

Experiências em Arte na Pedagogia: sobre vias e
caminhos que se cruzam

*Experiments in Art Pedagogy: on roads and
intersected paths*

Gabriela Mafud*

*Mestre em Arte/Educação pela ECA/USP. São Paulo, Brasil. Alameda Barão de Limeira, 1263, apt 12, São Paulo. gabrielamafud@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9771-2634>.

Resumo |

Este artigo tem como objetivo central refletir aspectos da formação inicial em Pedagogia e a relação dialógica que compreendemos existir entre tal curso e o campo da Arte/Educação. Para que este diálogo fosse possível, a autora passa a compreender a importância que a experiência em arte trouxe na transformação da sua vida e prática docente. Expande suas reflexões dialogando com quatro pedagogas que também procuram vivenciar experiências em arte como possibilidades para suas práticas educativas. Esta reflexão torna-se possível pois a autora se aproxima das abordagens denominadas relatos autobiográficos e cartografias de si.

Palavras-chave: Experiências em arte. Formação em arte na pedagogia. Relatos de vida e cartografias de si.

Abstract |

The main objective of this study is the reflection about some aspects of the initial formation in Pedagogy and the dialogical relation between this course and the field of Art/Education. To make this dialogue possible, the author starts to understand the importance that the experience in art has brought in the transformation of her teaching practice. She expands her reflections in dialogue with four pedagogues who also try to put into practice experiences in art as possibilities for their educational practices. This reflection becomes possible because the author approximates the approaches named autobiographical reports and cartographies of self.

Keywords: Experiences in art. Teacher training in pedagogy. Autobiographical report and cartographies of self.

Desde que iniciei minha pesquisa de mestrado em 2016, tenho investigado os percursos formativos de pedagogas e pedagogos, a fim

de compreender os aspectos constitutivos da formação inicial e a relação que procuram estabelecer com o campo da Arte. Parto da seguinte questão: como as experiências de vida e formação em arte contribuíram para que pedagogas e pedagogos dialoguem, suas práticas em sala de aula, ao campo da Arte/Educação?

Esta indagação nasce após refletir sobre meu próprio percurso formativo. Minha formação inicial é em Pedagogia, e há mais de anos sou professora das infâncias em escolas na cidade de São Paulo. Ao final de minha graduação, encontro o teatro, que passa a me ensinar a vida de outro modo; desde então, sou atriz e professora. Durante os anos de pesquisa, mergulhei em meus processos formativos; compreendi porque, em minhas práticas educativas, sempre procurei estabelecer um profundo diálogo com as linguagens artísticas. Dessa forma, construo uma prática educativa na qual os campos da experiência em Arte são realizados organicamente na sala de aula.

Para que a reflexão ganhasse força teórica, em minha pesquisa de Mestrado dialoguei com os conceitos de “relatos autobiográficos” e “cartografias de si”. Tais termos são pesquisados por Sumaya Mattar e encontram-se em suas diversas produções, entre dissertação, tese e artigos. A pesquisadora desenvolve a ideia de que os relatos “autobiográficos” fazem parte de um sistema formativo de “cartografias de si”, trazendo a escrita como uma possibilidade de reflexão e criação a partir das experiências e percursos formativos de professoras e professores. Trata-se de um pensamento a partir do que Michel Foucault (2004) formula a respeito das práticas de cuidado da cultura greco-romana e recomendadas pelos estóicos. Estes elaboram uma série de exercícios que levaram aos processos de “cuidados de si”, sendo a escrita uma das maneiras de chegar a essa reflexão: “Os cuidados de si eram uma maneira do sujeito [...] *se elaborar, se*

transformar e atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2004, p. 265)."
(MATTAR, 2018, p. 260, grifo do autor).

