

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria José Braga Falcão

“A PROFESSORA DE NADA”.
NA CONSCIÊNCIA DA AUSÊNCIA UMA PRESENÇA POSSÍVEL:
Arte no espaço e tempo do cotidiano escolar

Sorocaba/SP
2015

Maria José Braga Falcão

“A PROFESSORA DE NADA”.
NA CONSCIÊNCIA DA AUSÊNCIA UMA PRESENÇA POSSÍVEL:
Arte no espaço e tempo do cotidiano escolar

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP

2015

Ficha Catalográfica

F164p Falcão, Maria José Braga
“A professora do nada” : na consciência da ausência uma
presença possível : arte no espaço e tempo do cotidiano escolar /
Maria José Braga Falcão. -- 2015.
230 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2016.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Prática de
ensino. I. Nogueira, Eliete Jussara Nogueira, orient. II. Universidade
de Sorocaba. III. Título.

Maria José Braga Falcão

“A PROFESSORA DE NADA”.
NA CONSCIÊNCIA DA AUSÊNCIA UMA PRESENÇA POSSÍVEL:
Arte no espaço e tempo do cotidiano escolar

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba.

Aprovado em: 16/12/2015

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Profª. Drª. Mirian Celeste Martins
Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo

Prof. Dr. Paulo Celso Silva
Universidade de Sorocaba

Profª. Drª. Tania Cristina dos Santos Boy
Universidade de Sorocaba

Profª. Drª. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba

A Deus pela vida.
Aos meus pais,
José Melquíades e Lauzira (Dona Zilica), primeiros mediadores.
Grata pelo *acordéon*, que não emudeceu no meu coração.
À prof^a Maria Lúcia, com gratidão, saudade e “*Girassóis ou Heliantos*”.

À minha família
Ovidio, eterno amor, pelo carinho que cuida.
Namir, Zé, Ladinho, Leninha e Cida: a bordo ameixeira sob
risos que ressoam agora nos achadouros de nossa infância.
Marcelo, Daniel e Mariana, filhos queridos, razão de tudo.
Vivian e Marcelinho, netos queridos, [re]nascimento e alegria.
À Mari por juntar-se a nós e trazer a Isabela.
Ao Rafael agradeço a presença.
Ao Celso agradeço a presença e a tradução.
À minha avó Judite pelas histórias encantadas.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares (em memória), as palavras mais generosas pela sabedoria e respeito com os quais acolheu minha proposta, alimentando-a com fundamentos teóricos que delinearam o projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, objeto de estudo desta tese.

À Prof^a Dr^a Eliete Jussara Nogueira, meu sincero e carinhoso agradecimento por aceitar assumir esta orientação e pela confiança depositada durante esta trajetória.

Ao Prof. Dr. Wilson Sandano por ter me recebido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba –UNISO.

Aos professores membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Paulo Celso Silva e Prof^a. Dr^a. Alda Regina Tognini Romaguera, pelas intervenções pontuais que me permitiram enxergar o caminho.

À Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Martins pela generosidade e por estar comigo neste momento.

À Prof^a. Dr^a Tania Cristina dos Santos Boy pelo aceite em participar desta banca de defesa.

À Direção e à Coordenação da escola Adherbal de Paula Ferreira.

Aos professores da escola Adherbal de Paula Ferreira, companheiros de cotidiano, que insistem, apesar das adversidades, na perspectiva de transformar os espaços de trabalho em lugares de produção de saberes e de vida.

A todos os meus alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA pela oportunidade de conviver com a diversidade de ideais.

Aos meus alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, com os quais vivi o tempo do *quando*, o tempo que mandava em nós durante as aulas.

Aos funcionários, companheiros de todas as horas, pelo respeito e cooperação com que pontuaram minha trajetória.

Aos colegas do curso de Pós-Graduação em Educação pelas trocas significativas durante os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa do Cotidiano Escolar (GEPECE) do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba-UNISO.

Aos Integrantes dos grupos: Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (GPeMC): contaminações e provocações estéticas e Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) pelos saberes compartilhados.

À Julie pelo carinho com as imagens.

A vida é um dever que nós trouxemos para fazer em casa

Quando se vê,

já são 6 horas:

há tempo...

Quando se vê,

já é sexta-feira...

Quando se vê,

passaram 60 anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

(Mário Quintana)

RESUMO

O desejo de divisar vazios nos espaços-tempos instituídos para as aulas de Arte, no cotidiano escolar, significa que tanto o espaço quanto o tempo podem constituir-se como categorias de mediação, promovendo a aproximação da criança com os objetos artísticos, criando, lendo e fruindo imagens. Dessa forma, o tempo e o espaço instituídos para as aulas de Arte na escola podem retirar a qualidade da experiência, provocar tensão e interferir nas formas de pensar e de agir. A arte no cotidiano escolar foi objeto de estudo desta tese do programa de Pós-Graduação em Educação, na linha do Cotidiano Escolar. A experiência por meio do projeto: Tempo de Arte – a criação enquanto ocupação do sensível aqui relatada e analisada como pesquisa-ensino, foi desenvolvida no período letivo de 2012 e 2013, numa Escola Pública Estadual e envolveu alunos do Ensino Fundamental II. O problema de pesquisa foi estabelecido com a seguinte questão: como interferir nos espaços-tempos instituídos para as aulas de arte na escola? O que provocou uma tensão entre o que é real e o que é possível. O real sendo os espaços e tempos instituídos e o possível como a prática que emerge da tensão entre o instituído e o possível, na experiência cotidiana. A pesquisa-ensino compôs-se de três eixos: Cotidiano Escolar, Prática docente, Ensino de Arte, articulados a partir das seguintes categorias de análise: experiência, espaço e tempo. Alguns autores, como Dewey; Benjamin; Certeau, Boaventura Santos, entre outros, constituíram o referencial teórico para a compreensão e análise da experiência no cotidiano escolar. A experiência do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível” permitiu pensar a Arte nos espaços-tempos praticados no cotidiano escolar como uma possibilidade de mediação para sensibilizar os alunos e instituir outras maneiras de se constituir o tempo e o espaço para a Arte.

Palavras-chave: Arte. Cotidiano escolar. Educação. Ensino de arte.

ABSTRACT

The wish to perceive the space-time emptiness established for the Art classes, in the daily school, means that both space and time can compose mediation categories, fomenting a child to get closer to the artistic objects, creating, reading, and enjoying the images. In this way, the time and the space designated for the Art classes in the school, may remove the experience quality, to provoke tension, and to interfere in the child way of thinking and acting. The Art in a school daily basis was the study aimed by the thesis of a Postgraduate program in Education, in the School daily course of action. The experience acquired from the "Time of Art - the creation while the sensitive occupation" project, was reported and analyzed here as a teaching-research, it was developed in the school term of 2012 and 2013, in a State Public School gathering Fundamental School II students. The research question was: how to interfere in the established space-time for the art classes in the school? What did provoke the tension between the reality and the possibility. The reality was considered as the established space-time and the possibility as the practice emerged from the tension between the established space-time and the possibility, in the daily experience. The teaching research has three axes: the daily school, the teacher Practices, and the Art Teaching, linked with the following analyzing categories: experience, space, and time. Some authors such as Dewey, Benjamin, Certeau, Boaventura Santos, among others, were used as theoretical reference to understand and analyze the Scholar quotidian experience. The experience got from the "Time of Art - the creation while the sensitive occupation" project allowed to cogitate being the Art in the space-time of the daily school as a mediation possibility to sensitize the students, and to set up different ways to compose the time and space for Art.

Key words: Art. Daily School. Education. Teaching art.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EXPERIÊNCIA: AGENCIAMENTOS DE INSIGNIFICÂNCIAS	19
2.1 A professora de Nada	20
2.2 Desperdício de experiência	29
2.3 Impertinentes ausências	36
2.4 Dinâmicas invisíveis	43
3 A EXPERIÊNCIA E O COTIDIANO ESCOLAR	51
3.1 “Aicnêirepxe”	51
3.2 Experiência em Walter Benjamin	63
3.3 Experiência: um caminho entre impossibilidades	71
3.4 Experiência no espaço-tempo contemporâneo: a resposta dos artistas	78
3.5 Arte e experiência: duplicidade da mente	84
3.6 A experiência praticada na tensão do cotidiano escolar	90
4 TEMPO DE ARTE: A CRIAÇÃO ENQUANTO OCUPAÇÃO DO SENSÍVEL .	101
4.1 Características e procedimentos – Tempo de arte	105
4.1.1 Tempo de arte – Preparação	106
4.1.2 Tempo de Arte: problema e criação	108
4.1.3 Tempo de Arte – procedimentos	110
a) Roteiro	110
b) Roda da apreciação.....	111
c) Relatos.....	112
4.2 Tempo de Arte: ocupação do sensível: Inventário de Experiências Praticadas	113
4.2.1 O Passeio Poético da Linha	115
4.2.2 Percursos no Espaço Cênico	121
4.2.3 Tempo de Coletas	124
4.2.4 Coletas de Aulas Passadas	126
4.2.5 Coletas de Acontecimentos - Domingos de Sol ... Raivinhas	130
4.2.6 Experiência em 4’33”. Barulhos do Silêncio	134
4.2.7 Monumentos Mínimos	137
4.2.8 Experiência praticada na [des]ordem	140
4.2.9 Experiência praticada entre imagens	144
4.3 Algumas análises: experiência, espaço e tempo	149
4.4 Inventário entre Imagens - Experiência Praticada	162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	225

1 INTRODUÇÃO

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando este advérbio.

(Manoel de Barros, 2008, p.113)

Um corre-corre e uma canseira danada poderia definir o cotidiano escolar, que nos pressiona a cada dia e nos impele a uma sucessão de ações. Naquele início de tarde, antes de entrar na escola, mesmo da rua pude ouvir a música Danúbio Azul. O sinal sonoro anunciava que eu estava atrasada. O relógio de parede confirmou: foi a conta de passar pela porta sob os olhares repreensivos.

As crianças aguardavam inquietas. Algumas no corredor. Eufóricas, pegaram minha bolsa, o material e quase que me empurraram para dentro da sala de aula penduradas em meus braços, modificando o meu querer. Momentos antes, o meu querer dizia que deveria sair correndo. Sumir. Os sobressaltos, muitas vezes, nos fazem recuar. As datas, os prazos, os cronômetros, os relógios, enfim, todos os medidores guiados pelos imperativos da hora certa não nos permitem ocupar o tempo de acordo com o nosso querer, assim como não permitem vazios para os nossos desejos.

Estava distraída com estes pensamentos quando Antonio Berni: Juanito e Ramona apareceu diante de mim num exemplar de capa dura e folhas de papel *couchê*. O livro estava nas mãos de um aluno, que o segurava orgulhoso. Ele contou que o recebera de presente de uma tia, que o adquiriu no Museu de Arte Latino-americano de Buenos Aires (MALBA), local da exposição do artista Antonio Berni. Começamos a conversar e ele, que fora meu aluno no Ensino Fundamental e agora frequentava o Ensino Médio, disse que a arte contemporânea, com a qual teve contado por meio do Caderno do Aluno-Arte¹, sempre o interessou e que queria saber mais sobre ela.

Arte leva tempo, disse-me outro aluno certa vez. O tempo necessário para contrapor-se ao tempo turbilhão vertiginoso da vida; tempo que tem sido usado de forma inteiramente prática. Tempo acelerado do cotidiano, tempo dos deveres. Tempo de ações velozes, no qual as coisas, os objetos, e até mesmo seus nomes perdem todo o colorido. Como um pião prismático, sugerido por Marcel Proust em O

¹ SEE/SP – Caderno do aluno - material de apoio disponibilizado aos alunos do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Estaduais de São Paulo.

Caminho de Guermantes – Em Busca do Tempo Perdido, que, ao girar muito depressa, torna-se cinzento e, quando suspenso o movimento, todo o colorido do pião é revelado.

De modo análogo, se pensarmos a vida cotidiana, procurando diminuir ou suspender o movimento que nos arrasta e nos arrasa, aos poucos e de novo, as formas, as cores e os matizes reaparecem oferecendo-se sucessivamente. Atenta ao mundo, eu, a professora menina, percebia o tempo suspenso e dilatado, manifestando-se enquanto duração.

Todos nós sabemos que existe um tempo cronológico, porém o que se pretende aqui é pensar o quanto nos habituamos a considerar o tempo linear, cronológico, como o único existente, e o quanto a ele somos inteiramente submissos. E como esta subordinação ao tempo medido pelos relógios nos distancia da atitude estética.

A vida leva tempo. O tempo necessário para a menina que fui se distrair com as sombras que as árvores derramavam no caminho num dia de sol e para encantar-se com a transparência das borboletas, cintilando diante dos seus olhos. A menina não apenas via, mas contemplava e, assim, via mais do que normalmente vemos. Segundo Henri Bergson, a preocupação com as urgências da vida nos faz menos capazes de contemplar e de sentir. “[...] As necessidades da ação tendem a limitar o campo da visão” (BERGSON, 2006, p.157).

E o silêncio, no qual apenas ressoavam os passos meus e do meu pai, de repente rompia-se: Pamonha! A palavra, que soava engraçada, doía menos pelo som e mais pela gravidade da voz do pai. As palavras engraçadas, ríspidas, ásperas ou delicadas carregam poder. Palavras que podem trazer de volta dias inteiros imersos em um tempo demorado e acolhedor. Este tempo que às vezes é despertado pela memória de um desejo, por exemplo, comer um doce. Quem deseja e sabe pode escolher.

Minha avó escolhia as espigas. Aí todos se achegavam ao pé do fogão de lenha para dar início ao acontecimento. De quando em quando, o silêncio era rompido pelo barulho das espigas retiradas da palha e este mesmo silêncio acolhia as histórias, que chegavam como poemas de vida. Nesse tempo, as crianças conheciam parentes, segredos, modos de ser que se repetiam neste ou naquele ente querido, compartilhavam saudades e orgulho pelos que ousaram e voaram para longe. Seguia-se, então, o momento de desmanchar as espigas com um ralador feito

de lata de conserva. Depois, era só derramar a massa no tacho de cobre para cozinhar. O tempo durava, enquanto crianças e adultos cortavam a palha para acomodar o creme, cuidadosamente derramado, envolvido e amarrado na palha, na lembrança, no coração e na memória. “A duração real é aquela que morde o tempo e deixa a marca de seus dentes” (BERGSON, 2005, p.50).

De repente, o pai distraía-se dos seus afazeres. Era quando se podia ouvir o som do *acordéon* vindo da varanda. Quando a filha tocava e as notas que viravam música, depois de longas horas de exercícios, encantavam o pai e a mãe, que trocavam olhares orgulhosos. O mundo, então, ficava bom.

Hoje, como professora, interessei-me pelo advérbio quando. Manoel de Barros vale-se sempre deste advérbio. Referindo-se ao tempo do quando, o poeta nos diz que na infância, “a gente era o que quisesse ser só usando este advérbio.” (BARROS, 2008, p.113). E é nesse sentido que o quando é o tempo dos nossos desejos, tempo do querer, sempre adiado pelo tempo do dever, tempo da pressa e das necessidades da vida cotidiana.

No cotidiano escolar, o tempo está sempre preenchido de tarefas, mandos e desmandos, a vida de professora é assim: um corre-corre e uma canseira danada. Assim, o tempo do quando, intervalos de desejo, vai ficando cada vez mais distante.

Vivenciei este tempo na infância, e as lembranças que ele traz orientam o desenho das aulas de Arte² que ministrei para os meus alunos numa Escola Pública Estadual de Itapetininga, interior de São Paulo, inventando modos para dar conta do tempo instituído, mas deixando espaço para as transgressões. A experiência com as ações de transgressões norteia a construção desta tese de doutorado, processo que não aconteceu da noite para o dia. Demorou, como dizem meus alunos do 6º ano. Levou tempo. Um tempo com autorização de esperar o amadurecimento das ideias, antes de substituí-las por outras.

Durante muito tempo, no cotidiano da escola, uma energia extraordinária foi consumida em tarefas que ultrapassavam o entendimento dos alunos e seus modos de expressão. A racionalização do tempo cronológico que impera na escola reduz o nosso poder de invenção e nos faz seguir os métodos e atividades em série, criados para serem cumpridos nos tempos instituídos, com objetivos rígidos e necessidades

² Nesta tese, usa-se a palavra “arte” grafada com letra minúscula para referir-se à arte em geral, e “Arte”, quando se referir à disciplina escolar.

imediatas. Uma razão que pressupõe um modo de conhecer, porém separa o sujeito do objeto de conhecimento: o sujeito aqui e o conhecimento lá fora.

A rapidez, a previsibilidade e a inconsistência dos acontecimentos do cotidiano escolar apresentavam-se como desafios à minha prática docente em Arte. Quem é professor sabe que o cotidiano está longe de ser sereno e que ele nos prende intimamente, a partir do interior. No cotidiano escolar, assumimos o peso da vida numa mistura de fadiga e vontade, que nos desafia. Segundo Boaventura de Souza Santos (1999, p. 19), “[...] os desafios começam sempre por se manifestar como perplexidades produtivas”. Os desafios, que são colocados diante de nós e que nos espantam ou nos revoltam, nos obrigam a cavar as saídas e a inventar modos para unir o instituído ao nosso querer.

Este exercício de inventar saídas consiste em produzir fendas com a vontade, instrumento tão potente quanto o estilete de Lucio Fontana. Assim, pouco a pouco, nossas ações podem nos apontar um horizonte que se alarga no movimento revelador da experiência, o que pode sugerir um procedimento materialmente possível, ou seja, algo que era apenas ideia corporifica-se. Mas, para isso, precisamos estar atentos e dispor de uma atenção aberta. Para Jorge Larrosa Bondía, dispor de uma atenção aberta significa estar distraído, com uma atenção tensionada ao máximo, “[...] como uma tensão que não está normatizada pelo que sabemos, pelo que queremos, pelo que buscamos ou pelo que necessitamos. O ouvido fino, atento, delicado, aberto à escuta seria uma cifra da disponibilidade” (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 38).

Foi com esta disponibilidade que vivenciei, em Inhotim³, a obra de arte *Sonic Pavilion*. Um buraco de 202 metros de profundidade, criado, talvez, para captar o murmúrio das profundezas da terra. Esta obra instigou meu pensamento, a metáfora sugerida por Doug Aitken, autor da referida obra, seria o dispositivo necessário para ouvir o som grave e revelador das minhas aulas? Como professores, sabemos que o barulho do fundo da aula é sempre revelador e pode sugerir respostas para inúmeras questões referentes ao cotidiano escolar.

A partir daí, intuí que uma escuta atenta poderia captar os sinais para um encontro inusitado. Seguiu-se a uma prática que acolheu procedimentos pensados

³ Centro de Arte Contemporânea de Inhotim – Brumadinho, Minas Gerais.

com o foco na temporalidade. Nesse momento, uma questão mostrou-se importante: como interferir no espaço e no tempo instituído para as aulas de Arte na escola?

Este pensamento direcionou mudanças de olhar e de atitude e permitiu, por exemplo, em uma das aulas que ministrou para o 6º ano do Ensino Fundamental, desenhar o curso de uma linha na lousa, iniciando com um movimento ao contrário, desacostumando o olhar que concebe a lousa como lugar de ordenação de letras e números dispostos de forma legível para guiar os alunos ao conhecimento. A aparição de ORIETOR ou ROTEIRO, grafado ao contrário, surpreendeu as crianças ao revelar uma outra maneira de ler a palavra.

A linha na lousa escapou ao controle da professora e não lhe pertenceu mais. Então, a linha pode ser outra coisa além de palavras escritas de modo certo. Segundo Paul Klee (1977), a linha pode sonhar e, em seu passeio poético, na superfície da lousa, transformar-se em muitas outras. A linha, antes detida, iniciou o movimento e quis estar de cabeça para baixo, rodopiar, crescer, virar flor, virar árvore, boneco, pião. Os roteiros multiplicaram-se modificados numa profusão de linhas, cores e formas, extrapolando sua função de ordenar e conduzir.

J. R. R. Tolkien (2006) nos revela que, para recuperar o frescor da visão, Chesterton, poeta londrino (1874-1936), sugere-nos uma fantasia bastante saudável: a palavra *Coffee-roon*, do lado de dentro de uma porta de vidro, como foi vista por Dickens, num escuro dia londrino. Desta forma, qualquer palavra pode transformar-se em palavra fantástica e provocar a estranheza, que nos faz ver de outro modo.

A fantasia Chestertoniana, sugerida por Tolkien pode provocar nosso olhar acostumado instigando uma nova postura diante das coisas triviais, que um dia nos atraíram pelo brilho, ou pela cor, ou pela forma, e quando as adquirimos paramos de olhá-las.

Seguindo o raciocínio do autor citado, o nosso olhar modificado pode nos revelar a estranheza de coisas que se tornaram triviais. Ao ser visto por um outro ângulo, um corpo inquieto, desajeitado, desimportante da Arte pode ser revelado em meio aos programas sólidos, que universalizam todos os segmentos e desconsideram as particularidades.

Ao observar com atenção a organização temporal da escola, foi possível perceber que ela se faz de acordo com os padrões cíclicos do tempo; fundamenta-se nos relógios, nos calendários, na rotina do planejamento, etc. Essa organização conduz a ação de todos os envolvidos na dinâmica escolar, pois o tempo é dividido

em pedaços que são distribuídos aos conteúdos de acordo com a sua importância. De modo geral, as disciplinas escolares de “maior peso”, consideradas mais importantes, ficam com o maior pedaço do tempo, que é recortado com precisão, e as de “menor peso” como a Arte, por exemplo, recebem um tempo menor, menos horas-aula. Então, que espaços-tempos podem ser praticados no cotidiano a partir da hora aula que nos foi dada?

Ao tentar responder, pelo menos em parte, às questões no meu cotidiano escolar, relato nesta tese, uma pesquisa-ensino que nasceu do envolvimento dos alunos do 6º ano de uma escola pública no período letivo de 2012/13, com o projeto intitulado Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível. O projeto iniciou sob a orientação da Profª. Drª. Maria Lúcia de Amorim Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO. E, com essa orientação, teve lugar uma referência artística importante: a arte contemporânea que surge a partir da década de 1960. Desta arte, o que interessou neste estudo foi a liberdade de criação e as poéticas com as quais os artistas respondem às questões do mundo contemporâneo, entre elas, os problemas que se referem ao tempo e ao espaço.

Nesse projeto, coloco toda a experiência profissional como professora de arte, assim como os fragmentos de experiências vividas no interior de Minas Gerais. A vida simples que permitia o contato com a natureza, com a música e com os desenhos. Antes, a voz da minha mãe e os desenhos nas paredes feitos a carvão, depois, o aprendizado da música me foi permitido, apesar dos afazeres urgentes da vida. Com simplicidade, meus pais, apesar de estarem imersos no tempo do corre-corre e da canseira danada, tiveram a sensibilidade de promover em minha infância o tempo ralentado da arte. O encantamento foi possível a partir de minha avó e seus pássaros e flores, mas também de uma profusão de formas e cores que saltavam da mala de papelão, que ela trazia junto com histórias esplêndidas, tecidas com palavras mágicas.

Hoje, no contato com meus alunos do 6º ano, transformo-me naquela avó, quando entro na sala com um repositório de mistérios, uma caixa, uma mala ou um baú. Trinta olhos me perguntam: o que será que tem dentro dele? A surpresa provoca o olhar e sugere o silêncio que enriquece toda a experiência vivida. Vez ou outra, convido a saírem para o pátio: uma aula embaixo da árvore sob o céu azul. Surgem desenhos feitos com elementos garimpados: gravetos, pedregulhos,

sementes e folhas secas, linhas coloridas. Muitos se encantam com insetos. De volta à classe, na Roda de Apreciação, um momento para cultivar o silêncio, para escutar o que o outro tem a dizer e aprender com estas falas, cheias de nuances de voz.

Totalmente imersa na experiência, vivi momentos de estranhamento, tensionados pelos choques provenientes de todos os lados. Acontecimentos intensos em que também a alegria como potência guiava os desejos. Mas, em alguns momentos, a alegria retraía-se e eu me sentia no chão. Eram os momentos do quando. O quando, advérbio iniciador das histórias que a minha avó contava, é um tempo que sempre volta, involuntariamente. Bastando um perfume ou um sabor para evocá-lo.

No entanto, o quando indicava também que coisas desagradáveis poderiam nos acontecer. Como nas histórias de minha avó, o tempo do quando na escola pode nos trazer surpresas. É quando a direção da escola entra na história e nos chama a atenção porque estamos fazendo muito barulho, atrapalhando as outras salas de aula.

O mesmo ocorre quando bate o sinal indicando a troca de professores e, sem paciência alguma, a coordenação entra em sua sala recolhendo os desenhos que as crianças estão terminando; ou quando, numa atitude apressada, recolhe e coloca no lixo as folhas de jornal que cobriam as carteiras, não enxergando no meio delas os objetos de argila recém-criados com o corpo e a alma das crianças.

Mas é necessário ultrapassar a angústia para mostrar nestas páginas o que foi feito de criação enquanto ocupação do sensível. Então, recorro a Manoel de Barros para dizer que a experiência que ora relato foi feita de vontade. Consistiu em uma experiência de vontade e de tempo. Talvez, horas derretidas, como as horas dos relógios moles de Salvador Dali.

Persistente na memória, a experiência de longos anos ministrando aulas de Arte no ensino Fundamental e Médio permitiu o desenvolvimento de uma abordagem diferenciada do currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Deste modo, os conteúdos, os objetivos e alguns procedimentos propostos pelo Caderno de Arte, foram inseridos no projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”.

