriam o fruto da *curiosidade* dos alunos, casual, ou do *acaso*. Ironicamente, poder-se-ia afirmar que, se uma *proposição* é fruto do *acaso*, seria porque, justamente, não foi planejada, logo, a tendência seria o seu descarte ou a sua desconsideração, pois poderia acarretar uma colisão com a programação curricular. Também é interessante enfatizar que esse ‘*acaso*’ corresponde à percepção do docente, pois a proposta está fora de sua previsão ou planejamento. Mas, do ponto de vista do aprendente, quando *aprende espontaneamente* (por exemplo, no **território educativo**), poderíamos dizer que ‘não existe *acaso*’ na realidade, porque o *acaso* é a regra no caos — haveria, assim, uma ‘lógica do *aprender espontâneo*’. No *aprender espontâneo*, as *propostas* correspondem a necessidades e interesses de cada aluno — sem falar da *curiosidade* do momento ou de cada instante, o que pode perturbar muito as *proposições* enrijecidas no **mapa escolar**.

Desse modo, na cultura da **escolarização** do **deve ser**, tende-se a seguir em linha reta ou progressão, tendo em vista uma série ou um conjunto de metas a cumprir, previamente estabelecidas. Isto, quase sempre em detrimento de possíveis interesses despertados nos sujeitos da aprendizagem, no **território educativo**, incluindo a noção de *currículo oculto* (SILVA, 1999) e, também, poder-se-ia dizer, tudo aquilo que fosse capaz de *despertar a curiosidade*, de maneira aleatória e dispersiva — características, estas, provavelmente típicas de um *modo de aprender espontâneo*, em oposição a um *modo de aprender normativo*.

Assim, parece que, na dimensão do **deve ser**, existiria uma certa “inquietação” no sentido de tentar, estritamente, organizar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Tal postura, que remeteria à cultura da **escolarização** e não à cultura da **educação**, parece ignorar, cotidianamente, o potencial criativo (e geralmente surpreendente) de processos e/ou fenômenos emergentes associados à experiência de aprendizagem singular, significativa à hermenêutica em cada indivíduo. A meu ver, o mais interessante, aqui, é que isso parece se dar, justamente, *fora* do *controle normativo* — ou, no mínimo, tangenciando-o:



Estimamos que la *riqueza incomparable* de estos *procesos educativos* radica en que **son aleatorios y desordenados, pero que tienden a organizarse**. El **desorden** no puede eliminarse por más que en la escuela se intente de muchas maneras, sea castigando la distracción o cubriendo las ventanas para que no miren al exterior, sea expulsando a los alumnos de la sala o llamando a su padres para acusarlos de mala conducta, etc. Si el ruido no puede eliminarse, solo cabe minimizarlo, tal como acontece en otros fenómenos y procesos. (CALVO, 2014, p. 22, grifo meu).

Contudo, não se estaria sugerindo, exatamente, a *preservação* completa de um modo de *aprender espontâneo* nos estudantes, desde sua infância até a vida adulta; ao mesmo tempo, também não se estaria sugerindo a *substituição* completa daquele modo por um modo de *aprender normativo*, supostamente mais adequado para se viver na sociedade. Na realidade, a indagação educativa é outra:

¿Será posible que el *educando escolarizado* siga **aprendiendo fluidamente** una vez que ha sido *reprimida* su **curiosidad desbordante** o continuará **aprendiendo a tropezones** al modo del caminar inestable de la pequeña chinita?³⁹ La sola mención de esta *analogía dramática* me resulta violenta, pero no falsa, simplemente porque la mayoría de los escolares en diversas partes del mundo son **mutilados en su propensión a aprender**, al modo como lo fueron las niñas chinas para que tuvieran pies de loto dorado. Muchos escolares son **enseñados** para que **aprendan** al *modo* sancionado por la escuela. (CALVO, 2014, p. 34, grifo meu).

De certo modo, ao sustentarmos em demasia, no seio das instituições educativas — quiçá por meio de algum automatismo dogmático ou da própria dinâmica que exige a cultura da **escolarização** — a postura do **deve ser**, seria como se estivéssemos *negando, sistematicamente*, as próprias potencialidades de aprendizagem e/ou de ensino que poderiam se estabelecer a partir das relações **educativas**.

En términos propiamente **educativos** no tiene importancia alguna si Marcos está en la *razón o equivocado* en sus *inferencias*, pues lo *valioso* radica en su *capacidad*, que es la de todos los niños y niñas, de establecer **relaciones** y **generar patrones**. Según el Nobel Herbert Simon "el *reconocimiento de patrones* es uno de los principales *mecanismos de resolución de problemas*, si no el más importante" (Goldberg 2007:101). Es por esto que definimos a la

³⁹ O autor se refere a uma antiga tradição chinesa, que envolve um padrão de beleza imposto ao corpo feminino nas famílias. Meninas, desde a tenra infância, tinham seus pés quebrados para que se mantivessem pequenos, a fim de calçarem pequenas sapatilhas e andarem de modo não-natural, o que agradava ao *status quo*. Calvo se utiliza deste terrível caso como analogia dramática ao que a **escolarização** acaba fazendo, talvez involuntariamente, com as crianças e os adolescentes, ao "*mutilar*" suas capacidades *espontâneas* de aprendizagem. Isto, por meio da sujeição a **excessos normativos**.



educación como un *proceso de creación de relaciones posibles*. Por el contrario, en la escuela lo que importa es que la *respuesta* sea la *correcta*, según los programas de estudio, **pues para lo otro no hay tiempo por lo que no puede desperdiciarse en indagaciones que tienen una alta probabilidad de ser infructuosas**. Es por esto que definimos a la **escolarización**, esto es, a la **educación enclaustrada** por la *formalización* escolar, como un **proceso de repetición de relaciones pre-establecidas**. La escuela regida por el **deber ser**, por lo que hay que hacer, mientras que la **educación** orientada por el **poder ser**, *por lo posible que conduce a lo probable y a lo realizable* (CALVO, 2011).(CALVO, 2014, pg. 32, grifo meu).

Assim, não seria de se surpreender que a *lógica* do **deve ser**, ao contrário de favorecer uma formação potencializada, por exemplo, para as ciências e para as artes, tende a perturbar os processos mais significativos da aprendizagem, que transcendem a *dimensão reprodutiva* de ideias — que é importante, mas não é tudo, tanto é que, numa frase célebre de Claude Lévi-Strauss (1908–2009), “O estudioso não é o homem que fornece as *verdadeiras respostas*; é aquele que faz as *verdadeiras perguntas*.” (LÉVI-STRAUSS, 2004, pg. 26, grifo meu). Aliás, quem sabe formular as “*verdadeiras perguntas*”, muitas vezes, são as próprias crianças. Sem embargo, tais perguntas podem não interessar a ninguém, exceto a quem as formula; ou então, exceto a quem é capaz de existir na cultura do **pode ser** — a qual teria *espaço e tempo* para gerar esse tipo de pergunta.

A partir destas colocações, talvez seja perceptível a questão recorrente do *tempo* (ou da falta dele) no âmbito das instituições educativas. É que, aparentemente, o próprio *tempo* acabaria sendo *normatizado* pela cultura da **escolarização**; pois que haveria um ‘*temor*’ de se perder *tempo* — *tempo* que, no entanto, seria fundamental para atender, por exemplo, a) à *curiosidade* casual, b) à temporalidade da *dimensão lúdica*, c) aos caóticos fenômenos emergentes de aprendizagem; todas essas instâncias que, por princípio, demandariam dispendê-lo de *tempo*, usar o *tempo*, o que se traduz muitas vezes, na visão *formalista*, em que não há possibilidade da ‘*perda de tempo*’, especialmente para o *acaso* e a *serendipidade* — fenômenos privilegiados na integralidade do **território educativo**. Temos, assim, as seguintes contradições:

[...] la **educacional** no es ingenieril, no es lineal, sino difusa, irregular, fractal, lo que genera *temor* pues se asume que los estudiantes no se **interesarán**, que perderán el **tiempo**, que no avanzarán al *ritmo escolar establecido*, que reprobarán las asignaturas, etc. Todas estas argumentaciones son *coherentes con el paradigma* que sustenta y orienta a la *escuela*, fundado en la *sospecha de que el niño es flojo por naturaleza, que evita comprometerse, que no le gusta aprender*, etc. (CALVO, 2014, p. 27, grifo meu).



Neste ponto, talvez o melhor que se possa afirmar, acerca da plausibilidade de uma síntese (**lúdica** ou não) entre um modo de *aprender espontâneo* e um modo de *aprender normativo*, é que isto seria o resultado de um fenômeno emergente de aprendizagem; para o qual, aparentemente, não dispomos de um **mapa escolar** específico — ainda que, podemos dispor, provavelmente, de outros mapas interessantes. Entretanto, proposições tais como a seguinte, parecem indicar que, filosoficamente, até mesmo algumas de nossas eventuais (pres)suposições clássicas, elas, também, precisariam ser revisitadas, no âmbito **educativo**:

[...] la facilidad para tomar *decisiones* de forma **intuitiva** se acumula con la *edad*. La **intuición** suele tenerse por la *antítesis* de la toma de *decisiones analíticas*, como algo inherentemente **no analítico** o **pré analítico**. Sin embargo, la **intuición** es en realidad la *condensación* de una vasta **experiencia analítica** obtenida con anterioridad; es **análisis comprimido y cristalizado**. En realidad... la toma de *decisiones intuitiva* es **pos analítica**, y no **pre analítica** o **no analítica**. Es el *producto* de *procesos analíticos condensados* hasta tal punto que su *estructura interna* puede parecerle *oscura* incluso a la persona que se beneficia de ella. (Goldberg 2007:170) (CALVO, 2014, pg. 19, grifo meu).

É neste sentido que, poderíamos (ou deveríamos) começar a ‘levar a *brincadeira a sério*’; pois que, seria com a experiência diversificada, por meio da **atividade lúdica** (aparentemente, considerado um processo *intuitivo e pré-analítico, pós-analítico* ou *não-analítico* — enfim, tudo exceto *analítico*!), responsável por despertar a *curiosidade*, que se desenvolveriam, potencialmente, novas faculdades *analíticas*. Em outras palavras, a **atividade lúdica**, ou a(s) **ludicidade(s)**, se integradas ao **mapa escolar**, poderiam favorecer as *experiências analíticas* — que teriam potencial para processos de *(res)significação*.

Trata-se de uma aposta que alguns educadores e pesquisadores consideram promissora, apesar dela ainda estar longe de conquistar a adesão da maioria dos docentes. Sem embargo, no estágio de *perversão* ou *ilusão* em que estamos, por tanto insistirmos na oposição binária e frequentemente conflituosa entre ‘o estudo sério’ e ‘a brincadeira dispersiva’, até mesmo nos jovens em idade escolar, infelizmente, observam-se dificuldades para a apreciação do **brincar** como ferramenta de ensino e aprendizagem! Isto, para mim, é sintomático da analogia, apontada por Calvo anteriormente, da *mutação* das capacidades de aprendizagem dos indivíduos já na **escolarização**.

2.3.III. A retroalimentação lúdica adulta e a volta do sincretismo infantil

*Diante de um velho mundo, o adulto,
Normativo, racional, regrado, contrastante, conflituoso e contraditório,
Impõe-se um novo mundo, o infantil,
Espontâneo, frontal, liberto, sincrético e paradoxal.*

A capacidade *sincrética* do pensamento nas crianças muito tem me intrigado, talvez por eu correlacioná-la à **criatividade** e à **ludicidade** que frequentemente observo do ponto de vista de uma *existência artística* — dado o meu constante interesse pelas Artes ao longo de toda minha trajetória formativa, apesar da oscilação (narrada no capítulo 1. *Memorial*). É com este sentido experiencial que, provavelmente, não faria sentido eu deixar de adotar — não fosse meramente por curiosidade científica em algum dado momento — uma *perspectiva lúdica* no âmbito educativo das Artes. Porque, aparentemente, existe uma importante ‘zona de contato’ ou ‘sutura’ entre o **brincar** e o próprio *pensar*, que pode ser levada em conta.⁴⁰ Na complexa passagem que apresentamos a seguir, Fortuna (2004) revela a riqueza dos processos envolvidos no **brincar** e a potência que representa abrir “*espaço*” para a **atividade lúdica** na formação das pessoas e cidadãos.

Brincamos/jogamos porque estas atividades geram um “**espaço para pensar**” (Gibello apud Brenelli, 1996), onde fazemos avançar o *raciocínio* desenvolvendo o **pensamento**, já que a **atividade lúdica**, justamente por pressupor **ação**, provoca a **cooperação** e a **articulação** de **pontos de vista**, *estimulando* a **representação** e engendrando a *operatividade*. As **interações** que *oportuniza* favorecem a *superação do* **egocentrismo**, desenvolvendo a **solidariedade** e a **empatia** e podem introduzir, através do *compartilhamento* de jogos e brinquedos, *novos* **sentidos** para a posse e o consumo. (FORTUNA, 2004, p. 50, grifo meu).

⁴⁰ A própria problemática da relação entre o *sincretismo infantil* ou o *pensamento sincrético* e a **ludicidade** poderia ser melhor articulada, a partir de um estudo teórico mais aprofundado, por um lado, da obra de pensadores como Vygostky, Wallon, Piaget, Huizinga, Aganbem, Maturana e Varela e, por outro lado, de pesquisas mais recentes, como as de Fortuna. Tal investigação ficará para o futuro.



Se por um lado, podemos levar em conta a problemática do *tempo para pensar*, no âmbito educativo escolar (CALVO, 2014), por outro lado, agora, também poderíamos refletir sobre a problemática do *espaço para pensar*; um ‘*espaço psíquico*’ presumivelmente. Um *espaço mental* (mas também, quem sabe, um *espaço* abrangendo o próprio *corpo*: isto é, *corporal*, *corpóreo*, *afetivo*, etc.) cujas dimensões poderiam ser geradas (ou expandidas), por exemplo, pela **atividade lúdica**. Assim, partindo da ideia de que a **atividade lúdica** gera *espaço para pensar*, poder-se-ia considerar que, quando uma atividade passa a ser entediante, angustiante ou chata, ela já perdeu a característica **lúdica** para o sujeito e, conseqüentemente, o *espaço para pensar* desapareceu ou, pelo menos, estreitou-se consideravelmente. Talvez, seja por isso que, a princípio, nenhuma **atividade lúdica**, assim como “[...] nenhum *brinquedo* ou *jogo* pode ser assim *designado*, sem a **ação** de quem **brinca**. Está condenado a ser apenas um *objeto* qualquer enquanto não for “**jogado**”. O que faz um *brinquedo* ser *brinquedo* é a **ação** de quem **brinca**”. (FORTUNA, 2004, p. 51, grifo meu). Deste modo, uma “**atividade lúdica**” também estaria condenada a ser apenas uma *atividade* qualquer enquanto não ocorrer a **ação** de quem **brinca**.⁴¹

Complementarmente, pode-se sugerir que, se o aprendizado das crianças tende a ocorrer de uma forma, aparentemente, *desordenada* e *caótica* como aponta Calvo (2014), talvez seja porque, justamente, as crianças buscam, *espontaneamente*, por meio da **atividade lúdica**, a geração constante (ou a manutenção) do *espaço para pensar* — como que um fenômeno de *resiliência*, se visto a partir da perspectiva sistêmica. Afinal, “**Jugar** es *todo* para ellos y ellas; **jugando aprenden** de manera *incierto y casual*, pero **aprenden sistemática y rigurosamente** [...]”. (CALVO, 2014, p. 25, grifo meu). Por isso, talvez, que sua dinâmica de *aprendizado espontâneo* apresentaria, intuitivamente, uma ‘*inteligência*’ **lúdica**, a qual, mesmo operando de um modo inconsciente, saberia perfeitamente alertar para o seguinte fato: se ocorre ou não, em determinada atividade ou situação, a geração de *espaço para pensar*. Em outras palavras, poderíamos estar diante de um *critério lúdico de aprendizagem*, que já estaria *presente* em cada aprendiz (criança, jovem ou adulto), ainda que provavelmente de modo individualizado. Seria, talvez, até uma problemática de valorização da experiência de aprendizagem, nos ambientes educativos, o fato de levarmos em consideração ou não a ‘*inteligência*’ **lúdica** singular de cada

⁴¹ Isto, curiosamente, poderia trazer um paralelo interessante, entre a **ludicidade** e a problemática da *iniciativa* do aprendiz, apontada nas *pedagogias ativas* por exemplo. Optou-se por não se desenvolver esta possível conexão aqui; apesar disto, seria talvez uma outra evidência da relevância da problemática da **ludicidade** na educação.



sujeito de aprendizagem — naquele sentido *plural* ‘das **ludicidades**’, que supus anteriormente. Quem sabe, ainda, seja importante reforçar, conceitualmente, que seja por esse motivo que, ao incluirmos a necessidade da **ação** do sujeito numa atividade para que esta se transforme numa **atividade lúdica**, o mesmo gesto da **ação** precisaria ser realizado em sala de aula, pela própria iniciativa dos alunos. Assim, seria difícil esperar, do ponto de vista de uma ‘*perspectiva lúdica*’ no contexto educativo, que este tipo de **ação** ocorresse *espontaneamente* por parte dos alunos, se atribuímos sempre mais valor educativo ao que “**deve ser**” no **mapa escolar**, do que ao que “**pode ser**” no **território educativo**.

