

# Turbilhão

## educações e culturas em busca de aproximações

Nelson De Luca Pretto<sup>2</sup>

**Quiétude da Terra** - já o nome faz muito barulho. Mexe com tudo. Com os sentimentos e emoções até daqueles que simplesmente escutam o nome. Projeto que reuniu gente de outros mundos com o mundo das gentes desta terra da Bahia de Todos os Santos.

Gentes feito meninos e meninas que antes estavam nas ruas e, por certo, se não existissem projetos como esse, lá continuariam aumentando as estatísticas que nos deixam envergonhados desta *triste Bahia*. Deste triste Brasil. Um Brasil possuidor de mais de 22 milhões de pessoas classificadas como miseráveis, abaixo das condições mínimas de

---

<sup>2</sup> Nelson De Luca Pretto é professor e diretor (2000-2008) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA. Entre outros livros escreveu *SMOG: crônicas de viagens*, pela Arcádia (2004), *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*, pela Papyrus (1996) e organizou *Tecnologia e novas educações*, pela EDUFBA (2005) e, em conjunto com Luiz Felipe Serpa, *Expressões de Sabedoria: educação, vida e saberes*, pela EDUFBA (2004). Nasceu em Porto Alegre/Rio Grande do Sul e vive na Bahia desde os 11 anos de idade, tendo recebido em setembro de 2002, o título de cidadão soteropolitano pela Câmara Municipal de Salvador. Foi membro da diretoria do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia, tendo trabalho no Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), na Fundação Cultural do Estado da Bahia, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC/Brasília) e na Fundação Centro Brasileira de Televisão Educativa (FUNTEVÊ/Rio de Janeiro). É membro dos comitês editoriais das revistas *Educação e Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação* e da revista do *Laboratório Interdisciplinar sobre Informação e Conhecimento - Liinc (UFRJ)*. Pesquisador do CNPq, Doutor em Comunicação pela ECA/USP (1994), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação e licenciado em Física pelo Instituto de Física da UFBA. Foi Assessor do Reitor da UFBA no período de 1994 a 1996. Correio Eletrônico: [nelson@pretto.info](mailto:nelson@pretto.info); home-page: [www.pretto.info](http://www.pretto.info). Uma versão resumida e adaptada deste texto foi publicada no livro *Cotidiano: diálogo sobre diálogos*, organizado por Regina Leite Garcia; Edwiges Zaccur; Irene Giambiagi, editado pela DP&A Editora (2005).

sobrevivência. Pessoas esquecidas pelas políticas sociais, muito mais atentas às *vozes do mercado* do que às vozes humanas.

À educação sempre tem sobrado a responsabilidade de atuar de forma intensa na busca de contribuir para solucionar problemas que ultrapassam o seu próprio campo de atuação. Educadores são convidados – no fundo, impulsionados! – a participarem da solução para diversas situações que, em última instância, exigem outras intervenções que não apenas – apenas?! – aquelas denominadas pedagógicas.

Não vou falar do Projeto **Quietude da Terra**. Nas demais páginas desse livro, e em outros já publicados, essa tarefa já foi desempenhada com primazia. Pensei muito sobre como fazer a leitura desse movimento que envolveu tanta gente de tantos cantos do mundo... Lia e relia os primeiros rabiscos desse livro. Via as imagens. Deliciava-me com elas e pensava sobre o papel dos professores dessas crianças que estavam – estão – envolvidas com este e com tantos outros projetos liderados por ONGs, como o Projeto Axé na Bahia, e tantas outras no Brasil e no mundo.

Percebi, na descrição das ações e intervenções de **Quietude da Terra**, que algumas palavras eram recorrentes. Busquei identificá-las e, ao fazer isso, compreender quais delas estavam também ressoando no cotidiano de nossas reflexões sobre a educação contemporânea.

Usarei essas palavras como se elas constituíssem o *leito* do meu percurso, percurso esse que, entre tantas outras coisas, gerou este texto. Essas **palavras-conceitos** se apresentarão como **palavras quentes** – para usar uma terminologia traduzida quase que grosseiramente do inglês (*hot words/hot links*) e que está intimamente associada com o mundo da cibercultura. Palavras que, se clicadas – ooppsss, eis outra palavrinha de um mundo que não este aqui, o do impresso! –, levam-nos a outros mundos... a outras realidades e a outros conceitos.

**caos**

**integração**

**trilha**

**pedagógica**

**instauração de processos**

**escola**

**educação**

**labirinto**

**olhar**

**sentimento**

**desejo**

Percorrendo esse labirinto de emoções e atos, fui identificando em cada experiência, em cada oficina, em cada pessoa envolvida, alguma coisa muito forte e que está sempre presente na minha labuta diária de educador: o gostar, respeitar e admirar *as gentes*.

Juvany Viana, professora de uma região pobre do recôncavo baiano, ao dar uma aula magna na Faculdade de Educação da UFBA, abrindo o semestre letivo de 2001, foi categórica:

Eu acho que ser um bom professor é ser um bom amigo, ter uma boa compreensão, saber amar, ter uma frequência de carinho. Um professor se considera um pai, quer dizer, eu me considero uma mãe dos meus

alunos a partir do momento em que eles chegam na sala. Ser um bom professor é ser compreensivo, é saber amar. (PRETTO; SERPA, 2002, p. 90).

Isso tudo ressoa no meu fazer de educador porque sempre imagino que a tônica das políticas educacionais precisa ser a preocupação com a formação de seres humanos com base em princípios muito antigos como é o caso da cidadania e da ética. Conceitos esses que, hoje, lamentavelmente, estão meio que deixados de lado porque, principalmente, estão sendo tomados por sentidos outros, numa atualização perniciososa.