Com a intenção de misturar a voz dos alunos à voz dos artistas presentes nos Cadernos de Arte, incorporamos, modificamos e até adiamos algumas proposições.

Aproximadas, as propostas dos Cadernos de Arte fundamentaram a experiência Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, a partir da concepção de que a Arte na escola constitui área de conhecimento. Tanto o Caderno de Arte do Professor, como o Caderno de Arte do Aluno convocaram posicionamentos que foram além do guiar e do servir. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 19), “[...] Em vez de distância crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre”.

A fundamentação teórica desta pesquisa elegeu algumas obras de Walter Benjamin, em especial o ensaio “Sobre alguns temas de Baudelaire” (1939), no qual as questões referentes aos conceitos vivência, experiência e choque são apresentadas pelo autor. Para entender os meandros do/no cotidiano escolar, encontrei referências relevantes nos escritos de Michel de Certeau (1994) e Boaventura de Sousa Santos (1999). A aproximação e um melhor entendimento dos conceitos destes autores foram possíveis a partir dos autores que com eles dialogam, quais sejam: Inês Barbosa de Oliveira, Caroline Mitrovitch, Maria Lúcia de Amorim Soares, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, entre outros.

A pesquisa-ensino teve um caráter longitudinal, isto é, ligando vários pontos no tempo. Concentrei minha análise nas experiências dos alunos durante as aulas de Arte e nas ações coletivas, como, por exemplo, a Roda de Apreciação, realizada em espaços-tempos do cotidiano escolar. A cada situação de aprendizagem, seguia-se um registro feito pelos alunos em forma de escrita ou criação de imagens a partir do desenho, fotografia ou filme e de imagens potes. Os registros fotográficos e filmes relativos ao projeto foram realizados por mim, pelos alunos com os celulares ou pela coordenação da escola.

Recortes de vida, rememorações, ressonâncias, experiências estruturaram minha escrita, que, depois da Introdução, apresenta o capítulo 2, Experiência: Agenciamentos de Insignificâncias, que se desenrola a partir da narrativa A Professora de Nada e infere sobre a prática que emerge do espaço-tempo das aulas de Arte que, em seu silêncio, pode estar fadada a não existência. O texto desse capítulo desenrola-se a partir do que nos sugerem as proposições de Boaventura de Sousa Santos sobre as práticas que emergem no interior da escola e que, sobretudo, constituem maneiras de enfrentar o cotidiano escolar.

O capítulo 3, Cotidiano Escolar e Experiência, discorre sobre o conceito de experiência e o movimento de construção e reconstrução que está na base do

conceito de experiência benjaminiano e a possibilidade de criação e [re]criação que se faz na experiência, no embate, reagindo aos estímulos, aparando os choques, estando imerso na experiência, no espaço-tempo do cotidiano escolar.

O capítulo 4 apresenta a experiência Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível que envolveu os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Itapetininga, São Paulo, objeto de estudo desta Tese. Este capítulo anuncia o Inventário de Experiências Praticadas no processo de pesquisa-ensino, no qual estive envolvida pesquisando enquanto ensinava. Este capítulo apresenta também o inventário de Experiência Praticada Entre Imagens. As imagens criadas no espaço-tempo de realização da pesquisa compõem o portfólio do projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível.

Uma história pode ser contada de diversas formas. Pela rememoração, a história persiste a partir dos fragmentos que foram relatados. Assim, tento nesta tese narrar alguns breves fatos e feitos dessa história, que me comoveram pela beleza das descobertas e pela capacidade de criar.

Diante do que foi posto, é possível dizer que a experiência do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível” permitiu pensar a Arte no espaço e tempo praticados no cotidiano escolar como novas possibilidades. O que nos levou a perceber que o tempo, ou melhor, a falta de tempo retira a qualidade da experiência, provoca tensão e interfere nas formas de pensar e de agir.

Sem querer que a Arte encontre um refúgio seguro na escola, o que iria contra sua natureza, posso dizer que o desejo de divisar vazios no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte significa que tanto o espaço quanto o tempo podem constituir-se como categorias de mediação, promovendo a aproximação do aluno com os objetos artísticos, criando, lendo e fruindo imagens.

2 EXPERIÊNCIA: AGENCIAMENTOS DE INSIGNIFICÂNCIAS

Este capítulo discorre sobre as Impertinentes ausências depreendendo que práticas de pouca luminosidade podem ser consideradas como não existentes. Sobretudo, estas práticas constituem maneiras de enfrentar o cotidiano escolar a partir de um olhar atento às dinâmicas do que é instituído. As dinâmicas do instituído, visíveis ou invisíveis, podem estimular ou enfraquecer as ações, interferindo nas práticas emergentes da experiência no cotidiano escolar.

Cumpra esclarecer que, durante a pesquisa desenvolvida na minha dissertação de mestrado, entrevistei uma professora de Arte, cujos registros compuseram a narrativa A Professora de Nada, que apresento neste capítulo. O foco da Dissertação intitulada “Ensino de Arte no Ciclo I: Nem tudo o que parece é” foi o projeto Ensino de Arte no Ciclo I, implementado pela Secretaria do Estado da Educação em 2002, processo desencadeado a partir do projeto de avaliação diagnóstica, denominado de Alice no País das Maravilhas, origem do nome fictício da professora entrevistada.

O presente capítulo inicia-se com a narrativa de Alice, A Professora de Nada. O fazer-se professora que se revela enquanto faz. Pleno processo de imersão no acontecimento da aula, nos encontros com os alunos, revividos inúmeras vezes, na necessidade de dar respostas para as provocações do cotidiano.

Vislumbrei um diálogo possível entre a prática da professora Alice e os escritos de Boaventura de Souza Santos (1999). Além dos significados contidos no nome Alice, que compõe o título de uma das obras do autor, a prática emergente de Alice, que reage aos silêncios impostos, utilizando-os como alavanca para construir seu fazer de professora, guiada pela coragem de pisar nos cacos sem medo, engolir o choro e seguir em frente.

Fixada no concreto, Alice apara os choques o que implica dar visibilidade a um fazer construído a partir da vontade, instrumento tão potente quanto o estilete de Lucio Fontana. A vontade produz fendas, pelas quais podemos alimentar nossos desejos.

Alguns escritos de Boaventura de Souza Santos foram aproximados pelos estudos que Inês Barbosa de Oliveira e Rosa Soares Nunes fizeram a partir da obra

do autor, cuja condição poética “[...] empresta profundidade comunicante e força militante ao que escreve. No que esta qualidade comunicativa se converte em intervenção na realidade, também no quadro da prática da sua escrita” (NUNES, 2005, p.109).

É, então, pela mão de Alice que este capítulo tem início.

2.1 A professora de Nada

Houve, certa vez, uma menina chamada Alice, que precisava ajudar seu pai na roça. Muitas vezes, Alice interrompia as linhas serpenteantes, que desenhava a carvão nas paredes da casa no interior de Minas, para atender aos apelos do pai, o que não a impedia de resmungar e praguejar, normalmente para si mesma.

Alice cresceu. Os desenhos passaram a ser feitos em cadernos e nem eram tão ignorados como antes, embora ainda recebessem elogios gratuitos. Infelizmente, tudo se perdeu. Muito tempo depois, a menina virou professora. Professora de Arte. Aos olhos dos outros, não muito bem-sucedida porque atuou a vida toda numa escola pública. Muitos a desconsideravam por causa disso.

No entanto, Alice gostava de estar entre os meninos e meninas, cuidando para que eles vivenciassem a arte. Havia uma atitude em particular nas crianças que encantava Alice. Era a ousadia de um “sem medo” para enfrentar os desafios. Alice percebia principalmente nos desenhos, o que observou Arnheim (1997): a admirável lógica com que as crianças adaptavam seus desenhos ao meio bidimensional.

Por este e outros encantamentos, Alice direcionou um olhar mais atento e sensível para os desenhos das crianças como fez Javier Villafañe, no começo dos anos 40.

Vindo de andanças pela América Latina, chegou ao Rio de Janeiro um argentino de muitas qualidades: poeta, fazedor de bonecos, montador de teatrinho de fantoches e muitas coisas mais. Seu nome, Javier Villafañe; sua orientação: amor e respeito pelas crianças. Javier ia, com seus bonecos e suas histórias, onde houvesse crianças disponíveis a ver e ouvir suas invenções. E elas estavam em toda parte. Ele ia em lombo de burro, a cavalo, de ônibus, de carona, de barco, a pé, de qualquer jeito. Depois do teatrinho, Javier conversava com as crianças e, às vezes, pedia a elas que desenhasssem qualquer coisa: um boneco, uma paisagem sugerida pela pecinha a que assistiram ou um desenho que não tivesse nada a ver com o que as crianças tinham acabado de ver. Javier recolhia estes desenhos e seguia. (BRAGA, 1946 apud RODRIGUES, 1980, p. 17).

Segundo Rubem Braga (1946), Augusto Rodrigues um dos criadores da Escolinha de Arte do Brasil, encontrou Villafañe e se encantou com as artes deste poeta errante. Numa viagem a Pernambuco, nos relata Rubem Braga, Augusto Rodrigues ouviu uma diretora perguntar a Villafañe se o teatro que ele fazia era pedagógico. Villafañe respondeu que não. Afinal, “quando um personagem diz que dois e dois são quatro, ponho logo um outro para dizer que são cinco”.⁴

A crônica de Rubem Braga, escrita em 1946, apresenta o titeriteiro e poeta Javier Villafañe que em suas andanças seguia recolhendo os desenhos feitos pelas crianças e chegou a ter uma coleção de mais de um milhão deles.

Alice tinha muito de Villafañe, contudo, enquanto professora, sabia que precisava ir além da emoção. E pensava: que qualidades deveria desenvolver para conceber o desenho enquanto possibilidades? Que olhar deveria a eles direcionar? Talvez um olhar que implicasse um estado de presença (MACHADO, 2004), um exercício de apreensão de todos os elementos envolvidos no processo de criação, no sentido de descobrir valores que caracterizam uma experiência. A presença revela possibilidades de inúmeras aproximações.

A intenção caracteriza a nossa presença no que nos propomos fazer. A presença imprime um ritmo e não descarta a técnica que acrescenta qualidade às habilidades pessoais. A qualidade da presença pode ser conquistada ao longo da vida no curso de uma experiência consciente com voos e pausas intimamente conectados.

Estar presente na experiência nos permite compreender que a trajetória expressiva da criança constitui-se de uma série de ações e que o ritmo da experiência proporciona variedade no movimento. Compreender esta trajetória expressiva é tarefa instigante.

Os sistemas educacionais, as oportunidades oferecidas, os valores culturais, as predisposições genéticas “colorem” as produções, percepções e concepções artísticas da criança. É necessário um conhecimento acerca do repertório gráfico que a criança nos apresenta e dos processos inerentes à ação de desenhar. Mirian Celeste Martins (1998, p. 118), por exemplo, aconselha desenvolver um olhar sensível e reflexivo para “[...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos,

⁴ Ruben Braga, crônica publicada no Correio da Manhã, 05 de agosto de 1946.

‘fala’, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas”.

Havia uma lembrança no coração de Alice que guiava sua atitude com as crianças e que tem a ver com sua vida e o modo como tomou contato com as coisas do mundo. Era a lembrança da avó, a quem seu pai chamava de “inventadeira de moda”. Quando ela apontava na ruazinha de terra batida, carregando a conhecida malinha de papelão, Alice ouvia: Lá vem a mamãe, coitada! Sempre mexendo com flores, cores, panos. Desperdiçadora de tempo!

Sua chegada provocava uma interrupção. E era bom. Com a avó, chegavam os pássaros surpreendentes de muitas cores, as flores, gaiolas de embaúba, as bonecas de pano, as colchas de retalhos, os cestos de bambu de trançados espiralados, e as histórias... O Reino inteiro que a avó trazia e que continha fadas, anões, bruxas, gigantes, dragões. “E mais: continha o Longe... o Muito Longe “[...] num abismo de tempo tão profundo que lança o encantamento sobre eles” (TOLKIEN, 2006, p. 19).

Tudo o mais que acontecia na escola era aborrecimento. Muitas regras e planilhas, e Alice não tinha como livrar-se delas. Havia muitos impedimentos e prazos para a paciência de Alice. Era no contato com as crianças que Alice se revelava. Ela conhecia seus alunos, e isso implica um saber que carrega um sabor, que fala aos sentidos e que tem a ver com o conhecimento sensível, no qual a sabedoria implica uma gama maior de habilidades, as quais evidenciam e se articulam no viver cotidiano. Como afirma Duarte Júnior (2006, p.12): “[...] Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida.”

O corpo da professora fundia-se ao de Alice. Eram uma coisa só. Ocasionalmente, ela desenhava e pintava no tempo que sobrava. Tinha alguns quadros já começados. Como *Niggle*, personagem de Tolkien (2006), Alice preocupava-se com ninharias, que elegia como tema para os quadros que desejava pintar. A maioria dos quadros era grande demais para sua habilidade.

Mas as questões originadas na experiência do fazer traziam outras, talvez semelhantes às questões enfrentadas pelos alunos em seus processos de criação. Assim, o saber construído na prática artística de Alice, evitava intervenções desfavoráveis em relação aos seus alunos.

Conhecer Planolândia, o país de duas dimensões do romance “*Flatland*” de Edwin Abbott Abbott (2002), foi uma das maneiras que Alice encontrou para ampliar seu modo de ver e tentar compreender as soluções surpreendentes que as crianças utilizam para traduzir o que apreendem do mundo.

Ao longo da vida aprendemos sempre o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca; sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (DUARTE JÚNIOR., 2006, p. 12-13).

Emprestar sentido ao mundo depende, sobretudo, de estar atento ao que o corpo apreende da realidade vivida a partir das exigências do processo individual de crescimento. Isso implica responsabilidades traduzidas em atenção, delicadeza e cuidado em relação à criança. Sua fala quer ser ouvida, assim como sua necessidade de movimento, ação e interação. Há necessidade de se encantar ao ouvir histórias, de compartilhar saberes inerentes ao seu modo de ser. Alice cuida para não pisar em sonhos.

É triste ver meninos imóveis, em carteiras enfileiradas e salas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. [...] ela clama pelas coisas e atos. Argila, terra, madeira, água e ferramentas farão a criança criar o que seu coração deseja e seu cérebro inventa. (ANTIPOFF, 1975 apud RODRIGUES, 1980, p. 21).

Segundo Duarte Júnior (2006), a educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto.

Com crianças por perto, Alice se lembra das janelas de olhos de gato do “Livro de Fadas Lilás” (TOLKIEN, 2006) e de outras coisas que maravilham as crianças.

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face as qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que estendam desde a

vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisas (DUARTE JUNIOR., 2006, p. 204-205).

Trinta olhos atentos quando Alice entra na classe com o repositório de mistério: um baú. O que será que tem dentro dele? Ela não esquece um adereço, um lenço, por exemplo, para sua caracterização. Não pode deixar de haver sutileza e surpresa. A história não tem início antes de Alice cuidar do espaço, levando em conta suas possibilidades de acolhimento. As paredes limpas, alguns objetos e é só. Tudo existe para sugerir magia e para provocar os sentidos e a imaginação. Há histórias começadas embaixo da mesa, que provocam assombramentos e que devem ser ouvidas com os olhos virados (MACHADO, 2004).

Quando um aluno fala: *“Vamos sair fora, professora?”*, Alice faz uma fila que vai se desenrolando pelo pátio sob os olhares curiosos e repressores das atendentes. Ela caminha uns 10 minutos com os alunos para uma aula embaixo de uma árvore sob o céu azul. Alice primeiro aguarda que as crianças corram, pulem e rolem na grama e sintam o vento em seus corpos. Depois, pede para que se organizem em círculo e explica o que foram fazer: uma atividade de desenho, em que o suporte será o chão. Os elementos garimpados serão gravetos, pedregulhos, sementes e folhas secas. O trabalho vai ser feito em pequenos grupos e, depois, fotografado para ser “lido” na aula. Alguns meninos se dispersam, mas não vão longe... outros se encantam com insetos.

Como a escola fica perto de uma chácara, há cavalos pastando nos gramados ao lado da escola. O cavalo faz parte do cotidiano de algumas crianças. Numa dessas aulas ao ar livre, Alice pediu aos alunos que fizessem desenhos de observação com foco no movimento. De volta à classe, a leitura dos resultados aconteceu na Roda de Apreciação, momento de cultivar o silêncio para escutar o que o outro tem a dizer e aprender com estas falas, cheias de nuances de voz. Dialogar com os desenhos é uma atividade que permite às crianças aprender umas com as outras.

Para dar continuidade ao tema, Alice escolheu uma imagem da arte para a Roda de Apreciação na obra *“A Caminho da Festa”*, de José Antônio da Silva. Nela, o elemento cavalo é representado como parte de uma família, que caminha pela estrada aberta numa mata cerrada. O cavalo como meio de transporte é elemento do cotidiano das crianças, assim a identificação foi imediata. Os meninos riem ao ver

uma família montada em um cavalo tão pequeno e as meninas representadas com vestidos de chita. Começaram a surgir as histórias motivadas pela imagem.

Alice cuidou muito deste momento: A Roda de Apreciação, no início foi uma falação só. Cultivar o silêncio nas escolas, hoje tão ruidosas, é tarefa árdua. No entanto, ao modelar o silêncio, estamos, como nos diz Jorge Larrosa Bondía, cuidando “[...] das palavras que se dão de ouvido aos que entram distraídos aos lugares da voz” (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 45). Desta forma, a palavra vem ao nosso encontro e sentimos que nos está sendo dirigida. A palavra encontra seu destino.

Uma palavra que não se busca, mas que vem, e que só se dá àquele que entra na aula distraidamente. Distraidamente, quer dizer, com uma atenção tensionada ao máximo, mas se mantendo com atenção pura, com uma tensão que não está normatizada pelo que sabemos, pelo que queremos, pelo que buscamos ou pelo que necessitamos. O ouvido fino, atento, delicado, aberto à escuta, o ouvido distraído, seria aqui uma cifra da disponibilidade (LARROSA BONDÍA, 2006, p. 38).

Ainda segundo o autor, existem elementos da voz, precisamente os que não se articulam como o gemido, o sussurro, o balbucio, o soluço e talvez o riso, que não podem ser traduzidos de outra forma senão por meio da fala e da escuta. Perdem-se também quando não encontram ressonância os elementos musicais da voz, como o ritmo, o sotaque, a melodia, o tom. Não é preciso dizer das *nuances* de voz que precisam ser apreciadas. A Roda de Apreciação, antes de tudo, presta-se a este fim: dar vida a este colorido contido na voz.

Os alunos surpreendem-se ao saber que o pintor José Antônio da Silva, que representa o Brasil no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque – MOMA, fazia suas próprias telas com tecidos comprados em pequenas lojas de sua cidade, no interior do Estado de São Paulo. Ainda na roda, Alice apresentou outras obras do artista. A identificação foi imediata. A leitura da obra resgata histórias de vidas padecidas no cotidiano. Depois, as crianças manusearam livros, contendo reproduções do artista.

Alguns meninos, sentados em frente a grandes folhas de papel, começam a desenhar os cavalos. Eles iniciam observando um menino que desenha na mesa ao lado, envolvido no que está fazendo. Eles observam como ele cuidadosamente desenha a forma das pernas e os cascos. As crianças ficam observando o menino que adiciona um homem simples montado no cavalo. Depois de alguns minutos, os

meninos começam a fazer desenhos similares, aos quais acrescentam montanhas, árvores e pássaros. A polícia montada, que faz a ronda da cidade em algumas noites e nos dias de festa e de eleição, é revelada num grupo de cavaleiros, que o menino desenha, ainda sob os olhares admirados de alguns colegas.

O cavalo é um elemento do contexto dos alunos. E é o preferido deles para desenhar. Alice diz que eles podem desenhar qualquer coisa que quiserem. Alguns meninos desenhavam as crianças sorrindo, por achar que as crianças representadas no quadro *A Caminho da Festa*, de José Antônio da Silva, estavam muito tristes para estarem a caminho de uma festa. Dois meninos preferem colocar o livro que a professora trouxe bem perto de seus olhos para tentarem copiar a figura. Há os que tiram fotos com o celular e desenhavam a partir da foto.

O momento do desenho é um momento especial nas aulas de Alice. As crianças desenhavam com uma mistura de atenção e distração, mantendo com a atividade uma relação de intimidade. Às vezes, outras atividades como falar, cantar e até dançar se fazem presentes e são interrompidas por longas ausências, durante as quais as crianças parecem estar resgatando imagens que elas tentam nos apresentar em linhas, formas e cores. Afinal, é “essencial que sejam analisados os momentos da criança com seus pares e com o adulto, pois os modos de participação desses outros só podem ser delineados em função das ações que se dão nas dinâmicas interativas.” (SILVA, 2002, p. 83).

Alice observa seus alunos e recorda-se de seu tempo de escola. Em algumas aulas, o espaço parecia repleto de tempo. Tempo puro, destilado, pesado. O tempo das salas de espera. Ao contrário disso, nas atividades em que há envolvimento da atenção na realização de uma ação bem perto de seus olhos, parece não haver consciência da sensação da passagem do tempo de modo que, quando alguém observa que chegamos ao fim, todos se surpreendem. Absortos, envolvidos, imersos no acontecimento. “[...] Quando observo uma cachoeira, não há nenhum antes ou depois, apenas a contínua produção de uma feliz exuberância.” (ARNHEIM, 2004, p. 82). É o tempo ralentado que caracteriza esse tipo de entrega.

Há uma pequena caminhada até a escola. Lá está a professora regente de classe. Seu corpo é rígido como a disciplina que impõe. Ela está na porta e recebe as crianças, reforçando as ordens. Alice é, até certo ponto, respeitada, mas a professora regente acredita que o que Alice ensina não é útil. Muitas vezes, as crianças chegam falantes demais, alegres demais, o que atrapalha as atividades.

Naquele dia, Alice escutou que não deve desarrumar as imensas filas de carteiras, pois se perde tempo com isso.

Alice lembra-se do texto “Lugar nenhum: o meio de arte no Brasil”, escrito por Paulo Venâncio Filho, publicado no caderno de textos da Funarte, em 1980. O texto continua atual e nos ajuda a compreender as dificuldades para o reconhecimento do trabalho de arte nas escolas. Ainda estamos longe de construir um lugar efetivo para este campo da cultura. Escola e Arte constituem campo de atrito. Segundo Godoy (1988), a Arte é sempre expulsa e colocada em qualquer canto desconfortável, quando não sofre distorções, mutilações em sua essência, transformando-se em algo inoperante, pasteurizado, contido, mal assimilado.

O “lugar nenhum” da arte tem muito a ver com as andanças da professora Alice pela escola em busca de um espaço para dar sua aula, mas tem a ver também com o lugar da arte na vida das pessoas e na sociedade e, dependendo das condições materiais das pessoas, o lugar da arte poderá ser maior, menor ou nenhum.

A escola abriga estes desencontros. As atividades ocorrem umas após as outras, numa sequência temporal predeterminada, sem se levar em conta as particularidades das disciplinas. Para a Arte, disciplina de peso leve, são reservados tempos mínimos e espaços incoerentes.

A preocupação com habilidades básicas é um sinal de uma visão estreita da Educação, que anula o que o outro tem a dizer, uma vez que procura moldar seu comportamento. O sujeito falante, inquieto, curioso e alegre é obrigado a despir-se destas características para integrar-se ao ambiente da escola.

A escola inicia-se, desde cedo, nas técnicas de esartejamento mental, separando razão e sentimento segundo a lógica da sociedade industrial. Os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e valores pessoais interferirem no processo (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 3).

A vida não nos permite desperdícios. Indiferente à qualidade dos objetos, a racionalidade insiste que toda coisa deva ser funcional, satisfazer a alguma necessidade. A funcionalização é praticamente indiferente aos saberes e necessidades das crianças. Negligenciam-se outras formas de aprender e de construir conhecimentos. “[...] a aprendizagem não é considerada intercâmbio, como

uma relação dialética, mas como uma ação linear, que parte do professor em relação ao aluno” (SILVA, 2002, p.131).

Na busca de extrapolar a configuração linear do conhecimento, o diálogo que pode ser estabelecido a partir contato com a arte que provoca, instiga e estimula nossos sentidos. Sem a sustentação que a ordenação provoca em nossos corpos e que nos restringe a experiência, podemos, no embate com a vida, ampliar nossos modos de ver e organizar no mundo. Manoel de Barros salienta que “[...] desaprender oito horas por dia ensina os princípios. [...] As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul - que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2013, p. 111).

Como o compromisso de Alice é com as crianças, a didática dessa professora tem algo a ver com o tom da voz, a altura do olhar, a arte do acolhimento, resgatar valores em desuso, acrescentar ao que constitui a matéria da transmissão do conhecimento algo como, por exemplo, o respeito às peculiaridades da criança. O tom acentuado das disciplinas movidas por processos cognitivos de clareza indiscutível reduzem o saber a ferramentas para a competência de executar tarefas e ignora os saberes advindos de processos intuitivos em que a clareza, de certa forma obscura, pode nos remeter a ideias radicalmente novas.

Ao desaprender as obviedades atribuídas aos objetos e coisas, sobra-nos tempo para esmiuçar o funcionamento destes objetos e coisas. Numa atitude de observar, tocar, ver com o corpo todo, desmontar, montar, desconstruir para criar como faz o olhar curioso da criança, quando os adultos permitem.