Ao olhar de forma crítica nossa formação e prática, somos capazes de redimensionar os caminhos que estamos percorrendo. O entendimento da importância dos "cuidados de si" pela escrita, por exemplo, nos auxilia a reconstruir os percursos formativos como fontes de conhecimento crítico, indagações e novas proposições de ensino; nos questionando e nos impulsionando a criar uma prática docente mais inventiva. Há, no entanto, outro aspecto fundamental, que diz respeito à escuta ativa e à dimensão política do ser professora. Para Mattar (2018):

Recolher histórias de vida de educadores não é, pois, apenas um recolhimento de um testemunho pessoal, tampouco é uma tarefa movida por uma curiosidade científica. É um ato político, um modo de resistência, uma maneira de dar voz para uma classe bastante sofrida e desvalorizada, que, de outra forma, ficaria calada e permaneceria excluída da história (MATTAR, 2018, p. 259).

Ao compreender a possibilidade de elevar, no campo da experiência, reflexões acerca das práticas em sala de aula inseridas no campo da Arte/Educação, tento criar um percurso de entendimento a partir da discussão sobre o lugar da Arte na Pedagogia. Passo a refletir como a formação inicial, somada a outras buscas formativas, contribui para a relação do campo do saber com as vivências pessoais: de se realizar professora, de criar a si mesma, de ir e ser; portanto, de estabelecer o devir professora. Na expressão de Deleuze (2011):

É o devir que faz do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; o trajeto que faz do imaginário um devir. Os mapas, dos trajetos

e dos afectos, remetem um ao outro” (DELEUZE, 2011, p. 88).

Sendo assim, o devir será sempre um ponto de partida, um algo a ser conquistado e impulsionado pelo desejo de ser, ainda que não se tenha totalmente a certeza de que vai chegar ao que levou a sair desse ponto de partida. É o impulso para habitar novos territórios, de se criar novas possibilidades, novos modos de operar nossa subjetividade, segundo Deleuze e Guattari (2012):

(...) É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma *zona de vizinhança ou de co-presença* de uma partícula, o movimento que toma toda partícula quando entra nessa zona (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 62).

O trajeto formativo é constituído por esses aspectos, abordando situações de movimento e nos projetando a ocupar uma “zona” que passa pelo real e pelo imaginário. Tanto no que diz respeito à capacidade de imaginar novas possibilidades de existir, de projetar-se, por exemplo, como estudante e como professora, quanto em relação aos aspectos do real. Em muitos casos, a realidade posta nos apresenta novas situações, novas buscas formativas, desenha novos mapas e impulsiona novas viagens ao conhecimento. Criam-se, assim, devires.

Entrar em uma viagem pelo conhecimento e torná-la uma prática educativa criadora

Refletimos, nestas linhas, como desenhamos uma maneira de problematizar os percursos formativos e o campo da experiência na Educação e na Arte. Tais processos podem levar os sujeitos envolvidos a se constituírem diante de um caminho possível, mas nem sempre reto

e seguro. Afinal, muitas vezes, não sabemos onde exatamente vamos chegar mas, ainda assim, entramos em caminhos, movidas pelo desejo de que algo se realize. Ao entrar em contato com minha própria formação e a formação de quatro pedagogas que escolhi para entrevistar em minha dissertação de mestrado, percebo uma característica viajante: lançamo-nos ao mar das incertezas e buscamos lugares onde podemos aportar nossos desejos como arte/educadoras.

O trajeto formativo é constituído por inúmeros aspectos, abordando situações entre o real e o imaginário; tanto no que diz respeito à capacidade de imaginar novas possibilidades de existir (de projetar-se, por exemplo, como estudante e como professora); quanto em relação aos aspectos do real. Mattra (2007) comenta:

Mas nem todos os homens desejam navegar. Alguns ficam parados no tempo e no espaço, preferindo o recolhimento em um terreno demarcado a conhecer outros lugares, pessoas, línguas e paisagens. Outros tantos são como náufragos – expressão utilizada por Marina (1997) para designar os seres humanos, já que precisam construir um corpo de valores éticos que os permita, utilizando sua inteligência criadora, forjar projetos que os mantenham sempre à superfície, ou seja, com controle sobre a própria vida – que, lançados em meio ao oceano a esmo, precisam apoiar em um objetivo qualquer para submergirem definitivamente (MATTAR, 2007, p. 42).