Aquelas palavras vieram à minha mente, brotaram na tela de meu computador e, hoje, pululam nesta folha de papel, como necessárias para um maior entendimento de todo o processo. Algumas outras palavras também estiveram presentes e ganharam destaque nesta reflexão: cidadania, ética e, na educação, **artesanía**. Palavras que, ao longo deste texto, espero poder conversar sobre, desde já avisando ao leitor que não tenho a menor pretensão de esgotar suas possibilidades de significação.

## **imagens de [em] um mundo globalizado**

Vivemos esse cibermundo, repleto de imagens e informações, que nos inundam através de todos os canais, da televisão, da rede internet, das rádios, dos *outdoors*... Existe uma perspectiva dominante que nos leva a pensar a globalização apenas através dos seus aspectos mais evidentes, os econômicos, o que muitas vezes, tem gerado um conjunto de equívocos que queremos aqui não cometer.

Sobre isso muitos já falaram e eu mesmo já escrevi bastante. Acho que valeria a pena recuperar um pouco, numa espécie de pano de fundo para esta conversa, as grandes perspectivas teórico-políticas sobre a questão, mais particularmente naquilo que é conhecido como sendo a proliferação de imagens no mundo contemporâneo e suas relações com o mundo da cultura.

Marc Augé (1998, p. 10), em seu livro *A Guerra dos Sonhos*, fala dessa invasão de imagens, que numa perspectiva mais ampla, constitui-se num “novo regime de ficção que hoje nos afeta, contamina e penetra a vida social.” Para ele, isso se dá porque “a imagem não é único fator a ser examinado na constatação de mudanças que hoje somos convidados a estabelecer. Mas exatamente, as condições de circulação entre o imaginário individual (e, por exemplo, o sonho), o imaginário coletivo (e, por exemplo, o mito) e a ficção (literária ou artística, posta em imagem ou não) é que mudaram.” Assim, Augé analisa as mudanças no chamado *estatuto do imaginário*, que se transforma de modo contundente a partir de um movimento de *ficcionalização* do mundo, o que nos leva, quase que diretamente, a pensar nas ameaças dessa ficcionalização sobre o imaginário. Para ele, “pode-se dizer que temos todos a sensação de ser colonizados, mas sem saber precisamente por quem; o inimigo não é facilmente identificável.”

Estamos vivendo num mundo onde a multiplicidade - de pontos de vista e concepções - aparece em oposição à idéia de extremos fixos que se opõem, não existindo, portanto, mais lugar para a idéia de polaridades. Acontecimentos, intensidade, linguagens, sentidos, contextos, subjetividades, vizinhanças, entre outras, são novas palavras que passam a fazer parte desse nosso alucinado cotidiano e que nos possibilitam uma perspectiva múltipla de encarar os fenômenos e os acontecimentos. São esses alguns dos elementos que constituem as bases do que hoje é denominado de ciber mundo, que nos coloca imersos num planeta fortemente impregnado de aparatos tecnológicos.

A presença dessas tecnologias, principalmente aquelas ligadas à informação e à comunicação, ressoa em todos os cantos do planeta induzindo a governos de inúmeros países do ocidente, preocupados com a problemática, a desenvolverem projetos específicos de políticas para a área, denominados de políticas para a *Sociedade da Informação*.

Ao longo desse tempo, imersos nessas discussões, encontramos pensamentos e reações vindas de todos os lados e, assim como Marc Augé, não cairemos aqui na tentação de fazer uma *pura e simples denúncia* desse ciber mundo. Mesmo porque muitos já a fizeram. Alguns falando como *profetas*, outros como *céticos*. Outros, ainda, oscilando entre os apocalípticos e os integrados, como devem lembrar todos aqueles que estudam a temática, do famoso livro de Umberto Eco, exatamente com esse título: *Apocalípticos e Integrados*. Os tempos já são outros e gostaria de tentar

evitar cair na armadilha dessas polaridades típicas das análises de tempos até muito recentes, que simplificam sobremaneira a questão. Adotarei, portanto, uma outra perspectiva nessa forma de compreender o mundo, que implique também numa mudança do olhar e do como olhar, que nos obrigará a repensar um conjunto de valores e de articulações.

Aqueles que tratam da educação com sensibilidade, percebem que um campo muitas vezes deixado de fora das tradicionais propostas curriculares, é o campo da cultura. A educação passou a ser impregnada de procedimentos associados tipicamente à produção industrial em série, muitas vezes levando a discussão da educação para o campo da economia, trazendo para o vocabulário dos educadores palavras muito estranhas, como produtividade, eficácia, eficiência, entre outras, que num passado não muito distante já estiveram presentes na educação. Recuperar, portanto, a importância da cultura no momento contemporâneo e das suas potencialidades nas relações a serem estabelecidas com os processos educacionais, é uma tarefa fundamental a ser assumida pelos educadores, quer sejam eles os que atuam nas ONGs, como os do Projeto Axé, quer sejam aqueles que, como nós, atuam no sistema público formal de educação.

Mas a cultura aqui precisa também ser entendida numa perspectiva dinâmica. Também ela carece estar impregnada dessas *palavrinhas* - *conceitos* que estiveram presentes em todo o processo de **Quietude da Terra**, e isso porque:

A cultura não provoca por si nenhuma rejeição ou incompatibilidade, na medida em que continua a ser cultura, isto é criação. Uma cultura que se reproduz de maneira idêntica (uma cultura de reserva ou de gueto) é um câncer sociológico, uma condenação à morte, assim como uma língua que não se fala mais, que não inventa mais, que não se deixa contaminar por outras línguas, é uma língua morta. Portanto, há sempre um certo perigo em querer defender ou proteger as culturas e uma certa ilusão em querer buscar sua pureza perdida. Elas só viveram por serem capazes de se transformar. (AUGÉ, 1998, p. 24-25).