Se voltarmos agora nossa atenção à problemática do desenvolvimento da *solidariedade* e da *empatia*, por meio do **brincar**, apontada por Fortuna (2004) e na página anterior, poderíamos talvez levantar a suspeita de que o aprendizado *afetivo*, tanto nas relações humanas quanto nas relações sociais num sentido amplo (de conscientização ecológica, cidadã, histórica, política, racial, de gênero, de classe, etc.), não terminaria na infância, nem mesmo após uma formação escolar, acadêmica ou outra — qualquer que seja. Nesse ponto, seria interessante destacar uma certa “vitalidade” do **brincar**, o qual constitui:

[...] uma atividade *dinâmica e simbólica*: a um só tempo *produz* e é *produto* de **sentidos** e **transformações**. O sujeito que **brinca** bem pode **ressignificar** o *brinquedo* através da *brincadeira*: é assim que uma princesa Barbie pode casar com o rato Mickey, ou que na falta de bonecos que representem os bandidos, os bonecos fabricados para cumprir o papel de mocinhos bem podem mudar de lado. *Mas quando este dinamismo é inviabilizado pelas condições objetivas ou subjetivas do indivíduo, não há brincadeira.* (FORTUNA, 2004, p. 52, grifo meu).

Isto posto, pode-se dizer, primeiramente, que a capacidade de *ressignificação* seria um elemento muito presente na cultura educativa do **pode ser**; daí que, se a **atividade lúdica** contempla tal capacidade, ela talvez pudesse desempenhar algum papel relevante para o **pode ser**. Ou ainda, não seria a própria **ludicidade** um dos alicerces da cultura educativa do **pode ser**? Segundamente, não seria, justamente, a *normatividade exagerada* — aquela componente própria à *educação enclausurada* (CALVO, 2014) da cultura do **deve ser** — que, de tanto inviabilizar a **liberdade de ação** (o que inclui a **liberdade de ação do corpo**) e, portanto, a **ludicidade**, estaria cerrando as portas para a própria possibilidade de *ressignificação*? Lembrando aqui, das possíveis



relações entre **ludicidade**, *experiência analítica*, a própria *experiência* em geral e a *ressignificação*. Subsequentemente, aquela inviabilização, tornada habitual no **mapa escolar**, produzindo nos alunos, quiçá, uma dificuldade de *ressignificação* — inclusive, para suas futuras aprendizagens?

Em todo caso, parece que o **deve ser** só ‘aprecia’ a *ressignificação*, desde que ela cumpra sua função de fazer os estudantes aprenderem aqueles saberes ou conhecimentos que já foram estabelecidos pela **escolarização**, pela ciência ou pelo *status quo*. Deste modo, pode-se conceber que a **ludicidade**, no âmbito da aprendizagem, contempla a *ressignificação* de um modo recorrente — talvez, até banal. Algo no seguinte sentido: *ressignificar* ‘como se fosse uma *brincadeira*’. Isto porque tal abordagem, admitindo epistemologicamente a *espontaneidade* do fenômeno emergente da aprendizagem — que não pode ser *controlada* realmente — não produziria o eventual estresse social de um ‘*dever de aprender*’ (em alusão à cultura do **deve ser**). Este estresse, tornado ainda mais crítico com a **normatividade exagerada**, pois se trata de um ‘*dever de aprender*’, estritamente, tal conteúdo e de tal modo. Por outro lado, reconhecendo-se o aspecto “*caótico*” da aprendizagem, admitir-se-ia a ‘perda de *tempo*’, para pensar e experimentar/**brincar** e refletir, favorecendo a (re)(des)construção de padrões; favorecendo a constatação de que ‘**pode ser**’ ainda.

Voltando agora à relação entre o **brincar** e a *afetividade*, Fortuna (2004) aponta para um intrigante fenômeno, que talvez correspondesse ao “*esquecimento*” de um *modo de ser* infantil, e que poderia ocorrer na transição da infância para a vida adulta:

Em princípio, todos os adultos, de algum modo e em algum momento de suas vidas, **brincaram**. Muitos, porém, parecem “**esquecidos**” disto, mantendo divorciadas suas *lembranças de brincadeiras infantis da realidade que protagonizam* diariamente. Muito poderia ser dito sobre esta “**amnésia**”, mas aqui basta que saibamos que para ser educador a **reconciliação** com estas e outras *lembranças relativas à infância* é necessária como condição e expressão de nossa capacidade de *compreender os alunos* e assim *intervir pedagogicamente* - ver Fortuna (2000), Freud (1976), Nicotinato (1975) e Kishimoto (1994). (FORTUNA, 2004, p. 57, grifo meu).

Plausivelmente, poder-se-ia considerar que, aquilo que se “*esqueceu*”, fosse um *afeto* — um *afeto pelo próprio brincar*, mas não necessariamente pelas *memórias das brincadeiras* e



jogos. Neste sentido, a noção de reconciliação poderia apontar, talvez, para alguma possibilidade de resgatar o *afeto* pelo **brincar** na vida adulta. Quem sabe, *ressignificar* o *afeto* pelo **brincar**; daí que, talvez, “subversivamente”, a própria experiencição da **atividade lúdica**, possa fazer com que adultos “*esquecidos*” *ressignifiquem*, para si próprios, o seu *afeto* “*esquecido*” pelo **brincar**.⁴² Isto permitiria, como aponta Fortuna (2004), desenvolver uma nova compreensão e atuação didático-pedagógica, epistemologicamente mais conectada com a realidade e/ou alteridade de quem aprende; possivelmente, não se limitando à educação escolar.

Assim, por inúmeras evidências, parece ser plausível sustentar a ideia de que a **ludicidade** não apenas desempenha, como também poderia vir a desempenhar, um papel bem mais significativo na educação desde a escola até a universidade — e isto, considerando-se apenas o contexto das instituições educativas. Além disto, a **ludicidade** poderia, talvez, ser considerada como ‘termômetro’ para medir o grau (isto é, a qualidade) da *mediação* que se está a realizar ou a propor nas próprias atividades educativas; isto, se partíssemos da premissa de que a *curiosidade* deva ser considerada, uma vez que ela carregaria ‘sementes’ importantes para quem aprende, tais como: a) o *afeto pela aprendizagem*; b) a *iniciativa* ou **ação**, no lugar da *passividade*; c) o **brincar**, que pode ser associado à *experimentação* e à **ludicidade** no *aprender espontâneo*; d) ao curioso fenômeno emergente da *ressignificação*, por meio da aprendizagem ou da *(re)descoberta*; e) mais *curiosidade*, num sistema que, potencialmente, se *retroalimenta*.

Finalmente, penso que seria positivo concluir este tópico, sobre a **ludicidade**, com a ideia de uma ‘abertura’ para a *imaginação* (mas também para a concretização) de outras realidades (alteridades) plausíveis. Muitas vezes, são nossos adornos, nossos brincos (ou, alegoricamente, ‘nossos *Brincos*’, de Vênus), que nos tornam ‘seres ornamentais’, nos *diferenciando* de toda uma existência social que corresponde a uma ‘*perspectiva fabril*’ e ‘estatística’. Assim, o ‘enfeite’ proporcionado pelo *ato de brincar*, sendo o **brincar** um fenômeno *relacional*, apresenta, também, um potencial educativo que *atravessa*, **transdisciplinarmente**, as fronteiras; **brincar** é

⁴² Remete ao trabalho de resgate de memória e reconexão com a criança anterior, observados e experienciados na pedagogia lúdica e/ou experiencial nas aulas da Fortuna. Nesse sentido, a elaboração deste trabalho permitiu a reflexão em contexto educativo dessa memória da infância que, se bem não estava *esquecida*, permanecia um tanto isolada, ou por *reintegrar* na minha vida adulta; o que consiste num *processo* de resgate e *ressignificação* que requer, muitas vezes, uma abordagem sistemática de *(re)estimulação* e que precisaria ser, provavelmente e para melhor efeito, *integrada* como práxis ‘terapêutica’ em diferentes contextos sociais do dia a dia. Aliás, esta problemática pedagógica que o **brincar** permite *reintegrar*, está associado ao conceito de *corporeidade*, abordado no tópico 2.5. *Corpo*.



por-se em movimento com os outros no mundo. Possivelmente, esta dinâmica complexa do **brincar** tem relação com o isto que Fortuna destaca:

Adultos que assim vivem - para **brincar** e **fazer brincar** - podem *estimular a construção* de um *outro* senso de **realidade** por meio do qual a participação social marcada por novo *imaginário*, *novos princípios e valores* seja possível, através da **solidariedade**, **ousadia** e **autonomia experimentadas** nas **atividades lúdicas**. Tudo isto conseqüência da *interação social plasmada no brincar*, que *nos lança em direção ao outro* e, neste **enlace** - recordemos o *étimo* da palavra **brincar** - constitui-nos como *sujeitos*. **Brincando**, **reconhecemos** o *outro* na sua *diferença e singularidade* e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o *combate ao individualismo e ao narcisismo* tão abundantes na nossa época. *Vivendo para brincar, fazemos viver, pelo brincar, novas formas de vida.* (FORTUNA, 2004, p. 58, grifo meu).

2.4. *Criatividade: sobre Criação e Recreação*

A experiência e os estudos sobre a **criatividade** sugerem que se trata de um assunto bastante complexo. É possível que o uso recorrente do termo **criatividade**, no senso comum, não facilite as investigações e/ou produza confusão. Entretanto, pode ser também que sua persistência na linguagem popular seja o indicativo de que, na **criatividade**, reside um conjunto de fenômenos ou de aspectos fundamentais a serem investigados rigorosamente, com relevância para toda a sociedade. O que se propõe neste tópico, no entanto, seria: I) a apresentação de algumas ideias importantes a respeito da **criatividade**, sobretudo contextualizadas no campo da Arte e da Educação; II) o apontamento de algumas possíveis interconexões entre a **criatividade** (ou algumas de suas características) e os demais tópicos deste trabalho.

Isto posto, considerando-se o peso que parece ter a **criatividade** no ‘multiverso’ artístico, mas, também, na sua ocorrência inequívoca na dimensão educativa das Artes, poderia ser razoável iniciar este assunto mencionando uma autoridade neste ramo: Ana Mae Barbosa. Entre muitas substanciais contribuições, Barbosa se tornou amplamente conhecida, no Brasil, a partir das proposições como a Arte/Educação e a *abordagem triangular* — esta última, aliás, com a



qual desenvolvi maior familiaridade em minha trajetória neste curso (pelo menos, conceitualmente), por conta de seu suposto caráter sistêmico e de sua dinâmica não-linear.

Deste modo, a partir do resgate do conteúdo de uma palestra organizada no formato de “abecedário” e difundida na Internet⁴³, pode-se observar a abordagem sucinta da renomada educadora sobre diferentes temas desafiadores que remetem ao universo da Arte e da Educação, com destaque aqui para o tema da **criatividade**:

Eu duvido muito que vocês, nesse último ano, tenham deixado de ler a palavra **criatividade** nos estudos de vocês. Aposto que a palavra criatividade esteve em algum texto que vocês leram no ano passado. Eu vejo o retorno da **criatividade**. Eu me interessei muito por **criatividade**; estudei **criatividade** nos anos 60 e vejo hoje que a **criatividade** é... o *enfoque na educação* mudou. **Criatividade** tem *quatro componentes*... são 108 **processos mentais** envolvidos na **criatividade**. 180, desculpe; **180**. Esses **180 [processos]** estão agrupados [...] em *quatro categorias*: [...] **flexibilidade, fluência, originalidade e elaboração**. (ABECEDÁRIO, 2017, grifo meu).

Talvez, não seja possível, a partir de tais palavras, evitar algum sentimento de perplexidade, diante dos resultados de estudos passados sintetizando a **criatividade** como um fenômeno (aparentemente, bastante complicado) que envolveria uma articulação de inúmeros *processos mentais* derivados das *quatro categorias* básicas: **flexibilidade, fluência, originalidade, elaboração**. Esta caracterização básica, geral, e talvez “elegante”, da **criatividade**, pode-se dizer, é o meu ponto de partida para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a **criatividade**, tendo em vista, logicamente, o fato de que assumo, a priori, tais informações como tendo valor teórico, e não valor dogmático — até porque, já bastam os estereótipos sociais que polarizam indivíduos, de um lado, os ‘sujeitos *criativos*’ e, de outro lado, os demais sujeitos, que não seriam particularmente muito *criativos*. Porém, parece que, frequentemente, em nossa sociedade, não se busca uma maior compreensão acerca dos “*processos*” ou das condições que poderiam gerar (ou inibir?) tais ‘padrões’ de **criatividade** nos indivíduos. Como se a **criatividade** fosse intangível para muitos indivíduos, como uma espécie de ‘dom natural’, e não fosse possível desenvolvê-la, ‘desbloqueá-la’, *estimulá-la* ou, quem sabe, até mesmo (*re*)educar-se para ela. É por isso que, no intuito de ‘desmistificar’ a **criatividade**, o

⁴³ Transcrevi, na forma de citação textual, a fala de Ana Mae Barbosa referente aos trechos do vídeo que interessam neste trabalho; notadamente, do abecedário a letra “C”, de **Criatividade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q&feature=youtu.be&t=1027>



pronunciamento de Ana Mae Barbosa sobre esta temática complexa me parece tão fundamental e, praticamente, incontornável.

Agora, poderia ser interessante acessarmos, também, a explicação⁴⁴ de Barbosa a respeito dessas *quatro categorias* da **criatividade**, com alguns exemplos do desdobramento cultural da noção de **criatividade** por meio da História da Arte do século XX (ênfatizando o contexto educativo):

No *Modernismo*, quais foram as funções que foram prioritárias? A **originalidade**; era o medo da cópia, tem que se manter **original**, acreditava-se na *virgindade expressiva* da criança e do adolescente, embora ela não fosse *virgem* há muito, eram *bombardeadas pelas imagens*. você imagina no tempo de hoje, em que a **imagem** tomou um espaço muito maior nas nossas mentes. A outra era a **fluência**; *capacidade de dar várias respostas a uma pergunta*, que pela *associação* — pela *função de associação* — ela é mais fácil do que a **flexibilidade**, que é *mudar de categoria*. Você está numa *categoria*, você muda pra outra *categoria*. Há um teste, que é o *Teste de Torrance*, que eram círculos, vários círculos; uns 20 círculos numa folha e você aí tinha que completar objetos ali, e a **flexibilidade** era medida pela sua *capacidade de pular de uma categoria para outra*; uma era um prato, outra uma roda de bicicleta, outra uma boca de fogão; aí você estava sendo **flexível**, você *mudava de categoria*. Mas, se você botar, por exemplo, um prato, um ovo, um bife, aí você estava na mesma *categoria*: a “*categoria do comer*”, entendeu? Então, aí você estava sendo **fluente**; essas duas *categorias* são dialéticas: a **fluência** pode estar muito grande e a **flexibilidade** zero; o problema é o *equilíbrio* entre elas delas. E a **flexibilidade** *pode te tomar muito tempo pra pensar e você produzir um número pequeno de respostas*. Então, este *equilíbrio* entre essas duas funções... Então, o *Pós-Modernismo*, hoje, enfatiza a **flexibilidade** e a **elaboração**; é essa **elaboração** que eles mediram em Nova Iorque, com os delinquentes, os presos, aprisionados em Nova Iorque; *eles não têm essa capacidade de reelaborar, tomar algo e reelaborar, refazer*. Eu imagino que todos vocês já tiveram essa **experiência**; estou tendo agora, de olhar para meu quarto e minhas coisas, eu preciso tomar uma atitude, entendeu? E *refazer* tudo isso, porque a minha qualidade de vida está péssima! Eu procuro alguma coisa e não encontro mais...! *Eu preciso reformular, reorganizar, refazer*. Então, todo o “**re**”, que domina o mundo de hoje, ele vem trazendo o estímulo a esta *capacidade de elaboração e reelaboração*. (ABECEDÁRIO, 2017, grifo meu).