Percebo, entretanto, que, na busca de uma construção singular e subjetiva, nos lançamos ao mar, construímos uma jornada em busca de uma prática criadora. Esse aspecto, em muitos momentos, nos leva à necessidade de experimentação. Há tempos que se discute o lugar da Arte na Pedagogia, uma discussão que, infelizmente, ainda não chegou em uma parada desejada. Há inúmeros pontos que nos fazem questionar a pouca ênfase dos campos de experiência em Arte nos cursos de Pedagogia. Mas, apesar disso, muitas pedagogas e pedagogos

buscam, em seus percursos formativos, caminhos que levem a uma experiência no campo da Arte. Compremos, pois, a potência criadora que a Arte, em relação dialógica com a Educação, pode impulsionar. Os dois campos, para Larrosa, são espaços da experiência:

Há algo que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2018 p.13).

Em minhas indagações, sou levada a apresentar um caminho possível para o que acontece na Arte e na Educação, aspecto que fundamenta a vida daquelas e daqueles que se lançam na aventura de viver uma existência permeada por tais campos. Procuro, então, um canto para expressar as experiências que foram corporificadas nos anos de formação universitária, na sala de aula, no teatro e que moveram minhas buscas. Assim, vou tentar estabelecer uma relação de onde encontro pontos de convergência.

As crianças artistas-arteiras como seres moventes de uma prática criadora

Encontro um fio comum nos percursos formativos das pedagogas que entrevistei em minha dissertação: as crianças, alunas e alunos, são interlocutoras de nossas práticas, pois, aqui, defendemos uma educação pautada pelo diálogo e pela comunhão dos saberes. O olhar que estabelecemos com as crianças, o reconhecimento de como aprendem, suas singularidades, suas pulsões criadoras, nos fazem criar mutuamente esses aspectos. Aqui, encontramos uma ressonância enorme com o pensamento de Paulo Freire (2016):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2016, p. 25).

Assim, ensinando e aprendendo, construímos outras possibilidades dentro da Educação e da Arte. Nossos caminhos por esses campos passam por lugares onde provocamos questionamentos impulsionadores a construir outros modos, outros lugares e saberes. Tais processos só são realizáveis por encontrarmos, em nossas alunas e alunos, uma relação de potência, de troca, de aprendizado, como afirma Paulo Freire (2016). Nos construímos no outro, com o outro e pelo outro.

Sabemos que, em muitos momentos, os currículos escolares e as políticas públicas de formação de professores têm se mostrado insuficientes às demandas de nosso tempo. A escola, instituição

fundamental de nossa sociedade, que acolhe as diversas culturas, infâncias, saberes, promove encontros, constrói substâncias humanas e impulsiona as novas gerações a se (trans)formarem em sujeitos críticos e ativos, tem sido negligenciada pelo Estado.

Os ataques que a escola, no Brasil, tem sofrido; a perseguição a professoras e professores críticos que procuram problematizar como a história nos foi contada, criada e inventada; os saberes hierarquizados e a lógica do mercado, que entra de forma avassaladora na construção de conhecimento, são alguns dos aspectos que nos revelam uma crise profunda em relação ao ensino.

Na contramão dessa lógica, pesquisamos e procuramos construir uma atuação, um devir professora, que possibilite outros caminhos possíveis. Na escuta ativa com nossos estudantes, com nosso tempo e suas contradições, na busca constante em nos transformarmos e indagarmos nossas práticas educativas, encontramos, em nossos estudantes, uma fonte viva e pulsante para impulsionar o pensamento crítico. Dessa forma, somos capazes de reconhecer as dificuldades de nossa profissão como, também, pensar caminhos possíveis para o encontro de uma nova realidade.

Há inúmeras possibilidades de se desenhar os percursos educativos das crianças. Aqui, farei um recorte que começa com a seguinte questão: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” (ANDRADE, 2015, s.n.). Esta pergunta, indagada pelo poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, no artigo intitulado *A educação do ser poético*, publicado no *Jornal do Brasil* em julho de 1974, ressoa ainda hoje.

