Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

De: artista-professora
Para: Paulo Freire e Ana Mae Barbosa

From: artist-teacher
To: Paulo Freire and Ana Mae Barbosa

Mariana Lydia Bertoche
0000-0003-4070-7644
marianalydia.arte@gmail.com

Resumo

Carta de artista-professora admiradora de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa em que, junto com trechos desses autores e de outros (como Barthes, Bondía, Lopes e Guattari), reflete sobre a educação brasileira, a construção da subjetividade e da autonomia, o legado dos autoritarismos e alguns desafios para a experiência significativa em escolas no século 21. A artista-professora traz perguntas e falas afetivas aos destinatários, defendendo a potência do uso aberto das cartas no fazimento de "quem sou eu" e de "quem somos nós, educadores brasileiros". A escrita também pode ser lida como uma espécie de testemunha de processos educativos e artísticos em uma reflexão em primeira pessoa destinada a professores, artistas e leitores interessados no diálogo entre arte, educação e política, numa direção dentro-fora em que se confundem as dimensões privado/público e pessoal/profissional.

Palavras-chave

Educação. Educação brasileira. Ensino da arte.
Cartas. Processos artísticos contemporâneos.

Abstract

An artist-teacher's letter, admirative of Paulo Freire and Ana Mae Barbosa, in which, along with excerpts from these authors and others (such as Barthes, Bondía, Lopes, and Guattari), reflects on Brazilian education, the construction of subjectivity and autonomy, the legacy of authoritarianism, and some challenges for meaningful experiences in schools in the 21st century. The artist-teacher poses questions and shares affective thoughts with the recipients, defending the power of expanded use of letters in the process of understanding "who am I" and "who are we, Brazilian educators." The writing can also be read as a kind of witness to educational and artistic processes, offering a first-person reflection aimed at teachers, artists, and readers interested in the dialogue between art, education, and politics, in a course that intertwines the private/public and personal/professional dimensions, in an inside-outside direction.

Keywords

Education. Brazilian education. Letters.
Art teaching. Contemporary art processes.

PPGAV/EBA/UFRJ
Rio de Janeiro, Brasil
ISSN: 2448-3338
DOI: 10.60001/ae.n49.11

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Espírito Santo, janeiro de 2025
Paulo Freire,

Desde a infância convivo com seu nome, nas prateleiras de livros de minha mãe, Cristina Lydia. De certa forma sua presença estava lá, na sala, no quarto, nas mãos e na boca de uma educadora sonhadora que, aliás, musicou um trecho de seu livro. Um pedaço dele ficou registrado na contracapa do livro que ela me deu (Imagem 1). Ouvi suas palavras pela primeira vez pela voz da pessoa que me carregou no ventre, e isso tem uma simbologia imensa. Se "[d]o encontro com alguns textos lidos, nasce a Esperança de escrever" (Barthes, 2005, p. 13), foi também do atravessamento de seu texto cantado que pode ter nascido a confiança na arte de educar/aprender.