A contemporaneidade requer culturas que se misturam e ressoam mutuamente. Que convivem e se modificam. E se modificam modificando outras culturas pela convivência ressonante. Um processo contínuo, que não pára nunca porque não se limita a um receber ou dar. É contaminação. É ressonância. Estabelece-se uma troca permanente, constante e sem hegemonias predeterminadas e preestabelecidas, definidas *a priori*, de fora, externamente e sem a

presença dos implicados, todos os implicados, principais e secundários. Ah! sim, existem agentes secundários!!! Mas a posição secundária ou principal é assumida, também ela, dinamicamente, como parte do processo, como num fenómeno caótico, com momentos de diferentes graus de ressonância. Ora uma pessoa esta implicada no processo como principal, ora como secundária. Mas todos, sem distinção, são *partes pertencentes*, implicados portanto, no processo como um todo e não apenas em parte dele. Vivem todos momentos de diferentes graus de ressonância.

Essa é a *dança do universo*.

Essa é a nossa dança existencial.

E isso porque essa dinâmica de relações e interferências é que dá vida à nossa vida, à cultura. E, ao receber a influência, uma dinâmica outra passa a se estabelecer, mexendo, provavelmente, com um valor que não estamos acostumados a lidar: **a instabilidade**.

Marc Augé (1998, p. 25) nos ajudará, mais uma vez, porque para ele, "as culturas vivas são receptivas às influências externas", e, muitas vezes, nós mesmos resistimos a isso e pensamos que "toda e qualquer penetração do exterior é considerada desculturação, e toda desculturação [é tida] como dessocialização, perda de identidade."

A superação dessa visão quase que medrosa, digamos assim, se dará a partir do momento que passamos a considerar toda a cultura como plena de vida, como algo vivo que se modifica ao assumir o contato com outras culturas. Esse contato, essa interação, enfim, essa convivência entre as culturas se constitui numa espécie de prova, que nos deixa algumas questões importantes. É Marc Augé (1998, p. 25) quem pergunta: "quais são as reações da cultura em contato? Ela dá sinais de vida ou sinais de fraqueza?" Ele mesmo responde: "muitas vezes a resposta é ambígua".

Duas questões se colocam a partir dessa fala de Augé. De um lado, a importância da ambigüidade. De outro, a necessária crítica à essa idéia muito próxima àquela dos pólos, já referida anteriormente, de que existem *sinais de vida* ou de *fraqueza* nessa convivência de culturas. Não se trata de uma coisa ou outra e sim da potencialidade que emerge dessa coexistência e que permite um enorme enriquecimento de grupos humanos, desde que esses processos

tenham como base a horizontalidade, onde, evidentemente, não cabe a idéia de fraqueza ou fortalecimento. O que temos, então, são interações entre subjetividades singulares, interações essas que criam e recriam subjetividades.

Retomar a questão da ambigüidade, é, para mim, de fundamental importância. É exatamente nesse terreno ambíguo que reside a riqueza das experiências vividas em **Quietude da Terra**. Experiências que são excitantes exatamente porque ambíguas, porque não-lineares, não previsíveis. Experiências que mobilizam práticas, valores e sentimentos não previamente estabelecidos e sem um controle determinado do exterior. De novo o **caos**. De novo a luz. É nessa ambigüidade que queremos/devemos atuar.

E é exatamente por isso que, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, propusemos como plano de gestão para uma faculdade que se propõe a formar educadores, a construção de uma *escola sem rumo*<sup>3</sup>.

Para desenvolver essa idéia, passamos a trabalhar na construção daquilo que estamos chamando de *pedagogia da diferença*, em oposição às tradicionais *pedagogias da assimilação*, nas quais a repetição, a professoralidade, o isolamento dos conteúdos, das culturas e principalmente, dos saberes, têm sido sempre a tônica. Essa é a escola que estamos tentando ajudar a construir. Uma escola onde as culturas estejam presentes de forma marcante.

## **a escola**

Para falar um pouco mais dessa instituição denominada escola, sempre nos vem à mente um trecho de um famoso livro da década de 70, escrito por Carlos Rodrigues Brandão: *A questão política da educação popular*.

Aquela era uma época singular porque vivíamos no Brasil o *boom* da educação popular. Na introdução, Brandão usou a fala do lavrador Antônio Cícero de Souza, o Ciço. Como havia já descrito em outro texto, esse diálogo pode, na verdade, nunca ter existido, e isso não tem a menor importância para o nosso caso.

A frase existe e, se esse lavrador, existiu ou foi um construto de Brandão, pouco importa. Galileu também montou um projeto de mundo em cima de experiências que, dizem, nunca foram feitas. Pouco importa novamente. São essas criações que sustentam algumas teorias e que são fruto de imaginações - ou não! -

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://www.faced.ufba.br/diretoria/planos.php>.



que fazem do ato de pensar e produzir conhecimento a coisa mais rica que temos. E Ciço falava sobre educação e dizia com todas as letras: 'O senhor me faz a pergunta com jeito de quem já sabe a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo?' concluiu Ciço dando-nos uma verdadeira aula de política educacional. (PRETTO; ARAPIRACA, 2000, s.p.).

O que Ciço nos deixa nesse pequeno diálogo é a certeza de que não podemos continuar pensando no processo educacional como sendo um processo que, basicamente, esteja centrado na busca de transformar o outro no Eu. Não basta, portanto, montarmos programas de educação que considerem as culturas populares apenas na perspectiva de incorporá-las como elementos de partida para a sua transformação ao final do processo.