Atualmente, acrescentaria que, além de poetas, são também artistas-arteadas. Como professora e atriz há mais de dez anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental I em diversas escolas na

cidade de São Paulo, absorvo, das crianças, a experiência da sensibilidade. Essa experiência está localizada no modo como esses seres se relacionam como o mundo: com a forma de expressar seus sentimentos, suas vivências, suas aprendizagens e descobertas. Constroem, de forma bastante criadora, seus percursos, reinventam os saberes, que na escola são direcionados para alguns aspectos e muitas vezes tolhidos de suas expressões. No entanto, são construtores de novas possibilidades. Do saco de lixo, criam capas que lhes dão asas para voarem aventuras inimagináveis; de um pedaço de galho caído das árvores, vão produzindo magias que os transportam para outras dimensões. As caixas de papelão são carros, aviões, fogão de cozinha para fazer uma comida cheia de folhas e areias. Os desenhos contam-nos histórias. Geralmente, são novas dimensões do real que, nas mãos das crianças, ganham uma dimensão de outros imaginários.

Walter Benjamin, em seu texto *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), percebe a capacidade criadora das crianças diante dos detritos:

[...] É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer uma nova incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam seu próprio mundo inserido no grande" (BENJAMIN, 2002, p. 57 e 58).

Fig 1: Navegantes. Aula de teatro: com tecidos, cordas, pedaços de madeira, as crianças criaram uma narrativa onde eram navegantes de uma aventura.



FONTE: Gabriela Mafud, 2018.

Fig 2. Gestos de criar. Dos restos de argila, construimos novas possibilidades, criamos texturas, tintas e narrativas.



FONTE: Gabriela Mafud, 2018.

Inclinadas a formarem seus próprios mundos, as crianças nos dão pistas dessa formulação. Nós, professoras e professores, em relação ativa – presentes e aprendizes desse novo mundo – , coletamos seus saberes, capturamos seus instantes de criação.

Sou formada em Pedagogia e Teatro (a última obtida através da prática em grupos teatrais) e, atualmente, exerço a docência de Teatro, Artes Visuais e Corpo no contraturno do ensino regular para crianças do Ensino Fundamental I. Desde o início de minha carreira como professora, venho estabelecendo relações com o campo da Arte na prática docente. Esse aspecto me possibilita olhar para minhas alunas e alunos com uma certa amplitude: não procuro compreender seus percursos formativos apenas pelo que o visível me mostra. Busco, também, nos vazios, nas frestas, nos detalhes e no que está à margem, como as crianças vão se relacionando com o conhecimento apresentado. A Arte, como campo aberto de possibilidades, expande o conhecimento para essas fendas. Nos (trans)forma (em) professoras e professores criadores, nos auxilia na relação tão inventiva que as crianças possuem e que, ao invés de tolhermos, como acontece em muitos momentos, nos dá a capacidade de ampliar as experiências.

Em 2018, nas aulas de teatro, pesquisava com as crianças alguns mitos de criação. Havia acabado de narrar as aventuras de Ulisses, herói épico que, lançado ao mar, vivencia inúmeras aventuras narradas em a *Odisseia*. As crianças estavam montando apresentações teatrais a partir dessa história. No entanto, algumas crianças não se sentiam à vontade em criar as peças: ouviam as histórias e eram espectadores de seus colegas. De repente, entrei na sala e percebi uma cena bastante sensível: L., 8 anos, estava aproveitando o vazio do espaço para poder expressar, em seu corpo e mente, o que aprendera das histórias. Ele geralmente não se colocava no jogo cênico e, quase sempre, permanecia como espectador de seus colegas. Mas, em um desvio, descobri suas arteirices criadoras.

Figs 3 e 4: Apolo. Após ouvir histórias de A Odisseia, em que Apolo (deus do Sol) estava presente, percebo que uma das crianças, ao se ver sozinha, diante de tecidos coloridos, escolhe um tecido amarelo e começa a se relacionar com ele de maneira inventiva.