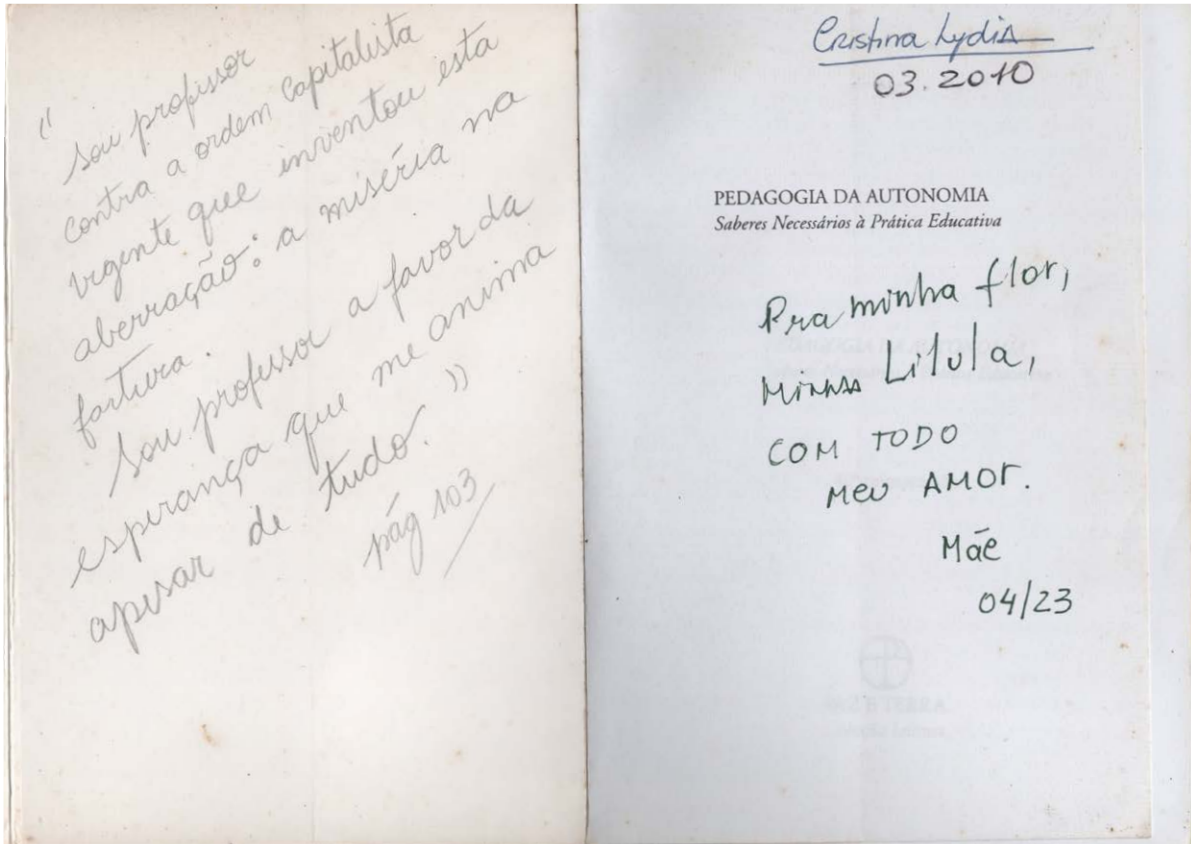

Figura 1
Contracapa e página de rosto de livro de Paulo Freire, de 1996 com anotação, identificação (março 2010) e dedicatória (abril 2023) da mãe da autora (acervo pessoal da autora)

Te escrevo esta carta – mesmo sabendo que não poderá responder – porque, de alguma forma, sinto que dialogo com você em vários momentos de meu ofício. Principalmente sobre as reflexões que você traz neste livro, *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996). Se todo educador tivesse que escolher um livro que fosse basilar em sua concepção sobre a prática de ensino, o meu sem dúvida seria esse – e sempre o recomendo a todas as pessoas que estão iniciando no nosso campo e vêm compartilhar comigo o desejo de ensinar (como fiz com os estagiários de licenciatura em artes visuais da Ufes no ano passado). Com frases de impacto que vão sendo esmiuçadas de forma bastante profunda e facilitada por sua escrita oralizada, você defende a ética no manejo das subjetividades em contexto educacional, valorizando o trabalho implicado construído a partir de laços comunitários que facilita o desenvolvimento da autonomia do participante – e, consequentemente, da produção de autoria de sua própria vida. Como é bonito enxergar o mundo e a sala de aula com outros olhos depois de ter contato com sua escrita! Acredito que sequer estaria no campo da educação se não fosse o profundo apaixonamento por suas palavras.

Pego emprestadas algumas delas para tentar explicar por que recorri ao recurso das cartas para falar sobre educação, artes visuais e construção de subjetividade:

> *Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo*, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, *na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica*. É possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo (Freire, 2000, p. 39, grifo meu).

Sabe, Paulo, acho que essa "abertura à dúvida e à crítica" talvez sejam dicotomicamente a maior dificuldade e a maior necessidade no meio acadêmico. Por mais que sempre gostasse de estudar e que o ambiente de aprendizado tenha me brilhado os olhos desde muito pequena, não me imaginava realizando pós-graduação até de fato entrar nesse ambiente.