Na maioria das vezes, essas culturas entram nesses programas apenas como ilustradoras de um processo que tem como objetivo primordial a transformação do outro no Eu. Uma transformação que terá como horizonte a pura e simples preparação ou adaptação ao mercado que, em última instância, define as normas e os procedimentos em todas as áreas. Em outras palavras, programas e projetos educacionais que estejam preocupados apenas em formar um trabalhador um pouquinho mais qualificado, uma pessoa capaz de se adaptar ao mercado, que já está impondo, de forma quase que determinante, uma nova forma de ser: *o ser consumidor*.

Nessa perspectiva a escola tem sido estruturada e as experiências de cada um servem apenas como meras ilustrações e não como elementos fundantes do processo. Uma escola ainda calcada na lógica de uma *escola-fábrica-fordista*, onde o processo de produção é quem dita as regras. Onde, como se diz, cada elemento é uma peça da engrenagem maior. Engrenagem essa, claro, que é comandada por uns poucos, e por isso mesmo, poderosos. Só que esses poucos e poderosos, nós já sabemos quem são e de onde vêm. E são sempre os mesmos... Ou eram, pelo menos isso!

O cineasta Win Wenders, no seu livro *L'atto di vederè/The Act of Seeing*, afirmava numa entrevista a Peter W. Jansen, que para se formar um bom diretor de cinema ou fotógrafo, o importante é ver, ver e experimentar muitos filmes e imagens. Para fazer isso, no nosso ofício, temos que continuar a pensar uma escola que se contraponha a uma concepção industrial, segmentada em partes que se somarão num futuro incerto. Aprendemos com Win Wenders,

quando indica a melhor escola para os profissionais do cinema, que essa “melhor escola é aquela de conhecer a fundo o cinema e comunicar a sua própria impressão sobre o filme. **A melhor escola é aquela de mergulhar a fundo na atividade.** E fazer tudo: fotografar, refletir, escrever, girar o mundo, encontrar gente, e também beber um café.” (WENDERS, 1992, p. 49 – grifo nosso).

*Mutatis mutandis*, isso é aplicável à educação escolar contemporânea. Professor e processo educativo que queiramos significativos, enriquecem-se se *beberem* dessa idéia básica, compreendendo a necessidade de se perceber os processos de forma integral, com todas as suas relações, internas e externas, e não apenas como um amontoado de partes que, talvez, venham a se somar.

Estes processos terão, portanto, elementos que atuarão exatamente em oposição à idéia da simples justaposição de partes. Elementos fundamentais que reforçarão a idéia de sincronidade, de ressonância e, essencialmente, de imersão no próprio processo. Não existe, neste sentido, um puro e simples espectador contemplador distante. Ele é, também, participe do processo, com sua própria subjetividade.

Manter aquela perspectiva de educação como processo *industrial*, como sistema de engrenagens, é, mais uma vez, privilegiar alguns. Privilegiar aqueles que, pelas suas condições sociais externas ao próprio processo educacional, tenham a possibilidade de estabelecer os grandes *links* e, com isso, desenvolver os tais processo de imersão. Esses, mais uma vez, provavelmente serão aqueles privilegiados que já tiveram a oportunidade de entender os processos no seu conjunto, uma vez que são eles os que possuem na sua vida familiar, acesso a todas as fontes de informações e saberes, propiciados pelos meios de comunicação, pelas viagens, visitas a museus, cinemas, parques, acesso a livros, jornais e revistas, entre tantos outros.

Isso tem sido intensificado pelas últimas reformas curriculares em implantação no Brasil que, ao introduzir os *elementos transversais*, levam a uma compreensão que considero equivocada do processo como um todo, pois partem do pressuposto de que os conhecimentos continuam arrumados em suas próprias *caixinhas*, e que esses eixos transversais, por si só, possibilitarão a integração das tais caixinhas. Percebe-se com isso, que os conhecimentos e principalmente os saberes, continuam separados em seus próprios domínios, havendo – apenas, diria eu! - uma linha

os unindo e os integrando. Claro que essa linha, tênue na maioria das vezes, não suporta todo o peso dessa estrutura vencida, totalmente montada a partir da idéia das próprias caixinhas: dos conteúdos e dos saberes partidos.

E a vida, como sempre, segue do lado de fora, sendo trazida, no máximo, como mera ilustração desses processos.

Essa perspectiva de segmentação da educação, vai se repetir muitas vezes, também nos espaços de atuação das ONGs, que atuam de forma paralela aos sistemas formais de educação. De um lado a escola, com o trato dos aspectos cognitivos, de outro as ONGs, enfatizando as dimensões emocionais, políticas, existenciais e subjetivas da vida. De um lado a Ciência e a Cultura, ambas com letras maiúsculas. De outro as culturas, a criatividade, as emoções, enfim, a vida. Mas essa não será uma discussão que vamos desenvolver aqui, ela entra apenas como uma referência de corte para a análise de **Quietude da Terra**. Experiências que, em muitos momentos, buscam encontrar uma **trilha pedagógica**.

Por que a idéia de trilha? É como se estivéssemos em um **labirinto**, mas que ainda usássemos um *fio de Ariadne* que nos guiaria de forma segura e organizada. Pouco espaço, portanto, para a ambigüidade que anteriormente reclamamos. Percebe-se, mais uma vez, o medo da perda, do não reconhecimento dos caminhos caminhados e, com isso, o medo de não encontrar um retorno seguro.