De acordo com esse modelo, tem-se que, quando falamos em **criatividade**, no caso de uma possível avaliação do *processo criativo* na produção de alguém (por exemplo, um aluno realizando uma atividade de Desenho em sala de aula, enquanto um exercício que constitui uma sequência de desenhos), poder-se-ia qualificar não “a **criatividade**” em si do indivíduo, mas, sim, qualificar ‘o atual estado’ de sua **criatividade** — subdividida em suas *quatro categorias* —

⁴⁴ A transcrição é longa, mas vale a pena, pois traz uma fala sequenciada, como no momento de clímax de uma aula, e é uma explicação oral bastante rica e bem articulada, especialmente para estudantes de Artes Visuais no Ensino Superior; além de ter relevância por seu caráter sistêmico.



naquela produção específica. Deste modo, seria possível favorecer a avaliação e a análise crítica, em diferentes contextos (não se limitando ao artístico e educativo), acerca de quais aspectos da **criatividade** estariam sendo positivos ou não, segundo o modelo em questão. Acredito que, sobretudo para quem já teve alguma experiência de mais longo-prazo com algum tipo de *produção* ou *criação artística* (ou alguma produção sintética análoga; quem sabe, a escrita poética ou até mesmo a escrita acadêmica/científica), cada um dos exemplo indicados por Ana Mae Barbosa parece ser muito revelador daquilo que constitui uma ‘*realidade criativa*’ — vivida em toda sua positividade e negatividade! Por exemplo, quando um desenhista iniciante, de repente, consegue desenvolver aquilo que alguns desenhistas chamam de um ‘estilo próprio’, o que acontece, com certa frequência é que ele desenvolve uma grande **fluência** com aquela nova abordagem estilística. No entanto, pode acontecer que, paralelamente a isto, o *encantamento* (ou ‘*enfeitiçamento*’) com aquela descoberta “feche as portas” (momentaneamente) para uma abordagem mais experimental. De modo que ele possa vir a ter algum tipo de resistência (se já não tinha anteriormente à descoberta) à **flexibilidade**, isto é, resistência a mudar de “categoria” (aqui, “categoria” não em referência às quatro *categorias*, mas no sentido de mudar a abordagem no desenho, no estilo etc.). É plausível, também, que boa parte dos desenhos que fizera e fará, antes e depois da descoberta do estilo próprio respectivamente, tenha uma boa ‘dose’ de **originalidade**. Isto é, fugindo, na medida do possível, da noção de cópia, de reprodução de padrões imagéticos, etc. Em todo caso, quando se desenvolve realmente um ‘estilo próprio’ (particularmente, quando se consegue diferenciar-se das abordagens das “escolas” ou dos “maneirismos” no amplo campo do Desenho ou da criação de imagens artísticas em geral), é muito mais fácil ser reconhecido pela sua **originalidade** na criação ou produção artística.

Porém, poder-se-ia dizer que o fenômeno emergente da ‘descoberta’ de um ‘estilo próprio’, neste mesmo exemplo, é um fenômeno associado a uma profunda **reelaboração** da abordagem artística. Isso significa que a **reelaboração** pode ser um fenômeno bastante raro na vida de alguns desenhistas, pelo menos, raro em relação ao fenômeno da **originalidade**, que pode estar presente na maioria dos desenhos. Porém, **reelaborar** um ‘estilo próprio’ que seja ‘satisfatório’ ou harmonioso, que possa desencadear **fluência** e que, ainda por cima, contribua para a **flexibilidade**, isto seria bastante desafiante.

Pela minha vivência (com o Desenho), eu poderia aqui relatar que, na minha ótica passada, apenas desenhistas ‘realmente *criativos*’ (ironicamente, voltando ao senso comum)



costumam apresentar tamanha astúcia, inspiração, disposição, talento, habilidade ou capacidade de **reelaboração** — de modo algum digo ‘impossível’, mas parece haver uma tendência para que este processo complexo de **reelaboração** seja bastante ‘contraintuitivo’. Em suma, além do que pude testemunhar por meio de minha própria *experiência artística* e a de colegas desenhistas, um breve estudo da literatura em História da Arte, contemplando as *trajetórias criativas* de artistas famosos — em suas distintas ‘fases’ de produção artística ao longo da vida, as transições remetendo aqui a processos, por vezes incríveis, de profunda **reelaboração** — pode ser mais do que o suficiente para se apostar na utilidade teórica do modelo de **criatividade** destacado por Ana Mae Barbosa.

Com isso, poder-se-ia dizer que, até aqui, o fenômeno da **criatividade** foi observado assim: numa rasa profundidade analítica, porém com este significativo ‘mapeamento’ conceitual; o qual, acredita-se, é de fundamental importância para um princípio de **reelaboração** das ideias que aqui são trabalhadas.

Assim, do ponto de vista de um fenômeno emergente e, mais especificamente, do fenômeno da aprendizagem — quando se aprende algo novo, por exemplo — pode-se supor que o processo de **reelaboração** (uma *categoria* da **criatividade**) tem a ver com o processo de ressignificação. Então, seria, no contexto do fenômeno da aprendizagem, um processo ou um evento de *reorganização*, ou mesmo de *auto-organização* (segundo a perspectiva sistêmica) de noções e/ou ideias. Hipoteticamente, quando estas noções se *auto-organizam* de tal modo, a ponto de formar *interconexões* que, assim *reorganizadas*, permitiriam a apreensão, a compreensão ou a solução súbita, associada a uma determinada problemática vigente, então, aí teríamos a “*fáisca criativa*” — tradução livre da expressão “*chispazo creativo*”, mencionada por Calvo (2014), e que veremos logo adiante.

Num contexto escolar típico, Calvo aponta para elementos intrigantes das relações educativas entre professores e alunos (crianças), estes últimos que, durante uma fase bastante comum de sua formação escolar, parecem ser extremamente *dinâmicos* em seu comportamento — mas, ao mesmo tempo, parecem ser... incômodos, para diversos professores. Talvez, pelo fato dessas crianças serem *criativas* o tempo todo (‘*criativas demais*?!’), sem trégua:

La **respuesta provisoria emergerá** desde las profundidades del inconsciente como un **chispazo intuitivo** que desencadenará el *reinicio del ciclo*. También mostrará esta astucia en los contextos escolares formales, aunque casi siempre será interrumpido por los educadores que no le darán el **tiempo** para que pueda



esperar por el **chispazo creativo**, la **intuición sorprendente** (Gladwell 2005) o **el insight esclarecedor** (Lehrer 2009), sino que lo reprenderán por no estar concentrado, por distraído o por flojo. De este modo se mutila gravemente al educando (CALVO, 2014, p. 19, grifo meu).

Que **fluência** de *fáscas criativas* conceituais! É o mínimo que se poderia dizer destas crianças apontadas na pesquisa de Calvo — crianças comuns, aliás. Adicionalmente, poder-se-ia observar, do ponto de vista das *categorias* da **criatividade**: e qual **originalidade** — é quase tudo espontâneo e singular; enfim, *original!* Aliás, frequentemente, tudo aquilo que as crianças NÃO QUEREM é *copiar*. Podem até se referenciar, imitar, mas tenderão a fazer a seu próprio modo, pois querem imprimir a sua ‘marca’ pessoal e *original* — querem ser mais do que **atoras do conhecimento**: querem ser ‘*autoras do conhecimento*’! Além disso, que capacidade de **reelaboração** sistemática de ideias! Provavelmente, bastante **flexíveis**, a ponto de poder, às vezes (e não raramente), desestabilizar uma suposta ‘harmonia’ do conhecimento de professores — isto é, adultos especializados em educação. É que, precisamente, os adultos (ou, pelo menos, aqueles considerados ‘*menos criativos*’) não costumam manter o mesmo ‘patamar’ de **flexibilidade** que frequentemente é observado em crianças. Por exemplo, as regras morais e a própria lógica do *pensamento racional* desautorizam-nos a pensar ‘errado’ — pelo próprio hábito em nossa formação escolar e/ou cultural de pensar ‘certo’, ‘corretamente’, dentro de uma *linguagem* ou *discurso racional*, que frequentemente nos ‘vicia’; até porque não é a única linguagem que existe para compreender e interagir com as pessoas e o mundo. No entanto, tal *dinâmica criativa* e, também, de certa maneira **recreativa**, das crianças, parece constituir, na realidade, uma *ferramenta de aprendizagem* para a vida que lhes é, a priori, *espontânea*.

Quando el pequeño va *aleatoriamente* de un asunto a otro *cambiando el foco de atención* y sin reposar, **como si picoteara al igual que una gallina rastreando lombrices**, fortalece los *nodos*, sin sospechar siquiera la *trascendencia* que tiene lo que hace. Sin saberlo construye diferentes *vías alternativas* para **recordar** y **recrear** lo que ha **aprendido**. El **recuerdo** o la **recreación** nunca será *igual* que el *original*, pues cada vez habrá una *diferencia* menor que *alterará* aquello que desea **recordar**; siempre habrá pequeñas *diferencias* que lo van *transformando*, la mayoría de las veces, imperceptiblemente. (CALVO, 2014, p.21, grifo meu).

Aqui, poderíamos destacar, o aspecto ‘circular’ (ou melhor: ‘espiralar’, pois a cada *volta*, não retorna ao mesmo ponto) desse processo espontâneo de aprendizagem e que seria considerado **recreativo**. Este último sendo um *achado* que considero muito relevante nesta



investigação (uma “*faisca criativa*” de quem escreve!?), já que poderíamos, a partir desta única palavra, derivar todos os conceitos ou temáticas principais dos cinco tópicos deste capítulo (*II. Trama Conceitual*).

A **recreação** remete, primeiramente, à **recriação** (portanto, algo que tem base na **criação**; assim, ligado à **criatividade**). Além disto, a **recreação**, como apontado na citação, remete à noção de *recordação*, *rememoração* ou *lembrança*, porém sempre com um padrão de recorrência espiralar e que pode levar, por isso, à *transcendência*; ou seja, eventualmente, essa dinâmica poderia levar a um fenômeno emergente como o da *faisca criativa*, como também o da *ressignificação* ou, ainda, da **reelaboração**. Em suma, a **recreação** poderia ser entendida como um sucessivo processo “*caótico*” (e *não-linear*) de *reconexões em rede*, o que sugere uma relação com o pensamento sistêmico. Como se não bastasse a noção de fenômeno emergente, para reforçarmos a associação entre a **recreação** e os sistemas complexos.

Adicionalmente, tem-se também a **recreação** enquanto o período escolar do **recreio**, que corresponde normalmente a um *espaço* e a um *tempo* de *ludicidade* (no tópico 2.3. *Ludicidade*), em que há, até certo ponto, uma *liberdade de ação* que não ocorre, a priori, no *tempo* e *espaço* fechados, *enclausurados*, da sala de aula. Ocorre que esta *liberdade de ação*, na **recreação**, não é somente da *mente*, como também é, antes de tudo, do *corpo* (conceito desenvolvido no tópico 2.5. *Corpo*). Finalmente, a **recreação** pode ser entendida, também, como *movimento*; na **recreação**, pode-se observar sonhos ou alteridades, conceber e imaginar a **recriação** da sociedade, da escola, do próprio mundo, do *pensamento*, do *corpo*, do *sentimento*, dos *afetos*, etc. Este *movimento*, que *atravessa* o *tempo* e o próprio *espaço*, no sentido de *transformar* ou de (re)inventar a realidade, poderia, possivelmente, fazer a ligação com a *abordagem transdisciplinar*; pelo menos num esboço de *ação*, mas do qual pode, perfeitamente, derivar uma *ação* de verdade, com sentido *transformador*. Não há escapatória, nem do ponto de vista científico atualmente: se não aprendermos, em breve, a *transformar*, isto é, a **recriar** (ou **recrear**) através de *reconexões*, *movimento*, **criatividade**, *ludicidade* e *liberdade*⁴⁵, **reelaborando** e *ressignificando* nossas relações no ‘*sistema-mundo*’, a nossa sociedade e a própria existência correm o (grande) risco de colapsar — sistemicamente.

⁴⁵ O conceito de *liberdade*, por si só, traz uma problemática que não pôde aqui ser aprofundada. Plausivelmente, uma busca irrefletida por *liberdade* e *autonomia*, na educação, poderia ter como desdobramento a própria cultura do *deve ser*. Esta problemática poderia remontar, por exemplo, ao estudo e crítica contextualizadas da obra do filósofo, psicólogo e educador reformista americano John Dewey.



Por isto, penso, este meu esforço — de caráter sistêmico — em busca deste *núcleo conceitual* (re)descoberto, que corresponde à **recreação**; tal *núcleo conceitual*, constituindo, para mim, um novo **sistema**, que apresenta suas múltiplas *interconexões*, precisamente com as realidades dos tópicos que representam as temáticas e/ou realidades educativas com as quais tenho interagido.

O que poderíamos observar, também, é que, a partir desta revisão da **recreação**, associada tanto ao *recreio* das crianças quanto à *liberdade de movimento para agir com criatividade*, deparamo-nos com um processo de *retroalimentação* que ‘reinicializa’, ‘reinentiva’ e/ou reestimula o fenômeno da **recreação**, o que, por sua vez, tende a gerar o fenômeno emergente da aprendizagem. Calvo formula⁴⁶:

Jugar es todo para ellos y ellas; jugando aprenden de manera *incierto y casual*, pero ***aprenden sistemática y rigurosamente***, aunque estén corriendo, parándose de cabeza, reptando por el suelo, convirtiéndose en Rayo Mcqueen, aquel auto de carrera antropomórfico de la película Pixar Cars, o en el hombre araña. Asumen roles y los cambian en cualquier momento, pero cada nuevo papel trae consigo diferentes comportamientos que ***exigen plasticidad, destrezas cognitivas y valoraciones éticas y estéticas*** (López de Maturana, Desirée 2010), *todas concordando en busca de sentido*.(CALVO, p.25, grifo meu).

Aqui, no meu entender, Calvo aponta para um elemento que não poderia ser ignorado, sob hipótese alguma, por agentes das Artes Visuais (mas, também, de todas as formas artísticas): a ***plasticidade***⁴⁷ nesse processo espontâneo de *aprender brincando* por meio do *recreio* — na realidade, seria, aqui, por meio do fenômeno sistêmico mais abrangente da **recreação**. Esta *plasticidade* (no exemplo das *brincadeiras*) corresponde a uma *liberdade de ação*, ou da integralidade do *ser*, pois remete tanto à *liberdade do corpo* como *da mente*; levando o indivíduo,

⁴⁶ As duas primeiras linhas desta citação foram mostradas anteriormente.

⁴⁷ O conceito de **plasticidade** que utilizo neste trabalho (no capítulo 2. *Trama Conceitual* e nas *Considerações finais*) remete a noções de *corporeidade* e de *plasticidade corporal*, não tendo correspondência direta com os termos de mesmo radical (na palavra *plástico*), como por exemplo, no movimento do Neoplasticismo na História da Arte no século XX, ou no conceito de Artes Plásticas, antes destas serem ‘absorvidas’ pelo conceito de Artes Visuais, mais abrangente em alguma definição acadêmica de linguagens artísticas na atualidade. Assim, a partir do campo da Dança Contemporânea e das Artes Cênicas, tendo em vista a pesquisa acerca da *plasticidade corporal* nas artes coreográficas, a professora Marcia Almeida sintetiza: “A **plasticidade** se caracteriza pela *maleabilidade* e a *capacidade de adaptação* constantes das formas. A **plasticidade** é em si o “*plástico*”. [...] Ocorre um *entrelaçamento constante* entre o que *modela* e o que *provoca o novo molde*. A sua **dupla maleabilidade** permite esse *constante modelar*, dado ao **ato de mover-se**. E reforçando minha fala acima: o **ato de mover-se** inaugurou a **plasticidade do mundo**.” (ALMEIDA, 2015, pg. 93-94, grifo meu).



provavelmente, a um *processo (re)criativo*, que é essencialmente **recreativo**, quase inesgotável nas crianças.