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

A "arrogância do cientificismo", que tende a diminuir ou mesmo apagar tudo aquilo que não se encaixa em seu método e reduz uma série de diversidades e outros modos de observação e pontos de vista (por mais que eu seja prolixa e goste de usar uma variedade de palavras), nunca me seduziu. Na verdade, enquanto escrevia isso lembrei de uma fase na minha adolescência em que era "pentelha" e corrigia de maneira muito pedante o português de colegas em uma comunidade do Orkut[1] da escola em que fiz o ensino médio. Pelo menos essa fase passou rapidamente e desde então me envergonha.

Desde quando percebi o quanto de colonialismo e branquitude tem nesse comportamento, tenho tentado todos os dias fugir dele. Enquanto isso, há um sem-número de acadêmicos e antiprofessores de cabeça lustrada que parecem ter prazer em humilhar e desconsiderar experiências de pessoas sem percurso igual ao seu, sem transparecer nenhuma vergonha. A crítica e a dúvida não parecem caber nem um pouco nessa imagem negativa cristalizada do acadêmico. A aparente coragem do academicista para mim se revela cada vez mais uma fraqueza, pois a verdadeira coragem está em não exercer esse lugar de poder para afirmar suas verdades sem espaço para contestação, e sim para realizar uma aposta, uma abertura corajosa em se colocar em dúvida, em se propor a revelar os processos até a chegada dos questionamentos, em se colocar de fato em diálogo com quem se interessar em continuá-lo, nem que seja para ser contrário a você, em vez do monólogo esvaziante.

Na carta, se afirma e reafirma que, além da autora, há a destinatária, com perguntas que não são retóricas, se colocando vulneráveis tanto ao descontentamento de uma resposta atravessada quanto à recusa de responder e ao vácuo de falar sozinha e não ter uma devolutiva mesmo depois de se ter sido lida. Por essa abertura e adaptabilidade, onde o mais importante não é necessariamente a língua em que se escreve, mas sim o gesto, o pensamento, o sentimento expresso dentro do envelope e em diálogo com outro universo de realidades (da pessoa que a recebe), considero-a um possível e potente instrumento educacional e poético.

Com cartas, é possível ser ao mesmo tempo profunda e generalista, sem hierarquias sobre a importância das duas coisas e possibilitando uma experiência

[1] Rede social que funcionou entre 2004 e 2014 e teve muita popularidade entre os brasileiros.

(tanto de leitura, como de escrita) que um artigo científico talvez não consiga. Elas podem se aproximar muito mais da linguagem oralizada e do ensaio do que uma série de tipos de textos (por mais que haja cartas mais formais – aqui me refiro principalmente às cartas que são preenchidas de afeto), e, talvez por isso, significar muito mais do que a tradicional maneira de defender uma tese.

Pode ser que na verdade essa relação não esteja tão amarrada como eu gostaria – ou mesmo que você não se identificasse com os pensamentos do espanhol –, mas Bondía (2002, p. 19) nos convida a "pensar a educação a partir do par experiência/sentido". Uma experiência que, a meu ver, se aproxima da sua defesa de trabalhar o aprendizado a partir do contexto, da bagagem e dos desejos do educando. Tudo que nos atravessa de alguma forma pode fazer muito mais sentido na hora de aprender/ensinar. Bondía (p. 24) continua sua linha de raciocínio:

> Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "*o que nos passa*", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "*ce que nous arrive*", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "*happen to us*", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. [...] Trata-se, porém, de *uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial* (grifo meu).