A busca pela identificação dessas trilhas pode significar, em última instância, a idéia de se perseguir um caminho seguro para ser percorrido por todos, onde, certamente, a instabilidade e a multiplicidade serão postas de lado. Caminhamos, portanto, numa perspectiva ainda distante dos movimentos que pensam as novas possibilidades trazidas pela interatividade propiciada, por exemplo, pelas tais tecnologias da informação e comunicação, já referidas anteriormente. Mais do que isso. Marco Silva em seu livro *Sala de Aula Interativa*, resgata o trabalho de artistas e intelectuais que pensavam, já na metade do século passado, na idéia de *obra aberta*. Obra aberta como os parangolés de Hélio Oiticica, que Marco Silva (2000, p. 125), recupera: “uma nova era está começando: é a era da grande participação. [...] a proposição tende a ser a da participação livre, criativa; algo logo acessível a todos”

Não se trata, pois, de buscar a **integração** de partes que permanecem isoladas, afastadas uma das outras. Nesse sentido, também a integração termina sendo assumida, como oposição à idéia de multiplicidade, de

incomensurabilidade. Precisamos, portanto, resgatar a idéia de que, para a instauração de novos processos, será a singularidade dos fenômenos que demandará novos movimentos nesse jogo-jogado em constante movimento.

De novo Marco Silva (2000, p. 194) e o Parangolé de Oiticica, agora mais especificamente falando da escola: "o parangolé e a arte digital sugerem ao professor ser um propositor de atividades criativas que possam ser penetradas, navegadas, modificadas[...] um propositor de interrogações e do diálogo, e um disponibilizador de múltiplos dados em rede de conexões".

Rede de conexões – tecnológicas ou não! - que sugerem, mais uma vez, possibilidades de articulações diversas com o diferente, em todo o caminhar. De novo o **caos**.

*Da Lama ao Caos*, com aquele que já faz muita falta: Chico Science e a Nação Zumbi.

Posso sair daqui para me organizar  
Posso sair daqui para desorganizar  
Da lama ao caos / Do caos à lama  
Um homem roubado nunca se engana  
O sol queimou, queimou a lama do rio  
Eu vi um Chié andando devagar  
Vi um aratu pra lá e pra cá  
Vi um caranguejo andando pro sul  
Saiu do mangue, virou gabiru  
Oh, Josué, eu nunca vi tamanha desgraça  
Quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça  
Peguei o balaio, fui na feira roubar tomate e cebola  
Ia passando uma véia pegou a minha cenoura  
Aí minha véia, deixa a cenoura aqui  
Com a barriga vazia / Não consigo dormir  
E com o bucho mais cheio comecei a pensar  
Que eu me organizando posso desorganizar  
Que eu desorganizando posso me organizar  
Da lama ao caos / Do caos à lama  
Um homem roubado nunca se engana

É esta instabilidade de organizar/desorganizar a que se refere Chico Science que é fundamental para a compreensão deste mundo repleto de imagens e de conexões generalizadas. Novos processos se instauram possibilitando o estabelecimento de novas tensões entre o finito e o infinito, entre a vida e a morte, entre a vida vivente e a vida vivida. Entre o *jogo-jogante* e o *jogo jogado*. Um **labirinto** pleno de possibilidades, que traz de volta, de forma mais forte, a idéia do jogo-jogado, que foi desenvolvida por Luis Felipe Serpa e está incorporado no plano de gestão da Faculdade de Educação da UFBA para o período 2000-2004. Lá, escrevemos:

[...] considere o objeto dado, o do jogo. Potencialmente, o fundante do dado é ter seis faces, ou seja, a **diferença**. É a **singularidade** do lançamento do dado que faz o mesmo exibir uma das seis faces. Ao mesmo tempo, a **intensidade** da exibição das seis faces (ou seja o **acontecimental** com **sentido**) é que contribui para explicitar a identidade do dado. Assim, parte de sua identidade é a expressão do espaço acontecimental da **diferença**, através da singularidade de cada jogada e da intensidade com que cada face se apresenta no acontecimento. (PRETTO; ARAPIRACA, 2000, s.p.)

Nesta perspectiva, novos elementos passam a ser incorporados a todos esses processos, educacionais e culturais, dando uma outra dimensão às necessárias negociações que acontecem de forma permanente.

**Quietude da Terra** mexeu com esses movimentos.

## **o sonho**

O encantamento de propostas que mexem com as emoções está sempre muito vinculado ao fato de que elas, simultaneamente, partem de sonhos, algumas vezes delírios, que, no fundo, estimulam simultaneamente novos sonhos. Historicamente foi a partir da possibilidade de sonhar – dormindo ou acordado, não faz diferença – que pudemos construir grandes novos fatos.

O sonho, ao trabalhar com aquilo que é o inimaginável, possibilita-nos novos vôos, justamente pelo seu não engessamento ao real, pelas possibilidades de abstração do real para a produção do imponderável. E tudo isso, incessantemente, nos dá a possibilidade de inventar. Mais uma vez, não custa insistir, porque a realidade é sempre a menor parte, ela é muito pequena porque já é o que estava em potencial, agora colapsado. Reduzido. Reduzido,

exatamente, ao real. Aquilo que é o palpável e que, daí em diante, não terá muito mais possibilidade de suscitar novas potencialidades. É o tal jogo-jogado, a face do dado já exposta. Deu três. Deu cinco!

As novas potencialidades estão sempre presentes em todos os que sonham e em todos aqueles que, como Chen Zhen, que só vim a conhecer a partir da experiência de **Quietude da Terra**, têm a humildade de ver em cada criança, um poço potencial de criação. Como disse Chen Zhen, essas crianças, “conseguiram transformar sua própria experiência em algo belo, em um sonho extraordinário”. Sonho que, mais adiante, vai novamente colapsar e, virar realidade, que, depois, pode virar sonho novamente ao interagir com outras crianças e outros novos sonhos.