Assim, estamos diante de um processo que *não é linear* e tampouco *circular* (como seria previsível numa máquina). Ocorre que este processo complexo parece exigir a *plasticidade do ser* (que depende da *liberdade do corpo e da mente*; entre outros aspectos talvez, mas que não caberiam aqui aprofundar). Assim, o que se quer apontar é que existiria uma *interdependência* entre a **criatividade** e a **plasticidade**, *integradas* pela *dinâmica recreativa*.

Em suma, não haveria começo nem fim aqui; o que não impede a possibilidade de observação, investigação, verificação, nem de um ‘mapeamento’ deste plausível “**sistema recreativo**”; assim como não impediria intervenções pontuais de educadores e dos *atores do conhecimento* no **sistema recreativo** das próprias escolas por exemplo. Entretanto, de acordo com Calvo, haveria uma busca por *sentido*, neste processo de *aprender brincando*. Logo, isto representa, ulteriormente, *ressignificação*.

Contudo, como sustentar ou resgatar o **sistema recreativo** no indivíduo permaneceria um considerável desafio educativo. Não obstante, a observação do fenômeno que o *retroalimentaria*, talvez, pudesse ser valorizado como descoberta fundamental aqui, ainda que pontual, intuitiva. Além disso, pode-se inferir, atualmente (e por conta da própria temática deste tópico), que seria possível estimular o **sistema recreativo** pela ‘tangente’ da **criatividade**. Isto é, realizando-se atividades *criativas* aplicadas ao desenvolvimento ou à ‘reabilitação’ das *quatro categorias* apontadas por Barbosa (ABECEDÁRIO, 2017). Isto poderia ser realizado com maior substancialidade, talvez, diretamente com aquelas atividades artísticas ou culturais que poderiam ser consideradas como, efetivamente, “*plásticas*” — que, para simplificar de um modo categórico e mais palpável, teríamos: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Para se concluir este tópico, aponto para uma última *(re)conexão* plausível, a fim de reforçar, no caso, a relação entre a **criatividade** e a **ludicidade** (que trata do **brincar**, aprofundado no tópico 2.3. *Ludicidade*) em contextos educativos. A problemática trata do *destino* do **brincar**, depois que a criança se torna adulta, e consiste em mais uma evidência de como estes conceitos e fenômenos estariam, intrínseca e inequivocamente, interconectados — e daí que, não se poderia tratar de um, sem a consideração pelo outro. Fortuna indica, sobre o **brincar** na vida adulta:



Seu destino não é o **esquecimento** ou a **repressão**, e sim o **espraiamento por todo o ser, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo**. Identificado por Winnicott como "**substância da ilusão**", na vida adulta responde pelo que é inerente à **arte**, à **religião**, à **cultura**, enfim. No adulto o **brincar** sobrevive no manejo do **imponderável**, do **inusitado**, no **humor**, como bem enfatizou Freud (1907), e na **leveza de espírito**; na **capacidade de enfrentar o aleatório e o inesperado**; no "transe" de alguns **profissionais apaixonados**; nos **jogos da vida amorosa**. Como crê Winnicott, "é somente no **brincar** que o indivíduo, criança ou adulto, **pode ser criativo** e utilizar sua **personalidade integral**, e somente sendo **criativo pode descobrir seu eu**" (1975, p. 80). Assim, a principal **herança do brincar** para a vida adulta é a **criatividade** (Fortuna, 2000). (FORTUNA, 2004, p. 56-57, grifo meu).

2.5. *Corpo: A Experiência através do Corpo e o Resgate da Corporeidade*

“Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo.”
(MERLEAU-PONTY, 1999, p. 114, grifo meu).

Neste tópico, abordamos conceitos que são, normalmente na literatura, relacionados ao conceito de **corpo**. No meio acadêmico, possivelmente, a consideração ao **corpo** seja menos usual no campo das Artes Visuais do que no campo do Teatro e da Dança, em que o aquele seria elemento fundamental de conhecimento e saberes. Parece importante afirmar, já de entrada, que o **corpo**, em sua maior amplitude e profundidade de significação, não se restringiria às problemáticas de *gênero*, *raça* e *classe* (que ocupam importante espaço na problemática educativa atual); mas poderia incluir problemáticas como a da **corporeidade**, conceito atualmente muito pesquisado, valorizado e ‘*revivificado*’ na práxis, por meio de abordagens educativas que incluem o **corpo**. Inúmeras fontes poderíamos mencionar, porém, neste tópico acredito serem suficientes três elaborações introdutórias. A primeira, por Judite Filgueiras Rodrigues, num artigo em português que resume sua dissertação de mestrado⁴⁸:

⁴⁸ *Corporeidad y aprendizaje: una relación política-pedagógica*. Mestrado em Educação pela *Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC)*, Assunção, Paraguai, 2007.



A **corporeidade** implica a **inserção** de um **corpo humano** num **mundo significativo**, a **relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo** [...], portanto as produções humanas são **possíveis** pelo fato de **sermos corpo**. Nosso **corpo** traz **marcas sociais e históricas**, dessa forma, questões **culturais**, de **gênero** e **sociais** podem ser **lidas nele**. (RODRIGUES, s/d., s/p., grifo meu).

A segunda, no livro *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação*, de Maria Augusta Salin Gonçalves, em que seria possível talvez observar a própria expressão humana pela **corporeidade**:

Ser-no-mundo com o **corpo** significa **estar aberto ao mundo** e, ao mesmo tempo, **vivenciar o corpo na sua intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação**. [...] **Ser-no-mundo** com o **corpo** significa **a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento**. **Ser-no-mundo** com o **corpo** significa **movimento, busca e abertura de possibilidades**, significa **penetrar no mundo** e, a todo momento, **criar o novo**. (GONÇALVES, 2001, p. 103, grifo meu).

A terceira e última, por Mayam Bezerra e Jorge Hermida, cujo tema é educação e **corporeidade** na educação infantil: “Nesta perspectiva, coincidimos com as idéias de Freire quando ele nos chama a atenção ao fato de que séculos de civilização não nos **libertaram** da **síndrome de negação do corpo**.” (BEZERRA; HERMIDA, 2011, p. 77, grifo meu); citando João Batista Freire a partir de seu livro *Educação de corpo inteiro*:

[...] **negar o corpo é negar o que somos, é negar a própria vida. A escola nega o corpo, a religião nega o corpo, o quartel, o hospital, as instituições de modo geral, negam o corpo que somos. Se eu passar a vida negando o corpo que sou, como serei? Doente? Portanto, é preciso ensinar a ser corpo** (apud FREIRE, 2009, p.158).

Como podemos perceber, talvez, em todas estas proposições conceituais, que trabalham noções de **corporeidade**, existiria uma profunda **sensibilidade** na **experiência** de se engajar na vida em sociedade e no mundo **com o corpo**. Algo que frequentemente nos escaparia com frequência, inclusive em contextos educativos, em que parece ser persistente uma **negação** do(s) **corpo(s)**; talvez, uma problemática também na dimensão das **relações de poder**: ‘Se eu não posso (ou não consigo) **ser com o meu corpo**, então vocês também não podem e não têm este direito!’ Por estas motivações todas, contemplando-se as investigações do **corpo** e da **corporeidade** no campo da Educação e das Artes (que, pelo aspecto em comum da **plasticidade**, teriam



imensamente a interagir), uma *crítica com o corpo*, isto é, que leva em conta a existência do **corpo** no *pensamento racional* inclusive, seria indispensável.

Tendo isso em mente, sobre o conceito de **corporeidade**, podemos assim prosseguir. Em meu entender, a noção de um '*corpo social*' — isto é, que existe na sociedade contemporânea e que 'exige' reconhecimento na *pluralidade* das relações democráticas — poderia se desdobrar, inclusivamente, em outras noções; como por exemplo, '*corpo cênico*', '*corpo teatral*', '*corpo dançante*', '*corpo performático*' ou, até mesmo, '*corpo lúdico*', relevantes para a contribuição que aqui desenvolvo. Estas noções passariam a existir na realidade social *além* dos *limites* em que normalmente são 'enquadradas' por hábitos sociais e 'regras ocultas' de comportamento normatizado. Por exemplo, os '*corpos cênicos*' deveriam se limitar ao espetáculo do Teatro e da Performance, enquanto que os '*corpos dançantes*' deveriam se limitar ao espetáculo da Dança e, quanto aos '*corpos lúdicos*', bem... estes, deveriam se limitar, provavelmente, às crianças, ou às pessoas em geral mas em situações que ficariam, quase sempre, em segundo plano, envolvendo jogos e brincadeiras. Afinal de contas, 'isso não é sério' e 'existem coisas mais importantes do que isso pra se resolver'. Como se a própria existência *com corpo* pudesse ser 'resolvida'; o paradoxo (ou o equívoco) estaria justamente numa constante *negação* do **corpo**; daí emergiria e derivaria, plausivelmente, uma 'panaceia' de pequenos, médios e até grandes problemas; inclusive *problemas reais*. No que tange ao contexto educativo, tanto em escolas quanto em universidades, resistir a esta sistemática *negação* do(s) **corpo(s)**, em todas as suas *possibilidades* de "*ser-no-mundo*", pode (ou deveria) ser um permanente desafio.

Assim, poderíamos dizer que, haveria um longo desafio '*reeducativo*' a ser enfrentado, não só no(s) **mapa(s) escolar(es)**, mas no(s) **território(s) educativo(s)** (CALVO, 2014) de nossa sociedade; pois com a inclusão do(s) **corpo(s)** na práxis educativa, se estaria favorecendo a emergência de **atores do conhecimento** (HERNÁNDEZ, 2013). Sem embargo, não bastaria a (re)educação da(s) **mente(s)**: seria necessária a (re)educação do(s) **corpo(s)** — o que me leva a incluir, inevitavelmente, a dimensão da **corporeidade**, do **corpóreo**.

Desse modo, é plausível ponderar que, se podemos assumir que estudamos ideias a fim de nos tornarmos (mais) *livres* ou de '*mente aberta*', o mesmo tipo de processo (re)educativo então existiria com relação à *dimensão corpórea*. Ou seja, existe 'algo' que precisamos 'estudar' em relação ao **corpo**, com o intuito de buscarmos a *liberdade*, a fim de nos tornarmos pessoas de



‘*corpo aberto*’: ‘pessoas abertas’! Porque “*pessoa*” incluiria **mente** e **corpo**, como tradicionalmente as *dicotomias* ocidentais que nos habitam formulam.

O custo, individual e coletivo da nossa dificuldade social em ‘dialogar com o(s) **corpo(s)**’, não só poderia ser agente de destruição do próprio ‘tecido social’, como, também, no âmbito educativo, favoreceria que nos tornássemos *inertes* e *paralisados*, em relação à compreensão mais profunda e concreta do que realmente precisamos ensinar e aprender para nos tornarmos capazes de resolver os *problemas reais*, acessando outras *realidades* e/ou *alteridades* para isto. Mas isto exige um *movimento*, que só ocorre com as *pessoas abertas*, ou melhor, quando as pessoas conseguem *se abrir* por alguma razão, apreendendo ou assumindo diferentes perspectivas, pontos de vista e/ou *modos de sentir/pensar/agir/ser*.

Refiro-me, aqui, ao **sistema recreativo** e/o **recriativo**, o qual (como é trabalhado no tópico 2.4. *Criatividade*) valoriza uma espécie de “*liberdade de movimento*” no processo educativo — *movimento* este que frequentemente está ausente (e como faz falta!) em função da *normatividade exagerada* e do *controle* dos **corpos**. O **sistema recreativo** e/ou **recriativo** também valoriza a **ludicidade** e, assim, a *presença* de ‘*corpos lúdicos*’, sem que isso implique a exclusão de outros **corpos** na *pluralidade* das relações sociais. Pelo contrário, o próprio *modo de ser*, padronizado pelas regras nas instituições educativas, tanto de modo explícito quanto de modo oculto, tende a nos inibir ou nos limitar em nossa **corporeidade** pulsante — que busca se expressar, mas que é reprimida constantemente.

Cabe aqui lembrar a noção de *mutilação* (CALVO, 2014) que o sistema educativo escolar convencional costuma provocar na própria capacidade de aprendizado das crianças ao longo de sua formação. Convém acrescentar ou enfatizar que não seria apenas uma *mutilação mental*, mas uma *mutilação corpórea* também: ao tentar *imobilizar* o **corpo**, o ‘*movimento mental*’, no sentido da **plasticidade**, pode também estar sendo impedido ou dificultado — com potenciais repercussões negativas e persistentes no futuro.

Isso posto, além de perscrutar um pouco melhor estes conceitos relacionados ao **corpo** e suas relações com esta investigação, retomo também, aqui, alguns elementos *memoriais* adicionais (complementando ou completando, assim, o capítulo 1. *Memorial*, desenvolvido nos subcapítulos 1.1 e 1.2). As vivências que recupero aqui são importantes porque foram responsáveis pela minha (re)aproximação da problemática do **corpo**, com desdobramentos dialéticos, fruto direto de determinadas **experiências** nesta formação. Elas me levaram, inclusive,



à experimentação com a *performance* no contexto educativo e, mais adiante, a uma busca por referências em relação a conhecimentos e saberes envolvendo **corporalidade** e **corporeidade**.

Se tais noções fossem devidamente reconhecidas em seu valor artístico e educativo essenciais, nos campos das Artes Visuais e da Educação, muito provavelmente, eu as teria apreendido mais cedo em minha trajetória formativa. Mas, como se costuma dizer popularmente: ‘nunca é tarde para aprender!’. É por este motivo, aliás, que este tópico, por mais distante que possa parecer do contexto do meu curso, na realidade, tornou-se imprescindível neste trabalho — por todas as interconexões possíveis que o **corpo**, e tudo de (re)educativo que dele deriva, poderia proporcionar para a **plasticidade**, que existe e interage no **sistema recreativo** e/ou **recriativo**.

Posto isso, podemos dizer que um dos principais fenômenos emergentes do (re)encontro pessoal com a **corporeidade**, ao longo deste curso, foi a criação temática do *avatar educativo*⁴⁹, associado à **performance**, que tive a oportunidade de criar e apresentar em uma disciplina da Licenciatura em Artes. Nessa abordagem específica com **avatar educativo** (comparável, talvez, a **performances** de rua; em que o público, às vezes, tem medo, ou então vontade de interagir, pois não há limites claros entre *palco* e *plateia*), há uma busca pela criação de *personagens* singulares, fantásticos às vezes, possivelmente marcantes e por isso inesquecíveis, com ênfase no aspecto teatral-humorístico, ludo-poético, crítico-reflexivo, conceitual-filosófico e didático-pedagógico.

Um exemplo concreto, foi o *Cavaleiro Epistemus*⁵⁰ (2017), que foi, pelo seu impacto

⁴⁹ Proposta na disciplina *Oficina de Arte e Processos Educativos I* (que cursei em 2016/2), envolvendo educação infantil com Artes, ministrada por Paula Mastroberti. Tangenciando a noção de desenvolvimento de uma *identidade docente* com valor **plástico**, **artístico** e/ou **poético**, o **avatar educativo** propõe o desenvolvimento de uma “entidade” imaginária, conceitual e com uma temática específica (o “*avatar*”). Este poderia ser representado, a princípio, a partir de qualquer linguagem artística (por exemplo, uma pintura, um objeto simbólico artístico confeccionado especialmente para a função avatárica, uma personagem fictícia desenhada e/ou descrita textualmente ou, no meu caso específico, uma personagem cênica, com indumentária, voz singular e treinada, personalidade definida e interpretada).