Voltando a Alice, em um momento de seu relato, ela recorda que, em uma tarde, quando entrou na sala para dar aula em uma classe do 2º ano do Ensino Fundamental, os alunos esperavam ansiosos. Em coro, eles pediram: Apaga tudo professora!

Alice apagou a lousa que estava confusa e repleta de letras e números. MATEMÁTICA – podia-se ler no canto esquerdo, onde, semiapagadas, algumas palavras pareciam desconexas e sem sentido. Enquanto apagava a lousa, Alice pode ouvir dois alunos que conversavam em voz baixa nas primeiras fileiras de carteiras:

- *Quem é ela? – perguntou o menino recém-chegado àquela escola.*
- *“Profe”. de Arte! – respondeu o colega.*
- *E o que vamos fazer hoje?*

— *Nada!* – respondeu o menino.

Com esse relato de alunos, recorro a Helena Antipoff. Em conversa com Augusto Rodrigues, coordenador da Escolinha de Arte do Brasil, a professora Helena Antipoff revelou: “Augusto Rodrigues, acho que o ideal da vida é a gente ser professor de Nada” (RODRIGUES, 1980, p. 21). Professora de Nada... O vazio sugerido pela palavra pode apresentar-se enquanto possibilidades.

Em Guimarães Rosa, no nada inicia “O Grande Sertão Veredas”.

2.2 Desperdício de experiência

Alice, a professora de Arte, não teve outro jeito senão seguir a emoção do menino, deixar-se afetar por ela. E é assim que ela descreve o que fez: “Tem um campo muito grande... Um gramado... Nós fomos até lá para fazer as atividades da aula.”

Quando o acontecimento na experiência nos toca, pode provocar sensações que transbordam o corpo por todos os lados. Não há nada a solicitar ou a impor que exija do corpo movimentos automáticos e previstos. Os movimentos são imprevisíveis e livres e permitem aprender de outro modo: “[...] errando pelos espaços intermediários, ali onde o conhecimento ressoa com a vida e se encontra com o desconhecido, com uma curiosidade insaciável, que não é ativa, mas receptiva, passional.” (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 59).

A fala do menino, que diz “Nada!” é muito significativa, levou a pensar as práticas na sala de aula. E este exercício de pensamento pode trazer para bem perto o que estamos acostumados a vivenciar em nossas práticas escolares: o corpo sendo solicitado a fazer movimentos automáticos e previsíveis, num tempo acelerado que não qualifica a experiência. Este problema torna-se particularmente pungente nas aulas de Arte, as quais acontecem de outro modo, com outro tempo que não o do relógio. Afinal, a arte é também espaço de intimidade, que permite o encontro entre pessoas e delas com as coisas, além do encontro consigo mesmas.

Toda a atividade humana intencional é gerada pela inteligência e para a inteligência, o instrumento que serve a todas estas atividades é o corpo humano, que se adapta, de certa maneira, às condições da máquina, que o ajudam a empreender as atividades necessárias à vida prática e a operar em tempos velozes.

Isso posto, não é de se estranhar que, na educação, as principais disciplinas baseiam-se quase que exclusivamente em operações do pensamento inteligente, que exclue outros saberes, como a poesia, a música, as artes visuais, por exemplo. Guiados pela intuição, considerada um dom dificilmente ensinável, não se espera destes saberes significativo esforço mental.

Pensando com Arnheim, os planejamentos escolares valorizam os conteúdos “sólidos” que solicitam o pensamento inteligente em detrimento aos conteúdos considerados de “peso leve”, que solicitam o pensamento intuitivo, como a arte e a poesia, aos quais são reservados espaços e tempos inadequados. Esta atitude desconsidera a duplicidade da mente e a atuação concomitante da intuição e do intelecto “que são os dois processos cognitivos.” (ARNHEIM, 2004, p.13)

Segundo Santos (2004, p. 787), “[...] há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível de um modo irreversível.” Pensando com o autor, as não existências produzidas desta forma constituem partes desqualificadas de uma totalidade homogênea e excludente. Deste modo, o cotidiano escolar organiza, quantifica e classifica os processos em função da importância que lhes é atribuída pelas regras gerais instituídas. Em relação ao ensino de Arte, por exemplo, as contingências sob as quais ele ocorre produzem sua inexistência, ou revelam uma existência frágil e invisível. Ora, que ensino de arte visível pode ser desenvolvido nas contingências de classes superlotadas e no espaço e tempo instituídos para as aulas de Arte na escola?

Ainda seguindo o pensamento de Santos (2004), as práticas produzidas como não existentes, segundo autor, são uma alternativa não credível ao que existe. Proposição que pode ser fundamentada na ideia de superioridade de alguns campos do saber que negligenciam o diálogo entre os diferentes saberes e que não permitem a superação da hierarquia excludente.

A totalidade constituída pelos campos de saberes na escola é feita de heterogeneidade. Sendo assim, cada parte tem vida própria, fora da totalidade. Mas ao mesmo tempo, cada parte da totalidade pode contaminar uma às outras. Como numa composição pictórica, partes e todo beneficiam-se mutuamente. A multiplicidade de relacionamentos entre os campos de saber supera o pensamento verticalizado, o que “[...] permite a constituição desse relacionamento horizontalizado entre as diferentes possibilidades de cada campo cultural e de presentificação dos ausentes.” (SANTOS, 2004, p. 83).

As diferentes possibilidades de cada campo do saber podem revelar-se nas práticas cotidianas quando estas práticas extrapolam os aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis do que é instituído. No caso da Arte, o espaço e o tempo. Isso ocorre porque as práticas cotidianas definem ações a partir de esquemas e estruturas desenvolvidas pelas circunstâncias.

É no cotidiano escolar que os diferentes sujeitos interagem e desenvolvem práticas construídas nas contingências de sua área de atuação. Mesmo para o campo da arte, negligenciado na maioria das escolas, há brechas, interstícios onde o ensino de Arte pode revelar a sua força apesar dos imperativos da razão.

A convicção de que não há uma única fórmula de conhecimento válida poderia ampliar o espaço e o tempo instituído para o ensino de Arte na escola. Segundo Boaventura Santos (2004), há muitas formas de conhecimento, multiplicidades praticadas que geram e sustentam outras práticas.

Ao longo de sua trajetória, a professora Alice desenvolveu sua prática buscando formas de dar conta das questões que se lhe apresentavam, debatendo-se diante dos acontecimentos do cotidiano, porque acreditava que a arte poderia deflagrar um patamar de sensibilidade necessário à formação do aluno.

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva ou a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. (BARBOSA, 2009, p. 21).

Assim, a Professora de Nada fez vir à tona um cenário de ideias que, após muito estudo e reflexão, deram visibilidade a um trabalho de arte na escola. O que o cotidiano provocou em Alice e o que a afetou foram os próprios impedimentos, os mandos e desmandos, as inúmeras tarefas a cumprir, a multidão de alunos para atender e os muitos deveres. Como a Alice do Conto de Lewis Carol, a professora foi em busca do seu desejo: divisar vazios nos espaços-tempos da escola e neles inserir arte.

Contudo, ao mover-se em busca de soluções para dar conta das exigências do cotidiano, a professora Alice nem sempre encontra um alento para seus anseios, desenvolvendo uma prática que, às vezes, faz-se no isolamento. Sabemos que não faz mais sentido ao educador considerar o campo da Arte como isolado, governado

por suas próprias regras e dedicado a seu próprio propósito. As buscas precisam ser compartilhadas na escola, corpo coletivo que não se sustenta no indivíduo.

As particularidades e as possibilidades de diálogos advindos dos conhecimentos inerentes a cada disciplina são desconsideradas. Segundo Arnheim (1997), não se pode esperar cultivar o sentido da forma visual, por exemplo, em uma área do currículo, se este sentido é negligenciado e mesmo mal-empregado em qualquer outra.

Potencialidades fundem-se sugerindo o benefício mútuo entre os campos do saber mediados pelo diálogo. A capacidade mediadora da Arte pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e ou transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Uma atitude mediadora considera que cada campo do saber é constituído de elementos comuns, arranjos de modos diferentes. Reconhecer a possibilidade destes arranjos é favorecer o diálogo entre os saberes.

O primeiro passo para o diálogo é estar atento e evitar a trivialidade, penalidade da “apropriação”: Pensando com Tolkien (2006), apropriamo-nos das coisas triviais legal ou mentalmente. Nas palavras de Tolkien: “[...] Dizemos que as conhecemos. Tornaram-se algo como as coisas que uma vez nos atraíram pelo brilho, ou pela cor, ou pela forma, e pusemos as mãos nelas e as trancamos em nosso tesouro, adquirimo-las e ao adquiri-las paramos de olhá-las” (TOLKIEN, 2006, p. 66).

Quando se tem consciência dos domínios e mutações inerentes aos inúmeros processos implicados no ato de aprender, pode-se conceber que cada campo do saber beneficia-se ao mover-se pela força do coletivo, entendido não a partir de critérios quantitativos, mas enquanto campo de multiplicidades.

Os benefícios de um campo de multiplicidades ocorrem de modo análogo nos processos artísticos em que o resultado de todo processo requer a apreensão de ambas as versões estruturais, a natureza do todo e a atuação de suas partes. Considerando o que foi posto, uma visão abrangente pode ser desenvolvida nas escolas e substituir uma modalidade de visão que se reflete, segundo Arnheim (1997), nos instantâneos amadores que não focalizam nada, exceto a cena do primeiro plano.

O todo não é feito de partes isoladas, mas cada parte de sua constituição contribui para o resultado do conjunto. Ao lado de outras estruturas que compõem o

todo no processo de ensino-aprendizagem cada disciplina é parte deste todo e interfere no resultado do processo.

A necessidade de um olhar atento para o conhecimento pode permitir analisar os limites e possibilidades de alguns campos do saber e conceber outros domínios cognitivos na composição de um todo mais coeso e articulado dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem no interior das escolas. Compartilho as palavras de Virgínia Kastrup.

Estudos apontam que existem outros domínios cognitivos que devem ser desvelados e reapresentados não apenas em benefício das potencialidades individuais tornadas visíveis a partir da intimidade com a Arte, mas também porque são domínios cognitivos solicitados em outros campos do saber como, por exemplo, a percepção, o pensamento e a memória. (KASTRUP, 2007, p. 86).

Segundo Carlos Alberto de Godoy (1988), a escola como Instituição privilegiada no âmbito da Educação Oficial e a Arte (a pleitear o seu espaço) constituem polos conflitantes. Conforme o autor, a escola, como se apresenta em nossa estrutura educacional oficial, evidencia a constituição de um corpo produtivo no sentido de atender à operacionalização de um processo educacional eficiente, o que não tem muito a ver com ensino/aprendizagem efetivos. A escola “[...] não quer absolutamente nada além de abarcar alguns de seus princípios e instrumentalizá-los em favor da manutenção do sistema que a sustenta. Aliás, como faz com o conhecimento em geral” (GODOY, 1988, p. 178).

A “Professora de Nada” é, por vezes, censurada por suspeitar da objetividade dos saberes estabelecidos e sublinhar o peso das dependências e das consciências hierárquicas que descolam o conhecimento da vida. O inverso acontece em nossos encontros com a arte. Vida e arte completam-se. São saberes que podem ser intuídos no clamor da sala de aula e na urgência de respostas para questões cotidianas.

Para mediar os saberes da arte, a Professora de Nada transgredir e às vezes modifica algumas normas fixadas, que a obrigam a atender às necessidades imediatas que o cotidiano escolar impõe. Tais imposições às vezes criam impedimentos que prejudicam os encontros dos seus alunos com a arte. Um destes obstáculos é o tempo instituído para as aulas de Arte: dois tempos de cinquenta minutos, uma vez por semana. Esta restrição do tempo faz a Professora de Nada lembrar-se das proposições do artista contemporâneo Bill Viola e aplicá-las à escola:

se temos muita informação em pouco tempo, vamos fazer o contrário. Menos informação em mais tempo.

Lentificando os processos da sua prática, a Professora de Nada sabe que estará cultivando nas crianças um olhar cuidadoso para as coisas aparentemente banais como, por exemplo, o encantamento dos alunos diante de uma caixa de retalhos coloridos, observar as incursões da linha no espaço e seus desenhos possíveis, ou a conversa acerca das formas, cores, texturas e peso de uma coleção de pedras trazidas para a Roda de Apreciação. Considerar elementos ínfimos pode criar sensibilidades que permitam a produção de modos diferentes de pensar e sentir.

Em vez da passividade, ela, como tantos outros professores imersos no cotidiano das escolas, retira da encenação da vida cotidiana os modos de sua ação, a partir da criatividade e da invenção. Uma criatividade que está “[...] oculta num emaranhamento de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta de produtos impostos.” (CERTEAU, 1996, p. 13).

Em um momento histórico marcado pela velocidade, as experiências intensas e imediatas são consideradas relevantes. Perceber detalhes, encantar-se com as coisidades do mundo não nos é permitido neste tempo. A necessidade de experiências grandiosas nos faz conhecer monumentos do mundo, enquanto ignoramos o universo de sentidos oferecido pela simplicidade do nosso jardim, por exemplo, onde coisas minúsculas e silenciosas podem atrair o olhar e a escuta atenta.

A condição para a criação enquanto ocupação do sensível implica olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, sentir e pensar, impregnando o objeto de curiosidades. A sala de aula, lugar de vivência rotineira e muitas vezes banal, pode transformar-se no movimento revelador da experiência quando, nas relações de fazer e padecer, as partes permanecem unidas. Na experiência artística, a relação do aluno com o conhecimento deve ser forte e estar em sintonia com os seus desejos e modos de ser.

Os conteúdos de Arte, em em maioria, não pretendem responder perguntas. Eles, mais apresentam questionamentos que suscitam respostas e, por este motivo, os conteúdos de Arte distanciam-se da pretensão de luminosidade, universalidade e sistematização. Entretanto, a Arte, enquanto disciplina escolar, é um campo de

conhecimento que pode se mover a partir dos saberes originados das linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes visuais.

A Professora de Nada, por exemplo, tem consciência de que a natureza do conhecimento artístico é sempre de ordem subjetiva, por isso necessita de tempo para revelar-se. Diante desta premissa, a professora descarta os procedimentos que anunciam resultados prontos e fundamentados em experiências interpretadas. Ao apresentar os conteúdos de Arte para os seus alunos, a “Professora de Nada” adota uma ordem inversa: decifrar a observação a partir da experimentação, incitando o aluno a descobrir ele mesmo como a arte se revela na experiência de fazer e padecer no exercício de observar, experimentar e reinventar.

A experiência nos ensina que é necessário provocar a iniciativa do aluno por mais enciclopédico que seja o programa porque, em qualquer campo do conhecimento, o que o aluno assimila a contragosto de um conhecimento pronto e acabado que é logo esquecido.

O que faz a escola? Sítia os alunos numa carteira individual e costura sua boca. Ensinamos ainda como no tempo dos catecúmenos (curso de preparação para o batismo) do século II e preches de valores capitalistas (pontualidade, obediência, trabalho mecânico/reprodutivo) (SOARES, 2001, p. 24).

Mas, afinal, a realidade em sua riqueza, pode transcender o habitual estabelecido, e a linguagem da imaginação criadora pode dizer e mostrar esta realidade. Mas, para que a linguagem da imaginação criadora torne visível as nuances da realidade, é necessário que se observe, experimente e reinvente o conhecimento. E isso leva tempo. Para deslocar o pensamento, abrindo caminho para outras inteligibilidades, é preciso um outro tempo, de que o tempo fragmentado das ações apressadas não dispõe.

Assim, as ações que poderiam transcender o estabelecido, são postas de lado e esquecidas, porque estão para além dos aspectos organizáveis, quantificáveis, objetivados, que almejam ser revelados pela lógica do ganhar tempo. Ganhar tempo é esquecer os interstícios, lugares de invenção. Ganhar tempo é insistir em alimentar uma linguagem unívoca, materializada na racionalidade, apresentada como entidade suprema de objetivação, que desconsidera tudo que se distancia da utilidade e dos resultados imediatos.

Neste momento, podemos ouvir a voz de quem nos cala: Professora. Logo os alunos vão fazer o Saresp e o bônus⁵ tem a ver com o desempenho da escola. Prepare o provão. E a “Professora de Nada” sabe que é justamente nos interstícios, neste tempo desvalorizado, que a arte poderia se revelar.

Seria o Nada a alternativa não credível ao que existe? Um vazio, um alarme para o silêncio, um abridor de amanhecer? O nada é misterioso e nos faz pensar. É o que nos abandona quando tentamos ir ao seu encontro. Contém o talvez, a possibilidade de invenção. Ou, para uma professora imersa no cotidiano da escola, praticar o possível no espaço-tempo da aula, no sentido trivial da palavra possível, é não tornar a vida impossível na escola.

2.3 Impertinentes ausências

Não tornar a vida impossível é algo que o cotidiano nos exige. A experiência do cotidiano escolar, por exemplo, pressiona, oprime e impõe obstáculos ao que assumimos fazer. Isto requer um entendimento das dinâmicas que determinam os modos de viver, as condições destes modos de viver, as dificuldades, dúvidas, fadigas advindas do que está posto e que não podemos mudar. Toda esta tensão não é em vão.

A impertinente ausência do lugar da Arte na escola provoca a Professora de Nada e revela: o que está posto, pode insinuar mudanças. É na experiência, em meios à ameaça de choques, na defesa contra os estímulos, que o pensamento provocado se renova, insinuando uma presença.

Toda esta tensão pode determinar modos de ação da professora. Astúcias silenciosas, movimentos bruscos, investidas, inquietações que indicam a produção de uma prática, que consome demasiado esforço. Tudo em nome de um princípio: a exigência de respostas, às vezes imediatas, que o cotidiano nos convoca a dar. Nele, aprendemos a caminhar por meio de uma sucessão de gestos e de passos repetidos, obrigatórios. Aos solavancos, aos tropeções, na contramão dos nossos desejos. E qual é mesmo o desejo da professora Alice? Divisar vazios no espaço e

⁵ SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento escolar, aplicado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, e o BONUS - Bonificação por desempenho com base nos índices do SARESP e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP.

no tempo do cotidiano escolar e neles inserir arte. Este é o seu desejo. Na consciência da ausência, a “Professora de Nada” vislumbra uma presença possível.

O desejo pode tornar-se visível na perspicácia das práticas que sobrevivem animando-se mutuamente. No embate entre o espaço e o tempo instituídos e o espaço e o tempo possíveis, o desejo pode encontrar a ocasião de se manifestar.

Mas não podemos esquecer que algumas práticas cotidianas são fundadas na relação com o ocasional, isto é, no tempo acidentado das coisas descartáveis. Nas aulas de Arte por exemplo, dispersas numa duração irrisória, os atos do pensamento em arte, como o fazer, fruir e o apreciar, podem perder força diante da dinâmica dos conteúdos considerados importantes e do tempo fragmentado, acelerado e confuso. É difícil discernir, no cotidiano que age em nome da racionalidade, a irracionalidade de alguns procedimentos aos quais somos submetidos. “[...] Há exigências da prática de rupturas. Há necessidade do avesso, de virar o avesso do avesso. Viver em estado de bumerangue” (SOARES, 2001, p. 25).

Inês Barbosa de Oliveira (2010) quis entender os meandros do cotidiano e as práticas invisíveis contidas nele, objeto da pesquisa “Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível”, coordenada pela autora. O objetivo deste estudo foi o de ampliar a compreensão das dinâmicas cotidianas nas escolas, tecidas pelos fazeres, saberes emancipatórios de pesquisadores, professores e alunos nas escolas. Em sua pesquisa sobre as práticas cotidianas, Inês Barbosa de Oliveira vale-se dos conceitos: Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências de Boaventura de Souza Santos (2004). Segundo a autora, é possível, a partir do conceito de Sociologia das ausências, vislumbrar em algumas práticas cotidianas um potencial emancipatório. “[...] E, com a Sociologia das Emergências, pensamos nas possibilidades de difusão ampliada destas práticas como inspiração para o desenvolvimento de outras” (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

As realidades, em seus modos de ser, apresentam as singularidades e especificidades de sujeitos e circunstâncias que as definem, constituindo potencial para a emancipação social. Os enfoques destas práticas curriculares cotidianas e as formas como se desenvolveram são por vezes comuns. Elas podem ser concebidas e reconhecidas como modos de favorecer uma melhor condução das ações perante os alunos.

Inseridos no caos, os agentes do cotidiano buscam compreender a trama a partir do reconhecimento dos fios que tecem o dia a dia. Somente a compreensão da trama poderá fornecer as informações sobre as possibilidades e limites de tal tessitura que emerge das práticas dos sujeitos em seus processos de fazer/inventar aulas no cotidiano escolar.

As aulas tecidas no embate da vida cotidiana produzem conhecimento entre as imagens reais e significativas dos espaços-tempos do cotidiano que são as salas de aula. “[...] Daí a necessidade de mergulhar no cotidiano. Não se pode lutar no abstrato! É preciso tornar o discurso em prol da transformação das relações de troca desigual em relação de autoridade partilhada uma ação possível em cada circunstância” (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

E, portanto, segundo a autora citada, conhecer a circunstância é absolutamente fundamental. O espaço e tempo instituídos definem de modo relevante a circunstância para o ensino de Arte na escola.

Considerando-se as condições em que ocorrem, as práticas que se fazem nos espaços-tempos privilegiados do cotidiano escolar que são as salas de aula, podem conter em si o *Ainda Não*, que, segundo Boaventura de Souza Santos (2004), é uma relação equilibrada entre experiência e a expectativa.

Na experiência, aquilo que nos é dado a cada dia e nos oprime também nos pressiona a cavar saídas. Alternativas, ainda não experimentadas, podem emergir das circunstâncias. [...] O *Ainda Não*, longe de ser um futuro vazio e infinito, é um futuro concreto, sempre incerto e sempre em perigo [...]. A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. (SANTOS, 2004, p. 796).

Os horizontes das possibilidades concretas podem estar à margem do instituído para as práticas, que se insinuam na dinâmica das propostas e das normas preestabelecidas. Desconsideradas e frágeis, estas práticas tendem a ficar à deriva e a tornarem-se ininteligíveis, descartáveis, ou seja, tornam-se um produto inexistente. “[...] No meio desta irredutível complexidade... e a escola? — (o pretendo) altar das atividades cognitivas. Lugar de “ensujeitamento” (tornar-se sujeito) ou de “assujeitamento” (de aprendizagem da sujeição)?” (NUNES, 2005, p. 188).

Santos (2004) ressalta que a inexistência é produzida pela cultura dominada pelo cientificismo, em que se deslegitimam as práticas alternativas que surgem da

diversidade conflitante do cotidiano. Deste modo, a totalidade homogênea e excludente é guiada pela crença de uma única racionalidade.

Para identificar, no cotidiano escolar, a produção de não existência e tornar visíveis as práticas e acontecimentos, Santos (2004) propõe a Sociologia das Ausências e a A Sociologia das Emergências, tendo identificado, nestas práticas e procedimentos, o potencial que pode ser revelado por meio de um relacionamento não destrutivo. Para isso, é preciso exercitar a Sociologia das Emergências, que transforma ausências em presenças. “Presentificar” os ausentes pode ser possível pelas ideias de multiplicidade e de relacionamento não destrutivo dos agentes, que compõem as práticas sociais.

Nesse sentido, o olhar descuidado para o cotidiano pode evitar a percepção de diferentes expressões do existir, desconsiderando as diferentes dinâmicas que fomentam outros modos de ser, de fazer e de pensar, aparentemente banais, e que nos instigam a criar novas sensibilidades. Estes modos de ser, de fazer e de pensar podem conferir valor aos saberes.

Os saberes produzidos na experiência praticada, por exemplo, podem emergir a partir das táticas de resistências, que abrem caminhos no uso dos produtos impostos. O que foi posto nos remete às problematizações de Boaventura de Souza Santos (2004), a respeito do saber que produziu e igualmente foi produzido por um modo de ser, de fazer e de pensar, sustentado por uma “racionalidade indolente”.

A amplitude da obra de Boaventura de Souza Santos abarca problemas relacionados às teorias e às práticas sociais em diversos campos do conhecimento. Em seu livro “Boaventura e a Educação”, Inês Barbosa de Oliveira vislumbra, na obra do autor, as possibilidades de um pensamento que desencadeie reflexões no campo da Educação, considerando o potencial de transformação, que poderia desencadear reflexões voltadas especificamente para as práticas educativas. Isso indica

[...] uma possível trajetória epistemológica e política em busca de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, tecida através da redefinição da relação entre o possível e o desejável, da equação entre igualdade e diferença, da construção de relações culturais mais horizontalizadas, estabelecidas numa perspectiva de revalorização de culturas, modos de pensar e de estar no mundo, tornados invisíveis, subalternos ou errados pelo cientificismo moderno e seu ideário, em busca da ocidentalização do mundo (OLIVEIRA, 2006, p. 10).

Em “Um discurso sobre as ciências”, Boaventura de Souza Santos levanta questões que perpassam toda a sua obra posterior. Tais questões consistem em possibilidades de abordagens de questões que emergem no campo da Educação. “[...] Tanto na sua dimensão teórico-epistemológica quanto na discussão político-ideológica que integra a definição dos fazeres educativos, dentro e fora da escola.” (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Inês Barbosa de Oliveira esclarece que, embora o nome do autor Boaventura de Souza Santos devesse ser indicado como Santos, a autora o denomina de Boaventura, entre outros motivos, pela facilidade de entendimento. E este também é o motivo da minha opção ao referir-me ao autor como Boaventura, em alguns momentos deste texto.