FONTE: Fotografia de Ana Carolina Medeiros, 2018. Acervo da autora.

Figs 5 e 6: Apolo. Sem perceber que está sendo fotografada na experiência, a criança cria uma cena bastante singular.



FONTE: Fotografia de Ana Carolina Medeiros, 2018. Acervo da autora.

Uma das entrevistadas de minha dissertação foi Priscila Fernanda Brito. Apesar de não vivenciar corporalmente nenhuma linguagem artística, mergulha de cabeça e de corpo inteiro no campo da Arte. Apaixonada pela cultura infantil, encontra, nas expressões das crianças, pelas fotografias de J. B. Duarte – fotógrafo brasileiro que dedicou parte de seu trabalho em registrar imagens de crianças – nos escritos do poeta e artista Mário de Andrade e nas produções artísticas de Hélio Oiticica, por exemplo, fontes de sua criação docente. Compreende a possibilidade de ampliar seu repertório como professora-pesquisadora e criadora. Entende que a Arte é uma manifestação fundamental para a constituição social, para a constituição de si, de seus estudantes.

A experiência da colega pelo campo da Arte está na relação ampliada de conhecimento historicamente produzido por diversas linguagens que cercam esse campo expandido. Atua, dessa forma, como arte/educadora e professora criadora de possibilidades a partir das quais as crianças vivenciam situações de aprendizagem e acontecimentos. Realiza suas práticas de modo a provocar, nas meninas e nos meninos, possibilidades de criação e invenções. Dialoga com os saberes de forma integrada como, por exemplo, em seu projeto sobre planetas. Nele, estavam colocados campos de saberes como Ciências e Arte.

Fig 7. F., 7 anos, criando possibilidades.



FONTE: Fotografia de Priscila Fernanda Brito, 2018. Acervo da autora.

Sobre essa imagem, Priscila Fernanda Brito (apud MAFUD, 2019), diz que:

Veja, na imagem, é F., 7 anos, que fica aborrecidíssima ao ver que as crianças estão vivenciando seu planeta apenas com as mãos em uma mostra realizada ano passado em nossa escola. Para ela, o planeta deveria ser vivido intensamente, as pessoas deveriam mergulhar neste planeta, como ela o fez durante toda sua pesquisa estética, artística e brincante. Então, ela entrou em seu planeta e mergulhou, pegou a meleca e colocou na cabeça dizendo "é assim que faz, ó", deixando todo mundo estarecido. Afinal, como que se coloca uma meleca dessas na cabeça? Mas é ela, a autora, a artista, a criança-criadora que mostrou como se vivencia sua obra. E isso me toca muito. É o diálogo que faço com Mário de Andrade (1929:129), quando ele diz: "A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. [...] A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante de uma dor: chora - o que é muito mais expressivo do que abstrai: "estou sofrendo". A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Veja, Mário não diz aqui que a inteligência da criança é inferior. Não. Quando fala da tal "inteligência abstraideira", ele quer falar que a criança ainda

não tem sua inteligência e sensibilidades podadas, cerceadas, como nós adultos. Por isso ela é mais total e, diante de uma dor, de uma música, de uma brincadeira, expressa-se de corpo inteiro, sem parar para abstrair, pensar sobre aquilo que está vivendo. Seus processos criadores são muito mais totais e sensíveis. A esta frase de Mário, eu acrescentaria: diante de um planeta, mergulhe (BRITO apud MAFUD, 2019, p. 104).