Esse mundo de sonhos e possibilidades, exige um outro olhar.

## **o olhar**

Para esse mundo, repleto de imagens e sensações, precisamos um pouco mais de atenção. **Quietude da Terra**, certamente, trouxe mais elementos para viabilizar novas interações e, com isso, potencializar um novo olhar. Ou melhor, múltiplos olhares. É incomensurável a importância de momentos como esse quando podemos sentir, onde podemos experienciar de forma mais solta as nossas realidades que, de tão duras, são vividas de forma quase que automáticas, sem a possibilidade de pensarmos sobre elas próprias. Mas não só um pensar com o objetivo formal de sistematizar. Um pensar e um sentir do/no fundo da alma. Um sentir que, como diz Barthes ao falar das imagens fotográficas, venha de um fechar de olhos. Um momento de afastamento para sentir ainda melhor. Nas palavras dele: “no fundo – ou no limite – para ver bem uma foto mais vale erguer a cabeça ou fechar os olhos. [...] nada de dizer apenas fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva.” (BARTHES, 1984, p. 84).

Essa perspectiva desse olhar maroto, desse olhar despreocupado, um olhar mais para o sentir do que para o ver, observar ou analisar. Um olhar leve e solto. É esse olhar que mexe, que *futuca*, que usa esse órgão do corpo tão importante, objeto de tantos estudos: o olho. O olho, *a janela da alma*, como afirmou Leonardo da Vinci. E que João Jardim e Walter Carvalho tão magnificamente retrataram no filme-documentário denominado, exatamente, **Janela da Alma: um filme sobre o olhar**. Com depoimentos de pessoas de todas as matizes, intelectuais, culturais e físicas, o

filme vai fundo nessa questão tão importante: a profundidade do olhar e a possibilidade de olhar também com outros órgãos. Oliver Sacks, no seu depoimento no filme, descreve o olhar de dentro e de fora.

“Não é só olhar para o que é visível, mas olhar também para o invisível. De certa forma, é isso que quer dizer imaginação.”

Essa imaginação que corre solta e que, nos processos educacionais, muitas vezes, tende a ser aprisionada. Numa sala. Num currículo. Por um professor ou professora.

## **escola labirinto**

Esse olhar mais amplo sobre a escola nos impõe também pensar um pouco mais sobre o professor e a natureza do seu trabalho.

A perspectiva artesã do trabalho do professor precisa ser resgatada e ela é artesã porque conhece e tem o domínio completo de todo o processo, exatamente em oposição à idéia de um trabalho especializado, associado a um processo e a um ritmo de produção em série, numa espécie de máquina, fortalecendo a idéia de associar a escola com as organizações fabris. Nessa estrutura, cada um é apenas – e tão somente – uma engrenagem do sistema. Em oposição a isso, essa escola artesã, com o professor vivendo um momento pleno de artesanaria, é uma *escola aprendente*, como diz Maria Helena Bonilla.

Uma *escola labirinto*, como temos dito em nosso grupo de pesquisa na Faculdade de Educação da UFBA. Labirintos que prenunciam surpresas como afirmava Park Tyler, em 1950, escrevendo sobre o pintor Jackson Pollock, em texto reproduzido no folheto da exposição ocorrida na *Tate Gallery*, em Londres, no ano de 1999, exatamente enquanto, aqui nessa cidade da Bahia, ocorria **Quietude da Terra**, com os meninos e meninas do Axé.

[...] vivemos em uma deliberada desordem de hipotéticas ordens escondidas, ou múltiplos labirintos [...] e esses labirintos são, pela sua própria natureza, insolúveis. Eles não podem ser alcançados por simples trilhas ou fios de Ariadne mas são para serem observados de fora, no conjunto, como um espetáculo entrelaçado de caminhos, exatamente como observamos o firmamento com seus indissolúveis labirintos, fruto das revoluções das estrelas e da infinitude do universo<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Fragmento do texto de autoria de Park Tyler sobre o pintor Jackson Polloc.

Navegar por esses labirintos requer coragem de experimentar. Requer fazer como as crianças, que para experimentarem novas sensações, fecham os olhos e rodam. Rodam, rodam, rodam... até a tontura desconcertante das certezas ainda não estabilizadas. Mas isso exige confiança. Confiança no outro. Uma outra **ética** se faz necessária para que esta confiança se estabeleça.

Uma outra ética, que supere a idéia de que todas as questões possam ser resolvidas a partir de incitativas individuais e isoladas. Como diz o filósofo espanhol José Antonio Marina, precisamos superar a idéia de uma *ética da sobrevivência*. Para ele, "as éticas da sobrevivência parecem-me perversas pela sua miopia. Para se por a salvo – o que inclui, claro está, viver – o homem tem que ter um olhar de lince. Não é a vida que é o valor ético mais importante, mas sim o direito à vida." . Essas idéias de Marina estão desenvolvidas em um livro por ele denominado, nada mais nada menos, de *Ética para Náufragos*. Ética para aqueles que, como a criança que rodou muito, estão num quase perigo do desequilíbrio.

Não podemos deixar de resgatar que é exatamente o desequilíbrio o responsável pelo movimento. Um corpo em situação de equilíbrio não muda o seu estado de inércia, permanecendo, ou parado, ou num movimento constante. Nada de novo portanto. Essa possibilidade de movimento só acontecerá a partir da eminência de um desequilíbrio. Desequilíbrio que desestabiliza temporariamente. Que atua de forma intensa na sociedade, na busca de um novo mundo, com outros valores que não esses postos como inexoráveis pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, precisamos recuperar, para encerrar essas reflexões, um dos movimentos contemporâneos que muito tem nos ensinado pela sua forma de atuação. Trata-se do movimento zapatista no México, chamado pelo filósofo Flusser (2002) como o primeiro movimento de guerrilha pós-moderno.