Oliveira (2006) ressalta que Boaventura Santos nos coloca, entre outras, a seguinte questão: qual seria o papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento e no empobrecimento prático de nossas vidas? Segundo a autora, Boaventura diverge do modelo de racionalidades que preside a ciência moderna. Segundo ele, ao longo da história, este modelo impera como modelo global de racionalidade científica. Tanto o senso comum, como as humanidades são descartados por este modelo que o autor aponta como totalitário. Este modelo, ao negar a racionalidade de outros modos de conhecer e assumir-se como a única forma de conhecimento verdadeiro, desconfia da experiência imediata.

Na experiência imediata, os obstáculos são muitos, pois os espaços e tempos são regulados de tal forma que o estranhamento pode nos provocar a revolta e insubordinação, sem, no entanto, perder de vista a possibilidade de diálogo que pode emanar das questões inscritas na realidade a que somos submetidos. Visando ao desenvolvimento das alternativas sócias credíveis, inscritas nas realidades praticadas, Boaventura apresenta como resultado de suas reflexões teóricas a “Sociologia das Ausências” e a “Sociologia das Emergências”. O trabalho de formulação destas teorias fundamenta-se em três conclusões. Segundo ao autor,

[...] em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece ou considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. [...] Em terceiro lugar, [...] para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (SANTOS, 2004, p. 75).

Em outro título do autor publicado em 2000, “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência” Boaventura apresenta a ideia do desperdício da experiência (OLIVEIRA, 2006). O desperdício de experiência efetiva-se, segundo o autor, a partir de uma forma de racionalidade a qual ele denomina de “razão indolente”. Em oposição, o autor nos propõe a “razão cosmopolita”.

A “razão cosmopolita” constitui-se, então, como uma resposta crítica do autor ao modelo unívoco de racionalidade. O que nos permite antever a possibilidade de que diferentes racionalidades podem emergir das práticas sociais. Assim, três procedimentos sociológicos: “a sociologia das ausências”, a “sociologia das emergências” e o “trabalho de tradução” são relevantes, segundo Oliveira (2006), para o diálogo possível, a partir das proposições de Boaventura Santos, com o campo da Educação.

Diante destes três procedimentos sociológicos referidos, Boaventura assume que: a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo; a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social têm muito a ver com concepções de tempo e temporalidade. Uma das características da concepção ocidental de racionalidade, Segundo Santos (2000), é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro.

De acordo com Oliveira (2006), ao propor a “racionalidade cosmopolita”, Boaventura propõe inverter esta lógica, ou seja, aponta a necessidade de expandir o presente, criando condições para que o conhecimento advindo das práticas torne-se visível e se estabeleça. Esta é uma lógica que valoriza a experiência social em curso, evitando o desperdício de experiência que a “razão indolente” promove.

A esse procedimento Boaventura chama de sociologia das ausências, um método sociológico que permite (des) cobrir existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno, que se permitiu considerar inexistente ou negligenciável tudo aquilo que não se encaixava no seu modelo de racionalidade. Uma vez conhecida a vastidão de experiências em curso na contemporaneidade, a possibilidade de compreendê-las em sua diversidade requer não mais uma teoria geral, mas a possibilidade de tradução, que crie uma inteligibilidade mútua entre as experiências de modo a não lhes destruir a identidade (OLIVEIRA, 2006, p. 76-77).

Voltando à razão indolente, caracterizada por Boaventura como impotente, arrogante e metonímica, seu impacto pode tornar as práticas sociais emergentes, quando não inviabilizadas, tornam-se enfraquecidas ou mesmo invisíveis.

Assim, a “razão indolente” é impotente, porque nada pode fazer contra necessidades que se mostram exteriores a ela; é arrogante porque, sendo inteiramente livre, não precisa exercer-se para mostrar sua liberdade. A “razão indolente” é metonímica porque se percebe como única forma de racionalidade possível. Sendo única, assume-se enquanto totalidade. E mais, “[...] a razão indolente é uma razão proléptica, que acha que já sabe o futuro: sabe o futuro e, por isso abdica de pensá-lo” (OLIVEIRA, 2006, p. 78).

Com estes quatro adjetivos: impotente, arrogante, metonímica e proléptica, a “razão indolente” continua dominando os debates e nos desafiando. Boaventura de Souza Santos alerta que a “razão indolente”, em sua forma metonímica, é obcecada pela totalidade. Para ela, só existe uma lógica: a homogeneização todo/parte. Outro procedimento deste tipo de razão é combinar simetria com hierarquia.

Em primeiro lugar, como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se como uma razão exaustiva, exclusiva e completa. [...] A razão metonímica não é capaz de aceitar que a do mundo é muito mais que compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. [...] Assim, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade (SANTOS, 2004, p. 748).

Assim, a razão metonímica subjuguou culturas, impondo a elas o seu poder coercitivo, silenciando suas práticas a partir do não reconhecimento. Recuperar a experiência desperdiçada, as horas derretidas, no movimento que impele o mundo a partir da ampliação do presente. Tal procedimento é possível, segundo Boaventura de Souza Santos (2004), a partir do enfrentamento e de uma postura crítica diante da razão metonímica. Este seria, segundo o autor, um modo de identificar outros modos de estar do mundo e acolher as diversas formas de conhecimento.

Nas palavras do autor, “[...] o encantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo” (SANTOS, 1999, p. 106). O que está mais **próximo** de nossa prática de professor é a aula. Por este motivo investimos, experimentamos mudanças e, no movimento de criação, convocamos nossos alunos para a ocupação do sensível, a partir dos modos de pensar que a disciplina Arte promove.

Detectar e valorizar o conhecimento que emerge das práticas cotidianas, imprimindo visibilidade a estes conhecimentos, é um modo de personificar outros modos de estar no mundo, “[...] para além daquilo que a razão metonímica, com as suas dicotomias e suas necessidades de ordem, percebe e aceita como existente.” (OLIVEIRA, 2006, p. 81).

A sociologia das ausências, segundo o autor, diz respeito à superação das não existências arquitetadas pela modernidade que orienta sistemas operacionais ultrapassados. Desta forma, práticas “não existentes” podem tornar-se visíveis, a partir de determinados procedimentos. Deste modo, a sociologia das ausências amplia o presente, ou seja, o acontecimento é capturado de tal forma que possa ser olhado mais de uma vez, enquanto possibilidade de permanência e acréscimo.

Oliveira (2006) ressalta que o objetivo das sociologias das ausências e das emergências, segundo Boaventura de Souza Santos, é a valorização das práticas emergentes, no sentido de encontrar o equilíbrio entre adaptação e criatividade, diante da multiplicidade e complexidade do cotidiano e as diferentes dimensões da experiência.

De certo modo, como já foi posto, encontrei no pensamento de Boaventura Santos (2006) uma possibilidade de diálogo com a prática de Alice, a “Professora de Nada.” Alice aprendeu na experiência praticada que a multidão que se aglomera na escola, professores, alunos e as pessoas que os agenciam, não é de forma alguma nem ingênua nem passiva. Além da mobilidade e do barulho que a caracterizam, a multidão abre o próprio caminho a partir do que lhe é imposto, procurando viver do melhor modo possível, aparando os choques, gerenciando conflitos.

Segundo Boaventura Santos (2006), os conflitos ocorrem por fatores e circunstâncias diversas, mas é no interior destes conflitos que podemos encontrar as fendas, as saídas que podem orientar nossas práticas. Mas é preciso investimento no rigor e na qualidade dos cortes necessários ao enfrentamento das questões que nos afligem e interferem nos resultados do nosso trabalho. A aflição pode ser uma abertura para uma mudança de rumo.

2.4 Dinâmicas invisíveis

Em nossa prática cotidiana, as dinâmicas, nem sempre visíveis, dos poderes instituídos nos desafiam continuamente, carregando para bem longe os nossos

desejos. Diante destes desafios, podemos oscilar “[...] entre a distância crítica, em relação ao poder instituído e o comprometimento orgânico com ele, entre o guiar e o servir.” (SANTOS, 1999, p. 19). Mas o cotidiano, sempre nos convoca ao comprometimento orgânico, do qual nem sempre podemos nos esquivar por causa das contingências. As contingências nos deixam perplexos e nos desafiam, afinal, “[...] os desafios começam sempre por se manifestarem como perplexidades produtivas” (SANTOS, 1999, p. 19).

O autor infere que os desafios nos obrigam a mudar nossas condutas, abrindo-nos às experiências diferenciadas, rompendo com o servilismo ao instituído, rompendo com as fórmulas consagradas pelo uso sem reflexão e crítica. A autonomia do professor depende disso, pois necessita da transformação das relações sociais que determinam a sua relação com o coletivo.

Os desafios que nos são colocados exigem de nós que saiamos deste pêndulo. Nem guiar nem servir. Em vez de uma distância crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre. Em vez de serenidade autocomplacente, a capacidade de espanto e de revolta. (SANTOS, 1999, p. 19).

Por outro lado, os currículos praticados em tempos de globalização instigam o pensamento sobre a função social da escola e os projetos de sociedade contemporânea. Nestes tempos, uma das questões pertinentes diz respeito ao currículo único. Prática sentida na perspectiva de diferentes nações, com desdobramentos de fórmulas aparentemente universais de educação escolar, para o sucesso e a busca de qualidade. Concomitantemente a estas fórmulas de educação escolar, há a multiplicação de sistemas globais de avaliação, tanto de avaliações nacionais quanto de avaliações internacionais (OLIVEIRA, 2010). Poderíamos inserir neste contexto a evolução por mérito, dispositivo de controle de qualidade, imposto aos professores da Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo.

Minha leitura desses processos é a de que, prioritariamente, o que buscam é assegurar um maior controle sobre as práticas curriculares, de modo a evitar que a descentralização executiva preconizada pelo modelo neoliberal de gestão, seja ela estatal ou privada, dê margem a decisões dissonantes da política preestabelecida, definida de modo cada vez mais centralizado em todos os campos (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Diante deste quadro, é necessário, segundo a autora, que os trabalhadores sejam convocados a se adaptarem às circunstâncias ditadas pela velocidade que transforma os modos de qualificação, para atenderem à exigência do capitalismo avançado.

Com relação à educação escolar, houve o processo de definição de currículos únicos que, segundo Oliveira, esteve em voga sobretudo nos anos de 1990. Esta prática, somada aos sistemas de avaliação nacionais e internacionais, vem exercendo o papel de definir “o que” e “quando” ensinar, minimizando a liberdade de que dispõem os contextos escolares e desconsiderando o local onde estas escolas estão inseridas. Nestes locais, com diferentes realidades, temos escolas submetidas a programas e metodologias de ensino unificados.

Assim, pelo controle sobre os mecanismos de legitimação das diferentes aprendizagens, as políticas educacionais definidas no âmbito dos Estados Nacionais cumprem seu papel perante o capitalismo internacional e as necessidades do mercado “*educativo*” (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

De acordo com Santos (2004), a política de escolhas curriculares insere na escola os saberes das camadas dominantes, que podem deixar de fora os saberes das culturas, construídos socialmente ao longo do tempo. Culturas que ficam de fora com seus saberes considerados de caráter subalterno.

O discurso hegemônico que defende, formula e legitima essas políticas não é o único. Os embates, mais ou menos explícitos, estão em andamento. Eles estão presentes na reflexão educacional, nos eventos da área e, também, em diferentes esferas governamentais, nas quais posturas e entendimentos diferenciados e, às vezes, opostos a respeito das escolhas curriculares e avaliações se colocam (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Segundo a autora, os currículos inseridos no cotidiano estão no movimento silencioso das múltiplas práticas escolares, que transgridem e definem as normas, de acordo com os seus interesses, valores e possibilidades locais. Referindo-se a Certeau (1994), salienta que:

As práticas cotidianas, no entanto, para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. Os utensílios, as formas discursivas bem como as regras gerais do estar na

sociedade são, no cotidiano, marcados pelas operações de que foram objeto (OLIVEIRA, 2008, p. 53-54).

Como regra geral, a razão técnica mostrou sua cara mais uma vez: repetição, esquema e estrutura. Sempre acreditando que pode organizar pessoas e coisas da melhor forma possível, atribuindo lugar e produtos para serem consumidos. Assim, a situação aparentemente caótica da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo despertou no governo responsável a vontade de adotar Políticas Públicas de Educação, seguindo o receituário da Globalização Econômica para a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Implantada em 2008, esta proposta passou a ser currículo oficial em 2010. Entretanto, o currículo oficial é apenas um conjunto de conteúdos com uma forma de trabalho que deve ser adotada por todas as unidades escolares. Deste modo, é proposto o trabalho em rede.

Esta suposta rede de saberes padroniza a forma de pensar de alunos e professores. Resumindo: a partir de 2010, os professores e alunos da rede Estadual de Ensino de São Paulo foram submetidos ao Currículo Único e também às cisões possíveis advindas desta postura, como, por exemplo, a meritocracia.⁶

A qualidade de ensino, segundo os documentos oficiais, é a meta desta intervenção. Diante desta realidade, quais são os desafios?

Os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas. Tal como Descartes exercitou a dúvida sem sofrer, julgo ser hoje necessário exercitar a perplexidade sem sofrer. Se quisermos, como devemos ser sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sociotemporal de que emergem as nossas perplexidades (SANTOS, 1999, p. 17).

Perplexidade é uma palavra que define bem a atitude dos professores diante das caixas e mais caixas de propostas curriculares que chegaram às Escolas Estaduais de São Paulo, a partir de 2009. Desafios nos foram colocados diante das propostas empilhadas num canto da sala de Aula de Trabalhos Pedagógicos Coletivos - ATPC. Aquelas caixas continham os elementos organizadores das nossas práticas e exigiram dos professores uma aproximação e um olhar crítico. Um olhar que desencadeasse um querer, que, no enfrentamento, atualizasse os

⁶ MERITOCRACIA: Política salarial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SE), que permite a progressão salarial com intervalos de três anos. As avaliações são destinadas a professores, diretores de escola, assistente de diretor, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis.

conteúdos das propostas no fluxo do vir a ser, instaurado pelo embate, pela experiência em que “[...] o insuficiente se converte em acontecimento.” (BENJAMIN, 2000, p 75).

A “Professora de Nada”, por exemplo, dialoga com o instituído. No andamento silencioso e insignificante da aula, sua prática às vezes, converte-se em acontecimento. Nos modos de ser da sua prática, a “Professora de Nada” transgride e transforma o instituído. E o faz de acordo com as possibilidades locais, as características dos contextos de seus alunos, e o reconhecimento das particularidades de sua disciplina.

O reconhecimento das particularidades e especificidades da disciplina Arte, por exemplo, campo diferenciado que objetiva o conhecimento artístico, envolve uma construção teórica que pressupõe um processo, que implica, antes ou concomitantemente, um embate com a matéria. Ou melhor, o processo artístico envolve um fazer, um fruir, que antecede qualquer tipo de discurso e análise. A arte mobiliza os sentidos em torno de ideias e emoções. Assim, distancia-se, de certa maneira, do conhecimento científico. Merleau-Ponty, autor de “O olho e o Espírito”, explica:

A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre estes índices ou variáveis, as transformações permitidas por sua definição só de longe em longe se confrontam com o mundo real. Ela é, e sempre foi este pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desenvolvido, esse *parti pris* de tratar todo o ser como “objeto em geral”, isto é, ao mesmo tempo como se ele nada fosse para nós e estivéssemos, no entanto, predestinados aos nossos artifícios. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 13).

Esse autor salienta que, na paisagem e no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado, existe um corpo que o pensamento determinista e objetivo da ciência ignoram. Não um corpo concebido enquanto máquina de informação, “[...] mas esse corpo atual que chamo meu, é sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e meus atos.” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15).

O pensamento determinista e objetivo da ciência ignora as particularidades da Arte, que tenta transitar e sobreviver entre lousas confusas surpreendentemente repletas de letras e números. “Defina: a) Autótrofo; b) Procarionte” podia-se ler no canto esquerdo da lousa. Em outros momentos, ensinava-se Matemática,

Português, Geografia, Informática, algo doado pela ordem da quantidade e etapas bem definidas.

A agitação e o trabalho da educação ruidosa e iluminada contrapõem-se à particularidade da Arte e ao que é parte constituinte de sua natureza. Por exemplo, um espaço de quietude organizado, no sentido de motivar e permitir o ato criativo e a possibilidade de invenção, matéria importante do conhecimento. Em meio a uma educação ruidosa que submete tudo à luminosidade excessiva da objetividade, que tipo de aula de Arte é possível?

Abrimos agora uns parênteses, para falar do Caderno de Arte. Antes de abdicar de seu conteúdo, a aproximação foi o melhor caminho. Para mover seus conteúdos na experiência praticada no cotidiano, foi preciso estabelecer um diálogo entre os saberes contidos no Caderno de Arte e os saberes e dizeres culturais inscritos no cotidiano escolar.

Assim, interferir no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte foi uma forma de mover a proposta do Caderno de Arte, o que ampliou as possibilidades do encontro dos alunos com a arte, principalmente a arte contemporânea, disponibilizada no Caderno de Arte do aluno e do professor, por meio de imagens e textos.

Encaradas de forma a ampliar o nosso universo de ação, as propostas, como as normas definidas, transformam-se de acordo com os interesses dos alunos e as possibilidades locais. Aproximada a partir de uma postura crítica, a proposta do Caderno de Arte apresentou-se como desafio para a experiência.

A partir deste pensamento, O Caderno de Arte, presente na escola desde 2009, foi movido de forma a enriquecer a experiência Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível.

Considerada em alguns momentos, como forma racionalizada e fechada, a proposta foi acolhida como um elemento mediador da experiência praticada no cotidiano, enriquecida ao se aproximar dos textos e imagens do Cadernos de Arte.

Os textos e imagens contidos no Caderno de Arte, na minha perspectiva, podem deflagrar ações mediadoras com o objetivo de “[...] possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos.” (MARTINS, 2014, p. 226).

Enfim, no projeto Tempo de arte: a criação enquanto ocupação do sensível, o Caderno de Arte foi considerado uma partitura que pôde ser revelada no movimento expressivo das aulas. Afinal, os conteúdos estavam lá, configurando-se como um pensamento curricular em Arte.

Além disso, atuamos no sentido de possibilitar o diálogo entre as linguagens (artes visuais, dança, teatro e música) a partir de conceitos comuns, que perpassam estas áreas de conhecimento em arte.

No exercício de reconhecimento do Caderno de Arte, foi preciso tratar de olhar, desvelar e descobrir os saberes contidos em suas páginas, às vezes distantes, mas aproximados quando integrados aos saberes que emergem da experiência praticada no espaço e no tempo disponíveis e possíveis do cotidiano escolar.

3 A EXPERIÊNCIA E O COTIDIANO ESCOLAR

Quanto mais perto se olha uma palavra, mais longe a palavra olha.
(Karl Kraus)

3.1 “Aicnêirepxe”

O encanto da distância nos aproxima das coisas: quanto mais longe mais perto. O contrário também é revelador como o que está contido em Karl Kraus. Mas basta um simples gesto e o encanto da distância comparece provocando nosso olhar. A palavra Aicnêirepxe, submetida à fantasia *Chestertoniana*, por exemplo, requer então “[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos dias que correm.” (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 160). No entanto, a fantasia criativa pode principalmente nos tentar fazer outra coisa, fazer algo novo.

Em sua análise, bastante sensível sobre o tema da experiência, Jorge Larrosa Bondía (2004) aponta que podemos fazer “coisas” com as palavras e as palavras podem fazer “coisas” conosco, como, por exemplo, recuperar o sentido de nossa visão e nos fazer perceber nelas o brilho, a forma e a cor organizadas no exercício brincante da poesia.

Brincar com palavras não é coisa vã e não deveria ser privilégio só dos poetas. Para mergulhar nos múltiplos sentidos das palavras, é preciso inverter sua forma, virá-las de ponta-cabeça, fazê-las viver, corporificar. Aproximadas, as palavras podem nos revelar que têm poderes e que “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 152).

Também as palavras caem no chão, como pássaros repentinamente enlouquecidos por seus próprios movimentos [...]. Então, do chão, as próprias palavras constroem uma escala, para ascender de novo ao discurso do homem, ao seu balbúcio ou a sua frase final. Mas há algumas que permanecem caídas. E às vezes alguém as encontra. (JUARROZ, 1997 apud LARROSA BONDÍA, 2004, p. 322-323).

Ainda segundo o autor, “[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.” (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 153). As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com

palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras, que nos permitem dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se encontra ou se experimenta e que se prova. O radical latino da palavra experiência é *periri*, que nos sugere o mesmo radical da palavra *periculum*, que significa perigo.

A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego, há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas, há a bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 161).

Pôr-se à prova e em perigo, eis o que significa estar imerso na experiência. O que significa, para nós professores, estar imerso no cotidiano, fixados na realidade concreta dos acontecimentos que nos passam e nos tocam. Na escola, a gente dá-se no cotidiano banal de nossos passos, mas nada de nós permanecerá ali sem a presença efetiva de nossas ações.

Voltando ao nosso estado de sedução pela palavra experiência, vislumbramos nela o que está contido no “ex” do exterior, do estrangeiro, do exílio. E o “ex” da existência. Experiência, que é a passagem da existência, o que nos passou, o que nos aconteceu, o que nos tocou e que se conserva enquanto memória.

Para Bondía, o conceito de experiência de Walter Benjamin, *Erfahrung*, diz da experiência em sentido pleno. Esta palavra contém em sua constituição a palavra *fahren*, que significa viajar e que é também “[...] *gefährden*, pôr-se em perigo. Tanto nas línguas germânicas, como nas línguas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA BONDÍA, 2004, p. 162).

Segundo do autor encontramos em Heidegger (1987) uma definição de experiência na qual soam bem as palavras exposição, receptividade e abertura, além das dimensões das palavras travessia e perigo.

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” significa aqui sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar- nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso de tempo. (HEIDEGGER, 1987 apud LARROSA BONDÍA, 2004, p. 162).

Fazer uma experiência, então, é o mesmo que sofrer uma experiência, o que implica submissão e entrega. Para Larrosa Bondía (2004), requer um gesto de interrupção para escutar, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O que nomeamos experiência designa o que nos ocorre continuamente e que nos faz interagir enquanto seres vivos, reagindo às condições que nos rodeiam. Este é o próprio processo da vida. Este é o próprio processo da vida cotidiana ao qual nos submetemos enquanto professores interagindo sob as condições de resistência e conflito. Neste processo “[...] os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação, modificam a experiência com emoções e ideias.” (DEWEY, 2010, p. 109). Deste modo, emerge a intenção consciente, segundo o autor.

Quando a intenção consciente emerge, a experiência ocorre e tende a se completar. No entanto, a experiência não se completa quando há distração e dispersão que separam o pensamento do desejo. Começamos e logo nos detemos. Por conta de interrupções estranhas, as coisas são experimentadas. Estas interrupções interferem no desenrolar e no resultado da experiência. Quando não há intenção consciente, mesmo tendo alcançado o fim que justifique o seu início, o material experienciado não compõe uma experiência.

Ao contrário, temos uma experiência quando a intenção consciente conduz um contínuo de ações interligadas, uma contendo a outra num movimento concatenado, que permite que algo nos passe, nos aconteça ou nos toque. Assim, as ações cotidianas terminam de modo satisfatório, como, por exemplo: ler um livro, preparar aulas, realizar uma pesquisa. Estas experiências constituem um todo dotado de qualidade e autossuficiência, que, segundo Dewey (2010), caracterizam uma experiência.

Em seu sentido vital, as experiências definem-se como “experiências reais” acontecimentos dos quais nos lembramos como uma verdadeira experiência. Acontecimentos insignificantes ou de enorme importância — uma alteração com um pai de um aluno, uma conversa acalorada com um membro de um sindicato, uma viagem, uma visita a uma galeria de arte. Estes episódios caracterizam as experiências porque sintetizam o que uma experiência completa em si mesma pode ser. Neste tipo de experiência, segundo Dewey (2010), cada parte sucessiva flui livremente, apartada dos acontecimentos que ocorrem antes, distinta do que ocorrerá depois e, por este motivo, realçada.

Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra parte e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada parte ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas (DEWEY, 2010, p. 111).

Podemos inferir que a experiência em que as fases sucessivas constituem um todo duradouro é o tipo de experiência que Walter Benjamin denomina *de Erfahrung*. Neste tipo de experiência o movimento é constituído por variados matizes. Não há brechas, não observamos encaixes mecânicos, muito menos pontos mortos. A qualidade do movimento é definida pelas pausas e pelos lugares de descanso. Jorge Larrosa Bondía (2004) define estes lugares de descanso como o momento de parar para pensar, pensar mais devagar, demorando-se nos detalhes. As *nuances* de voz e de olhares podem ser percebidas assim.

De modo análogo, a unidade de experiência é percebida e lhe confere o nome: *aquela* aula, *aquela* representação de teatro, *aquela* discussão acalorada, *aquela* ruptura de amizade. A unidade da experiência pode ser atribuída a uma lembrança memorável, que desconsidera o que aconteceu antes e o que acontecerá depois.