Há, no entanto, professoras e professores que, ao viverem a intensidade de relações provocadas pelo campo da arte, desejam provocar em suas alunas e alunos a mesma intensidade. Assim aconteceu com Carolina Hamburger (apud Mafud, 2009):

A relação com a arte vem muito da minha infância, da minha adolescência, foi quando eu tive mais contato com Arte no sentido de fazer. Sempre fui uma criança que tive muita liberdade para desenhar, pintar e dançar. Na escola em que eu estudei isso sempre foi muito valorizado. Tive muita aula de arte, ótimas professoras que sempre trouxeram muitas experiências, referências diferentes e diferentes técnicas. Experiências nas diversas linguagens: artes plásticas, dança, música e teatro. (...) Para além da escola, sempre fiz coisas extras, fiz aula de desenho e de dança. Na minha família isso é muito presente: meu pai é artista e meus tios também. Mesmo meus tios que não seguiram carreira artística, também são envolvidos. (...) Na Universidade, quando você começa a se pensar professora e logo que entrei na universidade comecei a ser professora - no primeiro ano de faculdade já entrei na escola, na educação infantil -, veio naquele momento, quase que intuitivamente, um desejo de proporcionar isso para as crianças (...). Acho que isso revela bastante o porquê carrego isso na minha prática. Está em mim, querendo ou não, quando estou com as crianças. A própria energia delas me contamina e me lembro muito disso. (...) Eu planejo, é claro, mas também em vários momentos vem na hora. Vejo o material disponível, vamos fazer isso e aquilo, o negócio flui. Nós somos responsáveis pelas aulas de arte, por tudo. Aliás, isso é uma questão. Estamos lendo o material da prefeitura, são documentos bem atualizados, bem bacanas, fala muito de garantir diversas linguagens, no campo artístico, cultural, das manifestações culturais. Mas, no

fim das contas, você percebe que tem que ser especialista em arte, teatro, música, alfabetização, pensamento lógico matemático, além de dar comida. (...) Quando fui para escola, adotei o ateliê de arte, foi um lugar em que me senti muito feliz e a partir daí fui procurar fazer aula de desenho, para retomar. Não foi nem pensando em formação para professor de arte: o movimento foi, para mim, me nutrir daquilo que estava me nutrindo (HAMBURGUER apud MAFUD, 2019, p. 82 e 83).

De modo geral, nossa prática educativa dialoga com nossas buscas pessoais. Realizamos, com as crianças, um processo que compreendemos importante para a constituição humana. Realizamos esses aspectos, pois viajamos com o conhecimento, deixamos que a sala de aula nos possibilite aprendizagens, compreendemos a potência criadora das crianças e, assim, criamos a nós mesmas.

Letícia de Oliveira Mello traça a relação com o campo da Arte justamente por compreender como a Arte pode ser constitutiva na vida humana. É capaz de reconhecer uma possível lacuna relacionada ao campo de experiência em Arte na formação do curso de pedagogia, mas, ainda assim, impulsiona seu pensamento como professora, na tentativa de estabelecer diálogos:

Apesar de gostar muito de Arte, de sempre levar a arte para sala de aula, de ser essa linguagem que eu tenho tesão de propor para as crianças, a minha limitação esbarra exatamente na minha falta de formação com Arte. Para mim é isso: adoro estudar um artista, adoro pegar uma referência artística e propor outras coisas, eu adoro experimentar as possibilidades dentro de um contexto, de um banco que eu seleciono de obras de artistas e tal. Eu tenho muita dificuldade de propor uma coisa que vejo as professoras de arte fazendo: pensando propostas com uma gama de materiais, sabem como combinar possibilidades, sabem montar uma mesa convidativa, elas sabem como juntar este papel com esta cola, o porquê dessa cor, elas sabem que esta junção vai possibilitar situações. Isso eu não sei fazer. Tenho muita dificuldade com cantos de

artes, eles ficam empobrecidos, ficam repetitivos, desgastam porque eu não sei fazer essas combinações. Mas é isso, a sala de aula precisa disso: o desenho é a constituição da criança durante muito tempo (MELLO apud MAFUD, 2019, p. 120).