⁵⁰ A *performance* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JKFh30woZGw>

Trata-se da primeira manifestação performática, em público, com registro em vídeo, do **Cavaleiro Epistemus**. Foi, também, a primeira performance desse **avatar educativo** que contou com um verdadeiro texto ensaiado (o que constitui apenas uma das possibilidades de intervenção). Tendo ocorrido como uma apresentação livre como proposta final de uma disciplina de *Movimentos Sociais*, pela Prof^a Karine dos Santos, que tem enfoque em estudos e práticas de ensino-aprendizagem, de Paulo Freire, e abordagem da *cultura popular* na educação. Cada aluno da disciplina podia apresentar algo original à turma. Foi então que resolvi apresentar uma **performance** com este **avatar educativo** (o qual já existia, por sinal, acerca de meio-ano atrás), procurando contextualizar noções de **ressignificação**, de **transformação** e de **esperança**; problemáticas que estariam associadas a uma abordagem freireana, para uma educação transformadora, conscientizadora; talvez ‘empoderadora’. Ainda sobre esta abordagem, vale destacar que a própria *construção de personagens*, que implica o desenvolvimento deste tipo de **avatar educativo performático**, gera, espontaneamente, a capacidade de improvisação interacional



positivo um ‘divisor de águas’ em minha trajetória no curso. Particularmente, a inequívoca **experiência** com uma **corporeidade** diferenciada, que parecia se manifestar *somente* no próprio ato **performático**, com a “*presença*” do **avatar** do *Cavaleiro Epistemus*, marcou-me, gerando uma espécie de **ressignificação** da potencialidade educativa da **Performance**, do **Teatro** e de outras *linguagens* que buscam acolher o **corpo no espaço** (e *no tempo*), que pode também ser a sala de aula. É algo que, aparentemente, me faltava para acessar uma maior *pluralidade* de compreensão, não só das Artes como um todo, mas da própria **experiência** relacional no meio social. Eu percebia que a educação poderia se beneficiar da ‘*magia*’ da **presença**, com maior frequência, para cultivar e *ornamentar*⁵¹ o próprio estudo racional, crítico e reflexivo de conceitos, teorias e ideias em geral. Assim, seria possível potencializar uma *dimensão poética* do *pensar* (gerando mais *espaço para pensar*, conforme desenvolvemos, com Fortuna, no tópico 2.3. *Ludicidade*), que estaria associada ao fato de se *por em movimento* a *emoção* e os *sentimentos*; de certo modo, *por em movimento* todo o **corpo** — o que incluiria a **mente**.

Ao elaborar o presente texto, pude reconhecer e recuperar meus antecedentes para ter chego neste tipo de descoberta, de caráter cênico na educação. De fato, eu havia *coleccionando* diversas **experiências**, em momentos remotos do passado, e, de alguma maneira intuitiva, estaria tentando *articulá-las* entre si, de modo que, quem sabe um dia, fariam **sentido**. De algum modo, eu estava procurando *me reconhecer e ser reconhecido* como **sujeito de experiência** (e *com o meu corpo*), no sentido proposto por Hernández:

[...] uma pessoa **aprende** melhor se o **aprender** não é considerado apenas como um ato **cognitivo**, e sim como uma **experiência vinculada à construção de sentido**, relacionada à própria **pessoa**, aos **outros** e ao **mundo**. Isso significa **reconhecer-se** e **ser reconhecido** como **sujeito de experiência** que, a partir da sua **aspiração a ser**, relaciona-se a outras **experiências** — de **saber**, de **vida**, de “**alteridade**”. *Sem esquecer que aprender não é uma experiência que só olha para o ser, porque também se projeta em uma posição política que supõe reconhecer-se com capacidade de autoria.* (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006/07, pg. 10, grifo meu).

com o público ou com o meio em geral. Mais ou menos como quando um ator “incorpora” sua personagem. Um exemplo ‘clássico’ seria o palhaço, interagindo espontaneamente com crianças e adultos, nunca perdendo a compostura — sua atitude e identidade singulares da “*máscara*” da personagem — o que quer que aconteça ao longo do caos interacional da **performance**!

⁵¹ Como na ideia dos **Brincos** que voam em torno de Vênus, “*ornamentando-a*” com *alegria*, *encantamento* e *magia*; isto é, alegoricamente, conferindo a ela tais virtudes. Este assunto é abordado no subtópico 2.3.1 *Ludicidade*.



Assim, tal **coleção de experiências**, aos poucos foi se tornando um **sistema de experiências**, que foram se *acumulando* e se *articulando* de algum modo no longo prazo, e contribuíram para o desdobramento educativo e **performático** que corresponderia ao “fenômeno emergente” do *Cavaleiro Epistemus*, bem como de sua ‘companhia’ **avatárico-educativa**, que surgiria depois, espontaneamente.

Isto posto, vale destacar, brevemente, uma brincadeira infantil coletiva relacionada à imitação de personagens e interpretação de cenas de vídeo e TV, de inúmeros “esquetes” (do Inglês: *sketches*; neste caso, vídeos curtos e humorísticos para TV), produzidos por um coletivo de atores franceses chamados *Les Inconnus*⁵².

Além disso, recupero uma breve **experiência** com **Teatro** para crianças, numa atividade de extensão nos anos iniciais da escola francesa em que estudei por quatro anos. Naquela singela **experiência**, eu interpretava, ‘simplesmente’, uma personagem secundária de uma peça de *Peter Pan*: um pirata figurante, e era apreciado por amigos e familiares. Sem me importar, ‘egoicamente’, com o aspecto secundário ou até mesmo terciário do papel, lembro-me, nítida e **corporeamente**, de ter colocado imensa ‘energia poética’ em cada gesto daquele pirata; mesmo sem me recordar de muitos detalhes. Acredito que, por meio daquela minha atuação **afetiva**, com profunda e espontânea valorização **corpórea** de uma suposta personalidade ‘desimportante’ da personagem, é bem possível que eu tivesse criado, ali, na cena, um ‘memorável pirata figurante’.

Neste ponto, poder-se-ia ressaltar, talvez, a relevância para a sociedade que poderia ter uma formação cultural, escolar e/ou universitária que se importa, de fato, com a educação *com o corpo*. Assim, numa breve relação entre **corpo** e **afetos**, seria possível trazer uma investigação estética e filosófica com ponderações sobre a Educação. Sobre isso, afirma a filósofa Najda Hermann: “O movimento histórico-conceitual que *projeta* o **corpo** a uma condição constitutiva dos **afetos** não só promove uma *nova sensibilidade* como traz também novas *exigências* para

⁵² Ou traduzindo informalmente: “Os Desconhecidos” (ironicamente). O enfoque de crítica política, social e cultural com base no humor e na sátira (com alcance ‘família’, isto é, para qualquer faixa etária), incluindo, curiosamente, um vasto repertório de ‘imitação’ de sotaques locais, regionais ou estrangeiros na língua francesa (hoje, este tipo de abordagem poderia ser considerado polêmica, talvez, sendo alvo de crítica acerca do preconceito; porém, naquela época e, talvez, ainda hoje, existe alguma maneira artística de se realizar o humor de modo sublime. Neste sentido, acredito que ‘*Les Inconnus*’ eram capazes de reconhecer isto naquele momento cultural específico. O que seria inegável (e o meu foco, aqui, em todo caso), é a incrível **plasticidade** na teatralização das vocalizações, que aquele grupo de artistas era capaz de realizar — e, de certo modo, até mesmo, de ‘ensinar a distância’! Como havia sido, de fato, o meu caso. Isto, iria repercutir na própria **plasticidade** em criar vozes originais para inúmeros de meus **avatares educativos ‘performáticos’**, mais de 20 anos após o meu primeiro ‘contato’ com *Les Inconnus*. Eu, por volta dos dez anos, era capaz de reproduzir seus esquetes com muita perfeição, diziam familiares e amigos.



pensar a ética, particularmente na sua *relação* com a **educação**.” (HERMANN, 2018, pg. 8, grifo meu).

Vários anos depois, viria uma outra **experiência** com valor *cênico*, mas com um teor mais *lúdico*: o então, nem tão popular assim no Brasil, jogo de *RPG*⁵³ — que envolve não apenas criação de personagens, com personalidade e até histórico ficcionais bem caracterizados, mas também um determinado grau de atuação teatral, dependendo do enfoque (ou seja, da valorização da “interpretação” das personagens) dado pelo grupo de jogadores ou por cada jogador; podendo existir maior ou menor desenvolvimento na **plasticidade** da atuação.

Finalmente, numa plausível dificuldade cultural de acessar outras possibilidades relacionadas ao **teatro**, a *gestualidade* que eu vinha desenvolvendo de um modo ou de outro, encontraria um outro ‘refúgio’ ou ‘subterfúgio’ através do Desenho e, mais especificamente, da Animação. Neste caso, por volta dos doze anos de idade (já de volta ao Brasil, agora nos anos finais do Ensino Fundamental), eu criava em sala de aula animações na técnica do folioscópio (mais conhecida pelo nome de *flip book*, em inglês) — aproveitando as próprias bordas dos (nem tão) espessos livros didáticos do colégio para realizar os desenhos de animação! As personagens eram ‘bonecos-**palito**’⁵⁴. Porém, com um estilo de traço bastante “orgânico”, que emprestava aos seus **corpos** (lineares e, portanto, delgadíssimos por natureza) uma **plasticidade** curvilínea original que contribuía, provavelmente, para uma dinâmica de animação bastante fluída e divertida. Não à toa, era uma das únicas coisas que pareciam me destacar, positivamente⁵⁵, naquela turma — eu era, assim, reconhecido pela arte dos ‘**palitos**’, especialmente os que eram animados. Provavelmente, não havia colega que não houvesse se encantado vendo meus ‘bonecos-**palito**’ se movendo, degladiando-se, correndo, fazendo acrobacias, explodindo coisas ou se explodindo com efeitos especiais diversos (e sonorização em tempo real pelo animador). Em todo caso, não por acaso, no meio do Cinema de Animação, existe uma noção que capta mais ou menos o seguinte aspecto: o animador seria uma espécie de ator introvertido e que, por isso, não sobe ao palco; isto é, expressa a sua *gestualidade* e/ou **corporeidade**, sobretudo artisticamente e por meio da (Arte da) Animação.

⁵³ *Roleplaying Game* (jogo de interpretação de personagem). Para saber mais, inclusive em sua relação com o contexto educativo, consultar a dissertação de Wagner (2018).

⁵⁴ Por sinal, neste TCC existe um *flip book* neste meu estilo **palito**, no canto inferior direito, sendo o sentido da animação da página final à página inicial do trabalho.

⁵⁵ É interessante registrar que essa popularidade foi importante em função das dificuldades de adaptação ao contexto escolar brasileiro após quatro anos de escola francesa, retornando justamente na puberdade, aos onze anos.



Finalmente, para concluir a *volta* desta trajetória ou historicidade cênica — a qual poderia ser considerada, se não tortuosa, então, no mínimo, inevitavelmente ‘paralela’ a tudo o que eu fazia — bem mais adiante, em 2010, fui premiado em um concurso de *oratória* de Língua Japonesa, na PUC/RS. Realizei uma representação teatral humorística, como num “esquete” televisivo de previsão de tempo, apresentado em japonês e para um vasto público com significativa presença de japoneses e de descendentes de imigrantes japoneses: ‘rir em japonês’. Meu enfoque *não era apenas* o humor ou o texto meteorológico memorizado, mas a dicção e imitação ‘perfeita’, a fonética, a entonação, a *gestualidade*, o próprio timbre de voz, a emoção, uma atmosfera de seriedade franca do apresentador nipônico fictício, a própria indumentária: um terno azul, óculos retangulares, e um cabelo penteado com certo ar de formalidade. Meu texto nem era o mais avançado para o nível linguístico em que eu estava; tampouco eu havia memorizado um texto enorme como muitos fizeram. Minha **performance** era relativamente curta, sintética e sucinta. Porém, extremamente impactante, a prova está no prêmio — e no riso e gargalhada de satisfação poética provocada no público do auditório. Deveria haver, na ocasião, mais de cem pessoas na plateia; possivelmente, o dobro). De algum modo, aquela personagem, sem que eu soubesse na época, poderia ser considerada uma espécie de **avatar**.

Aliás, aquele mesmo uniforme (o terno azul), somado a um cachimbo quebrado (emprestado), tornou-se a indumentária, isto é, o “*adorno*” poético e concreto, para a manifestação de um outro **avatar educativo ‘performático’**: o “*Professor Hans Aufheben*⁵⁶” (foi em 2018, cerca de um ano após a criação do *Cavaleiro Epistemus*). O sobrenome é uma alusão ao conceito *Aufheben*, usado por Hegel. Remete a muitos significados, interessando-me, sobretudo, as noções de *sublimação* e de *transcendência*; posteriormente, também a noção de ‘*por em suspensão*’ (que poderia ter alguma relação com a **presença**, que logo abordaremos). O *Professor Aufheben*, como se poderia supor, apresenta um forçado, cômico e enigmático sotaque

⁵⁶ O *Professor Hans Aufheben*, ironicamente, foi criado para ‘me substituir’ numa apresentação de trabalho em sala de aula. Ele se apresentou, justificando por que Glauco não tinha podido comparecer para fazer a apresentação. A justificativa envolvia afirmar que eu, aluno da disciplina, não apreciava aquele tipo de apresentação de trabalho formal, e por isso teria pedido ajuda ao professor alemão, que veio então substituir-me. O humor paradoxal é um desafio criativo e intelectual constante, no contexto deste **avatar educativo**. Pode-se dizer que o *Professor Aufheben* é um **avatar educativo** que **ensina** o próprio ‘usuário’ a desenvolver uma práxis do humor paradoxal; este *processo* intrigante da metodologia do **avatar educativo**, que parece ‘induzir’ *espontaneamente* a uma **busca** ou mesmo a um **aprendizado** ainda *desconhecido*, é uma *propriedade* caracterizada por Mastroberti (2016). De fato, **experientialmente**, eu poderia relatar que é como se meus **avatars educativos ‘performáticos’** estivessem ‘me *guiando*’, quase sem a necessidade de esforço pessoal. É um fenômeno surpreendente, a própria observação das **faíscas criativas** que eventualmente começam a derivar do *processo* do **avatar educativo**, que parece gerar ou provocar uma **estimulação com o corpo**.



alemão ao se pronunciar em português. Muito educado e de ‘espírito aberto’, apesar de seu aspecto formal, professoral e filosófico, é bastante curioso, brincalhão e sereno. Estes **avatares educativos ‘performáticos’**, por onde passaram, ainda que muito brevemente, produziram (entre outros **sentimentos** diversos) surpresa, perplexidade e/ou admiração (além de risos). Em alguns casos, pelo retorno que pude receber de determinadas pessoas, também gerou algum grau de *encantamento* e inspiração.

Esta abordagem da **performance**, que postei em redes sociais, curiosamente, me valeu algumas recomendações; sobretudo uma delas, provinda de uma amiga com **experiência** no campo da Dança, consistia na indispensável leitura do livro de Antonin Artaud, *O Teatro e Seu Duplo* — logo mais discutido neste tópico.

Tal indicação me foi surpreendente, pois, nessa obra, descobri uma visão sistêmica da Arte do **teatro**, que pode ‘*por em relação*’ com o **território educativo**. Porém, suspeito que eu só pude **experienciar** essa leitura desse modo porque, entre outras coisas, eu havia já **experienciado** um fenômeno “*duplo*”, de **performar** com um **avatar educativo** como o *Cavaleiro Epistemus*. **Duplo** porque, de certo modo, quando você ‘se torna’ o **avatar** e ‘incorpora’ ou desenvolve a sua **corporeidade** plenamente, de uma forma, talvez, holística, não é só você que sente a “*mudança*” com o seu próprio **corpo**, **presença**, *gestualidade* e atitude. Na realidade, todo mundo ao seu redor **percebe** e **sente** aquela nova e diferenciada **presença**. É um ‘*reflexo*’ (como a imagem refletida no espelho), ‘instantâneo’, que não se configura apenas por um olhar trocado entre o ator e alguém do público, nem somente pela voz do ator ouvida pelo público, mas pela conjuntura do **corpo em ação** num meio em comum, através daquele tipo de abordagem **performática**. Um **corpo** que, por *se reconhecer* como **corpo** — como poderíamos derivar do *reconhecimento* de si próprio, em Hernández e Sancho (2006/07) — tem a potencialidade de ‘**duplicar**’ um fenômeno, isto é, de contagiar, de inspirar e, portanto, de **afetar** o próprio **movimento** nos outros **corpos** também, fazendo-os *voltar* a se **emocionar**, a **sentir** e a **perceber**, ‘de **corpo** e **alma**’.