Segundo Dewey (2010), em uma experiência desse tipo, o fluxo vai de algo a algo. Uma parte conduz à outra, configurando uma sequência. Cada parte contém aquilo que veio antes, mas cada parte também possui sua distinção. Assim, o todo permanente é diversificado por fases sucessivas constituídas por matizes variados. Fases sucessivas e matizes variados caracterizam a experiência intelectual.

Na experiência intelectual, ideias e pensamentos em movimento caracterizam a experiência da qual pode-se extrair uma conclusão. Dewey (2010) compara a experiência de pensamento a uma tempestade. De modo análogo à tempestade, esse tipo de experiência, alcançada sua culminância, gradualmente decai. Como no oceano tempestuoso, há uma série de ondas que se estendem e se quebram e são levadas no movimento de antecipação e acumulação, que finalmente se conclui. “[...] A ‘conclusão’ não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento.” (DEWEY, 2010, p. 113).

A experiência de pensamento tem sua qualidade estética própria. Difere, no entanto, daquelas experiências que têm qualidades estéticas somente em respeito ao material empregado em sua constituição. Na arte, por exemplo, o material tem qualidades estéticas que fazem emergir uma conclusão a partir de símbolos, os quais substituem coisas que podem ser experimentadas de modo qualitativo. A experiência de pensamento tem qualidade estética porque possui uma integração interna e de movimentos guiados por uma qualidade emocional.

Segundo Dewey (2010), há experiências que possuem um caráter estético, porque nelas as coisas acontecem e são definitivamente incluídas e decisivamente excluídas. Os acontecimentos não ficam à deriva. A pressão externa, ou seja, os choques, é concebida de forma consciente, sem evasão diante dos conflitos, mas com enfrentamentos. Há experiência neste caso, e experiência com qualidades estéticas. No texto “Arte como experiência”, Dewey (2010) oferece exemplo da ação plena, de experiências exitosas, mas de consumação indesejada.

Os políticos e generais de sucesso, que se transformam em estadistas como César e Napoleão, têm em si algo de *showman*. Por si só, isso não é arte, mas é um sinal, creio eu, de que o interesse não recai exclusivamente, ou talvez não principalmente, no resultado considerado em si (como no caso da mera eficiência), mas sim no resultado como desfecho de um processo. Há interesse em concluir uma experiência. É possível que essa experiência seja prejudicial ao mundo, e que sua consumação seja indesejável. Mas ela tem um caráter estético (DEWEY, 2010, p. 115).

O aspecto estético não é um intruso nessas experiências, seja por meio de um luxo vão, ou de uma idealidade transcendente, ele é o desenvolvimento clarificado e intensificado de traços que pertencem a todas as experiências efetivamente completas. De acordo com Dewey (2010), qualquer atividade prática poderá adquirir qualidade estética, desde que seja integrada e se mova por seus

próprios ditames em direção à culminância. O autor apresenta um exemplo geral, se imaginarmos uma pedra, a qual esteja rolando por uma colina para ter uma experiência. Sua atividade é seguramente e suficientemente “prática”.

A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia o resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontram no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculos ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Neste caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética (DEWEY, 2010, p. 115-116).

Concordamos com o autor quando passamos desse caso imaginário para nossa experiência no cotidiano escolar, por exemplo. Considerando o caso imaginário, descrito por Dewey (2010), a nossa experiência no cotidiano escolar, em sua grande maioria, assemelha-se mais à experiência da pedra real. Nossa experiência, nestes contextos, distancia-se das condições imaginárias da pedra descritas pelo autor. Movidos, na maioria das vezes, por pressões externas, em nossa experiência no cotidiano escolar acelerado, não temos tempo de ligar a ação que veio antes à que vem depois. “[...] Não há um interesse que controle a rejeição ou a seleção atenta do que será organizado na experiência em evolução” (DEWEY, 2010, p. 116).

Em contextos saturados por excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho a experiência é frouxa e discursiva. No cotidiano escolar, nossas energias são ativadas por pequenas urgências, instauradas em instantes fugidios, que não deixam pistas para que as ações possam ser capturadas, agregadas e fortalecidas no movimento contínuo da experiência.

Assim, nosso olhar apressado não tem tempo para ver o que passa e o que acontece e não nos permite pensar o que foi realizado. O que existe para ser visto em nosso caminho, muitas vezes nem ao menos é percebido em meio a uma profusão de estímulos. As coisas acontecem, mas nem sempre nos acontecem. Como afirma Dewey (2010), neste tipo de experiência, navegamos à deriva. Há começos e cessações, mas não há genuínos inícios e conclusões.

Há vivência, mas não há experiência. Mesmo quando há padecimento e sofrimento em sentido amplo, não há incorporação vital pela intenção consciente. Os acontecimentos passam sem afetar e sem deixar marcas nos corpos.

Existe um grande número de vivências deste tipo no cotidiano escolar, espaço em que a experiência empobrece na mesma medida em que as contingências do cotidiano interferem na ação docente e impede que a experiência se revele.

De acordo com Dewey (2010), estas experiências, tornadas vivências, as quais Walter Benjamin denomina de (*Erlebnis*), são inestéticas. Segundo o autor, o inestético situa-se entre dois limites. “[...] Em um polo, está a sucessão solta, que não começa em nenhum lugar particular e que termina — no sentido de cessar — em um lugar inespecífico. No polo oposto, estão a suspensão e a constrição mecânica entre si.” (DEWEY, 2010, p. 117). Estes dois extremos podem caracterizar algumas experiências que ocorrem no cotidiano escolar. Por um lado, ações que ocorrem à deriva, de início e fim imprevisíveis, e, por outro lado, ações mecânicas e conduzidas pela dinâmica do que é instituído que modifica o curso da experiência.

E a experiência com qualidade estética? Para Dewey (2010), uma experiência com qualidade estética é a experiência que constitui uma unidade, movimento evolutivo e consumação que caracteriza a experiência verdadeira, na qual a qualidade estética é visível.

Walter Benjamin (2000), denomina esta experiência de (*Erfahrung*). Nela, a luta e os conflitos podem ser gozados e, ainda que sejam dolorosos, comportam-se como meios para uma experiência se desenvolver. Cada membro desta experiência impulsiona as ações, não simplesmente porque estão aí, mas porque constituem partes que formam uma unidade coerente, que promove o acabamento de uma experiência até torná-la completa e emocional.

A fim de facilitar o entendimento desta afirmação, salientamos o que afirma Dewey (2010): “[...] tendemos a pensar nos sentimentos como coisas tão simples e compactas quanto as palavras com que os denominamos.” (DEWEY, 2010, p. 118). De acordo com o autor, tratamos a alegria, a tristeza, a esperança, o medo, a raiva, como entidades que entram em cena já prontas. Repletas de significados, as emoções qualificam a experiência que se altera em seu movimento. De fato, as emoções são qualidades de uma experiência que move e muda, e não distúrbios e erupções como os que caracterizam às vezes, uma ação perturbada.

A natureza íntima da emoção manifesta-se na experiência de quem assiste a uma peça no palco ou lê um romance. É concomitante ao desenvolvimento da trama e a trama requer um palco, um espaço em que se desenvolver e tempo para se desdobrar. A experiência é afetiva, mas nelas não existem coisas separadas chamadas emoções (DEWEY, 2010, p. 119).

Remetendo-nos ao Projeto Tempo de Arte, objeto de estudo desta Tese, nele foi possível constatar a emoção manifestando-se na experiência da criação enquanto ocupação do sensível. De maneira análoga ao que ocorre nos processos artísticos, a manifestação da emoção tornou-se visível de modo concomitante às ações desenvolvidas no projeto. Mas, para que isso ocorresse, foram concedidos às ações do projeto o espaço, enxergado enquanto lugar para se desenvolver, e tempo para desdobrar-se na experiência.

Como o desenvolvimento de um enredo, a experiência requer um cenário, espaço onde se desenvolver, e um tempo para desdobrar-se. Neste enredo, pode entrar em cena a emoção, que é a “[...] força motriz e consolidante. Selecciona o que é congruente, e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais extremamente díspares e dessemelhantes (DEWEY, 2010, p. 120).

Como unidades extremamente díspares, o tempo e o espaço instituído, e o tempo e o espaço possíveis para as aulas de Arte na escola, polos às vezes conflitantes. A exemplo do Projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, o estranhamento, convertido em emoção, moveu a experiência que emergiu da tensão entre espaço e tempo instituídos e espaço e tempo possíveis.

A tensão entre estes dois polos pode conferir à experiência uma unidade que, segundo Dewey (2010), é uma unidade qualitativa, recorrente da tensão que se instaura entre coisas dessemelhantes que, ao agirem e reagirem umas sobre as outras, harmonizam-se e se encaixam.

O caráter afetivo permite que as emoções se liguem a acontecimentos e objetos em seu movimento. A emoção faz parte do eu interessado no movimento do acontecimento em direção a um desfecho desejado, conferindo unidade qualitativa. Conferir unidade qualitativa a materiais extremamente diferenciados é um modo de conferir à experiência o caráter estético.

Onde devemos buscar uma descrição de tal experiência? Não em registros contábeis nem em um tratado de economia, sociologia ou psicologia organizacional, mas no teatro ou na ficção. Sua natureza e importância só podem expressar-se pela arte, porque há uma unidade da experiência que só pode ser expressa como uma experiência. A experiência é de um material carregado de suspense e avança para a sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis (DEWEY, 2010, p. 121).

Dewey (2010) salienta que uma série interligada de incidentes variáveis provoca nos envolvidos na experiência emoções primárias, que podem ser a esperança, ou a desesperança no início ou a euforia e desapontamento no final. Estas emoções qualificam a experiência como uma unidade. À medida em que as ações prosseguem, desenvolvem-se as emoções secundárias, como variações do afeto primário subjacente.

É possível até que cada atitude e gesto, cada ação produza oscilações na intensidade da emoção fundamental, provocando uma mudança de matiz e coloração na qualidade da experiência. Neste momento, é possível antever de forma imaginária o trabalho a ser feito, avaliando a forma como os elementos entram em cena, reúnem-se, entram em choque, ou se encaixam.

A presença do choque é força que move os envolvidos na experiência e define atitudes e desejos. A atitude e o desejo como fatores de qualidade intrinsecamente estética levam os componentes variados da experiência a um desfecho decisivo, seja qual for sua natureza dominante, de incerteza ou de suspense.

As experiências diferem-se entre si nos detalhes de seu conteúdo. No entanto, há condições a serem satisfeitas, sem as quais nenhuma experiência pode vir a ser. Estas condições dizem respeito a um aspecto comum: a experiência é o resultado da interação entre a criatura viva e as coisas do mundo.

Como criaturas atuantes, fazemos algo: exercemos a ação docente, por exemplo. Em consequência, ficamos sujeitos a algo, sofremos algo: o peso, o esforço, a incerteza do espaço e a escassez do tempo. Estas propriedades vivenciadas determinam ações adicionais. O trabalho pode ser pesado demais, as atribuições contundentes ou insuficientemente sólidas; ou o espaço e o tempo instituídos mostram-se inadequados e insuficientes ao conteúdo que você ministra. Mesmo assim, o processo segue seu curso, insinuando uma adaptação mútua entre o eu e o objeto. Ou pode emergir neste processo, o choque que provoca o

estranhamento, produzindo a ação e a reação do eu com o objeto. Esta interação constitui a experiência e implica a relação entre o estar sujeito e o fazer.

A experiência, no entanto, pode ser limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer, o que pode provocar interferência “[...] pelo excesso do fazer ou pelo excesso de receptividade daquilo a que se é submetido. O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida.” (DEWEY, 2010, p. 123).

Tanto a experiência de quem é animado pela aspiração de agir como a experiência do sentimentalista e do sonhador são igualmente distorcidas. Não há profundidade quando não há equilíbrio entre o fazer e o receber. A inteligência apreende a relação entre o que é feito e o que é padecido na experiência. Essa apreensão controla o que passa entre o que já se fez e o que precisa ser feito em seguida. Este processo caracteriza o fazer do artista, em que comparece o pensamento, assim como o trabalho do pesquisador e do cientista.

Pensando com Dewey (2010), a exemplo do artista, também o professor precisa sofrer conscientemente cada uma das suas ações ou não será capaz de discernir o que está fazendo à luz do objetivo deste fazer. O professor, em sua prática, precisa perceber a conexão entre o sofrer e o agir e como esta relação dialoga com o contexto em que sua prática está inserida, ou seja, a prática deve ser pensada em relação ao lugar onde ela se realiza.

Há uma diferença qualitativa entre as práticas em que as ações são concebidas pela sensibilidade e guiadas pelo pensamento e as práticas em que as ações são conduzidas e executadas de forma mecânica. Isso posto, é possível dizer que docência é uma experiência de pensamento que fomenta um saber fazer em constante diálogo com a prática, experiência que deve conter o fazer e o perceber o que foi feito. Neste tipo de experiência, as ações dependem da qualidade da inteligência empregada e das relações percebidas entre as partes, que constituem o todo da experiência.

Seguindo este raciocínio, podemos inferir que o todo da experiência docente emerge do diálogo entre duas partes: experiência pensada e a experiência praticada, interagindo e guiando as ações no cotidiano escolar. O que implica demorar-se, dar-se o tempo necessário para que os pensamentos contaminem e fortaleçam as nossas ações, livrando-as de atos mecanizados.

O valor da experiência com qualidades estéticas está no fato de ela poder ser reconhecida em todo seu colorido e servir como estímulo, partilhando as descobertas e provocando outros percursos, o que pode contribuir para os deslocamentos mencionados anteriormente. Isso significa eliminar o que não contribui para o processo e agregar fatores que qualifiquem e organizem o movimento mútuo entre ação e percepção. Ou seja, o fazer e o sofrer devem estar interligados na experiência, como acontece no fazer do artista.

Neste momento, vale esclarecer que a experiência artística é sempre uma experiência estética. Essas experiências desprezam a monotonia, a exaustão dos fins indefinidos, a submissão à convenção. Nelas, intuição e intelecto interagem e elegem propriedades pertencentes a uma experiência, que efetua um movimento de desenvolvimento em direção à própria consumação.

Assim, as experiências do artista são experiências integrais, movendo-se em direção a um território, a um fim, cessando somente quando as energias nela ativas materializam as ideias e o pensamento, tornando visível a obra de arte. Essa ação plena difere das ações fragmentadas das exigências do dever, que caracterizam a experiência, à qual nos submetemos na escola. No entanto, a experiência docente pode adquirir qualidade estética sempre que estiver integrada e mover-se por suas próprias necessidades em direção à culminância.

Mas o que é afinal a qualidade estética que caracteriza a experiência? Ela é a qualidade que promove o acabamento de uma experiência (DEWEY, 2010). Sua característica é o fazer enérgico, que é percebido e sofrido, ou seja, é um fazer que relaciona quem faz a quem recebe o resultado da ação. O fazer e o perceber o que foi feito estabelece na experiência uma relação de reciprocidade.

A palavra “estético” nomeia uma experiência que se quer completa. Olhada mais de perto, concluímos, com base em Dewey (2010), que esta palavra não possui em inglês um termo que contenha o significado das palavras “artístico” e “estético”, uma vez que a primeira significa um ato de produção, enquanto a segunda, percepção e apreciação. Às vezes, a tendência é separar os termos um do outro e ver a arte como algo que se superpõe ao material estético ou, por outro lado, supor que, sendo a arte um processo de criação, a percepção dela e o prazer que dela se extrai nada têm em comum com o criativo.

Seja como for, há um certo incômodo verbal no fato de ora sermos compelidos a usar o termo “estético” para abranger o campo inteiro, ora a limitá-lo ao aspecto perceptual receptivo de toda a operação. Refiro-me a esses fatos óbvios como preliminar de uma tentativa de mostrar que a concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como produção, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si (DEWEY, 2010, p. 126).

Deste modo, segundo Dewey (2010), o produto que se origina dos processos artísticos é considerado uma obra de arte estética. “[...] A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos da dança” (DEWEY, 2010, p.126).

A arte, em sua forma, é concebida na relação entre o agir e o sofrer e implica a relação entre a energia de saída e a energia de entrada. Este movimento consiste na supressão de tudo que não contribui para a organização recíproca dos fatores do agir e sofrer, faz de uma experiência a experiência.

Neste movimento, há a eliminação de tudo que não contribui para a harmonia do conjunto. “[...] A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito” (DEWEY, 2010, p. 131).

Na experiência, nosso fazer é estético quando as ações se relacionam com os resultados e as qualidades percebidas são de tal natureza que controlam a produção. Quando existe a intenção de produzir alguma coisa padecida na experiência, realizamos uma ação que pode ser considerada uma ação com qualidade estética. Ela difere de uma atividade espontânea ou não controlada. O que serve de instrumento para outro fazer, de maneira recíproca e cumulativa, revelando um movimento contínuo.

Em seu movimento contínuo, a experiência, como o respirar, é um ritmo que absorve e expulsa. Constitui uma sucessão de acontecimentos pontuada e transformada em intervalos. Os intervalos são os períodos em que uma fase é cessada e a outra é inicial e preparatória.

Pensando com Dewey (2010), este mover contínuo que caracteriza a experiência é sugerido pelos voos e pousos dos pássaros. Movimentos concatenados e intimamente conectados uns aos outros sugerem o tipo de experiência na qual um fazer anterior indica um movimento cadenciado, absorvido

no esforço de se constituírem como marcas vivas. Esses movimentos estão ausentes na experiência docente, quando ela é incompleta por falta de tempo, excesso de trabalho, tarefas fragmentadas, ações desarticuladas e submetimento à vivência do choque.

No entanto, o submetimento à vivência do choque pode desencadear o impulso para a ação. O impulso, tornado estímulo, ativa a relação do sujeito com o objeto. A relação ativada pode resultar em outro objeto, moldado e regulado pela série de percepções que alimentam o fazer e o como fazer. De maneira recíproca, cumulativa e contínua, o que é feito e o que é percebido nesta experiência são instrumentais, um para o outro. Estes atos sequenciais, advindos do fazer, marcam a experiência com um encanto duradouro o que permite que algo nos passe, nos aconteça e nos toque.

3.2 Experiência em Walter Benjamin

Walter Benjamin (1975) extrai seus conceitos da literatura e da arte. Por este motivo Goethe, Hölderlin, Baudelaire, Proust, Kafka, Brecht caminham com delicadeza ao lado de outras manifestações artísticas por ele estudadas, como, por exemplo, o surrealismo, a fotografia e o cinema.

Benjamin (1975) estabelece, a partir da poesia e da arte, as suas categorias de análise. No célebre ensaio Sobre alguns temas de Baudelaire, que compõe uma parte do livro dedicado ao romancista, Benjamin cuidou da tessitura do conceito de experiência. Neste processo, os temas não são o foco, mas o pano de fundo para os estudos do autor, que subdividiu os temas de seu estudo em 12 ensaios. Os ensaios sobre Baudelaire podem ser analisados a partir de quatro seções introdutórias, a saber: 1 - do desnível de experiência entre obra e receptor; 2 - da distinção entre vivência e experiência; 3 - análise dos mecanismos de choque, amparada na psicanálise, especialmente em Freud; e 4 - sobre o modo como o choque é plasmado em Baudelaire na figura da multidão.

Na primeira seção, sobre desnível de experiência entre obra e receptor, o autor postula três aspectos que desfavoreceriam a recepção desse tipo de obra: o lírico teria perdido seu estatuto de poeta; segundo, nenhum êxito foi registrado depois de Baudelaire; terceiro, em função desses dois primeiros, o público se torna ainda mais esquivo à poesia lírica. Essa última sentença permite, à luz das noções

por Benjamin evocadas, afirmar que o público se torna esquivo à experiência poética em geral.

Para Benjamin, Baudelaire almejava ser compreendido, mas isso não se manifestou no público do século XIX, que, seduzido pelos folhetins, tinha pouco interesse por obras líricas. Benjamin (2000), supôs que essa falta de receptividade do público tinha origem na dificuldade de a poesia lírica manter contato com a experiência do leitor devido à mudança na estrutura desta experiência. Esta mudança na estrutura da experiência aproximava o público do folhetinesco, distanciando-o da literatura.

Benjamin apresenta, então, a distinção fundamental entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*).

[...] a experiência (*Erfahrung*) é matéria da tradição, tanto na noção de vida privada quanto coletiva, forma-se menos com dados cristalizados e regularmente fixados na memória, que com dados acumulados com frequência inconscientes, que afluem à memória (BENJAMIN, 1975, p. 105).

Sendo a vivência alheia a datas festivas, ritos e nomes, ela pontua tão somente o distanciamento que se estabelece entre os indivíduos e as coisas. De acordo com Benjamin (2000), a vivência torna difícil a apreensão da experiência poética.

Ao me aproximar dos escritos benjaminianos, especialmente do ensaio Sobre alguns temas de Baudelaire, encontrei um caminho para entender os conceitos de experiência, vivência e mecanismos de choque, conceitos que, em certa medida, dialogam com o projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível (experiência relatada no capítulo 4).

Para este autor, a experiência oferece-se a Baudelaire sem disfarces na figura de seu leitor (BENJAMIN, 2000). O espetáculo da vida de milhares de existências desordenadas, vivendo nos submundos das grandes cidades, era o cerne da experiência do poeta. Em Baudelaire, a experiência relaciona-se a um conceito que denota uma articulação. A articulação, por sua vez, é entendida como ligação e ao mesmo tempo como expressão, pois implica uma dimensão da *praxis* humana. Nela se articulam a autorrelação do ser humano e a sua relação inseparável com o mundo. Trata-se de apropriar-se do mundo como a apropriação de si mesmo, por meio do trabalho material. Esse processo corresponde à prática da

recordação, à rememoração histórica e de presença de espírito no que se refere a conteúdos recordados, tanto no aspecto coletivo quanto no aspecto individual.

Na concepção do autor, a experiência estética, advinda do contato com a arte e com a poesia, por exemplo, modifica a estrutura da experiência. O sujeito imerso na experiência estética converte as resistências e tensões, em um movimento dirigido para um término conclusivo. Neste processo, são descartadas as excitações que em si próprias são tentações para a dispersão. Assim modificada, a experiência é ritmo de inspirações e expirações e de intervalos que preparam outros lançamentos.

A experiência também se modifica quando o monótono, a lassidão dos fins indefinidos, a submissão à convenção dos procedimentos, que somados à indulgência sem objetivo, impedem que a experiência se manifeste em sua inteireza. Em geral, ocorre apenas uma sequência mecânica de movimentos associados às sensações, as quais condicionam os modos de atuação do sujeito da experiência.

Em função das alterações que a Revolução Industrial gerou na estrutura das experiências, modificou-se também o modo como o indivíduo relaciona-se com o tempo e com o espaço, ou seja, sua percepção e sensibilidade se modificaram e, assim, transformando o modo de o indivíduo relacionar-se com as coisas do mundo. Instaure-se, deste modo, o desnível entre a experiência do autor e a do receptor da arte e da poesia.

Para Benjamin (2000), os leitores de Baudelaire, encontravam dificuldades na leitura lírica. A força de vontade destes leitores, assim como a sua capacidade de concentração era escassa. Entregues ao *Spleen*, que anula o interesse e a receptividade, estes leitores preferiam os prazeres sensíveis. Baudelaire atribui ao *Spleen* a perda do cheiro da primavera que se impõe ao homem que não consegue rememorar os tempos idos, o tempo do ideal, que “[...] proporciona a força da lembrança; o *spleen* lhe opõe a horda dos segundos. É seu imperador, como Belzebu é imperador das moscas” (BENJAMIN, 1975, p. 55).

É a estes leitores entregues ao *Spleen* que Baudelaire dirige o poema inicial da obra *Fleurs du Mal*. “[...] Surpreende encontrar um lírico que se dirige a semelhante público – o mais ingrato”, escreve Benjamin (2000, p.37). “[...] Baudelaire desejava ser compreendido; e por isso dedica seu livro àqueles que se

assemelham a ele. A poesia, dedicada ao leitor, termina apostrofando-o! ‘*Hypocrite lecteur, - mon semblable, - mon frère!*’⁷

Segundo o autor, esta relação torna-se mais fecunda se for invertida: as perspectivas de êxito imediato eram a princípio escassas, apesar da confiança que Baudelaire nutria por aquele leitor descrito no poema citado. O leitor ao qual se dirigia apareceria também na época seguinte, o que, segundo Benjamin (2000, p. 37), “comprova a visão de grande alcance do poeta”.

Benjamin ressalta que as condições para a poesia lírica tornaram-se escassas pelo menos por três fatos:

[...] o primeiro, o lírico não é considerado mais como o poeta em si. Não mais “o vate”, como ainda o era em Lamartine; agora se fez um gênero. [...] um segundo fato: depois de Baudelaire, a poesia lírica não registrou nenhum êxito popular (A lírica de Hugo teve, todavia, ao aparecer, uma grande repercussão. Na Alemanha o “Buch der Lieder” marca o limite). Disto se pode deduzir um terceiro elemento: o público tornou-se mais frio, inclusive quanto àquela poesia do passado que lhe era conhecida (BENJAMIN, 2000, p.37).

O autor situa estas ocorrências mais ou menos na 2ª metade do século XIX, período de popularidade ascendente de *Fleurs du Mal*, “[...] O livro que havia confiado nos leitores mais estranhos e que em princípio encontrara poucos aptos a compreendê-lo, no curso de decênios, converteu-se num clássico, inclusive um dos mais editados” (BENJAMIN, 2000, p 38).