Se essa passividade, no sentido de se deixar atravessar pelas experiências, faz sentido na concepção de educadora e educanda de que quero fazer parte, devo isso a seus escritos. Em especial o tal livro-estruturante de minha prática. Pois a ideia de autonomia, tanto na prática de professora, como no desenvolvimento dos estudantes, é basilar num dos meus maiores desejos como artista, escritora e trabalhadora da educação: eu sonho com a possibilidade de contribuir para o

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

desenvolvimento de comunidades mais justas e verdadeiramente abundantes, e espero conseguir fazer isso sensibilizando as pessoas não só para o desvelamento de si mesmas, mas para o entendimento que só somos quem somos de maneira coletiva, só conquistamos riqueza de fato se ela é dividida, só fará sentido nossa satisfação e autoria individual se for compartilhada. A autonomia não é ensimesmada, mas libertária, revolucionária, comunitária. E mais do que falar sobre a possibilidade de realizar outras realidades, é preciso manejá-las.

E como me sinto feliz em saber que o educador mais generoso de que se ouviu falar nasceu no mesmo país que eu. Dividimos a língua materna. Ler muitas de suas cartas me inspirou diversas vezes. É impressionante como são testemunhas de processos preciosos de educação não só no Brasil, como nos lugares em que esteve, fosse nos tempos de exílio, fosse em outros contextos. Cartas que documentam de maneira muito transparente preocupações éticas e transformações – individuais ou coletivas. Testemunhas de realizações e desejos que continuam pulsando a partir do momento em que são publicadas. Numa dialética particular/público que põe em xeque a concepção de vida de um sujeito separada da vivência coletiva. Escritos que trazem memórias que não são mais suas, mas são compartilhadas de maneira fraterna. Sobre esse assunto, trago a última citação da carta:

> Memórias individuais e coletivas se alimentam e têm pontos de contato com a memória histórica e são socialmente negociadas e, portanto, incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo: memórias individuais, coletivas e históricas são co-construídas e se interpenetram e, como um processo de construção, apoiam-se em escolhas que orientam uma direção política e social (Lopes, 2006, p. 31).

Direção, essa, consciente do seu posicionamento no mundo e repleta de um sentimento de esperança que nada tem a ver com a espera, mas sim com o trabalho comunitário e revolucionário. Se a memória é negociada, disputada e construída por nós sozinhos e em conjunto, não tenho dúvidas de que sua presença marcante em nosso país tem sido extremamente importante na luta dos oprimidos.

Há alguns anos, procurando o nome de meu avô Mury Jorge Lydia em arquivos digitais ligados à repressão da ditadura de 1964, encontrei seu nome.

Era o mesmo documento em que meu avô censurado, perseguido e preso era citado como subversivo. Seu nome estava na mesma lista. Fiquei ao mesmo tempo espantada, orgulhosa e entristecida. Como pôde haver naquela época (e ainda hoje para corpos negros, favelados e excluídos do que chamamos de cidadania e dignidade) mecanismos tão nefastos de combate à propagação de ideais comunitários? A ameaça que os militares viam em vocês poderia ser no fundo um recalque por não terem a coragem de realizar uma prática ética que fazia sentido ao coletivo? O que poderia ter acontecido conosco se o golpe tivesse falhado e Jango continuasse a governar?

Talvez as perguntas sequer façam sentido, mas elas aparecem junto com o desejo de caminhar tentando honrar seu legado e imaginando que os frutos do que vocês começaram a plantar ainda estão se desenvolvendo no pé desta árvore que chamamos de Brasil.

Com agradecimento e admiração imensos,

Mariana Lydia B.

Figura 2
Lygia Clark, *Caminhando* (fotografia Beto Felício, 1964, acervo de imagens do site oficial da artista, disponível em: https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/62314

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Escrevo porque li
Barthes, 2005, p. 11-12

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2024
Ana Mae Barbosa,

Você deve ser uma das poucas pessoas que, pela importância que tem, ainda devem receber cartas. Não sei se faz sentido lógico o que estou falando, mas de alguma maneira sinto que pode ser verdade. Minha primeira curiosidade é: será que ainda as escreve? Será que gostaria de fazer isso comigo? Você não tem ideia da honra que seria se recebesse uma de volta. Certamente esta será uma daquelas cartas que revisamos por vários meses e demoramos a escrever, parindo o texto com muita vontade de diálogo, reflexões e perguntas que gostaria de fazer ao vivo, como se fôssemos amigas de longa data – daquelas professoras que trabalharam conosco e se tornaram quase irmãs de área. Lendo alguns de seus livros e encontrando sentido em muitas de suas abordagens, sinto que trabalhamos juntas em vários projetos de arte-educação – ainda que você não me conheça ou faça ideia da minha existência. Tenho muito para te contar e uma vontade enorme de saber o que você teria para me atualizar!