Para Bianca Bressan (apud Mahfud, 2019), estar na sala de aula é estar atenta às demandas das crianças. É construir, com as crianças, possibilidades de expansão dos corpos na relação com Arte e a Educação:

Comecei a fazer inúmeras intervenções com as crianças. Por exemplo: em uma das escolas tem um esqueleto, levei o esqueleto para dentro da sala de aula e pesquisamos sobre os nomes dos ossos. Vimos onde eles ficavam, as crianças tocaram o esqueleto, observamos a partir do crânio, fizemos atividades de escrita relacionadas a isso. Tinha um contexto. As crianças estavam interessadas, fizemos propostas de desenhos para que elas pudessem desenhar o esqueleto; para que elas desenhassem, a gente foi fazendo movimento como, por exemplo, cambalhota. Fui ensinando eles a virar cambalhota de costas porque só sabiam fazer isso de frente. Na escola de São Bernardo temos uma proposta que chama circuito ou estação temática. Uma vez por semana, fazemos uma proposta de corpo e movimento. Tem semanas que a gente só coloca os materiais e as crianças ficam livres para explorar; tem semanas que a gente faz propostas. Por exemplo, a gente coloca bambolê, bola gigante, cesta de basquete, chute ao gol, a gente também monta a cama de gato, vira mesa ao contrário, faz com elástico, pega mesa, coloca o banco do lado contrário para que eles possam escorregar de barriga, de frente, de lado, de trás, para começar a experimentar essas coisas do corpo. Fazemos rodas de conversa com as crianças para ouvi-las (BRESSAN apud MAFUD, 2019, p. 128).

Ao adentrarmos na relação com o universo infantil, a partir da reflexão sobre nossa prática, acionamos nossa memória, criamos uma linha de edição e, com ela, solicitamos o corpo e a mente. Incorporamos

a experiência, somos tomadas e nos enxergamos em nossas alunas e alunos. Como é recorrente, pensamos as práticas educativas a partir do que fomos, dos pontos onde encontramos nossos desafios, nossos limites e, também, nossas potências. Atuar e reconhecer, na Arte, uma importante fonte de saber, nos ajuda a realizar uma prática docente comunicativa, expressiva e, portanto, criadora. Assim nos diz bell hooks (2018):

(...) Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar (HOOKS, 2018, p. 144).

Na contramão de se pensar uma prática educativa pelo silêncio, escutamos nossos estudantes, os observamos, e eles, falantes, nos contam suas histórias, seus desejos e expressam suas relações com o conhecimento. Nos ensinam o quanto a caminhada, em uma perspectiva integral com as práticas artísticas, torna-se uma importante ferramenta para dissolver barreiras no ensino. Nos ensinam que a hierarquia entre os campos dos saberes não existe. Criam e recriam a si mesmos. Atentas a isso, nos recriamos com eles.

O campo da experiência diz respeito aos acontecimentos advindos de nossas práticas e que nos geram transformações. Mesmo que tenhamos vivido situações difíceis, ele nos fez abrir caminho para mudarmos a rota e criar novas possibilidades. Essa relação só é plausível quando adentramos ao campo da Educação mergulhadas em incertezas, nos fazendo pensar e repensar de que modo estamos

estabelecendo nossas práticas, assumindo nossos erros, criando dúvidas e possibilidades. Incorporamos a Arte como força motriz desses acontecimentos, procuramos não desassociar uma coisa da outra e, assim, fazer dessa experiência uma fonte de saber.

Se compreendemos que a experiência na Arte e na Educação é o que fundamenta nossa vida – nos faz existir, nos faz abrir brechas para o desconhecido, nos faz criar devires, de ser o outro e também cantar –, possibilitamos, a nós mesmas, criarmos pontos de rotas de fuga. Precisamos viver o campo da Arte não apenas para transportá-la para nossas práticas pedagógicas, mas também para nos construirmos enquanto sujeitos, para nos criarmos enquanto seres atuantes e desejantes de uma vida pulsante. Tudo isso causa inquietude, e esse é um aspecto, embora singular, bastante comum nessa narrativa.

Ainda que cada pessoa envolvida nesta escrita tenha construído a história a sua maneira, encontramos a inquietude como força motriz de nossa característica viajante. Nos formamos pela curiosidade, nossa e de nossos estudantes, seguimos uma jornada em que, por muitos momentos, não conseguimos ver a chegada. O resultado, na verdade, não importa. O que nos move é justamente o processo, é a partir dele que nos realizamos e extraímos a substância necessária para nossa (trans)formação.