Uma pergunta nos intriga: Que forma excepcional conservou o contato de Charles Baudelaire com seus leitores? Para nos aproximarmos desta questão, seria preciso entender as condições de recepção da poesia lírica. Segundo o autor, esta qualidade de recepção poderia ser atribuída ao fato de a experiência dos leitores ter-se transformado em sua estrutura, visto que as condições de recepção para a poesia lírica tornaram-se mais pobres e que, somente de modo excepcional, ela mantém contato com os leitores.

Talvez o fato de que a experiência do leitor tenha-se transformado em sua estrutura seja uma conjectura bem possível. No entanto, para definir esta transformação, o autor diz ser necessário interrogar a filosofia.

⁷ “Leitor hipócrita, meu semelhante, meu irmão!” Tradução nossa.

Desde fins do século passado, a filosofia tem realizado uma série de tentativas para apossar-se da ‘verdadeira’ experiência, em oposição àquela que se sedimenta na existência controlada e desnaturalizada das massas civilizadas. Costuma-se enquadrar estas tentativas sob o conceito de “filosofia da vida” (BENJAMIN, 2000, p. 38).

O conceito de “Filosofia da vida” não tem sua origem na existência do homem em sociedade, mas “[...] da poesia, bem como da natureza e preferencialmente da época mítica.” (BENJAMIN, 2000, p. 38). Outro aspecto importante do conceito de experiência de Benjamin, que interessa à presente pesquisa, é a análise que o autor faz da obra “*Matière et Memoire*” de Henri Bergson (1896), a qual considera a estrutura da memória como decisiva para a experiência. Para Bergson, a “[...] experiência não consiste precisamente com acontecimentos fixados com exatidão na lembrança, mas sim como dados acumulados, frequentemente de forma inconsciente, que afluem à memória.” (apud BENJAMIN, 2000, p.38).

Segundo Benjamin (2000), Bergson esquiva-se de qualquer determinação histórica da experiência” e, agindo desta forma, tenta afastar-se da experiência que deu origem à sua filosofia. A experiência contra a qual a filosofia de Bergson surgiu é, para Benjamin, “[...] a experiência hostil, ofuscante, da época da grande indústria” (BENJAMIN, 2000, p. 38). Benjamin destaca que, quem fecha os olhos para esse tipo de experiência enfrenta uma experiência de tipo complementar, ou seja,

“[...] enfrenta a imitação espontânea da experiência. A filosofia de Bergson tenta especificar e fixar esta imitação. [...] Portanto, a filosofia de Bergson reconduz indiretamente à experiência, que se oferece a Baudelaire na figura de seu leitor” (BENJAMIN, 2000, p. 38).

Na concepção bergsoniana de experiência, é o aporte da criação artística que responde às exigências do pensamento do filósofo. Segundo Benjamin (2000), Henri Bergson vislumbra no fazer artístico em geral a viabilidade de uma abordagem perceptiva da experiência. A realização da obra de arte implica o empenho de comunicar o objeto, resultado de um pensar que se faz num tempo que é duração.

Em seu livro “*Matière et Mémoire*”, Bergson define o caráter da experiência da *durée* (duração) de tal forma que o leitor pode pensar que apenas o poeta pode ser o sujeito adequado para uma experiência semelhante. E foi, com efeito, com um poeta, Charles Baudelaire, que Benjamin pôs à prova a teoria bergsoniana da experiência.

No ensaio Sobre alguns temas de Baudelaire, Benjamin (1939) reconhece no poeta subsídios para analisar a estrutura da experiência sob os efeitos da temporalidade moderna: o tempo das grandes transformações da modernidade, o período pós-Revolução Industrial, entre os séculos XIX e XX, em plena iminência da 1ª Guerra Mundial (1914). Período marcado pelo choque entre os ideais de “modernização” e de “progresso”, mas também pelo atraso e pela barbárie reais em relação à população mundial, à pobreza e à miséria. Momento em que os valores humanistas caíram em descrédito. Tornar-se útil era a necessidade do homem moderno.

Afastado de qualquer outro vínculo cultural, histórico ou teológico, o homem moderno almejava servir ao sistema econômico, atrelado aos ditames da indústria emergente. Nada caracterizava este homem mais do que sua necessidade de atender aos interesses do Estado. Para cumprir este desejo, seria necessário, segundo Benjamin, “[...] uma mudança na estrutura [da] experiência” (BENJAMIN, 1975, p. 114).

Esta mudança na estrutura da experiência para atender aos interesses da modernidade havia sido observada pelo autor em seus ensaios de 1930, quando anuncia que o sentido coletivo da experiência (*Erfahrung*) transmuta-se em experiência individual (*Erlebnis*). A avidez, característica principal do homem moderno, que a todo custo almeja apoderar-se da natureza, do conhecimento e do tempo, transforma a experiência.

Nesta transformação, o autor de “Experiência e Pobreza” identifica a ausência de uma palavra unificadora, ou melhor, uma fragmentação da experiência coletiva, indicando que, em vez de uma narrativa perfazendo o todo, o que existe são vários relatos independentes uns dos outros. Caracterizados por uma temporalidade não partilhada por um mesmo universo de práticas e de linguagem, estes fragmentos de narrativas referiam-se ao interior da casa particular do indivíduo burguês.

Como dito antes, o ensaio sobre Baudelaire constitui uma análise sobre a mudança na estrutura da experiência na modernidade. “[...] A modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 1988, p. 174).

A modernidade do tempo que passa depressa e que tudo devora, acabando com a possibilidade da *Erfahrung*, impondo ao homem uma grande possibilidade de estímulos e excitações externas. Quanto maior as possibilidades dos choques, mais

alerta ficará o sistema perceptivo da consciência submetido a um tempo devastador, um tempo sem memória, sem sentido, que priva o homem da experiência (*Erfahrung*), no sentido que Walter Benjamin (2000), imprime ao termo.

Benjamin (2000) aponta que, na modernidade, a vida privada, assumida pela vivência (*Erlebnis*), é valorizada, o que imprime uma mudança na dimensão temporal, modificando o modo de narrar. As narrativas épicas baseadas na honra guerreira contrapõem-se, agora, a uma narrativa baseada na afirmação da vida cotidiana, sustentada por uma moral regida pelos preceitos dos bens de produção, sublinhando as qualidades de uma existência individual, organizada e pacífica.

Há, portanto, uma nova escala de valores, pautada pela ciência econômica. Vale destacar que a autorregulação emerge desta ciência, afirmando-se nos acontecimentos do seu domínio. A autorregulação reflete duas facetas da percepção moral assumida pelo modo de vida baseado na vivência (*Erlebnis*).

Na vivência, o submetimento ao processo de perda de referências coletivas torna artificial o comportamento da burguesia caracterizado pela frieza e anonimato sociais. Segundo Mitrovitch (2011), a organização capitalista do trabalho impõe à burguesia uma coloração diferente que esconde a frieza e o anonimato sociais e impõe uma espécie de máscara, “[...] responsável pela criação de uma existência baseada na interiorização do princípio supremo do capital, o princípio de posse.” (MITROVITCH, 2011, p. 113).

A outra faceta da perspectiva moral assumida pela vivência (*Erlebnis*) em detrimento da experiência (*Erfahrung*) é a impossibilidade de narrar. Assim, a experiência procura outras formas de narrativa: o romance e a informação jornalística. Esta nasce para saciar a sede moderna de resposta imediata.

Por meio da informação, o silêncio das coisas se transforma em ruído. Antes em segredo, agora tagarela. Por todos os lados, notícias, estatísticas, pareceres. As histórias falam, mostrando-se por inteiro. De maneira pormenorizada, os relatos carregam armas ofensivas ou defensivas e através deles acreditamos que avançamos em nosso conhecimento. Capturadas pela informação, as existências articuladas aprendem como devem agir e ser.

Segundo Mitrovitch (2011), a televisão apropriou-se da tendência jornalística do gênero “autobiográfico”, “os relatos de vida”, fazendo da necessidade de exprimir-se uma apelação para capturar o espectador desarmado. Segundo a autora, ao contrário do que afirmam seus idealizadores, a exploração televisiva dessas

histórias pessoais não auxilia seus ouvintes na solução de dilemas de suas próprias vidas; ela tem outra finalidade, elevar ao nível cruel do estereótipo e das generalizações situações singulares, forçando uma identificação imediata do telespectador, alheia ao distanciamento e ao estranhamento necessários para a crítica e a reflexão.

Induzidos pela avalanche expressiva, que transborda dos meios de comunicação, não ter nada a dizer pode causar espanto. Incomoda. A mídia, ao operar com uma variedade grande de informações e discursos, cria a necessidade da informação em todos nós.

Sintetizando o pensamento que tentamos apresentar, podemos dizer, como em Mitrovitch (2011), que a autorregulação, a apropriação de bens de consumo e a informação transformaram a estrutura da experiência. Ou como em Benjamin, a *experiência (Erfahrung)* transforma-se em *vivência (Erlebnis)*.

Deste modo, a “pobreza da experiência” trouxe consigo uma nova consciência temporal. Uma consciência caracterizada por um tempo que escoar veloz e sem história.

A temporalidade advinda com a *Erlebnis* solapa a percepção do que é existir no tempo, substituindo-a pela ‘autocompreensão’ como razão desprendida. O homem desprendido e sua nova concepção de interioridade, autossuficiente e autônoma, levaram o homem que faria um observador moderno à necessidade de objetivar o mundo, isto é, vê-lo mecanicamente e funcionalmente, da forma que faria um observador externo não envolvido nele (MITROVITCH, 2011, p. 115).

Objetivar o mundo é vê-lo funcionando, com um olhar desprendido, como se estivesse de fora. E foi com este olhar distanciado que o mundo objetivado moldou o seu próprio desenvolvimento. Um outro tempo se instala para as atividades do homem moderno, trata-se do que Mitrovitch chama de “tempo homogêneo e vazio”, o tempo da física, “[...] cujos eventos selecionam diacronicamente, por meio apenas de relações causais, eficientes e sincronicamente pelo condicionamento mútuo. [...] Essa causalidade, apoiada na cronologia, conduz a uma infundada crença no progresso” (MITROVITCH, 2011, p. 116).

O papel desempenhado por esta objetivação do tempo na modernidade, segundo a autora, torna-se categoria de orientação para o conhecimento, que oscila entre os campos da matemática e da história.

A objetivação do tempo, ao desnudar a vivência (*Erlebnis*) interfere na noção moderna de sujeito. No sujeito da vivência, ao contrário do sujeito da experiência, a identidade passa a ser constituída por aquilo que Benjamin (1975) chama de lembrança (*Erinnerung*), memória na qual o indivíduo só pode encontrar uma identidade na narrativa de sua própria história.

Baudelaire oferece a Benjamin os subsídios para analisar a estrutura da experiência e a temporalidade modernas, temas que, em certa medida, dialogam com a educação, submetida ao tempo objetivado, homogêneo e vazio, que condiciona a estrutura da experiência do cotidiano. No dia a dia escolar, a experiência (*Erfahrung*) sede o seu lugar para a vivência (*Erlebnis*), que, despida de sentido e referências, submete-se aos mandos e desmandos das urgências.

No ensaio de Baudelaire, a nova consciência temporal advinda da *Erlebnis* é marcada pelo choque, fator de mudança da estrutura da experiência, segundo Benjamin (2000). Nas linhas subsequentes procuraremos mostrar, por meio do pensamento de Walter Benjamin, como a experiência do choque interfere no processo criativo de Baudelaire.

3.3 Experiência: um caminho entre impossibilidades

Jorge Larrosa Bondía (2004, p. 163) considera o sujeito da experiência como “[...] um sujeito ex-posto [...] precisamente porque aquilo do qual faz experiência se apodera dele. Por outro lado, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”.

Em Benjamin, o sujeito da experiência insinua-se na figura do poeta. No ensaio Sobre Alguns temas de Baudelaire, Benjamin (1975) argumenta sobre possibilidade de reconstrução da experiência, numa época em que a experiência, no sentido estrito do termo, não era mais possível.

Na modernidade, a potência da razão não está destinada a romper os limites do mundo da experiência com o objetivo de encontrar uma saída para o domínio da transcendência. O querer da razão é outro e consiste “[...] em ensinar-nos a percorrer este domínio empírico com toda a segurança e a habitá-lo comodamente. A razão deixa de ser a região das verdades eternas, quer dizer, ela deixa de ser a soma de ‘ideias inatas’ anteriores a toda experiência” (MITROVITCH, 2011, p. 36).

Não comodamente inserido numa região de verdades eternas, Charles Baudelaire esteve imerso na experiência de criação da sua poesia. A experiência (*Erfahrung*) converte-se em vivência (*Erlebnis*), pois, ao ser submetida à dependência *Chock*, a experiência se modifica. Os *Chock* são os estímulos do cotidiano, da vida urbana dos primórdios da era industrial, especialmente nas grandes metrópoles. Para Baudelaire, a experiência do *Chock* é central em sua poesia e consiste na interação da criatura viva com as condições que a rodeiam e está implicada no próprio processo da vida.

A estética do *Chock* refere-se às condições de resistência e de conflito, nas quais aspectos e elementos do eu e do mundo, somados, interagem e qualificam a experiência, que emerge de uma intenção consciente. Neste exercício, o que observamos, o que pensamos e o que desejamos alcançar são ações que sucedem umas às outras, de forma concatenada, ligando o antes ao vir a ser.

Acontecimentos fragmentados e desconectados no tempo estão relacionados aos múltiplos estímulos que aceleram as ações; uma forma de perceber a experiência transformada em sua própria estrutura não deixa rastros e converte-se em vivência para a massa.

A vivência do *Chock* (*Chockerlebnis*), que, como dito antes, é também fator de mudança da estrutura da experiência, interferiu no processo criativo de Baudelaire. No cotidiano de uma grande cidade, imerso na multidão, Baudelaire inseriu a experiência do choque em sua poesia. Submetido ao choque que empobrece os sentidos e paralisa a imaginação, o poeta encontrou no esforço do seu trabalho os meios para tornar possível a experiência no sentido de *Ertahrung*. Foi a imersão na multidão, que lhe deixava perplexo, que permitiu a Baudelaire encontrar o rumo da sua arte. Ao esquivar-se do choque, que a multidão lhe impunha, como que a golpes de esgrima, no esforço do embate, Baudelaire deixou viver sua poesia.

Segundo Benjamin, a experiência do *Chock* ofereceu-se a Baudelaire sem disfarces. O espetáculo da vida mundana e de milhares de existências desordenadas vivendo nos submundos das grandes cidades era o núcleo da experiência do poeta.

Baudelaire é o exemplo que Benjamin (2000) utiliza para mostrar que, por meio da exposição ao caos, o poeta consegue viver uma experiência na modernidade, captando uma consciência do tempo, que incorpora o movimento da

eterna repetição e do choque permanente e, ainda que fugazmente, encontra nele um sentido. Baudelaire faz sua poesia viver, partindo de uma atitude estética, que, segundo Dewey (2010), promove o acabamento de uma experiência em sua completude e unidade.

Segundo Walter Benjamin (2000), a imagem de Baudelaire concebida como a de um artista, aproxima-se da imagem do herói. Tanto o herói quanto o artista equivalem-se. Segundo Baudelaire, a força de vontade é um dom precioso que artista e herói sabem usar muito bem, imprimindo à obra algo que ultrapassa o próprio objeto (BAUDELAIRE, 1932, p. 26). A força que é um dom permitia ao poeta entregar-se completamente à construção de seus versos. Como observado pelo poeta simbolista Gustav Kahn, “[...] o trabalho poético se parecia em Baudelaire como um esforço físico” (BAUDELAIRE, 1909, p. 6 apud BENJAMIN, 2000, p. 7).

Baudelaire enxergava o esforço do esgrimista nos traços do pintor Constantin Guys, o qual considerava “o pintor da vida moderna”, da Paris da segunda metade do século XIX, e cujo trabalho o poeta admirava.

Agora, no momento em que os outros dormem, esse homem está curvado sobre a mesa, lançando sobre uma folha de papel o mesmo olhar que há pouco fixava sobre as coisas, esgrimindo com seu lápis, sua caneta, seu pincel, respingando no teto a água do copo, limpando a pena na camisa, apressado, violento, ativo, como se temesse que as imagens lhe escapassem, brigando sozinho, esbarrando em si mesmo. E as coisas renascem sobre o papel, naturais e mais que naturais; belas; singulares e dotadas, como a alma do autor, de uma vida em estado de exaltação. (BAUDELAIRE, 2010, p. 32)

Para Benjamin (2000), há mesmo na obra de Baudelaire a prova da metáfora esgrimista, que Baudelaire utiliza quanto se refere à Constantin Guys. Na obra do autor de *Fleurs du Mal*, os gestos artísticos são comparados aos gestos marciais. E, nesse sentido. Baudelaire (2010) enxerga a qualidade estética que surge do trabalho do desenhista e aquarelista francês Constantin Guys. A ação precisa e rápida dos traços do desenhista, entretanto, não implica a oposição entre experiência intelectual e prática. Pelo contrário, “[...] nenhuma experiência de nenhum tipo constitui uma unidade, a menos que tenha qualidade estética” (DEWEY, 2010, p. 117).

A experiência na qual Baudelaire esteve imerso, como o respirar, constituiu um ritmo de inspiração e expirações. Uma sucessão de acontecimentos tornados ritmo pela existência de intervalos. Quando uma fase cessa, a outra está latente em

preparação do sujeito imerso na experiência que abriga as consequências de um fazer anterior.

Como o sujeito da experiência concebido por Larrosa Bondía, Charles Baudelaire, imerso em sua poesia, em presença total naquilo que se faz. Deste fazer pode emergir a experiência com qualidade estética concebida por Dewey e que, em Walter Benjamin, é *Erfahrung*.

Caroline Mitrovitch (2011), salienta que a relação que Baudelaire tem com a multidão é pontuada por atitudes ambíguas. Para Benjamin, as atitudes de Baudelaire em relação à multidão é um “jogo” que oscila entre a cumplicidade e o desprezo. Benjamin destaca essas atitudes em diversos poetas do século XIX, que demonstram desde idealização até mal-estar e medo diante das massas. Como signo aceito da modernidade, a multidão transpassa de modo dilacerante o processo de criação de Baudelaire. Seja qual for a atitude do poeta em relação à multidão, de cumplicidade ou de desprezo, estar imerso nela tornou possível a experiência da poesia de forma plena.

Estar imerso na multidão e entregue aos choques exigiu de Baudelaire uma atitude de combate. A imagem do esgrimista “[...] compõe a metáfora para ilustrar essa dialética fundadora da possibilidade de experiência do homem contemporâneo: é apenas na e através da multidão, isto é, no e pelo *Chock* que a experiência em seu sentido forte — é possível.” (MITROVITCH, 2011, p. 84).

Segundo Benjamin (2000), o que são os perigos da floresta e da savana comparados com os choques diários do mundo civilizado? E foram justamente estes choques os causadores do legado que Baudelaire nos ofereceu com sua lírica. A teoria estética de Walter Benjamin, destacada no ensaio sobre Baudelaire, está profundamente ligada ao choque perceptivo, sendo considerada uma teoria estética da modernidade. Nesse momento, cumpre destacar que o conceito de Choque foi pensado após as várias transformações da vida moderna.

No entanto, a sujeição em demasia à experiência do choque ativa constantemente a presença consciente, ocasionando a perda da memória, o declínio da experiência, e, nesta anestesia dos sentidos, ocorre o embotamento do olhar. O olhar que não mais contempla e não se prende ao objeto. Na multidão, o olhar inquieto e distraído, em meio aos esbarrões e solavancos, compromete a experiência. Entretanto, a vivência do choque pode colaborar para o despertar dos sentidos adormecidos.

A vida moderna intensificou as situações de choque em todos os âmbitos: no econômico, no político, no cotidiano e no artístico. No âmbito econômico, o capitalismo dita a forma de produção: serial e industrializada. Se no trabalho artesanal existia uma conexão entre os vários estágios que configuravam esse fazer, com o avanço do modo de produção capitalista, a conexão entre as várias etapas do trabalho é segmentada, concebida em partes apartadas umas das outras, desconectadas e mantendo o distanciamento entre o indivíduo e produção.

A crescente industrialização na era moderna redefine a relação que o indivíduo estabelece com o trabalho. A relação torna-se autônoma e coisificada. Com a segmentação do trabalho na linha de montagem, o indivíduo perde o vínculo “orgânico” que mantinha, outrora, com aquilo que produzia. A cadeia de montagem fragmenta e homogeneíza o gesto do operário nas fábricas, de modo que se perde a relação teleológica encontrada no trabalho artesanal. Nas fábricas, é o choque que passa a marcar a experiência do trabalhador frente às máquinas.

Como vimos, a modernidade gera um aumento enorme na estimulação nervosa. No fim do século XIX, as sobrecargas sensoriais começavam a fazer parte do cotidiano do cidadão, interferindo sobremaneira no seu modo de pensar, agir e na configuração e realização dos seus desejos. Nas grandes metrópoles, multiplicam-se e intensificam-se os estímulos sensoriais de ordem tátil. Multidão, automóveis, publicidade, ruídos, perigos urbanos, encontros entrecortados constroem uma nova experiência do homem na cidade.

Em contato com a multidão, os sentidos são convocados ininterruptamente a mover-se através do tráfego e das massas humanas, que implica uma série de choques e colisões; nos cruzamentos perigosos, inervações fazem o sujeito estremecer, tudo é muito rápido, como descargas elétricas. Por este motivo, Baudelaire discorre sobre o homem que mergulha na multidão como em um tanque eletrificado. O homem do final do século XIX e início do século XX, ao receber as “descargas elétricas” da multidão, viu-se obrigado a desenvolver um olhar disperso, para se adaptar a esse mundo. Ele não devia ou não podia manter, por longo tempo, os olhos em um mesmo objeto, seu olhar precisava pairar no seu entorno, alertando-o, sempre à espreita. Um olhar sem descanso. Distrair-se é entregar-se de corpo e alma a contrariar os perigos da cidade, alternativa conveniente, mas não aconselhável e nem sempre possível.

Walter Benjamin (2000) adverte que a cidade exige uma atenção superaguçada (e dispersa), imprescindível para que o passante consiga caminhar ileso em meio às múltiplas ameaças a que está sujeito. Nessas circunstâncias, o olhar é superestimulado.

Ao incorporar as conjunturas citadinas, Baudelaire tenta familiarizar-se com a atenção, a agilidade, o automatismo e o reflexo condicionado, que provocam transformações no aparelho sensitivo do indivíduo. Modos padronizados de nos relacionarmos com o mundo são, então, instaurados. Caminhar por entre a multidão e, ao mesmo tempo, integrá-la ao seu comportamento, esta é a condição do homem que vive nas grandes cidades.

Mas Baudelaire é um ser demasiadamente consciente do espaço que ocupa e em que transita. Sua consciência e atenção agudas são escudos suportando os excessos de estímulo e informação, que pululam de todos os lados e embotam seus sentidos. Ao homem moderno cabe não só suportar o excesso de estímulos e informações, como também saber o que fazer com tanto palavrório originado pelos meios de comunicação. Geralmente, o homem moderno, saturado por tanta informação, aprende a opinar a respeito de tudo. Ele não tem tempo para se aprofundar, mas acredita que opinar é conhecer. Qualquer assunto é reduzido a opiniões que, passadas adiante, ganham outros detalhes reproduzidos irrefletidamente.

O homem da multidão assimila uma série de “regras de conduta” e as reproduz constantemente a fim de manter o bom funcionamento da estrutura social. Benjamin utiliza a palavra adestramento e remete esse problema ao homem da multidão de Edgar Allan Poe, poeta americano do século XIX, que apreende os estímulos e aprende a manejá-los para seu próprio benefício.

O homem, que fora fruto de um tempo onde as coisas duravam, era dotado de uma sensibilidade voltada à tradição, conservadora da memória; o passado se atualizava por meio dela. A memória e a capacidade da imaginação não eram obliteradas pela presença constante da consciência e pelo choque. Mas o homem moderno de Baudelaire é diferente. Consciente e reflexivo o bastante para assimilar os muitos choques de seu tempo e deles tirar proveito em benefício de seus versos. Isso explica por que as imagens na obra do poeta são apresentadas de modo tão brusco e inesperado. Baudelaire, como afirmado antes, inseriu a experiência do choque no âmago de seu trabalho artístico.

Era preciso extrair imagens do caos. E Baudelaire extrai do caos da multidão a imagem do *flâneur*: “[...] O *flâneur* comprazia-se de adequar-se ao ritmo das tartarugas. Se fosse por ele, o progresso deveria andar num ritmo similar.” (BENJAMIN, 2000 p. 72). Como observador, o *flâneur* imprime para si próprio um outro ritmo de caminhada, distinguindo-se dos outros transeuntes. Seu movimento é o contraponto ao movimento centrífugo da multidão: com sua deliberada lentidão, ele interrompe o fluxo contínuo e irrefletido, que define a experiência dos corpos na metrópole moderna.

O amante da vida universal entra, assim, na multidão como num imenso reservatório de eletricidade. Pode-se igualmente compará-lo, esse indivíduo, a um espelho tão grande quanto essa multidão; a um caleidoscópio dotado de consciência que, a cada instante, o traduz e o exprime em imagens mais vivas que a própria vida, sempre instável e fugidia. “Todo homem”, dizia um dia o Sr. G., numa dessas conversas que ele ilumina com um olhar intenso e com um gesto evocativo, ‘todo homem que não esteja oprimido por uma dessas aflições de natureza demasiadamente reais para não absorver todas as faculdades e ainda assim *se enfada no meio da multidão* é um idiota! um idiota! e eu o desprezo!’ (BAUDELAIRE, 2010 p. 30).