Deve ser esquisito saber que se é referência de tal maneira em uma área que de certa forma se está presente, mesmo na ausência, em um sem-número de salas de aula, pesquisas e livros por aí. Tenho a sensação de que se chegasse nesse nível de maturidade dentro de alguma área de atuação, me assombraria saber que tudo que eu fizesse passaria e ter um peso e um olhar muito mais atento simplesmente porque me tornei referência. Como um gigante que foi se tornando cada vez maior a cada dia e passa a desejar voltar a ter o tamanho dos outros, pois todos o olham de baixo para cima o tempo todo e tudo que você fizer será visto como maior e mais importante. Acho que se estivesse nessa posição talvez não me sentisse tão à vontade para o experimental, coisa que é fundamental na minha prática. Imaginar que pegaram uma proposição a princípio aberta e libertária que tentei desenvolver e transformaram-na numa cartilha para se copiar e colorir talvez me fizesse querer fugir atrás da montanha. Imagino se isto já passou pela sua cabeça. Se sim, tenho duas perguntas: Como é discordar de parte das interpretações que fazem sobre suas contribuições para a arte-educação? Isso te afetou em algum momento?

Depois de fazer essas perguntas, fiquei pensando sobre como uma das coisas mais importantes desta carta seria não as coisas que estou falando, não eu mesma como autora e o que apresento como possibilidade, mas a investida sua, como leitora desta carta, para desvelar esse caminho tortuoso e fazer dele algo que faça sentido para você. A pessoa mais importante de uma carta, na verdade, talvez não seja a autora dela, mas sim sua destinatária (e consequentemente leitora) que, em seu gesto de pegar do correio, abrir e ler, presentifica as reflexões e tem total poder de escolha para continuar ou interromper a leitura, se interessar ou desgostar do escrito, concordar, discordar ou querer dialogar sem maniqueísmos. Lembrei de um trecho de Barthes (2004, p. 64):

> Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito. É por isso que é derrisório ouvir condenar a nova escritura em nome de um humanismo que hipocritamente se arvora em campeão dos direitos do leitor. O leitor, jamais a crítica clássica se ocupou dele; para ela não há outro homem na literatura a não ser o que escreve. Estamos começando a não mais nos deixar engodar por essas espécies de antífrase com as quais a boa sociedade retruca soberbamente a favor daquilo que ela precisamente afasta, ignora, sufoca ou destrói; sabemos que, para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor.

Sabe, Ana, peço desculpas por esta escrita meio desviante, talvez labiríntica, vai para lá, para cá, volta, avança, às vezes parece não sair do lugar. Trago a imagem do trabalho *Caminhando*, de Lygia Clark (Imagem 2) pois esse gesto e proposição de recortar uma fita de Moebius dialogam com a ideia de transitar entre o dentro e o fora de maneira quase infinita, dando a impressão de não sair

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

do lugar – e saindo tanto, ao mesmo tempo – que a carta pode trazer. É que talvez a carta esteja ligada de forma indivisível à percepção do momento presente e às questões que afetam quem a escreve, e muitas vezes isso pode terminar quase como um fluxo de pensamento. Essa escrita que fica num espaço entre o passado e o presente, o eu e o outro, privado e público, um "espaço entre" que, por não estar totalmente dentro nem fora, por não ter um objetivo mais fundamental que esse diálogo, acaba revelando essas bordas, que constituem o ser humano e as relações que traçam com o mundo, localizando de diversas maneiras quem escreve e não sendo de maneira nenhuma neutra quanto a isso. A carta até pode ser objetiva, ser apenas um recado, mas não é sobre essa carta que me interesso. E sim à carta como proposta, abertura corajosa, aposta e investimento de tempo para se pensar e escrever o que se quer falar com a outra pessoa.