Num belíssimo texto no livro *Resistências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre*, a pesquisadora Ana Esther Ceceña (2001, p. 196) do Instituto de Investigações Econômicas da Universidade Nacional do México (UNAM), descreve, apaixonadamente é verdade, esse movimento de libertação que busca construir uma nova utopia, a utopia Zapatista. Uma utopia que, como temos dito, não busque transformar o outro no Eu. Ao contrário, uma utopia que fortaleça as diferenças, que valorize os movimentos. Uma utopia que *dialoga com essas rebeldias*, que *com ela constrói e sonha*.



Trazer mais de Ana Esther Ceceña porque, para o contexto que queremos, nada melhor do que reviver o já dito.

Vejam:

O Zapatista foi o único movimento armado até hoje que não tem como referência o estado, mas a sociedade. Aí começa sua utopia. Nem obtém a conquista, nem pede concessões. Seu ponto central está na sociedade, nas rebeldias dos cinco continentes. Dialoga com essas rebeldias; com elas constrói e sonha. [...] Os zapatistas apostam tudo no povo, na sociedade civil, nos excluídos, nos perseguidos, nos rebeldes. Sonham com o mundo em que cabem todos os mundos e o constroem cotidianamente e pacientemente, com o concurso de todos, sem projetos predeterminados, com a vontade da maioria. A utopia no zapatismo não é concebida como o sacrifício presente para chegar um dia a alcançar a meta traçada, mas como um destecer madeixas para ir simultaneamente tecendo e dando corpo a isso que se entende como mundo novo. A utopia é poder começar hoje a romper a atomização social e a mediação estatal ou mercantil das relações humanas para começar a construir a possibilidade/realidade das novas formas de entender e expressar a soberania popular e criar as bases do reconhecimento e do respeito mútuos, sustentado na autoridade moral de quem faz o que suas palavras dizem, caminha ao ritmo do coletivo e sabe mandar obedecendo. (CECENÃ, 2001, p.196).

Tudo já foi dito.

Um verdadeiro turbilhão que envolve e é envolvido por esses e por tantos outros movimentos que tenham na horizontalidade a sua marca mais forte. Quem participou ativamente desse processo sabe das coisas e já disse em outros lugares e em outros tempos. Para não deixar perder-se o imperdível, vou pedir emprestado a sabia sabedoria de um educando de **Quietude da Terra**:

Isto tudo estava ai... nas ruas... e a gente não via. Estava dormindo...!

Acordamos. Bons (novos) dias!

### **pós-texto**

A elaboração de um capítulo de um livro como este, exige reflexão e leituras que não acontecem de forma isoladas. A produção intelectual nos dias de hoje, muito mais do que antigamente, é parte de uma teia de relações que faz com

que cada texto, apesar de, às vezes, possuir a assinatura de um único autor, seja produzido a partir de um conjunto de reflexões e discussões que passam pelos encontros presenciais no cotidiano do ambiente de trabalho, nas listas de discussões pela internet, nos encontros casuais com amigos e colegas, entre tantos outros momentos. Esse é, exatamente, o caso deste capítulo. O nosso grupo de pesquisa *Educação, Comunicação e Tecnologias*, integrante da linha de pesquisa *Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação* [<http://www.faced.ufba.br/gec>] da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, é, de certa forma, o *locus* onde as reflexões aqui expostas acontecem cotidianamente. Os resultados dessas reflexões e conversas aparecem nas monografias de final de curso, nas dissertações de mestrado e teses de doutorados, além de um conjunto outro de atividades que englobam cursos, projetos, experimentações didáticas, elaborações de outros textos e vídeos, páginas na internet e, também, encontros sociais para, *bebermos um bom café*, entre *outras cositas mas...*

Nesse sentido, claro está que a responsabilidade final das palavras aqui impressas é absolutamente minha, mas, devo dizer que todo esse grupo de pesquisa em muito contribuiu para a sua construção e, particularmente, dois personagens foram – e são, sempre! - muito importantes: Luiz Felipe Serpa e Mary de Andrade Arapiraca.

Por último, dizer que o suporte financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado da Bahia (FAPESB) e do CNPq, tem sido de grande importância para a sustentação do nosso grupo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosane Pedroza. *Fotografia e Antropologia: uma comunhão do olhar*. 2000. 207 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARANTES, Antonio Augusto. *Cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AUGÉ, Marc. *A guerra dos sonhos: exercícios de etnificção*. Campinas: Papius, 1998.

- BARBOSA, Ana Mae . Apreciar e Interpretar. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC, 1996. p. 3-13.
- BARTHES, R. *A câmara clara*: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRANDÃO, C. R. *Questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARDOSO, Sérgio. O olhar do viajante. In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 349.
- CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas, através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Fontana, 1977.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CECENÃ, Ana Esther. Pela humanidade e contra o neoliberalismo: linhas centrais do discurso zapatista. In: SEOANE, José; TADDEI, Emílio (Org.). *Resistências Mundiais*: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 186-199.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? da arte à ciência a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 57.
- DOSTOIEVSKI, Fiodor. *Crime e castigo*. Tradução Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Aguillar, 1963.
- D'Oxum, Jurema. *Candomblé no Brasil*. Disponível em: <<http://orixas.sites.uol.com.br/index1.html>>. Acesso em: 02 out. 2006.
- DREW, Leonardo. Extracting metaphors from life's detritus. *The New York Time*, New York, p. B8, 2 feb. 2000.
- EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Tradução Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ESPINHEIRA, Gey. *A rua como espaço de sobrevivência de crianças e adolescentes*. Salvador: Centro Projeto Axé, 1998.