Artaud apontou, em sua época, para a desvalorização ideológica, crítica e cultural do **teatro**, como se essa forma de Arte, no fundo, fosse entendida como uma espécie de ‘fábrica’ produtora de *mentira* e *ilusão*, já que ‘é só **teatro**, afinal de contas!’:

Se a massa se desacostumou de ir ao **teatro**; se acabamos todos por considerar o **teatro** como uma **arte inferior**, um *modo de distração vulgar*, e por



utilizá-lo como *exutório para nossos maus instintos*, foi **por tanto nos dizerem que isso era teatro**, ou seja, **mentira e ilusão**. (ARTAUD, pg. 86).

Nesse sentido, após a leitura refletida da obra de Artaud, pude constatar que a minha abordagem dos **avatares educativos ‘performáticos’** procurava, na verdade, manifestar, precisamente, aquela noção de que a **linguagem do teatro** era, ou poderia ser, ‘muito mais do que uma **experiência teatral’**, **performática, artística e/ou lúdica**. Ela seria tão **real** (ou seja, não seria *mentira*, tampouco *ilusão*) do ponto de vista **educativo**, do ensino e da aprendizagem, quanto uma aula numa **linguagem** convencional. Quem sabe, até, não seria ela, plausivelmente, um fenômeno “*mais-do-que-real*” já que seria mais capaz, no cotidiano, de gerar **experiências (res)significativas**.

Ainda em Artaud, a **experiência do teatro** pode **(res)significar** a própria **linguagem artística do teatro** — por sua capacidade de acessar mais diretamente aspectos do **corpo**, como a **emoção** e os próprios **sentimentos** — tendo um grande potencial de estimular a *posição em movimento* não somente do **corpo**, mas da própria **mente** e portanto do *pensamento* (e isto, tanto do ponto de vista dos atores, quanto do público, lembrando daquele aspecto **duplo do teatro**):

Todo verdadeiro **sentimento** é na verdade *intraduzível*. *Expressá-lo é traí-lo*. Mas *traduzi-lo é dissimulá-lo*. [...] Todo **sentimento** forte provoca em nós a idéia do *vazio*. E a **linguagem clara** que *impede esse vazio impede também que a poesia apareça no pensamento*. É por isso que uma **imagem**, uma **alegoria**, uma **figura** que *mascara o que gostaria de revelar* têm mais **significação** para o espírito do que as *clarezas* proporcionadas pelas **análises da palavra**. (ARTAUD, pg. 79, grifo meu)

No meu entender, este trecho apresenta profunda interação com a problemática da **experiência** nos processos educativos, pois, as abordagens didático-pedagógicas que dialogam mais diretamente com os nossos **sentimento(s)** (sempre singulares), teriam maior potencialidade para nos **sensibilizar** e, deste modo, nos fazer refletir e aprender. Assim, Artaud apontaria para a **linguagem do teatro** como algo auto-revelador de uma ‘*falsa ilusão*’. Isto é, algo que se parece com uma *ilusão mascarada* (porque é **teatro**, é fantasia, é encenação ou **performance**), mas que, na realidade, seria a própria *realidade* e com o potencial de fazer-nos **(res)significar**, em muitos casos, até mais profundamente do que a suposta ‘*clareza objetiva*’ de uma fala, discurso acadêmico ou de um texto perfeitamente *lógico* ou *racional*.



A abordagem racional, cujo método essencial seria buscar uma aproximação da “verdade”, assim, tira “máscara” após “máscara”, porque quer desvendar o real e “desmascarar”, assim, todas as *ilusões*! No entanto, tirando máscara após máscara, tudo o que faz é inibir e/ou impedir que a própria *dimensão poética* da existência apareça no *pensamento*. O que seria bastante grave no contexto educativo, uma vez que precisaríamos daquele “vazio”, a fim de aprender e de **resignificar**. Porém, não só não seria possível ‘tirar todas as “máscaras”’, como, também, isso iria acabar preenchendo esse “vazio” somente com ‘clarezas objetivas’ — estas sim, *ilusões* perigosas. Artaud, enxergando, testemunhando e denunciando isto através de sua obra, também foi, tragicamente, ‘internado em hospício por loucura, na época da loucura da Segunda Guerra Mundial’. A História, posteriormente, encarregou-se de mostrar ao mundo, quem é que era ou estava ‘louco’.

Sobre o “vazio”, ainda, poder-se-ia considerar a relevância desta noção, no sentido de ela poder representar um elemento crucial da cultura do **pode ser** (CALVO, 2014) da **educação**, já que, para **poder ser**, é preciso que haja (ou seja gerado) ‘*espaço vago*’; também se pode observar o “vazio” como um elemento crucial na **ludicidade**, já que ela pressupõe (de modo interdependente) a geração de um *espaço para pensar* (FORTUNA, 2004).

Nesse cenário, Artaud poderia estar nos oferecendo, ainda hoje, uma pista para a observação de uma necessidade emergencial de (re)valorização, na **educação** (mas, também, na sociedade, nas Artes, no **teatro** e na própria **performance**), da *dimensão poética*. **Linguagens do corpo**, como a do **teatro**, poderiam proporcionar, por exemplo, a *imagem (em movimento)*, a *alegoria* e a *metáfora* (não apenas *verbais*), a *figura*, a *gestualidade*, entre outros processos, que seriam tão ou mais importantes para o fenômeno emergente e dinâmico da aprendizagem, das interconexões associativas e do exercício mental em geral, do que o *pensamento racional* e *reflexivo* com enfoque centrado na *palavra* — e mais especificamente ainda, quando se trata das “clarezas” *objetivas* da *palavra*, que ainda constitui a maior porção de nossa escolarização e outras formações. Além disso, a fim de concluir esta ênfase nos saberes e nas linguagens que potencializariam o desenvolvimento do, ou *com* o, **corpo**, uma passagem de Hermann poderia ser apontada aqui:

O **corpo** tem *conhecimentos* que são da ordem das **sensações**, que ajudam a formar um **fundo (horizonte interpretativo)** sobre o qual *construímos* nosso **saber** e tomamos nossas *decisões*. É também *pelo corpo* que o **sentido** é **percebido**, o que evidencia a *relação* entre o **corpo** e o **sensível**, naquilo que é

visível, audível, tangível. Os sentimentos e as emoções como o amor, a raiva, a mágoa, o ressentimento, a alegria, entre outros, constituem nosso conhecimento pessoal e social necessário para a emergência de princípios éticos. Assim, o **corpo** integra nossa **autocompreensão moral** e isso tem importantes repercussões para a **ética em educação.** (HERMANN, 2018, pg. 9-10, grifo meu).

Nessa mesma direção, a proposição de **avatares educativos**, segundo Mastroberti (2016), consistiria em “[...] uma metodologia cuja base **epistemológica** aceita a **poética**, o **imaginário** e o **ficcional** como *integrantes* do **discurso educacional científico** [...]”. (MASTROBERTI, 2016, p. 45, grifo meu). Deste modo, proporcionando aos alunos (do curso de licenciatura e/ou que se desenvolvem a partir da metodologia do **avatar educativo**) “[...] a oportunidade da *autorreflexão* através do **exercício artístico**”. (MASTROBERTI, 2016, p. 45, grifo meu). Isto é, o desenvolvimento de uma práxis educativa capaz de *integrar* saberes artísticos, poéticos, imaginários e ficcionais com saberes educativos, didático-pedagógicos e científicos. Assim, o **avatar educativo ‘performático’ (teatral ou cênico)**, representando apenas um dos desdobramentos de *subjetivação* possíveis dessa proposição, levou-me, quase que subitamente, a este tipo de experimentação espontânea com o **corpo** em minha trajetória formativa. Nesse contexto, a explicação de Mastroberti é enriquecedora:

O vocábulo **avatar** significa, em sânscrito, “*descida do céu à terra*” – a *encarnação* de uma **entidade** divina em um **corpo** humano ou animal. A ele atribui-se também o significado de um **ser em potência**, *criado por alguém* como *projeção* ou *representação* de si em um dado ambiente virtual, como nos jogos digitais, em especial os do gênero *RPG (Role-Playing Game)*. Outra acepção seria o de *mudança* ou de *transformação mórfica*. Todas as conotações podem ser abordadas dentro dessa proposta: o aluno pode *invocar*, como ponto de partida, uma *crença* maior, uma *imagem/conceito exterior*, seja ela *intelectual*, *espiritual* ou *poética sublimada* e *nela configurar-se*. Mas ele também pode **tomar a si mesmo como modelo**, usando seus **próprios referenciais históricos e culturais, psíquicos e físicos** e realizar o caminho inverso, de modo a **projetar uma nova entidade**, cuja narrativa será igualmente **significativa**. Ambas as direções levarão a uma **idealização possível, crível e praticável** (Deleuze, 1978). Necessariamente, o **avatar** implica a *reconfiguração mórfica* do aluno em sua **subjetividade educadora**, a ser atualizada via **linguagem corporal, plástica, verbal, gráfica ou sonora**. Dele também deriva uma **narrativa**, uma *poiesis* estendida no **tempo** e no **espaço**. (MASTROBERTI, 2016, p. 45–47, grifo meu).

Deste modo, eu poderia descrever, de fato, minha **experiência** com o **Cavaleiro Epistemus**, por exemplo, como uma espécie de “*invocação*” de uma “*entidade*”, a qual esteve, e continua, em *gestação* e desenvolvimento. Trata-se de uma *entidade* que, se por um lado, vem ‘de



fora’, porque ela emerge da própria *interação* do ator com o meio que o envolve durante a **performance** do **avatar educativo**, por outro lado, vem ‘de dentro’, porque existe um *processo narrativo* que é subjetivo, íntimo e dinâmico — que se desenvolve numa historicidade real, e que não pode ser controlado; pelo menos, não integralmente. Assim, poder-se-ia dizer que esse tipo de *entidade*, literalmente, ensina o ‘ator’ a *expressar-se corporeamente*, com características que vão emergindo ao longo do tempo e nos próprios instantes da **performance**; ou mesmo fora dela, às vezes.

Nesse sentido, na abordagem do **avatar educativo** ‘**performático**’, haveria uma dinâmica mais extrema, que não ocorreria quando ‘se está sendo si mesmo’ nas interações sociais, em que, frequentemente, como que num automatismo pessoal e coletivo, utilizam-se sempre e somente as mesmas velhas “máscaras sociais” — irrefletidamente. Por melhores que estas sejam, tendem, pela sua própria repetição, a limitar e inibir determinadas *transformações*, já que *não propõem* diferentes *experimentações corpóreas*, por meio da própria **plasticidade** que ‘*pensar com o corpo*’ poderia nos oferecer. Isso poderia ter um valor de **ressignificação** e de autodescoberta muito interessantes em contextos educativos.

Finalmente, a fim de se concluir esta contextualização a respeito do **avatar educativo**, pode-se relacioná-lo com o **sistema recreativo**, dando, assim, mais uma *volta* de *retroalimentação* nesta “rede conceitual” em formação. Para tal sistema, Mastroberti traz, aqui, uma colaboração inequívoca: “[...] atribuo ao **avatar** *qualidades lúdicas* (Huizinga, 2008)”. (MASTROBERTI, 2016, p. 47, grifo meu).

Agora, no intuito de fazer convergir duas narrativas pessoais que remetem a esta breve ‘*rememoração*’ que enfatiza a problemática do **corpo**, posso dizer que a primeira foi esta anterior, que se desdobrou na figura dos **avatars educativos**. Já, a segunda narrativa é mais abstrata e conceitual (de algum modo, já se observava no capítulo *1. Memorial*, com a minha passagem pelo curso de Geologia). Ela estaria relacionada a uma inquietude sistêmica, a uma busca de aspecto *epistemológico*.

No sentido de tentar ‘aproximar’ ou realizar interconexões entre, de um lado, o *conhecimento teórico* e/ou *prático* do mundo (supostamente, um conjunto de ideias e técnicas, que costumam ser obtidas por meio de uma formação com enfoque racional e/ou científico) e, de outro lado, uma espécie de ‘*conhecimento poético*’ (isto é, um conjunto de noções sensíveis, imaginárias e profundamente abstratas, de árdua comunicação). Este ‘*conhecimento poético*’ se



dá, seja por meio da *metáfora*, da *analogia*, da *alegoria* e, evidentemente, de todas as formas de **linguagens inefáveis**, concebíveis e ainda inconcebíveis, que somente o ‘multiverso’ *criativo e plástico* das Artes, em toda sua *dimensão poética*, do possível e do impossível e do sincretismo paradoxal das crianças, seria capaz de nos proporcionar.

Assim, apesar de estar apostando, naquela época, numa espécie de ‘*bipolarização*’ entre duas formas de saberes que, provavelmente, estaria me limitando conceitualmente, seria interessante apresentar, logo mais, alguns exemplos da evolução por meio de tal abordagem (de *bipolarização* de conceitos). Até porque, justamente, foi nesta linha de pensamento reflexivo que, por acaso, ainda após os desdobramentos do **avatar educativo ‘performático’**, eu iria tomar conhecimento de uma nova investigação acadêmica na universidade, que me apontaria para mais uma *bipolarização* conceitual de meu interesse naquela trajetória.

Tratou-se de uma palestra⁵⁷ em que a filósofa Nadja Hermann apresentava uma discussão filosófica e estética, traduzindo-se numa *bipolarização* entre os conceitos de **presença** e **sentido** (este último, como *significação*). Foi extremamente instigante, pois que a problemática parecia convergir, diretamente, com minha *inquietude epistemológica*. Não aprofundarei aqui tal discussão. Porém, uma das hipóteses, era de que a **presença** seria representada por aqueles instantes ou momentos ‘mágicos’ que podem se dissipar subitamente; momentos potencialmente **poéticos** e/ou **lúdicos**. Num exemplo da palestra, o instante dramático de um drible, quando se assiste a um jogo de futebol da seleção ou do time favorito; pelo menos, para quem é atraído por esse tipo de jogo). Assim, a **presença** poderia ser entendida como uma **experiência** ‘efêmera’, que não necessariamente produziria um processo de **(res)significação**; ou seja, poderia não ocorrer uma formação de **sentido**. Desse modo, passaram a me interessar ainda mais, por conta de minha **experiência** com o **avatar educativo ‘performático’**, abordagens educativas que seriam capazes de, simultaneamente, *gerar presença com sentido*.

Apesar da investigação de Hermann reafirmar uma *bipolarização* conceitual (**presença** e **sentido**), constituiu-se numa interação fundamental, acredito, para o desenvolvimento do **sistema recreativo**. Enfim, tais descobertas anteriores iriam me estimular (como num processo ou circuito de *retroalimentação*) a continuar investigando sob aquela mesma linha de pensamento

⁵⁷ *Ruptura do domínio do sentido em favor da presença nas artes*; palestra inserida como parte do evento *Iº Simpósio Música e Hermenêutica — Som, Sentido e Significado* na UFRGS em 2018. A palestra se constituía numa mesa com três professoras pesquisadoras que convergiam numa discussão estética e reflexiva, abordando ambos os conceitos (**sentido** e **presença**), em seus respectivos campos acadêmicos: Filosofia (Hermann), Música (Nogueira) e Artes Visuais (Loponte); por sinal, minha orientadora do estágio de docência, tendo convidado a turma para o evento.



bipolarizado, que vinha me intrigando de tantas formas. De tal modo, que este escrito passou por várias etapas, inclusive ganhando títulos diversos, que são reveladores (quando os olho agora) do caminho trilhado (caminhar que deu ocasião a *transformações* por sinal!).

Até pouco tempo, eu havia formulado como título e *problemática* deste trabalho, justamente, uma outra forma *bipolarizada*, que eu chamava de *abordagem “poético-cognitiva”*. Notadamente, o **poético** estava relacionado à dimensão “**artística**” do ensino e da aprendizagem e, em algum grau, à **presença**; enquanto que o **cognitivo**, por sua vez, estaria relacionado à dimensão “**científica**” do ensino e da aprendizagem e, em algum grau, ao **sentido**). Deste modo, eu não conseguia ‘escapar’ da *bipolaridade* conceitual — com tantos processos, aparentemente positivos, de *retroalimentação*!