A carta talvez tenha um pouco esse caráter, de certa forma te permite se demorar, falar sobre o que vem na cabeça e não ficar com medo de se tornar um áudio gigante que a pessoa não vai querer ouvir (ou vai fazê-lo na velocidade 2 – sinais de nossos tempos). A carta demonstra uma das características mais basilares de nossa espécie: o fato de sermos seres sociais, coletivos e com cultura e uma pulsão gigante por compartilhar, criar, ajudar, duvidar, homenagear, e tantas coisas que uma carta (bem como nossas experiências coletivas) pode fazer.

Se entendemos o mundo que nos cerca como acontecimentos, se o que nos passa tem a ver com contextos históricos e também particulares, e promove sensibilidades, sendo mediado ou mesmo constituído fundamentalmente por imagens, de certa forma podemos dizer que professores de arte têm como um de seus materiais principais a experiência. Algo de que, de certa maneira, você se aproxima ao defender que "somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas" (Barbosa, 2010, p. 35), e que "temos que alfabetizar para a leitura da imagem" (p. 36). Ao ter um olhar mais fundamentado e cuidadoso para as imagens – a sua produção, em que realidade está inserida – e analisar de maneira mais profunda os elementos e significados possíveis delas, podemos estar também processando, organizando e promovendo experiências afetivas. Ao trazer o familiar e cotidiano, junto com o desconhecido, para a sala de artes, e junto a eles não só promover o olhar, a escuta atenta, a contextualização e a criação, mas sobretudo a experiência coletiva, estamos possibilitando que "a criança, suas necessidades, seus interesses e seu

desenvolvimento [...] [sejam] respeitados e, ao mesmo tempo, [...] [estamos respeitando] a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura" (p.36).

É muito importante que você construa a sua defesa da abordagem triangular dessa forma, pois demonstra que não é uma receita de bolo, e sim a consciência de que elementos são muito importantes de ser trabalhados com estudantes de arte no contexto das escolas. Há quem diga que já é uma análise de arte-educação datada, voltada para as experiências do século 20, mas a mim parece que leram colocando regras onde seriam proposições flexíveis em prol da autonomia do fazer-se estudante de arte e fazer-se professora de arte. Eu diria também que, por mais que tenha influência de outras práticas metodológicas dos Estados Unidos da América e de outros estudiosos, identifico muito nosso patrono da educação Paulo Freire nessa maneira de organizar a importância das aulas de arte na construção da subjetividade – e, portanto, na leitura e produção das imagens e dos discursos sobre elas. Sua proposição de contextualização e análise das imagens é ativa, entendendo e produzindo as possíveis ligações do mundo e da sociedade em que se encontram as obras e imagens analisadas de maneira profunda, realizando uma organização mental ou formal não só dessas conexões com a obra, mas dela em si mesma (com seus materiais e recursos). Sem esquecer jamais a autonomia nesse olhar e nesse debruçamento sobre a obra – os caminhos, critérios e escolhas seriam da professora, dos estudantes, de cada grupo. Enfatizando a importância da criação nesse processo, exercendo mais uma vez essa autonomia e também a imaginação, a afetividade, a expressividade e praticando isso que chamamos de autoria, mas também podemos falar que é a subjetividade e a construção constante de "quem sou eu". Realizar práticas que possibilitem que os grupos de estudantes, ao trabalhar, reflitam sobre o mundo que querem construir juntos, colocando a generosidade da escuta como parte da prática cotidiana – afinal, se é possível eu me descobrir e me construir com autonomia, escuta, informações e recursos que me ajudem a aprender me expressando (o que me parece uma prática de generosidade e acolhimento), como não querer devolver ao mundo essa generosidade e valorização? Como vejo o pensamento libertário de Paulo Freire em sua proposta!