FERREIRA, Glória; COTRIM, Cicília (Org.). *Clement Greenberg: e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1997.

FERREIRA, Juca. *Projeto Erê*. Salvador: Centro Projeto Axé, 1992.

FINKELPEARL, Tom. *Dialogues in public art*. Massachusetts: The MIT Press, 2000.

FLUSSER, Vilem. *Filosofia de caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GABRIELLI, José Sérgio. A pobreza está agravando o desemprego na cidade. *A Tarde*, Salvador, p. 11, 7 de maio, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GELEWSKI, Rolf. Quando o sentido rege sobre a terra. *Revista Ananda*, Salvador, p. 23, jan. 1974. Caderno Especial I.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1978.

GHOSE, Aurobindo. *Sobre educação e o valor da arte na educação*. Salvador: Nós Editora, 1974.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREENBERG, Clement. Clemente rumo a um mais novo Laocoonte. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cicília (Org.). *Clement Greenberg: e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1997. p.53.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

HUXLEY, Aldous. *O gênio e a deusa*. Tradução José Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores* Porto Alegre: Artmed, 2001.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1999.

JUNG, Carl Gustave. Criatividade. In: DUNCAN, David Douglas. *Visões Secretas*. São Paulo: Pioneira, 1978. p. 18

JUNQUEIRA, Carmen. Shamans and sorceres. In: KÉZOI, Géza (Org.). *Festal Yearbook of Dept. of Cultural Antropology*. [S.l.]: Budapest, 1999. p. 150-158.

- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAUSS, Rosalind. *Caminhos da escultura moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LASCARIS, P. A. L'aducation esthétique de l'enfant. In: PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982. p. 74.
- LEFEBVRE, Henri. Critique de la vie quotidienne. In: GROTOWSKI, Joseph et al. *Teatro e vanguarda*. Lisboa: Editorial Presença, 1973. p. 63-64.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MACEDO, Marle. A quietude da terra e Projeto Axé: arte como pluralidade e tolerância. In: MORIN, France. *A quietude da terra, vida cotidiana, arte contemporânea e Projeto Axé*. Salvador: Museu de Arte Moderna, 2000. p. 48-55.
- MALRAUX, André. Sobre a arte. In: DUNCAN, David Douglas. *Visões Secretas*. São Paulo: Pioneira, 1978. p. 19.
- MARINA, José Antônio. *Ética para náufragos*. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.
- MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, France. *A quietude da terra, vida cotidiana, arte contemporânea e projeto Axé*. Salvador: Museu de Arte Moderna da Bahia, 2000.
- NAVES, Rodrigo. Um azar histórico, desencontros entre o moderno e o contemporâneo na arte brasileira. *Revista Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 64, p.197, 2002 .
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Tradução Carlos José de Meneses. Lisboa: Guimarães Editores, 1893.
- NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vigotski: In: PIAGET, Wallon. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. *Titulo. Boletim Arte na Escola, Porto Alegre, n. 10, p.???, 1995.*

PAZ, Otávio. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza.* São Paulo: Perspectiva, 1977.

PESSOA, Fernando. *Obra poética.* Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORCHER, Louiz. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

PRETTO, Nelson De Luca; ARAPIRACA, Mary. *Construindo uma escola sem rumo: documentos da gestão.* Salvador: UFBA/FACED, 2000. Encarte.

PRETTO, Nelson De Luca; SERPA, Luís Felipe (Org.). *Expressões de sabedoria: educação, vida e saberes.* Salvador: EDUFBA, 2002.

REYO, Zulma. *Alquimia interior.* São Paulo: Ground, 1989.

ROLNIK, Suely. Quarar a alma. In: FRANCE, Morin. *A quietude da Terra, vida cotidiana, arte contemporânea e Projeto AXÉ.* Salvador: Museu de Arte Moderna da Bahia, 2000. p. 210-216.

ROTH, Gabrielle. *Os ritmos da alma.* São Paulo: Cultrix, 1997.

SALZSTEIN, Sônia. Uma dinâmica da arte brasileira: modernidade, instituições, instância pública. In: BASBAUM, Ricardo (Org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias.* Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001. p. 315-336.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa.* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Raimundo. *Relatório Quietude da Terra.* Salvador: Projeto Axé, 1999

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia formal. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). *Sociologia.* Tradução Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983. p. 167.

SIMMEL, Georg. L'art pour l'art. In: \_\_\_\_\_. La tragédie de la culture. Traduit de l'allemand par Sabine Conille et Philippe Ivernel. Introduction de Vladimir Jankélévitch. Paris: Rivages Poches, 1988. p. 248.

SMITHSON, Robert. *Robert Smithson: the collected writings*. California: University of California Press, 1996.

SOLER, Ramón Pascual Muñoz. *Antropología de síntesis: signos, ritmos y funciones del hombre planetario*. Buenos Aires: Depalma, 1980.

SOLER, Ramón Pascual Muñoz. *Universidad de síntesis*. Buenos Aires: Depalma, 1984.

SOUZA, Angela Gordilho. *Limites do habitar: segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectivas no final do século XX*. São Paulo: FAU/USP, 1999.

TELLES, Martha. *Relatório Interno*. Salvador: Projeto Axé, 1999.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Lendas africanas dos orixás*. Salvador: Corrupio, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALKER, Kara. Time off drive into reality rather than retreat from it. *The New York Times*, New York, p. 41, 17 oct. 1999.

WENDERS, Wim. *Látto di vedere/The Act of Seeing*. Milão: Ubulibri, 1992.

WENDERS, Wim. *A lógica das imagens*. Lisboa: Edições 70, 1990.