Ainda outros modelos de aspecto *bipolar* tinham passado pelo meu caminho e eles poderiam evocar, mais ou menos, a mesma problemática. Um primeiro exemplo: a *Ciência* e a *Arte*⁵⁸, ou, de certo modo, a *Técnica* e a *Poética*, como descrevendo a **experiência** de aprendizagem no campo das ciências naturais e exatas encontrado na Geologia (em que havia fórmulas, modelos, teorias e técnicas a serem apreendidas, de um modo relativamente *tecnicista*). Mas havia, por outro lado, todo o imaginário, a hermenêutica, as formas subjetivas de cada aprendente e ensinante, de interpretar, de conceber e de enxergar, além, daquelas ideias todas preconcebidas, ‘modelos’ presentes nos manuais científicos e seus discursos.

Nesse ponto, me ocorrera uma *fáisca criativa* alegórica: “nenhum cientista se tornaria cientista apenas por estudar e seguir manuais maquinalmente. Documentários científicos, por exemplo (como a famosa série documentária *Cosmo*, de Carl Sagan), muito embora (a priori) não sirvam como ‘manuais científicos e/ou técnicos’ (isto é, ninguém se tornaria cientista meramente por assistir a documentários científicos!), trazem, por sua vez, toda uma *dimensão poética* para o mundo das ciências e, sem esta dimensão da ‘fantasia’, o próprio *conhecimento científico* seria impossível, como também não faria **sentido** algum!”.

⁵⁸ Sobre esta proposição, vale mencionar a organização curricular de um curso de pós-graduação de nível de mestrado que cursei na UMLV (*Université de Marne-la-Vallée*, França). Fiz a metade do curso no ano letivo europeu de 2006/2007 (durava dois anos). O curso se chamava, em tradução livre, “Ciências e Artes do Registro” (ver *Apêndice*). Reunia quatro campos (Cinema, Sonoridade, Multimídia e Patrimônio) com disciplinas específicas. Tratava-se de uma formação que tinha certo **enfoque transdisciplinar**; não simplesmente por fazer dialogar essas quatro áreas entre si, a partir da eventual encruzilhada no tempo e espaço entre os agentes da formação e suas experiências formativas e culturais bastante distintas, mas, também, por mesclar a noção de *Ciências* com a de *Artes*, envolvendo tudo aquilo que poderia ser, tecnicamente e artisticamente, registrado e/ou gravado de algum modo.

Um segundo exemplo envolve a noção do *simbólico* e do *imaginário*, em Lacan, que eu conhecia pela cultura familiar (progenitores do campo psicanalítico). Um terceiro exemplo: a noção do saber *inteligível* e do saber *sensível*, em Kant (também, por influência da cultura familiar).

Além destes, inúmeros outros modelos semelhantes poderiam ser pesquisados, resgatados ou refletidos. Essencialmente, o que se quer observar com isso é que este *modo de pensar* (a *dualidade* típica do pensamento de tradição ocidental), potencializado, talvez, pela minha apreensão do pensamento sistêmico em meio ao curso de Geologia, levou-me a persistir, paradoxalmente, naquelas formas *bipolarizadas*; levando-me, inclusive (como já apontado anteriormente), a conceber meu próprio binômio para integrar Ciência e Arte na Educação: a noção daquilo que é “*poético-cognitivo*”. Sem embargo, foi somente na elaboração do tópico 2.4. *Criatividade* que emergiu a noção de um hipotético **sistema recreativo**. A partir deste momento, então, observou-se que essa noção complexa, funcionando de modo mais dinâmico e *em rede*, poderia superar essa quase “unidirecionalidade” *bipolar* das formas anteriores, conquistando o patamar *integrador* (e *sistêmico*) almejado inicialmente.

Por tanto tempo buscado, desejava superar a *linearidade*; porém, numa linguagem escrita — que em princípio é *linear* por excelência — não sabia como colocar toda esta problemática dinâmica do trabalho num conceito adequado, que fosse efetivamente *sistêmico* e *integrador*, e, assim, capaz de gerar as *interconexões em rede* entre todas aquelas ideias — cada uma bastante complexa, como os tópicos revelam.

Deste modo, tem-se que, na conjuntura histórica das abstrações e inquietude epistemológico-educativa que começou, mais significativamente, em meio ao curso de Geologia (de 2011 a 2014), a partir da apreensão inicial do pensamento sistêmico (em 2013) — literalmente, o estopim de um amplo **movimento transdisciplinar**, de amplas proporções — houve, posteriormente e ao longo deste curso de Licenciatura em Artes Visuais, um esforço sistemático de **coleccionar** novas **experiências** com o **propósito sistêmico** de as ir *integrando* como que numa *rede de saberes*. Apesar deste esforço pessoal e consciente, é importante destacar a surpreendente *resiliência* da ‘abordagem dualística’ que me já acompanhava, em relação ao que veio a se tornar a problemática deste TCC; até, finalmente, ceder, diante do eventual desdobramento do **sistema recreativo** e/ou **recriativo**.

É intrigante o fato de se reencontrar, por meio de uma *volta* estratégica de uma forma conceitual, que agora apresenta uma outra ‘topologia’ (*não-linear*) e que reorganiza tudo aquilo vivenciado de um modo *sistêmico* — fazendo, assim, justiça ao próprio princípio que desencadeou originalmente a problemática (o *pensamento sistêmico*), agora aplicado a uma intervenção teórica acerca de uma plausível *dinâmica espiralar*, **recriativa**, dos fenômenos de ensino e de aprendizagem. Em suma, uma espécie de esboço do que poderia vir a ser, talvez, referência de uma espécie de ‘*mapa educativo*’, com enfoque na “**recreação**” (algo que precisa ser mais profundamente investigado). Da noção de **recreação**, derivam todas as *temáticas* (ou aquilo que eu enfatizo nelas), correspondendo aos cinco tópicos do atual capítulo (*II. Trama Conceitual*) deste trabalho. Elas não parecem se sobrepor, hierarquicamente, umas às outras; elas parecem ser *interdependentes*, de tal modo que, caso se ‘inibisse uma delas, ambos os fenômenos da **recreação** e da **recriação** se encontrariam, provavelmente, atingidos de forma comprometedor. Um **sistema** emergente, que precisou ser investigado e (re)modelado em toda sua **plasticidade**, a partir de seu ‘**corpo**’, até ser capaz de **ressignificar-se** a si mesmo, enquanto **sistema** de fato (para além de uma **coleção** de noções), capaz de *articular* — e *por em suspensão*, talvez, para que todo mundo pudesse enxergá-lo — a complexa **trama de conceitos** (título que somente surgiu após a *reviravolta* de sua própria descoberta).

Com isso, poder-se-ia concluir, não apenas *tangenciando*, mas, sim, *atravessando*, a própria **experiência com o(s) corpo(s)** — **corpo(s)** que não quer(em) simplesmente ‘**ser políticos(s)**’, enquanto um *dever* ou promessa para o futuro, mas que já *é/(são)*, porque **sabe(m) ser, político(s)**, em meio a outros **corpos**, igualmente **políticos** — mas que, às vezes, precisam do seu ‘*duplo político*’, para **reconhecer** e/ou **serem reconhecidos politicamente**.

Encerramos com esta magnífica colocação de Hernández, que parece estar falando de mim e me representa, sintetizando em poucas linhas o processo **experienciado** na (re)elaboração desta investigação — a qual trouxe tantos (res)significados importantes:

O que significa *refletir a partir da experiência*? **Projetar um sujeito em formação** que tem **consciência** de sua **experiência de ser**, que **participa da produção** de seu próprio **saber** e que se **reconhece com capacidade de ação em companhia de outros**. Isso implica **relacionar diferentes saberes**: o **biográfico** [1], restituindo o **eu como fonte de saber** e com **capacidade de autoria sobre sua própria história**; o do **conhecimento pedagógico** [2], como caminho que permite situar a origem e as forças que atuam sobre tudo aquilo que se considera naturalizado na educação; o da **crítica** [3], mediante **identificação das práticas de discurso que fixam maneiras de ser e de olhar**;



o do **posicionamento político [4]**, do qual decorrem as consequências da **práxis**. **Saberes** que não se vivem de modo **fragmentado**, mas sim **relacionados** em torno da **experiência de ser** de cada um dos participantes. Tudo isso em um quadro **político** em que se revaloriza e fortalece a voz dos que "**fazem**" sua própria **formação**. (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006/07, pg. 11, grifo meu).



CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUMO A SISTEMAS RECREATIVOS E/OU RECRIATIVOS

Lo *mismo*, aunque con algunas diferencias, ocurre con *las conversaciones informales de los adultos*, las que *cumplen el mismo rol* que *los juegos de los niños*; son *lúdicas, caóticas* y en cierto grado, *impredecibles*. He escuchado atribuirle al físico Jorge Wagensberg, editor de la Colección Metatemáticas, que la *calidad de las universidades* se podría *medir* por el *número de cafeterías* que tenga. (CALVO, 2014, pg. 28, grifo meu).

Acredito que a elaboração da noção do **sistema recreativo** e/ou **recriativo**, para o contexto da **Educação com Artes**, seja a principal contribuição neste TCC. A busca ‘intuitiva’ por uma *articulação* textual-reflexivo-acadêmica envolvendo tantos conceitos, em si já bastante complexos, provou-se frutífera; porque havia ali, de fato, interconexões importantíssimas a serem (re)identificadas, resgatadas, (re)articuladas, reforçadas e, enfim, (re)criadas. A constatação, simples embora não evidente (aliás, imprevista ou surpreendente!), de que no fenômeno da **recreação** e/ou **recriação** existe um processo de **retroalimentação** — “a unidade operacional básica” de um **sistema**, como ensina Meadows (2008) — trouxe-me, de *volta*, um sentimento de otimismo em relação às potencialidades da cultura do **pode ser**. No tocante a esta cultura, foi possível apresentar *resilientes* indícios ou até evidências de que ela poderia ser (re)organizadas nas instituições educativas, se levarmos em conta as relações de *interdependência* entre as cinco temáticas, intrínsecas ao **sistema recreativo** e/ou **recriativo**, que foram desenvolvidas ao longo da investigação:

- a) a **dinâmica sistêmica** (que *articula* os saberes *em rede*);
- b) o **enfoque transdisciplinar** (que *atravessa* hierarquias e barreiras *normativas*);
- c) a **plasticidade** do **brincar** (que abre o *espaço* para *ser*, por meio da **atividade lúdica**);
- d) a **retroalimentação** na (re)**criação** (que *reinventa* os mundos, os seres e suas relações);
- e) a **experiência pelo corpo** (que nos *põe em movimento*, conferindo-nos **corporeidade**).

Cada uma destas temáticas converge, individual ou conjuntamente, para o *fenômeno emergente* da **ressignificação** — que seria, muito provavelmente, o *propósito* de maior complexidade e interesse nas relações de *ensino* e *aprendizagem* na **educação**. Corresponde à *propriedade* de **auto-organização** de um **sistema** (que, aqui, é cada **sujeito do saber**). **Aprender**



é **ressignificar**, **recriar**, **reelaborar**, continuar sendo o mesmo se tornando outro; inclusive, **aprender** pode ser considerado **reaprender**.

Evidentemente, tal formulação consiste apenas num esboço teórico; que já *transcendeu* o estágio de **coleção**, adquirindo a configuração *dinâmica* de um **sistema**. Só isto já lhe confere uma relevância significativa em *práxis educativas* — não seja pelo próprio caráter **recreativo** e/ou **recriativo** que possui o processo reflexivo!

Na realidade, posso dar um passo (ou salto) adiante: numa indagação filosófica. Torna-se plausível que o próprio sentido da *existência humana* (pelo menos, enquanto *ser social*), poderia ‘repousar’ no fenômeno complexo da **recreação** e/ou **recriação**. Consequentemente, seria prudente e generoso **reavaliarmos** o ‘*quantum*’ de energia que temos verdadeiramente doado a estes *processos*, que **podem ser** profundamente *transformadores*; mas que, para funcionarem em contexto **educativo**, demandam muito mais *liberdade*, *autonomia*, *tempo* e *espaço* em prol da **serendipidade** e do que Domenico di Masi (1938–) designava como “*ócio criativo*”⁵⁹. Por outros caminhos, Hélio Oiticica (1937–1980) desenvolveu, por meio de sua obra, o conceito de “*Crelazer*”, em cuja *práxis* expositiva, por exemplo, há o entrelaçamento do fazer com a fruição artísticas, tendo o próprio *lazer* (ou a *recreação*) como mediação e proposta política; isto evidencia, pela ótica de um artista referencial em nossa cultura, a provável relevância do **sistema recreativo** para se **educar com Artes**.

Sem embargo, autorizo-me aqui, num *ato (re)criativo* e/ou *recreativo*, a declarar que o conceito de **ócio criativo** ‘não tem sido o bastante’, e que precisamos de uma **reatualização** conceitual: ‘O negócio, agora, é o **ócio recreativo/recriativo**’. Assim, não por acaso, parece-me que tanto o **ócio criativo** quanto o **Crelazer** apontam na direção de **sistemas recreativos** e/ou **recriativos**. Deste modo, o **mapa escolar** tradicional precisa ser refeito, **recriado** e **recreado** por protagonistas da **educação**; não pode mais representar o mundo, os seres, as coisas e os fenômenos ignorando o “*ruído*” gigantesco do **território educativo**, que está por toda parte. Ocorre que, paradoxalmente, uma forma privilegiada de se gerar tal **recriação**, dá-se pelo acolhimento do (ou de um) **sistema recreativo** e/ou **recriativo**; pois que seria inerente ao ser humano. A persistência e recorrência do “**re**”, tende a **retroalimentar** ainda mais o(s) “**re(s)**”. É interessante, por isto mesmo, buscar sempre ‘redistribuir’ a **presença** do “**re**”, em todas as

⁵⁹ Se não me falha a memória, a expressão era enfatizada pelo mestre Cirio Simon, nas aulas de *Introdução à Arte e/ou História da Arte I e II*, nos primeiros anos (2001–2002) do curso de *Bacharelado em Artes Plásticas* (UFRGS).



dimensões possíveis da **experiência educativa**, pois isto seria uma estratégia válida — suponho — para que as relações humanas e com o mundo sigam o mais longe possível do perigo (ironicamente) daqueles “**re(s)**” que correspondem a **repetições** viciantes e que são tanto destrutivas quanto autodestrutivas.

Quero dizer com isso que o ideal *mecanicista* do ‘indivíduo que é SÓ um especialista e está bem, já que está cumprindo sua função social’, está ‘com os dias contados’; pois esta formatação de fábrica, que *fragmenta* e separa o ser humano, produzindo a sectarização (em nome das *lógicas* do *poder*, do *capital*, da *produção* e do *patriarcado*), está na própria raiz da dificuldade *dialógica* e de **reconexão afetiva** que nos torna, uns aos outros, incomunicáveis, intangíveis, incompreensíveis e, portanto, (des)valorizáveis, descartáveis.

Observando-se as crianças, vemos que se contentariam, essencialmente, com a **recreação** — o que nós buscamos, não seria muito distinto; exceto que, buscamos a **recreação** por outros métodos. Métodos tão ineficientes quanto ineficazes, ‘diga-se de passagem’. As crianças, por terem uma profunda inteligência do **corpo**, que costumamos a reconhecer, ‘sabem das coisas’ e então ‘vão direto ao ponto’: a **recreação**; não ficam buscando *subterfúgios*, pois elas simplesmente se entregam à **experiência recreativa**, de **corpo**, **mente** e **emoção** (aqui, um modelo triádico do *ser*, oriundo da Filosofia do extremo oriente).

A problemática, de se manter *em movimento*, com essa **plasticidade** do *ser*, é, na realidade, um assunto deveras sério. Poderia ser, inclusive, o mais sério de todos na nossa sociedade; pois, note-se que, o contrário do **movimento** seria a... **paralisia**, a estagnação, a morte. Neste ponto, a **paralisia** talvez seja o pior preço a se pagar, num país em desenvolvimento como o Brasil, em que não se conseguiu, no passado, sintetizar, desenvolver e/ou sustentar **sistemas recreativos** e/ou **recriativos**, que poderiam, talvez, promover os processos dialógicos tão necessários às transformações estruturais de nossa sociedade que ainda sofre, tragicamente, com seus complexos e, às vezes, aparentemente insolúveis, **problemas reais**.