Acredito que uma das coisas que mais nos atrapalha enquanto professoras são as amarras e reduções de tempo que nos fazem ter muita dificuldade de nos demorar em atividades que fariam sentido por conta de demandas externas e

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

também internas por entender que há muito a se fazer e muita coisa vai ficar de fora. Parecemos não ter tempo para aprofundar o que seria preciso – e digo isso no primeiro ano de minha vida que darei apenas uma aula de arte por semana em diversas turmas, reduzindo meu tempo de trabalho com eles pela metade.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Para mim, a experiência de propor correspondências, artes postais, cartas, bilhetes e afins em sala de aula pode ser potente como instrumento poético e educacional se fizer parte do processo de criação de narrativas para si mesmo e também facilitar tanto a análise quanto a contextualização. Sinto que consigo utilizar a sua abordagem de maneira autônoma, junto com outras abordagens que me façam sentido dependendo do ano, da turma, da série, das relações que construí com a escola e das condições materiais que eu tiver como professora.

Se no ensino fundamental propus a partir de algumas obras de arte uma troca de artes postais e poéticas que se desdobravam do gesto de estender as mãos e dizer “te ofereço” aos colegas de turma, facilitando o fortalecimento dos laços, a autoestima e o entendimento da proposta da obra trabalhada, neste ano no ensino médio pude tanto escrever cartas para me despedir de alunos como propor que criassem e escrevessem para si mesmos bilhetes que enviariam por correio, depois de conhecer mais a arte postal brasileira. Já tenho vontade de, ano que vem, propor que escrevam cartas com comentários e perguntas a artistas que vamos trabalhar, para que eu envie a eles e, caso haja respostas, continuemos trabalhando de forma profunda. Me sinto feliz em poder realizar essas experimentações dentro do campo da arte-educação.

Não sei se esta carta está fazendo sentido para a senhora, e gostaria de saber se sua percepção se aproxima de alguma forma da minha. Mas não tenho

controle sobre este desejo, apenas a escolha sobre expressá-lo na carta ou não. O fiz. É que você a meu ver é a maior arte-educadora viva, e percebo que uma de suas grandes potências é fazer uma ótima leitura da realidade do Brasil sempre que escreve e fala sobre arte-educação. Tanto você como Paulo Freire me parecem ter entendido e tentado trabalhar no sentido de utilizar como material precioso aquilo que Guattari traz como um dos diferenciais no Brasil (apesar de sua fala sobre povos originários e as diferentes regiões do Brasil incomodar um pouco por saber que ele era um homem francês e, portanto, fala de um lugar aproximado do colonizador). Ainda assim, trago um trecho da fala dele:

> Eu gostaria apenas de fazer dois comentários sobre o Brasil que me parecem merecer muito uma reflexão. São dois pontos. É que essa heterogeneidade dos processos subjetivos é acompanhada de outro tipo de disposição geral que é a das mídias, porque todos os atores, inclusive os pobres, os que morrem nas favelas, têm televisão. Sistemas de subjetivação de televisão alcançam todos os participantes. Então não é como se houvesse uma reserva de aborígines ou pessoas completamente perdidas em um canto enquanto se cria um enclave industrial, não! Existe a pretensão de criar um grande Brasil, um grande mercado subjetivo e que é através desse instrumento que não é um instrumento de intercâmbio monetário, que não passa por signos monetários..., porque, repito, mais da metade dos brasileiros praticamente não participam da economia monetária, daí os níveis de inflação alucinantes, mas ela passa pelas semióticas midiáticas de massa. Esta seria a primeira observação. Segunda observação: os arcaísmos – entre aspas, porque são processo de territorialização subjetiva – obviamente existem entre os negros, existem no norte do Brasil, na Bahia etc., e existem entre os índios, o que é bastante natural, pois podemos entender que esses grupos se apeguem, estão reconstituindo uma subjetividade com os meios de que dispõem, com o que puderam recuperar antigos cultos africanos, coisas desse tipo. Mas isso o que é muito mais interessante é que são esses mesmos arcaísmos que operam o conjunto da sociedade brasileira. Isso quer dizer que temos um duplo movimento de subjetivação, de um lado a mídia capitalista conquista todos os 120 milhões de brasileiros. Mas, tendencialmente, também os cultos como candomblé, como os cultos afro, também alcançam o conjunto da subjetivação dominante.