Reviver as memórias, refletir sobre a experiência, é reconhecer uma amplitude de possibilidades frente à vida; é buscar outra situação. É um ato político. Uma possível corrosão da linguagem na busca por outros lugares.

Encontrei a importância da palavra “experiência”: um lugar que marca, que deixa resquícios, que nos faz tremer, forma e transforma a vida de quem a vivencia. São caminhos fundantes de uma jornada na construção de sujeitos, buscando transformações para si e para o

mundo ao redor. Criando possibilidades de um novo trajeto para se pensar a Educação, a Arte e a vida dos que se lançam ao mar, às errâncias, às aventuras de uma existência mais sensível, vejo na Arte/Educação uma prática fundamental para sobreviver em nosso tempo.

Conclusão

Finalizo este artigo compartilhando uma imagem do que tenho refletido acerca de minha prática nos últimos tempos, dialogando com a fala de minhas companheiras. A captura advém de situações onde alunas e alunos mostram, pelos detalhes, o que poderia passar despercebido na fresta, no vazio deixado. São essas situações que nos constituem, nos fazem estar atentas aos mínimos detalhes de comunicação, nem sempre clara, de nossas estudantes.

Fig 8: Proposições de ensino. A criação de espaços como possibilidade de acontecimentos.



FONTE: Acervo da autora, 2018.

Há cerca de quatro anos, tenho pensado em uma proposição de aula a partir da criação de espaços como possibilidades de acontecimentos. Para isso, aproprio-me de materiais não estruturados, como caixas, tecidos, retroprojektor e cubos, por exemplo, para “ambientalizar” os espaços de trabalho. Feito isso, deixo que as crianças possam, a sua maneira, construir um percurso educativo, criando suas possibilidades de vivenciar tais acontecimentos. Expressam seus saberes a partir da relação com os materiais, criam narrativas e situações. Geralmente, nesses momentos, atuo apenas como espectadora, como observadora, procuro não intervir, registrando a relação do corpo pulsante que as crianças apresentam. Esses acontecimentos são substâncias importantes e me revelam como as crianças vão construindo seus percursos e relações de forma singular e autônoma.

Aprendo o quanto há, de fato, essa tal característica artista-arteira em suas relações: na relação com a simplicidade dos materiais, criam universos fabulosos, cênicos, teatrais, visuais e brincantes. São criadoras de cultura, de expressão, de linguagem e de relações consigo e com o outro. É daqui que incorporam e vivenciam suas narrativas e suas perguntas pessoais, internalizam as aprendizagens, transitam entre o que experimentam a partir da realidade posta e o que são capazes de imaginar. Há momentos de vazio, de ruptura, de silêncio, escuta e olhar. São processos que os constituem e me constroem como educadora: provocam-me a sair do controle, a deixar acontecer. Processos que me convocam a me observar enquanto professora propositora de possíveis devires, em mim e em meus estudantes.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. A educação do ser poético. **Blog Conti Outra**, 29/Julho/2015. Disponível em: <https://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BENJAMIN, Walter. A vida dos Estudantes. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a brincadeira**. São Paulo: Editora 34, 2011.

HOMERO. **Odisseia**. Trad.: Manuel Mendes, São Paulo: Cosac & Naify; [15 de outubro de], 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

DELEUZE, Gilles: O que as crianças falam. In: **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. In: **Mil Platôs**. Vol 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MAFUD, Gabriela. **Experiências de vida, formação e atuação de pedagogias: arte/vida em dois atos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte/Educação) – Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo/ECA-USP, São Paulo, 2019.

MATTAR, Sumaya. **Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O lugar do relato autobiográfico no sistema formativo cartografias de si. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 259-273, mai./ago. 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33913/pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

Data de submissão: 17/10/2019

Data de aceite: 05/12/2019

Data de publicação: 29/12/2019