Segundo Benjamin, a relação de Baudelaire com a multidão é repleta de ambiguidades. Há um “jogo” entre cumplicidade e desprezo, que Baudelaire mostra em relação à multidão. Esse movimento dialético dilacerante transpassa do começo ao fim a leitura que Benjamin faz de Baudelaire. A imagem do esgrimista, por exemplo, que resiste aos choques de onde quer que eles provenham, compõe a metáfora que ilustra a dialética fundadora da possibilidade de experiência do homem contemporâneo.

Sobre a relação de Baudelaire com multidão é importante destacar as considerações de Willi Bolle, professor de literatura da Universidade de São Paulo:

O fascínio dos intelectuais sobre o fenômeno da “massa” mostra-se em textos como o Trabalho das passagens, de Benjamin. Pesquisando este tema nos diversos escritores do século XIX, ele evidencia as diversas atitudes: desde a idealização das massas até o mal-estar e o medo diante delas. Cultura de massas ou barbárie de massas? A massa como um monstruoso “mercado” de consumidores ou um signo inignorável de questões mal resolvidas: a “humanidade” como sujeito da história? O sentido de história? – Benjamin deixa estas questões em aberto. (BOLLE, 1994, p. 148).

Principalmente enquanto imagem de resistência ao *Chock*, a esgrima é luta, é “contato dialético”, não nega a realidade, portanto, afirma-a. Isto caracteriza o modo

como o lirismo baudelairiano se faz e se desfaz pela luta na multidão e contra ela, sendo, por isso, antes de mais nada, a afirmação da realidade ou, em outras palavras, da “pobreza” e precariedade da experiência. Isso quer dizer que esse eu funda-se em um ato de conscientização de sua historicidade.

O desejo de emancipar-se em relação às vivências traduz-se em uma experiência (*Erfahrung*), integralmente assumida pelo poeta. A atitude de encarar sua própria história mostra, em toda a sua nudez, a consciência de sua historicidade, não apenas como agente, mas como solo, material, objeto de história.

A multidão, imagem oculta na obra de Baudelaire, instiga, provocando reações, sendo que só o mergulho na multidão permite ao poeta tornar-se moderno. De maneira implícita, ela determina não só a ação na lírica do poeta francês, como também pontua o tipo de experiência passível de ser vivida na diversidade de estímulos. Para Baudelaire, a natureza da multidão é inumana. Ela apaga os laços que ligam os indivíduos à tradição, tornando indistinta a história. Na massa amorfa de passantes, estímulos, sensações, sentimentos, acontecimentos, histórias, inserem-se à “experiência vivida”, à qual Charles Baudelaire deu o peso de uma experiência em sentido pleno.

3.4 Experiência no espaço-tempo contemporâneo: a resposta dos artistas

No mundo contemporâneo, o regime temporal, ao qual estamos sujeitos em nosso cotidiano, sofre uma mutação na perspectiva instável. Altera-se a percepção de passado e futuro, interferindo na experiência do presente. A espessura do tempo parece evaporar. “Cada vez mais se impõe a evidência de que o tempo sucessivo, direcionado, encadeado, parece ter definitivamente entrado em colapso para achatar-se numa simultaneidade hipnótica e esvaziada” (VIRILIO, 1993, p. 103).

Bergson (2005) discute com profundidade, em seus ensaios, as questões ligadas ao conceito de tempo. Ele tentou explicá-las ao longo de toda sua obra literária e filosófica. Para o autor, o tempo distingue-se de duas maneiras: tempo objetivo (quantitativo, mensurável, objeto da ciência moderna) e tempo real (subjetivo, qualitativo, não mensurável, ligado à experiência individual). Em sua concepção, o tempo pode ser apreendido por uma consciência por meio de estados afetivos, corporais e de suas lembranças. Apreendido tanto pela subjetividade quanto pela inteligência e, por meio de sua medição, como tempo objetivo. O

homem é um ser imerso na temporalidade, seja ela ligada à interioridade ou a uma exterioridade; ele vive uma temporalidade constituída pelo tempo objetivo e pelo tempo subjetivo.

Diante da tendência que o tempo tem de nos escapar, tentamos ordenar o que é instável. É uma necessidade ordenar o que não conseguimos controlar por outros meios. É importante, para o nosso corpo e para nossa ação, traçar divisores na continuidade da extensão do tempo, cedendo às sugestões das necessidades da vida prática e aos imperativos da razão. (BERGSON, 2005).

Ainda segundo o autor, podemos traçar uma divisória entre o tempo real – de difícil acesso, sempre fugidio e em mutação, no qual nos vemos agindo – e a duração, “o tempo em que agimos”, tempo contínuo, em que estamos retirando algo do processo vital. O primeiro é o tempo da vida prática, das ações cotidianas; útil para o conhecimento usual e científico próprios à nossa constituição intelectual. O segundo é o tempo que dura, o tempo que flui. A duração está ligada aos fenômenos da vida e nos ajuda a pensar o que escapa à Ciência. “O tempo em que agimos” é o tempo contínuo, que nos permite pensar a realidade viva e em constante mudança. Sendo duração, esse tempo não é mensurável como o tempo objetivo, que segue uma relação com o espaço.

Atentos a uma nova lógica do tempo, artistas contemporâneos constroem narrativas, territórios de recriação da existência. Como ressalta Kátia Canton, “um testemunho de riquezas afetivas que o artista oferece ou insinua ao espectador, com a cumplicidade e a intimidade de quem abre um diário” (CANTON, 2009a, p. 22).

O artista norte-americano Bill Viola utiliza a linguagem de vídeo para tratar das questões do tempo. Diante de uma aceleração vertiginosa, que torna as coisas cada vez mais curtas (mais informação em menos tempo), ele propõe uma desaceleração. E o faz conscientemente, como um caminho de criação.

Segundo Kátia Canton (2009a), em entrevista concedida a Marcello Dantas para o documentário *Processing the Signal* no ano de 1989, em Nova Iorque, Bill Viola nos revela que:

Tem havido uma evolução e uma aceleração tremendas em fazer as coisas cada vez mais curtas, mais informação em menos tempo. Sendo um artista, eu imediatamente pensei: “Bom, então devemos fazer o contrário, mostrar: cada vez menos informações em mais tempo”. E é isso que eu quero explorar no meu trabalho (CANTON, 2009a, p. 22-23).

Grande parte da criação artística de Viola envolve efeitos como *slow motion*, por exemplo, revela uma imersão num outro tempo, o tempo da arte. No tempo do sensível a cena é desvelada em todos os seus detalhes. Na obra *The Reflecting Pool*, de 1977-79, um homem vê sua imagem refletida na superfície de uma piscina por um longo tempo, de repente salta e fica suspenso no ar até cair e misturar-se à água.“[...] Na lentidão das pausas, nos ralentamentos, Bill Viola nos proporciona encontros, descobertas. Ele prolonga a duração dos acontecimentos com o objetivo de nos oferecer um tempo pleno de densidade, capaz de incitar a reflexão e a contemplação.” (CANTON, 2009a, p. 24).

O tempo de Bill Viola é um tempo transformado. Tempo que não é o tempo funcional dos relógios e dos cronômetros. É um tempo muito mais longo que convoca outra atitude das coisas e dos seres, porque, neste tempo, os acontecimentos levam muito mais tempo e duram de um modo diferente, mostrando suas intensidades e nuances de cores.

A qualidade da experiência no fazer artístico prolonga os acontecimentos e o artista pode, então, interferir no tempo veloz e superficial, que não nos pertence. Tempo sem experiência, que exclui tudo o que é da ordem da incerteza. No tempo da pressa que submete tudo à clareza do método científico, a literatura e a arte tornam-se ornamentos, pura “perda de tempo”.

Perder tempo é impregnar-se de um tempo longo, que repercute na forma como as pessoas vivem. No mundo grego, por exemplo, o cidadão era educado para viver em sociedade. Na *polis*, o cidadão dispunha de tempo para discutir com seus amigos sobre a vida na cidade, filosofia e arte. Naquela época, o tempo parecia lento ao ser compartilhado. Em contrapartida, hoje, o tempo não passa de uma linha abstrata e veloz, que nos escapa continuamente, dando-nos a impressão de vivermos num eterno presente o que altera a nossa experiência no tempo.

Segundo Benjamin (2000), nossa experiência no tempo pode ser comparada a uma viagem em que atravessamos uma região desconhecida. São experiências que ampliam a visão e nas quais nos vemos como sujeitos. A experiência é a passagem da existência que se dá no tempo.

Segundo Larrosa Bondía (2004, p. 162), “ [...] o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade e ocasião.”.

O autor encontra em Heidegger uma definição de experiência que aproxima as palavras receptividade, abertura, travessia e perigo. Para Heidegger (1987), fazer uma experiência significa que algo nos acontece, nos alcança, se apodera de nós, nos tomba. Assim, podemos ser transformados por essas experiências de um dia para o outro, no transcorrer do tempo.

O tempo é condição da experiência. Mas viver um tempo com experiência constitui um gesto quase impossível nos tempos que correm, porque perdemos a capacidade de narrar. A narração imprime caráter à experiência. No passado, as narrativas eram feitas pelos moradores da terra, os camponeses, ou pelos moradores do mar, os marinheiros. A tradição é algo que tece um tempo artesanal de forma cuidadosa e detalhada. Na narrativa, o mundo se abre para o sujeito da experiência. Sujeito este que é colocado no fluxo e refluxo do corpo e do tempo. O sentido da narrativa vai muito além da necessidade de ser contada. Assim, seus vestígios estão presentes nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.

Benjamin (2000) considera o surgimento da informação como a morte da narrativa. A narrativa existiu como um meio artesanal de comunicação, que não resistiu às mudanças da modernidade. Na perspectiva de Benjamin, existem incompatibilidades inconciliáveis entre a narrativa e a informação. A primeira oferece reflexão, espanto e nunca se exaure; a segunda surge de forma efêmera e somente tem validade enquanto novidade.

Sem nos deixar abalar, recebemos notícias de todo o mundo todas as manhãs. Os fatos chegam acompanhados de explicações. Jacques Rancière (2007), filósofo francês, considera que a explicação é uma ficção pedagógica da incapacidade do outro e sustentada sobre uma ficção vertical. Por isso, para construir um “acima”, é preciso inventar um “abaixo”: neste caso, o incapaz, o ignorante. Tornamo-nos incapazes diante das palavras destinadas a fazer-nos entender.

Explicar é um monstro de mil faces, cuja finalidade parece ser a de diminuir o outro através dos terrores das palavras; ele cria a todo o momento a sensação de que o corpo do mestre aumenta de tamanho na mesma proporção que se faz diminuto o corpo do aluno. E na medida em que o mestre aumenta a extensão da sua explicação, o corpo do aluno vai ficando cada vez menor: é *empequenecido* pela explicação; a explicação é, então, um constante processo de *empequenimento* de outro ou, nas palavras de Rancière: o embrutecimento do outro (SKLIAR, 2003, p. 233).

A informação é uma forma de diminuição da experiência. Se a imprensa se propusesse a agir de tal forma que o leitor pudesse apropriar-se da informação como parte de sua experiência, ela não alcançaria, de forma alguma, seu objetivo, qual seja, o de excluir rigorosamente os acontecimentos do âmbito no qual poderiam atuar sobre a experiência do leitor, uma vez que os princípios da informação como novidade, brevidade, inteligibilidade e ausência de conexão com notícias isoladas contribuem para a exclusão dos efeitos das experiências. (BENJAMIN, 2000).

O tempo sem experiência é o tempo que marca nossa travessia pelos aparatos educativos, uma vez que a escola promove um tempo superficial. Ela não é lugar da experiência, porque a escola é o lugar da informação. Como afirma Larrosa Bondía (2002, p. 23), “[...] estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal, sobre o que quer que seja”.

Espaço de mais informação em menos tempo, cujo funcionamento é fixado por categorias, que fundamentam a base das atividades econômica e política, como utilidade e meritocracia, por exemplo. A escola como espaço institucionalizado, assim como qualquer outra entidade estatal, não é espaço adequado para que a experiência se realize.

No que se refere à temporalidade da experiência, o tempo da educação é regido pela objetividade da lógica cartesiana, que oferece dimensões precárias, degradadas e frágeis para a experiência dos alunos em qualquer disciplina. A questão da temporalidade da experiência torna-se ainda mais contundente se a disciplina é regida pela “[...] criação de sentidos que florescem a partir daquele centro inacessível do pensar e do dizer.” (MITROVITCH, 2011, p. 114), como é o caso da Arte.

Brígida Baltar, ao enxergar “lugar” nos “não lugares”, imprime delicadeza à experiência que se transforma a partir do olhar afetivo da artista. Neste processo, diz-nos Kátia Canton, “[...] a neblina, o orvalho, a maresia são transformados em operações de condensação e coleta, guardados em pequenos receptáculos, como símbolos de um tempo alargado de memória.” (CANTON, 2009b, p. 67).

Estando inserida no tempo acelerado do cotidiano escolar, encontrei nas poéticas de Bill Viola e de Brígida Baltar um modo possível de transformar o espaço e fazer durar o tempo da experiência dos meus alunos do 6º ano, tanto no fazer

quanto no fruir produtos artísticos. Inseridos no mundo contemporâneo, contexto de tempos acelerados saturados de informação e de tarefas fragmentadas, os alunos enfrentam estímulos que se atualizam a cada minuto, advindos de celulares e dos ruídos que aceleram processos, modificam e minimizam a experiência.

Busquei maximizar a experiência dos meus alunos, pensando a experiência no sentido restrito que Walter Benjamin imprime ao termo, valendo-me de algumas poéticas da arte contemporânea. Minha aproximação das propostas de Bill Viola e Brígida Baltar foi possível a partir do olhar sensível da Professora Maria Lúcia de Amorim Soares.

Os artistas contemporâneos fazem aparecer de novo os matizes de cores ao desacelerarem os processos. Inseridos no tempo acelerado do mundo contemporâneo, artistas como Bill Viola e Brígida Baltar modificam a experiência diante dos estímulos que se atualizam e se materializam em suas obras. Estes artistas buscam resgatar a criação enquanto ocupação do sensível.

A arte de Brígida Baltar é lenta, porque, segundo ela mesma diz, constitui um contraponto ao excesso de rapidez e de informação visual do ritmo contemporâneo. Os trabalhos de Brígida Baltar fundamentaram as coletas sensíveis e a criação de Imagens-Potes, uma forma de registro da experiência vivida pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”.

Considerando que, embora anuláveis e essencialmente sujeitos, todos estes gestos tornaram-se possíveis quando foram acolhidos pelo tempo da experiência. Um tempo alargado, que dura enquanto possibilidade de uma forma de conhecimento, que se dá antes na intuição. Afinal, mesmo em tempos virtuais, as crianças ainda se colocam na perspectiva visual das formigas.

O projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, permitiu divisar vazios no espaço e no tempo instituídos para neles inserir a arte. Neste exercício de reinvenção foi possível compreender que, muitas vezes, no emaranhado do cotidiano escolar ao qual estamos sujeitos a aula, como acontecimento, pode ser revelada na experiência. É o que tem ocorrido, como mostrado nesta tese, no desenrolar da pesquisa que envolveu os alunos do 6º ano.

Neste estudo, contamos com o testemunho de esperança que nos chega do mundo dos artistas. Um mundo intermediário, em que o espaço e o tempo pode ser percebido e sentido de outro modo. Vislumbramos deste modo o espaço e o tempo

da experiência em consonância com o inacabado e o ardente desejo do vir a ser e vibrar sempre de novo. Porque há, nesse tempo, algo da vida ativa e presente na atitude das crianças e uma inexplicável e, sem dúvida, constante e irreprimível alegria.

3.5 Arte e experiência: duplicidade da mente

Pensando em ensino de Arte, que emerge da experiência praticada no cotidiano e nos permite pensar a reconstrução da experiência, o padecimento pode comparecer sob o peso da resistência que determina as formas de pensar e agir. Neste processo, condições foram preenchidas para que a experiência em sentido pleno pudesse manifestar-se. Assim, aquilo que Walter Benjamin denomina *Erfahrung*, a experiência com qualidade estética, segundo Dewey, foi almejado.

Pensando em Arte e experiência, podemos afirmar que “[...] ninguém que tenha sido verdadeiramente tocado por uma obra de arte refere-se a ela em prosa analítica sem apreensão” (ARNHEIM, 2004, p.3). Como tornar viva a obra? Para responder a esta questão, Rudolf Arnheim nos sugere um exemplo concreto, “A adoração dos Magos”, de Giovanni di Paolo. Em 1914, um crítico referiu-se a Giovanni de Paolo como um pintor afável cujo palavreado, simples e agradável, é às vezes intercalado de deliciosa música. Segundo Arnheim, ele não tomara conhecimento de Giovanni di Paolo. A “Adoração dos Magos” refere-se ao segundo capítulo de São Mateus e foi representada como o pintor a conhecia.

Contada em palavras a história está cheia de quandos. Uma coisa ocorre após a outra numa sequência temporal. No quadro o elenco exhibe o contraponto entre ação e estase: os reis viajam e chegam; a estrela se move e para; os reis apresentam seus cumprimentos, enquanto a família no estábulo fica imóvel. O quadro não sendo nem literatura, nem teatro ou filme, está fora do tempo. O que representa é algo melhor do que um seguimento momentâneo da história. O pintor não oferece um momentâneo mas um equivalente. Sintetiza todos os aspectos salientes: a peregrinação, a chegada, o reconhecimento, a homenagem e a bênção, e traduz ação e imobilidade em seus correlatos pictóricos (ARNHEIM, 2004, p. 4-5).

Segundo o autor, o quadro não condensa simplesmente a história na dimensão temporal, não comprime a amplitude espacial da história como um acordeão. Os reis e seus séquitos expandem-se pela área ocupada pela composição.

Uma sensação de bem-estar emana da organização que se ajusta ao meio de expressão, a pintura. As cores concorrem para criar ordem. O vermelho uma cor grande e sugestiva, é reservado à cena frontal da ação. Dois campos de azul unificam as figuras, num amplo salto de cavalariços, à esquerda, à Madona sentada à direita. As vestes do pai, da mãe e do rei envolvem o Cristo menino, encerrado ao centro de um agrupamento triangular das três cores primárias, o amarelo, o azul e o vermelho (ARNHEIM, 2004, p. 6).

Indiretamente todo o conteúdo da citação pode ser associado à relação forma e conteúdo, o que permite que a obra de Giovanni di Paolo fale sua própria linguagem, a partir das forças visuais que dela emanam, revelando seu significado simbólico.

Da mesma forma, historiadores e críticos de arte podem fazer a análise de uma obra quanto ao seu simbolismo, atribuir seus temas à filosofia ou à teologia, ou usá-la como referência social. Tudo isso limita o quadro à transmissão de informações factuais que não precisam estar relacionadas ao poder da obra de transmitir o testemunho do artista, por meio da expressão formal e do conteúdo. E isso equivale a dizer que “[...] a menos que tenha apreendido intuitivamente a mensagem estética de um quadro, o analista não pode esperar lidar intelectualmente com ele como obra de arte” (ARNHEIM, 2004, p. 3).

Em “A Duplicidade da Mente: a Intuição e o Intelecto”, parte II do livro “Intuição e Intelecto na Arte”, Rudolf Arnheim afirma saber de fonte segura, que há educadores que negligenciam ou até mesmo desprezam a intuição. Escreve o filósofo: “Estão certos de que a única forma de adquirir conhecimento digno e útil é pelo intelecto, e que a única arena mental onde o intelecto pode se exercitar e aplicar é a linguagem matemática” (ARNHEIM, 2004, p.13). Esses educadores estão convictos, continua o autor, de que as principais disciplinas da educação se baseiam principalmente em operações de pensamento intelectual. A intuição está reservada às artes visuais, à música, ao teatro e à poesia.

Tida como um dom misterioso, concedido a alguns indivíduos pelos deuses ou por hereditariedade, a intuição é, às vezes, considerada como algo que dificilmente pode ser ensinado. “[...] Em consequência, nos planejamentos dos currículos escolares, os programas “sólidos” são distinguidos dos de “peso leve” que dão um espaço indevido às artes.” (ARNHEIM, 2004, p.13)

Para Arnheim, esta concepção é um equívoco. O autor afirma que intuição e o intelecto são dois processos cognitivos. Segundo ele cognição é a aquisição de conhecimento no sentido mais amplo do termo. Assim, a intuição pode ser entendida como um registro mais elementar de sensações ou até registros de experiências sofisticadas: da mera percepção de um perfume até a concepção de um músico acerca da dissonância, na luta para chegar à harmonia.

A aula de Arte na duração implica rever os conceitos de intuição e inteligência. Implica estar atento à intuição, índole do conhecimento inteligente, que poderia colocá-la a seu serviço. Assim, a arte na escola poderia transformar-se em algo vivo e deixar de ser um corpo inoperante, contido, impossibilitado de reagir às contingências do cotidiano escolar. O intelecto que pretende dominar a natureza, colocando-a a seus serviços, ao mover-se no plano das abstrações, permanece no nível das relações entre os objetos, sendo incapaz de apreender o que cada objeto tem de essencial e de próprio, o que é objeto de nosso interesse, uma vez que é isso que buscamos encontrar na arte. Conhecer analiticamente e apreender arte são ações diferentes, segundo Arnheim (2004). Podemos dizer que ninguém que tenha sido verdadeiramente tocado por uma obra de arte, por exemplo, refere-se a ela em prosa analítica para descrever sua experiência. Apreender uma obra de arte é algo que se faz no plano da intuição e num tempo alargado. Um tempo que é duração e que nos permite fruir a obra e sermos por ela afetados, reagindo a isso.

Rudolf Arnheim (2004), apresenta um exemplo dessa reação. Trata-se do encontro de um poeta com a obra de arte. A obra é a “Quinta Elegia de Duino”, de Rilke, inspirada nos “Saltimbancos” de Picasso e concebida em 1905. Um poeta pode homenagear um quadro, usando para isso sua poesia como meio expressivo, mas só indiretamente ele pode ajudar o quadro a falar sua própria linguagem. Segundo Arnheim (2004), o quadro fala sua própria linguagem quando é estabelecida a conexão entre o “eu profundo” do objeto e o “eu profundo do sujeito”. Deste modo, a conexão se faz quando o analista apreende pela intuição a mensagem de um quadro. Aí o analista poderia afirmar que lidou com o quadro enquanto uma obra de arte.

Como dito anteriormente, apreender intuitivamente é fazer a obra de arte tornar-se viva. A intuição nos socorre na medida em que nos impele ao significado da obra, que emana por meio das forças visuais cuidadosamente pensadas pelo artista. No processo de criação de Giovanni di Paolo, tanto a intuição quanto o

intelecto participaram da elaboração e da fruição da obra “Adoração dos Magos”. A intuição é um processo de campo perceptivo indispensável ao intelecto. Segundo Rudolf Arnheim (2004), tanto a intuição quanto o intelecto são processos indispensáveis ao conhecimento em qualquer campo.

Num enfoque do ensino em que intuição e intelecto complementam-se mutuamente, como, por exemplo, na aula de Arte,

[...] a ênfase não deveria estar, por exemplo, na teoria das cores, mas no provocar a sensibilidade cromática; não a história da arte impressionista, mas no ressignificar o momento de olhar a vitalidade das cores e das coisas, na fugacidade impressa pelo gesto do artista (MARTINS, 1998, p. 117).

No entanto, ignoramos a intuição. E, em contrapartida, ninguém questiona a necessidade do intelecto que é concebido como uma forma de adquirir conhecimento digno e útil. As principais disciplinas da educação elegem o pensamento intelectual como exclusivo para as operações do pensamento. Ao contrário, não implicando grande esforço mental, a intuição dificilmente pode ser ensinada. Considerada um dom misterioso conferido pelos deuses a alguns indivíduos, a intuição torna-se território reservado das artes visuais, teatrais, da música ou poesia.

Segundo Arnheim (2004) este modo de ver a aprendizagem é psicologicamente errado e educacionalmente nocivo. Afinal, a intuição não é uma particularidade clarividente e aberrante dos artistas, mas uma das duas ramificações fundamentais ao conhecimento.

A intuição e o intelecto são dois processos cognitivos. Por conseguinte, entendo aqui a aquisição de conhecimento no sentido mais amplo do termo. Assim entendida, ela vai desde o registro mais elementar de sensações até os registros mais sofisticados da experiência humana (ARNHEIM, 2004, p. 14).

Intuição e inteligência são, portanto, duas faculdades intelectuais distintas. A primeira é muitas vezes confundida com a expressão de um sentimento, sendo-lhe negado o caráter intelectual que é próprio da inteligência. Para o filósofo francês Henri Bergson (2010), embora não sejam a mesma coisa, a intuição não se comunicará senão pela inteligência. Sendo a inteligência e a intuição faculdades mentais distintas, podemos afirmar que a primeira comunica uma verdade que a

segunda enxergou. E é disso que se trata: a intuição apenas vê o que será elaborado discursivamente com a contribuição da lógica.

De acordo com Bergson (1979), a intuição não é um ato único, ela nos propõe uma pluralidade de atos, uma pluralidade de esforços e de direções. Em seu primeiro esforço, a intuição é a determinação das diferenças de natureza. E como essas diferenças estão entre as coisas, trata-se de um problema de distribuição.