Esta consideração por **sistemas recreativos** e/ou **recriativo** seria algo elementar, porque a própria problemática da **ética**, associada à formação educativa, é apontada de diferentes formas nos artigos de Fortuna (2004), Hermann (2018) e Calvo (2014); de modo que se poderia falar, por exemplo: a) numa “**ética do brincar**” (FORTUNA, 2004, pg. 56); b) numa **ética** que se desenvolve *com* a **estética** que, por sua vez, se desenvolve *com* o **corpo** (HERMANN, 2018); c) numa ‘**ética da plasticidade**’ associada ao *aprender espontâneo* (isto é, ‘*caótico e desordenado*’,



mas que se **auto-organiza**) das crianças (CALVO, 2018). Evidentemente, todas estas relações não estão aí por acaso; todos estes educadores estão, possivelmente, intrigados com um *fenômeno emergente* social que corresponderia à ‘pessoa aberta’, consciente, cidadã e proativa; por isso, ponderam, precisamente, o valor da **recreação** — de algum modo, faço suas ideias convergirem, *em rede*, neste aspecto.

Contudo, se estivéssemos realmente ‘abertos’ a **ensinar** e a **aprender** incluindo os **corpos**, *com* o(s) **corpo(s)**, teríamos como meta essencial, no contexto educativo, a geração de **experiências**, que *atravessem*, **transdisciplinarmente**, o **mapa escolar** e toda sua **normatividade excessiva**, que ‘prega’ o **deve ser** (metas bem definidas de **ensino** e **aprendizagem**), e raramente admite sua ‘*derrota epistemológica*’ para o **pode ser** (meta que corresponderia aos *fenômenos emergentes*, imprevisíveis e incontroláveis, da **aprendizagem**, no **território educativo**).

Por fim, acredito que existem razões mais profundas para se por a *perspectiva sistêmica* em diálogo com a **Educação** e com as **Artes**. Pode-se dizer que se trata de uma abordagem que favorece a reorganização de **coleções** em **sistemas**, contribuindo, assim, para a apreensão de fenômenos complexos do mundo — inclusive, para além das problemáticas de **ensino** e de **aprendizagem** no seio das instituições educativas. É que existiria, no *pensamento sistêmico*, uma noção da *dinâmica* dos próprios **processos de transformação** dos **sistemas** (e portanto de uma ou mais de suas *componentes*) ao longo do *tempo*; tal noção estaria associada à percepção de que as expectativas que alimentamos em relação aos *desdobramentos* de um determinado problema ou problemática, muitas vezes, nos surpreendem, com resultados *inesperados*, o que, por um lado, poderia nos oferecer a oportunidade de refletirmos sobre nossas premissas, convicções, pontos de vista, perspectivas e, até mesmo, percepções e realidades.

Quase encerrando, trago um alerta e várias recomendações de Meadows:

A fome, a pobreza, a degradação ambiental, a instabilidade econômica, o desemprego, as doenças crônicas, a dependência de drogas e a guerra, por exemplo, *persistem* apesar da **capacidade analítica** e do **brilhantismo técnico** que foram *direcionados para erradicá-los*. Ninguém cria deliberadamente esses **problemas**, ninguém quer que eles *persistam*, mas *persistem* mesmo assim. Isso é porque eles são *intrinsecamente* **problemas de sistemas** — *comportamentos* indesejáveis, característicos das *estruturas* do **sistema** que os *produzem*. Eles só *cederão* **quando recuperarmos nossa intuição**, *deixarmos de culpar*, veremos o **sistema** como a *fonte de seus próprios problemas* e encontrarmos **coragem** e **sabedoria** para **reestruturá-lo**. Óbvio. Ainda *subversivo*. Uma *maneira antiga de ver*. Ainda assim, de algum modo *nova*.



Confortante, em que as **soluções** estão em nossas mãos. **Incômoda**, porque devemos **fazer coisas**, ou pelo menos **ver as coisas** e **pensar sobre as coisas, de uma maneira diferente**. (MEADOWS, 2008, p. 4, grifo meu).⁶⁰

Nesta passagem, a autora não só põe na mesa os pontos críticos que precisam ser enfrentados pela humanidade em nossos dias, se quisermos sobreviver como espécie, mas também ressalta a confiança na “**intuição**” como fundamental guia que precisa acompanhar a aventura do conhecimento, a ciência e a formação dos cidadãos do futuro. Essa “**intuição**”, tão presente nas Artes, mas tão rejeitada nas instituições educativas e não raro nas ciências. **Sua reabilitação, nesses importantes campos da contemporaneidade, como as instituições escolares e as ciências, seria uma possível contribuição desta investigação.** A conclusão, aqui, é a de que, a rejeição da “**intuição**” é, na verdade, a rejeição ao próprio **sistema recreativo** e/ou **recreativo** característico das crianças, estas que buscam — **curiosa, caótica** e ‘*não ordenadamente*’ (pelo menos, não na ‘*ordem*’ que aprendemos a engrandecer) — pelas verdadeiras **experiências analíticas**; estas, sim, que nos ensinam e/ou nos fazem aprender ‘novas formas de **intuir**’, diferentemente das ‘velhas formas’, que buscam apenas *reproduzir intuições* (ou processos **intuitivos**) que nos deixam estagnar nas ‘poças da vida’ e nos ‘lagos da sociedade’.

⁶⁰ Hunger, poverty, environmental degradation, economic instability, unemployment, chronic disease, drug addiction, and war, for example, *persist* in spite of the **analytical ability** and **technical brilliance** that have been *directed toward eradicating them*. No one deliberately creates those **problems**, no one wants them to *persist*, but they *persist* nonetheless. That is because they are *intrinsically systems problems*—undesirable *behaviors* characteristic of the **system structures** that *produce* them. They will *yield* only **as we reclaim our intuition**, *stop casting blame*, see the **system** as *the source of its own problems*, and find the **courage** and **wisdom** to **restructure it**. Obvious. Yet *subversive*. An *old way of seeing*. Yet somehow *new*. **Comforting**, in that *the solutions are in our hands*. **Disturbing**, because *we must do things*, or at least *see things* and *think about things, in a different way*. (MEADOWS, 2008, p. 4, grifo meu).



As Crianças é que são, as verdadeiras “Analistas da Existência”.

*Sua **intuição** é primordial, tendo origem na **Terra**,
Por isto, tudo que elas **sabem**, é **buscar** pela próxima **experiência**;
A próxima **experiência** sempre é uma **experiência analítica**
— para qualquer pessoa.*

*O que os adultos eurocêtricos **aprendem e ensinam**,
Tem sido exatamente o contrário: a **fuga da experiência**.
Pois ao **re-petir a universalidade** de sua ‘**análise**’,
— Na realidade, uma **intuição** secundária,
então apenas um **Ramo da experiência analítica**
na **Grande Árvore das Experiência Analíticas** —
Reproduz, ad infinitum, sua **intuição** secundária, viciada.*

*Reabilitar a capacidade **Analítica**,
É resgatar a **intuição** primordial.
A **única** que não pode ser **analisada**;
Já que é a própria **Essência da Análise**,
O Tronco da Grande Árvore.*

— Gnomes Épistémiques (2019).



REFERÊNCIAS

- ABECEDÁRIO de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa. CINEAD LECAV. 07 ago. 2017. **Youtube**. 54min35s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q&feature=youtu.be&t=1027>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- ALMEIDA, Marcia. Reflexões sobre a arte coreográfica: Arte coreográfica: plasticidade corporal e conhecimento sensível. *In*: ALMEIDA, Marcia (Org.); WEBER, Suzi *et al.* **A cena em foco: artes coreográfica em tempos líquidos**. Brasília: Editora IFB, 2015. 320 p.: il.
- ARENDHALT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Escritas de Memoriais: um dispositivo para a formação de professores. *In*: ARENDHALT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Memórias e Afetos na Formação de Professores**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. 217 p.
- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 173 p.
- BEZERRA, Mayam de A.; HERMIDA, Jorge F. Educação e corporeidade: vivências na educação infantil. **EDUCAmazônia**. Vol. 7, n. 2 (2011), p. 74-91. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3914048>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- CALVO, Carlos. ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? **POLIS**, Revista Latinoamericana. Santiago. Vol. 13, n. 37 (abr. 2014), p. 17-39.
- FISCHER, Luís Augusto. **Filosofia mínima: Ler, escrever, ensinar, aprender**. 1. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012. 335 p.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. *In*: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos: Um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 197 p.
- HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. **REV. BRAS. EDUC.** [online]. 2018, vol.23, e230051. Epub 03-Set-2018. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230051>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Uma perspectiva transdisciplinar das relações pedagógicas. **PÁTIO: ensino médio, profissional e tecnológico**. Porto Alegre, RS. Vol. 5, n. 16 (mar./maio 2013), p. 14-17: il.



HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María. A formação a partir da experiência vivida. **PÁTIO**: revista pedagógica. Porto Alegre. Vol. 10, n. 40 (nov./jan. 2006/07), p. 8-11.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas 1**: O Cru e o cozido. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LOPES, José Rogério. **Colecionismo, arquivos pessoais e memórias patrimoniais**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2017. 151 p.

MASTROBERTI, Paula. O avatar educacional como narrativa autopoietica: metodologias e didáticas a/r/tográficas para o curso de Licenciatura em Artes Visuais. **REVISTA MATÉRIA PRIMA**. Lisboa. Vol. 4, n. 1., (jan./abr. 2016), p. 40-50.

MEADOWS, Donella H.; WRIGHT, Diana (Ed.). **Thinking in Systems**: A Primer. 1. ed. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing, 2008. xiii, 218 p.: il.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

MOCKUS, Antanas. **A cidade como grande escola**. Porto Alegre: Geempa, 2005.

RODRIGUES, David M. (Org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008.

RODRIGUES, Judite Filgueiras. **CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM**: Uma Relação Político-Pedagógica. Disponível em:
http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_11474/artigo_sobre_corporeidade-e-aprendizagem. Acesso em: 07 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 154 p.



BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. xxxiv, 149 p.: il.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *In: Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32.

BRÜGELMANN, Hans. Didática da Sala de Aula: entre abertura e estruturação. *In: Educação & realidade*. Porto Alegre, RS: Vol. 40, n. 2 (abr./jun. 2015), p. 349-374: il.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. Vol.1 - A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CREATING Autonomy-Supportive Learning Environments | Jon Stolk | TEDx Talks. TEDX TALKS. 05 nov. 2015. **Youtube**. 18min07seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SxIFzrfdq4&feature=youtu.be>. Acesso em: 07 jul. 2019.

CURY, Marília Xavier. **Exposição**: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2006. 160 p.

DELEDALLE, Gérard. **Écrits sur le signe**. Éditions du Seuil, Paris, 1978.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MEADOWS, Donella H.; WRIGHT, Diana (Ed.). **Thinking in Systems: A Primer**. 1. ed. Londres: Earthscan, 2009. xiii, 218 p.: il. Disponível em: <https://wtf.tw/ref/meadows.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. *In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 21-26.

DODGE, Bernie. **Webquest.Org**. 2017. Disponível em: <http://www.webquest.org/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

EXPERIÊNCIAS inovadoras na educação: José Pacheco at TEDxUnisinos. TEDx Talks. 09 jan. 2012. Youtube. 18min12s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=reOEnY8jkjo&feature=youtu.be&t=912>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FELICIO, Vera Lucia G. 1996. Artaud: o visionário homem-teatro. **Revista USP**, n. 31 (set./nov. 1996), 234-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. 55. São Paulo: Paz e Terra, 2017.



HERMANN, Nadja; LOPONTE, Luciana; NOGUEIRA, Isabel. Ruptura do predomínio do sentido em favor da presença nas artes. *In: SIMPÓSIO MÚSICA E HERMENÊUTICA: “SOM, SENTIDO E SIGNIFICADO”* – UFRGS, 1., 2018, Porto Alegre.

HONORATO, Cayo. A arte como atitude – Entrevista de Luis Camnitzer a Caio Honorato. **PORTO ARTE**: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, Vol. 16, n. 27 (nov. 2009), p. 147-155. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/download/18194/10706>. Acesso em: 07 jul. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista brasileira de educação*. Belo Horizonte: n. 19 (jan./abr. 2002), p. 20-28.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Da fofoca à Citação**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.

MANUEL Castells - A obsolescência da educação. 07 abr. 2014. **Youtube**. 4min14s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MANUEL Castells - Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens. *Fronteiras do Pensamento*. 12 jan. 2015. **Youtube**. 4min09s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo. Acesso em: 07 jul. 2019.

MANUEL Castells - O poder da juventude é a autocomunicação. *Fronteiras do Pensamento*. 23 abr. 2015. **Youtube**. 4min54s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0L9c2h0TTL0>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MENEGAT, Rualdo. A Epistemologia e o espírito do colecionismo. **Episteme**, Porto Alegre, n. 20 (jan./jun. 2005), p. 5-12.

MOURA, Eliana Peres Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. *In: Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, DF. Vol. 92, n. 232 (set./dez. 2011). p. 663-677.

RODRIGUES, Judite Filgueiras. **CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM**: Uma Relação Político-Pedagógica. Orientadora: Cecilia Silvera de Piris. 2007. 98 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidad Tecnológica Intercontinental, Assunção, Paraguai, 2007. Disponível em: <https://slidex.tips/download/universidad-tecnologica-intercontinental>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **EDUCAÇÃO & REALIDADE**, Vol. 2, n. 35 (mai./ago. 2010), p. 23-35.

SPERHACKE, Simone; HOPPE, Luciana; MEIRELLES, Mauro. **Metodologias Ativas**: Ludificação de conteúdo e uso de jogos em sala de aula. Porto Alegre: Cirkula, 2016.



SYSTEMS Thinking in a Digital World - Peter Senge. Dalai Lama Center for Peace and Education. 07 fev. 2016. **Youtube**. 41min29s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zs3ML5ZJ_QY&feature=youtu.be&t=2276. Acesso em: 07 jul. 2019.

TREVISAN, Armindo. **Como Apreciar a Arte**: do saber ao sabor : uma síntese possível. 4. ed. Porto Alegre: Age, 2010.

WAGNER, Altamir Guilherme. **O jogo de interpretação de personagens (RPG) como estratégia pedagógica para a promoção de escrita e autoria na escola**. Orientador: Vanice dos Santos. 2018. 108 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/923fa85059b5d90cd18accb9fe434ae0.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

ZIZEK - Ideologia (Legendado). Victor. 10 set. 2016. **Youtube**. 6min39s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VJJf9LMOpDA&t=>. Acesso em: 07 jul. 2019.



APÊNDICE

- ◆ Cursos de Ensino Superior que realizei, parcial ou completamente:
 - i. **Bacharelado em Artes Plásticas (Ênfase: Desenho)**. Instituto de Artes (IA) / UFRGS ; Porto Alegre / RS: **2001–2004**; curso completo.
 - ii. **Master (Recherche): Sciences et Arts de l’Enregistrement** (tradução livre: “**Mestrado (Ênfase: Pesquisa): Ciências e Artes do Registro**”). Université de Marne-la-Vallée (UMLV) ; Marne-la-Vallée, Île-de-France, França: **2006/2007**. curso incompleto (apenas concluído o primeiro ano, de dois), com dissertação de cerca de 80 páginas sobre análise narratológica de longas-metragens de cinema de animação.
 - iii. **Licence Professionnelle: Gestion de Production Audiovisuelle (Animation, Cinéma et Vidéo)** (tradução livre: “**Graduação de Especialização: Gestão de Produção Audiovisual (Animação, Cinema e Vídeo)**”); Gobelins, l’École de l’Image — Université de Marne-la-Vallée (UMLV); Paris, França: **2007/2008**. curso completo, com estágio obrigatório (assistente de produção) em empresa de produção de animação (TeamTO: <http://www.teamto.com/en/>).
 - iv. **Bacharelado em Geologia**. Instituto de Geociências (iGeo) / UFRGS; Porto Alegre / RS: **2011–2015**. Curso incompleto, com participação em duas bolsas de pesquisa (Pibic/CNPq) no campo da geologia (Paleopalinologia e Geologia do Petróleo).
 - v. **Licenciatura em Artes Visuais**. Instituto de Artes (IA) / UFRGS; Porto Alegre / RS: **2015–2019**. Curso por concluir... com estágio obrigatório de docência (2018), na EEEF Prof. Leopoldo Tietböhl, Porto Alegre / RS.