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

> Aqui há uma produção de subjetividade que me parece completamente diferente dos outros casos, que se desenvolveram em entidades que poderiam mais ou menos ser circunscritas, uma classe social ou um grupo ou, por exemplo, a subjetividade dos bretões etc. [...] no caso do Brasil existe outro modo de desenvolvimento que, a meu ver, a longo prazo, questionará os modos de subjetivação no planeta hoje, acabará questionando-os tão intensamente quanto ao modelo japonês. Acho que teremos que pensar sobre esses dois tipos de produção de subjetividade que estão se desenvolvendo diante de nossos olhos (Deleuze, Guattari, 1986, p. 17-18).

É um trecho enorme, mas tive dificuldade de tratá-lo ou reduzi-lo, pois gostaria de te fazer algumas perguntas sobre ele, sabendo que você entende muito mais do que eu sobre criação de subjetividades no contexto de sala de arte, que é o que me interessa: se ele estava certo e "existe a pretensão de criar um grande Brasil, um grande mercado subjetivo", como nós, professoras de arte, podemos colaborar para que esse Brasil não seja construído de fora para dentro e sim de dentro para fora, pelas próprias populações menos favorecidas? Num contexto em que bilionários e seus algoritmos das redes sociais podem interferir diretamente e de forma ostensiva por meio das imagens no entendimento do que seria esse Brasil, mas principalmente do que seríamos nós mesmos, estaríamos num momento crítico de defender cada vez mais o aumento das aulas de arte, justamente para não ficar reféns dessas narrativas? Você concorda com o que Guattari descreve e eu relaciono com o multiculturalismo no Brasil, essas produções de subjetividades e identidades heterogêneas, contribuiriam para questionar os "modos de subjetivação no planeta"? Eu acho que concordo, mas não sei dizer exatamente de que forma, e nem quais seriam as consequências disso. Acho que muito do que vivemos, pensamos, criamos e compartilhamos aqui realmente tem algo de único e que pode ser referência para o mundo todo neste século que ainda está no início. Não sou patriota no sentido do que nos últimos anos (e nos últimos séculos) isso significa, mas saber que sou do mesmo país e falo a mesma língua que pessoas como você, Paulo Freire, Clarice Lispector e Conceição Evaristo me dá um orgulho e esperança gigantes.

Escrevo-lhe atravessada pela minha prática como professora de arte de escola pública em meio às mudanças e readaptações ao Novo Ensino Médio,

inspirada por sua prática e tantas outras, e também pela seguinte frase de Paulo Freire (2013, p. 246), tão atual independentemente do momento em que for lida:

> É esta exigência que nos faz a sociedade brasileira atual, a de não perder tempo, a de não deixar para amanhã o que pudermos fazer hoje, quanto ao caráter democrático, ético de nossa prática. Quanto mais dramaticamente vivamos a contradição entre a herança bem viva, antidemocrática, e o gosto recente da liberdade, tanto mais devemos competente e responsavelmente estimular o gosto novo da liberdade.

Com imensa admiração e desejo de contato,

Mariana Lydia B.

Mariana Lydia Bertoche *é professora-artista doutoranda em estudos contemporâneos das artes na UFF. Trabalha com adolescentes de escola pública em Vitória (ES). Escritora, propositora, ativista.*

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance*, v. II. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. *A morte do autor*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan.-abr. 2002.

CLARK, Lygia. *Site* da artista. Disponível em: https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/62314/. Acesso em nov. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Um diálogo entre Deleuze e Guattari sobre a subjetivação em Michel Foucault. Trad. Mario Marino e Claudio Medeiros (transcrição da aula de 13 maio 1986 na Universidade Paris 8), 1986.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Org. e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. *Memória e discurso em marcas de correção: cadernos escolares*. Dissertação (Mestrado em memória social), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Artigo submetido em março de 2025 e aprovado em abril de 2025.

Como citar:
BERTOCHE, Mariana Lydia. De: artista-professora Para: Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, PPGAV-UFRJ, v. 31, n. 49, p. 198-213, jan.-jun. 2025. ISSN-2448-3338. DOI: https:// doi.org/10.60001/ae.n49.11. Disponível em: http://revistas.ufrj.br/index.php/ae