Em nossa experiência cotidiana, estamos mais familiarizados com o intelecto, uma vez que as operações intelectuais tendem a considerar cadeias de inferências lógicas, que são com frequência observáveis à luz da consciência e claramente discerníveis entre si (percepção consciente). As etapas de uma prova de matemática são um exemplo óbvio.

De acordo com Arnheim (2004), a perícia intelectual pode ser facilmente ensinada. Seus préstimos podem ser obtidos de uma forma muito parecida aos de uma máquina; de fato, as operações intelectuais de alta complexidade são atualmente realizadas por computadores digitais. Contudo, há outra experiência dos modos de conhecer, que parece ser negligenciada. Talvez isso ocorra pelo caráter natural da inteligência, o que relega a intuição ao segundo plano. Difícil de compreender, a intuição é conhecida basicamente por suas realizações, ao passo que o seu modo de operação tende a esquivar-se da consciência. A intuição nos convoca a entrar distraídos nos lugares de aprender.

Que oportunidade a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno? Se a escola permite apenas olho da mente, mente! O olho da mente também é um olho sensível. Não podemos correr o risco de oferecer desafios que apenas trabalhem o sujeito cognitivo. É preciso criar condições em que o olhar e o ouvir, juntamente com o olfato, o tato e o paladar, possam ser filtros sensíveis no contato com o mundo (MARTINS, 1998, p. 117).

Como dito antes, Bergson chama de intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível. O pensamento do qual Bergson faz parte é marcado de modo geral pela reação filosófica ao mecanicismo cartesiano, o cientificismo positivista e o criticismo idealista. Reagindo contra estas formas de pensamento, Bergson propõe que não apenas podemos conhecer por meio do intelecto, mas, sobretudo, através da intuição.

Segundo Bergson, inteligência e intuição se complementam, sem mútua exclusão. Para Henri Bergson (1979), a inteligência é aquela capacitação humana para o raciocínio lógico, o cálculo, que percebe a realidade de modo fragmentado, estático. Bergson afirma, portanto, que esta capacidade é insuficiente para o indivíduo que vê a realidade não estática, ou seja, a que está em puro movimento. Deste modo, inclinou-se a criticar a inteligência como a única forma de se chegar à verdade, percebendo que a intuição, que nos convida a uma espécie de introspecção cara à psicologia, é a solução para esta limitação.

Na concepção do autor, somente a intuição, reencontrando a vida e os aspectos dinâmicos da realidade, permite-nos ultrapassar a inteligência. Esse posicionamento coloca Bergson (1979), em divergência com o pensamento de seu contexto histórico, ou seja, contra o positivismo de Comte, o idealismo de Kant e o associacionismo de Stuart Hill.

Como já foi dito, segundo Arnheim (2004), a intuição e o intelecto são dois processos cognitivos. Por cognição o autor entende a aquisição de conhecimento no sentido mais amplo do termo. Assim entendida, a intuição vai desde o registro mais elementar de sensações até as experiências mais sofisticadas.

Da mera percepção de um perfume no ar, ou do lampejo repentino da passagem de um pássaro, a um estudo histórico, das causas da revolução Francesa, ou uma análise fisiológica do sistema endócrino no corpo de um mamífero, ou talvez a concepção de um músico ou pintor acerca da dissonância lutando para chegar à harmonia (ARNHEIM, 2004, p. 14).

Segundo Arnheim (2004), a intuição é um dom que não vem de lugar algum, e, portanto, tem sido atribuído à inspiração sobre-humana, ou, mais recentemente, ao instinto inato. Desde Platão até a fenomenologia de Husserl, a intuição é uma forma de conhecimento considerado superior.

Para Platão a intuição era o mais alto nível da sabedoria humana, visto que propiciava uma visão direta das essências transcendentais, às quais todos os fatos da nossa experiência devem a sua presença. Além disso, em nosso século a visão direta das essências (Wesensschau) foi proclamada pelos fenomenologistas da Escola de Husserl como o caminho por excelência para a verdade (ARNHEIM, 2004, p. 15-16).

Sobre a duplicidade da mente Rudolf Arnheim (2004) salienta que podemos inferir que a intuição e o intelecto são duas direções opostas do trabalho consciente:

a intuição caminha no mesmo sentido que a vida, enquanto a inteligência desloca-se na direção contrária, naturalmente regulada pelo movimento da matéria. Bergson (2010) vislumbra que uma humanidade completa e perfeita seria possível quando intuição e inteligência, consideradas duas formas de atividade consciente, atingissem seu pleno desenvolvimento.

De fato, na humanidade da qual fazemos parte, a intuição é quase inteiramente sacrificada à inteligência. De forma vaga e sobretudo descontínua, a intuição está presente. É uma lâmpada quase apagada, que se reaviva apenas de vez em quando e apenas por alguns instantes. Mas reaviva-se, em suma, quando um interesse vital está em jogo, sobre a nossa personalidade, sobre a nossa liberdade, sobre o lugar que ocupamos.

3.6 A experiência praticada na tensão do cotidiano escolar

Em 2002, foi implantado na rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo o ensino de Arte ministrado por professores especialistas da área, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo a Resolução S.E. n.º 184, de 27 de dezembro de 2002, alterada pela Resolução S.E. nº 71, de 22 de julho de 2003. Coube à equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, deflagrar uma série de encontros visando à implantação do projeto Ensino de Arte nas Séries Iniciais - Ciclo I. Aos Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs de Arte cabia repassar as ações do referido projeto junto aos professores, nas Diretorias de Ensino, via Oficina Pedagógica.

À época, exercia a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP de Arte), na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Itapetininga. Hoje esta função é denominada de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP de Arte). Como ATP de Arte, participei do projeto Ensino de Arte nas Séries Iniciais - Ciclo I. Envolvida, elegi o projeto como tema da minha dissertação de mestrado, estudo iniciado em 2004 e concluído em 2006.

Alice, como já vimos, é o nome fictício da professora que revelou sua prática pedagógica por meio de entrevista. O nome Alice remete-se ao primeiro momento do projeto “Ensino de Arte nas Séries Iniciais-Ciclo I”, denominado “Alice no País das Maravilhas”. O relato da professora inspirou o Capítulo denominado “Uma outra

História”, que compõe a dissertação intitulada “Ensino de Arte no Ciclo I: nem tudo o que parece é”, apresentada em dezembro de 2006.

A experiência como Assistente Técnico Pedagógico – ATP de Arte permitiu o meu envolvimento com as questões que implicavam a implementação dos projetos elaborados pelos Órgãos Centrais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Dessa forma, por meio da Oficina Pedagógica, foi possível orientar os professores de Arte, que tiveram a incumbência de desenvolver nas Unidades Escolares o projeto “Ensino de Arte nas Séries Iniciais - Ciclo I”.

Suspensa a minha designação da função de Assistente Técnico Pedagógico – ATP/Arte, o que ocorreu no final do ano de 2004, voltei ao meu cargo de professora efetiva da Escola Adherbal de Paula Ferreira, o que me possibilitou viver também uma outra história.

Lembro-me muito bem do primeiro dia de meu retorno à sala de aula. Aconteceu logo após o intervalo e as crianças retornavam às salas de aula. Algumas corriam. Muitas gritavam e empurravam umas as outras. Falavam muito, mas não de modo a incomodar. A quantidade de crianças chamou minha atenção: uma multidão. Muitas crianças num só lugar. Um fervedouro que explodia em vozes.

Segundo Benjamin (2000, p. 73), durante certo tempo, a visão cotidiana de uma multidão em movimento foi um espetáculo ao qual o olho devia acostumar-se. Para o autor, “[...] uma vez cumprida esta aprendizagem, o olho aceita favoravelmente toda a ocasião de mostrar-se dono da faculdade recém-conquistada”.

A técnica da pintura impressionista, que extrai a imagem do caos das manchas de cor, seria portanto um reflexo de experiências que se tornaram familiares para o olho do habitante de uma grande cidade. Um quadro como La Catedral de Chartres, de Monet, que é uma espécie de formigueiro de pedras, poderia ilustrar bem esta hipótese. (BENJAMIN, 2000, p. 73).

A pintura impressionista de Monet poderia ser uma imagem adequada para definir a visão do meu retorno à sala de aula. Como na imagem do pintor impressionista, uma espécie de formigueiro, movendo-se em todas as direções, provocou meu olhar desacostumado. A experiência pensada acumulada nos encontros com os professores e profissionais da Educação, oportunizados pela função de formadora permitiu a troca de saberes, mas estes saberes eram

desprovidos da vida que ecoa na escola. Confiei que Walter Benjamin tivesse razão: meu olhar deveria acostumar-se.

Naquele dia, a porta não estava trancada. Quando entrei na classe do 6º ano, saboreei uma nova emoção em frente ao oceano de cabecinhas em movimento. Pouco a pouco, perdi de vista o que ocorria no local onde me encontrava, abandonando-me completamente à contemplação. A maior parte dos que ali estavam eram crianças aparentemente satisfeitas em corpos cheios de vida. Parecia que pensavam apenas em abrirem caminho para a alegria. Sorriam por qualquer coisa e lançavam olhares por todos os lados.

Se recebiam provocações do colega ao lado, descontavam logo em seguida com tapas sucessivos e nervosos. Os que ousavam levantar-se por algum motivo eram provocados e podiam até encontrar uma perna estendida atravessada no seu caminho e assustar-se com um tropeção. Outros, mais afoitos, moviam-se de maneira estabanada, tinham o rosto afogueado, falavam entre si e gesticulavam.

A imagem da lousa revelava também que, diante das exigências, as crianças reagiam mecanicamente. Havia dispersão resultante da constante mudança de foco. Muita informação em muito pouco tempo, diminuindo a possibilidade de que os acontecimentos fossem incorporados à experiência. Na escola, a informação, em seu caráter de novidade, brevidade, ininteligibilidade e, sobretudo, ausência de conexão entre os conteúdos, não permite aos alunos acumular zelosamente aprendizagens de processos estimulantes em demasia, estímulos constantes em tempo acelerado ativam na consciência a função distinta de proteção contra os estímulos.

Para o organismo vivo a defesa contra os estímulos é uma tarefa, talvez, mais importante do que a recepção destes; o organismo encontra-se dotado de uma quantidade própria de energia e deve tender, sobretudo, a proteger as forças particulares de energia que a constituem com referência ao influxo nivelador, e portanto destrutivo, das energias demasiadamente grandes que atuam no exterior. (BENJAMIN, 2000, p. 42).

O caráter da experiência vivida poderia ser constatado na vivência do choque, que Benjamin (2000) identifica como sendo defesa aos estímulos externos. Na escola pública contemporânea, ameaçada constantemente pelos choques, coloca-se o indivíduo em estado de defesa constante por causa da profusão de estímulos

provenientes da cultura do tempo certo, em que a *performance* é o desempenho e a capacidade de fazer cada vez mais e em menos tempo.

Seríamos, então, cegos às mudanças que a tecnologia provoca na percepção que os alunos têm da realidade e que modificam a estrutura da experiência? Como vimos (BENJAMIN, 2000), a sujeição em demasia à experiência do choque ativa constantemente o consciente, ocasionando a perda da memória, o declínio da experiência, e, neste declínio, a anestesia dos sentidos, insere-se o embotamento do olhar. O olhar que não mais contempla e não se prende ao objeto.

Na multidão, o olhar inquieto e atento aos esbarrões e solavancos compromete a experiência. Entretanto, a vivência do choque, como em Baudelaire, pode ser uma possibilidade de despertar os sentidos adormecidos. Os choques, que Benjamin identifica como sendo estímulos originados no cotidiano, podem inserir neste mesmo cotidiano um novo movimento para a experiência que se instaura no interior das escolas.

Então, o que podemos extrair deste caos? Como vimos, Charles Baudelaire extraiu do caos da multidão a imagem do *flâneur*. Segundo Benjamin, “[...] até 1840 foi, durante certo tempo, de bom tom, nas passagens, conduzir tartarugas presas por uma correia” (BENJAMIN, 2000, p. 72). Este procedimento talvez revelasse um modo de andar contra a corrente, sugerindo um outro tempo, induzindo os transeuntes a desaprenderem a pressa e a desacelerarem o ritmo, para que, no trânsito de tantas pessoas, o movimento fosse possível.

Parece-me viável uma aproximação destas questões com a experiência do cotidiano escolar, a partir do entendimento das condições instituídas para o ensino de Arte na escola. Condições estas que modificam a estrutura da experiência e que podem nos manter atentos e, quando em meio ao caos, podem nos ajudar a desenvolver a capacidade de interagir em meio aos choques, amortecendo seus efeitos. Há choques evidentes no cotidiano da escola e, por isso, vale avançar um pouco mais.

Se a experiência do choque, segundo Benjamin (2000), consiste na *interação* da criatura viva com as condições que a rodeiam, a estética do choque refere-se às condições de *resistência* e conflito, em que aspectos e elementos do eu e do mundo, somados, interagem e qualificam a experiência que emerge da intenção consciente.

Neste exercício, o que observamos, o que pensamos e o que desejamos alcançar podem ser ações concatenadas, ligadas ao que se sucedeu antes e ao que

veio depois, evitando que o pensamento separe-se das ações, no transcorrer do processo.

Os acontecimentos, em que as partes são distintas, em que há fragmentação entre o antes e o depois, estão relacionados aos múltiplos estímulos que aceleram as ações, origem do aumento radical da estimulação nervosa e das sobrecargas sensoriais que passam a fazer parte do cotidiano, interferindo sobremaneira no modo de pensar, agir, na configuração e na realização dos nossos desejos.

Ao contrário do que é para as massas, que se submetem à dependência da vivência do choque, para Baudelaire, como vimos, o choque é luta, é “contato dialético” que não nega a realidade, afirmando-a na sua atuação. Assim, em Baudelaire, a vivência do choque emancipa-se em uma experiência (*Erfahrung*). Ao nos aproximarmos desta ideia, percebemos que ela pode nos indicar os meios para nossas ações quando estivermos imersos no caos, assim como foi com Baudelaire.

Condicionado pelo choque, ou melhor, pela tentativa de resistência a ele, “Baudelaire abraçou como sua causa apagar os choques, de onde quer que proviessem, com o seu ser espiritual e físico.” (BENJAMIN, 2000, p.45). A interpretação de Benjamin é valiosa no sentido de nos indicar um caminho de ação no contexto das aulas de Arte. Baudelaire não cede simplesmente à nova realidade, que lhe perturba tanto, não há em sua atitude a passividade negativa, que abole o desejo, mas um acolhimento que é ativo, ou seja, que ao mesmo tempo recebe e resiste. Criando uma tensão que é usada criativamente na obra do poeta.

Ora, o que nos diz esta imagem? Que formação recebemos da experiência da passividade, dos fracassos e desgraças, tanto na vida privada quanto na vida em sociedade? Ante o cenário de ruínas da história contemporânea, a atitude de Baudelaire nos inspira. O poeta, ao reverter a seu favor o quadro arrasador da expropriação da experiência, expressa a beleza moderna, ligada à busca pelo novo, experiência essa que ele enfatiza em benefício de uma teoria da experiência. Em primeiro lugar, Baudelaire desejou um resultado e, com esse novo olhar, interessou-se por *nuances* de formas e cores, que encontrou pelo caminho e que foram inseridas em sua poesia.

Em nossa perspectiva, a busca pelo novo, em meio ao constrangimento do cotidiano escolar, pode revigorar a prática do professor de Arte, tornando-o permeável a outros estímulos, normalmente invisíveis, mas que estão atuando como forças possíveis, em meio ao caos e à turbulência da multidão de alunos.

Mas como aplicar o conceito de multidão no contexto do cotidiano escolar? A escola, a partir da modernidade, adaptou-se às demandas da velocidade gerada pela tecnização da sociedade, o que acarretou mudanças na experiência do aparelho perceptivo humano, em função dos choques que estes contextos oferecem. Também o cotidiano escolar foi exposto aos choques. Mas, como fez o poeta, podemos inserir estas experiências no âmago de nossas práticas.

No cotidiano escolar, há a multidão de alunos, professores, funcionários etc., que se desdobra em outra multidão de tarefas, de afazeres, de mandos e desmandos, de querer, de poderes e de urgências. Em algumas de nossas experiências, começamos e logo nos detemos. Temos a impressão de que nada é concluído e que as tarefas se acumulam, da mesma forma que as propostas, os documentos e a multidão de livros acumulam-se nos corredores da escola.

A sujeição em demasia à experiência do choque ativa constantemente o consciente, colocando-o em estado de alerta, mas de maneira superficial para formar memória. Ocorre o declínio da *experiência*, a anestesia dos sentidos, o embotamento do olhar. O olhar que não mais contempla e não tem tempo para se deixar prender ao objeto. Na multidão, o olhar inquieto está atento aos empurrões e solavancos, mas nem sempre o sujeito que olha consegue agir.

Entretanto, são estes mesmos empurrões e solavancos que podem nos levar a um despertar, desadaptando-nos das condições que nos acomodam. Na imersão no caos e em meio aos choques, podemos superar os condicionamentos resultantes de nossa adaptação, fazendo a voz dos nossos desejos soar alto novamente.

No processo de criação das nossas práticas, não podemos estar alheios ao que está diante de nós. Somos pessoas e não autômatos e por isso podemos ter experiências diferentes da experiência repetitiva e alienante dos operadores de máquinas. Nosso trabalho de professor aproxima-se do trabalho do artesão, na mesma medida em que se distancia do comportamento automático dos operadores de máquinas.

A crescente industrialização na era moderna redefiniu a relação que o indivíduo estabelecia com o trabalho, ela passa a ser autônoma e coisificada. Com a segmentação do trabalho na linha de montagem, o indivíduo perdeu o vínculo “orgânico” que mantinha, outrora, com aquilo que produzia. A cadeia de montagem fragmenta e homogeneiza o gesto do operário nas fábricas, de modo que se perde a

relação teleológica encontrada no trabalho artesanal. Nas fábricas, é o choque que passa a marcar a experiência do trabalhador frente às máquinas.

Segundo Benjamin, a destruição da experiência está diretamente relacionada ao contexto que levou à dependência do tempo matemático e da proliferação das máquinas. Se na modernidade a experiência não se encontrava mais nos eventos habituais, isto não significa que ela desapareceu, pois ela apenas mudou de lugar. E é em busca desta qualidade de experiência que nossa pesquisa avança. O mundo contemporâneo intensificou as mudanças iniciadas na modernidade. A tecnologia é parte importante e está presente em muitas das ações que o homem realiza hoje.

No cotidiano das escolas, por exemplo, encontramos uma multidão de meninos e meninas que seguram seus celulares nas mãos bem na minha frente. Polegarzinhas e Polegarezinhas como Michel Serres (2013) os chama, são falantes e tagarelam o tempo todo porque a informação está em suas mãos. Seus corpos, então, se mobilizam, circulam, gesticulam, chamam conversam... conversam... conversam. Nunca ouvem! São corpos moventes. Tudo, menos a imobilidade. Desordem total! Para os meninos e meninas, meus alunos do 6º ano, esse comportamento não tem nada de errado. Ajustar-me a este ritmo e mergulhar neste multidão foi a melhor escolha.

Qual seria a reação de Walter Benjamin ao ver as crianças e adolescentes do mundo contemporâneo, a Polegarzinha de Michel Serres, carregando nas mãos suas próprias cabeças? Seria arriscado dizer da pobreza da experiência. Que experiência seria possível então?

Michel Serres (2013) nos instiga a pensar que, atualmente, vivemos uma outra história, em tempos e espaços diferentes, lugar de apreender os estímulos e aprender a manejá-los para nosso próprio benefício. O autor nos convida a buscar invenções fora do âmbito habitual, que transformem nossos comportamentos formatados, acostumados e acomodados.

Hoje, os estímulos são muito mais intensos do que à época de Baudelaire, por exemplo. A cada dia, a vivência dos choques contínuos provocados pelo mundo atual nos convoca a consciência. Segundo Serres (2013), a interação homem-máquina é de tal porte hoje, que, quando nossos alunos abrem o computador, acreditam ter a própria cabeça nas mãos. O autor, então, cria a imagem da Polegarzinha (2013), cheia de informações disponíveis a qualquer hora e em

qualquer lugar, acionando os motores de busca que trazem inúmeros textos e imagens.

Acreditar que a cabeça está em suas mãos é uma imagem interessante para entendermos um pouco o que se passa com os alunos. A tecnologia está tão presente nas ações cotidianas, mediando a comunicação, o acesso ao conhecimento, à cultura etc. que é difícil pensar a escola fora desta formatação. No entanto, se queremos resistir criando alternativas, é preciso encarar este problema.

Pensando com Michel Serres (2013) seria necessária uma decapitação como ocorreu em Lutécia quando o exército romano prendeu Denis? Segundo o autor, Denis, o bispo eleito pelos primeiros cristãos de Paris, foi perseguido pelo imperador Domiciano.

Encarcerado e depois torturado na *Ilê de la Cité* foi condenado à decapitação. [...] Por preguiça os soldados não quiseram ir até o alto da colina e executaram a vítima no meio do caminho. Denis pegou a cabeça do chão e continuou a subir a ladeira. Milagre! (SERRES, 2013, p. 35).

“Milagre! Nossa cabeça foi lançada a nossa frente nessa caixa cognitiva objetivada”, escreve Serres (2013, p. 35). Como São Denis, a Polegarzinha carrega a cabeça nas mãos. A cabeça lhe foi arrancada, mas passada a decapitação o que resta? Ela mesma nos dá a resposta: “é a intuição inovadora e vivaz.” (SERRES, 2013, p.36). Mas seria ela capaz de aparar os choques advindos de uma infinidade de estímulos? Talvez ...

O fato é que Polegarzinhas e Polegarezinhos ainda se encantam com pincéis, tintas, lápis de cor, argila, tecidos, sons, instrumentos, histórias, melodias, afagos e voz mansa e não acham nada estranho quando peço a eles que lancem um olhar desinteressado para o fundo do pátio e eles, então, saem correndo, intuindo o que é para fazer.

Há sobretudo uma imagem que nos provoca infinitamente. A imagem imóvel da lousa que nos faz presumir o enfoque do ensino que vigora na maioria das escolas. A imagem da lousa, a prosaica lousa, em alguns contextos escolares, pode ser reveladora. Mesmo no século XXI, ela ainda acolhe o consagrado conteúdo objetivo e fragmentado, guiado pelo intelecto, sem uma névoa de dúvida sequer.

A lousa continua surpreendentemente repleta de letras e números. Neste universo desconexo, a imagem da lousa, suporte de uma profusão de conteúdos,

nos deixa antever o ritmo acelerado do tempo de um ensino doado na ordem da quantidade. Uma após a outra, as disciplinas apresentam seus conteúdos aos alunos. Sucessivamente, como acontece em um filme, “[...] a iluminação da primeira imagem diminui à medida que a segunda vai aumentando, até tomar o lugar da primeira.” (ARNHEIM, 2004, p. 86). Cada professor deixa na lousa o seu recado. Cada qual cuidando apenas de si. Como demonstra a escrita da lousa, sérias e úteis, as disciplinas ignoram-se mutuamente. Não há nenhuma relação aparente entre elas.

Na experiência praticada na tensão do cotidiano, dentre outras questões, a temporalidade e o uso que nós professores fazemos dela apresenta-se como uma questão importante.

A vida demanda urgências. As urgências não podem esperar. Os segundos são fortes e solenemente acentuados, nos dizendo ao sair do relógio: “Eu sou a vida, a insuportável, a implacável vida” (BAUDELAIRE, 1989, p. 106).

Durante alguns anos da minha experiência enquanto professora, tentei conciliar os ponteiros do relógio com o tempo sugerido pelas atividades artísticas que apresentava aos alunos. Nem considerava estas atividades como situações de aprendizagem em Arte. Na correria, o pensamento separava-se das ações e o aprendizado ficava em segundo plano. Nesta vivência, eu não dispunha de tempo suficiente para pensar as ações desenvolvidas. A ordem era cumprir os deveres determinados para aquele espaço de tempo instituído, dois tempos de cinquenta minutos, e conter a multidão de alunos quieta e ordenada nos mapas.

No embate do cotidiano, é possível perceber que a ordem cronológica na condução dos trabalhos escolares é capaz de criar uma unidade, uma sequência e uma disposição das tarefas que parecem facilitar o trabalho do professor diante da profusão de condutas necessárias em contextos superpovoados. Porém, quando o foco é o ensino da Arte, estas questões ganham outra dimensão.

A disciplina Arte opera num outro tempo e requer uma outra ordem, que pode acolher até mesmo a [des] ordem, ingrediente preponderante nos processos inventivos. Desconstruir para criar leva tempo. Arte leva tempo. O tempo necessário para a intuição e o intelecto, processos cognitivos que se complementam, atuarem no ensino/ aprendizagem em arte, tanto no fazer quanto na apreciação e leitura dos produtos artísticos.

Se o tempo é condição da experiência é preciso inserir tempo no âmago de nossas práticas. A temporalidade lenta, por exemplo, é uma das particularidades da arte que deveria ser considerada nos contextos escolares, e que poderia introduzir elementos do acaso nos processos de ensino aprendizagem em curso, enriquecendo a experiência. A temporalidade lenta implica a duração, que, segundo Bergson (2001, p. 21), quer dizer “invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo”.

Neste sentido, Virginia Kastrup (2007) cita uma exemplo de situação de aprendizagem que contempla a ação expressiva com argila. Segundo a autora, em tais processos, há uma sequência de ações e etapas a serem realizadas, que consistem no seguinte: bater a massa, colocar para secar, levar ao forno para queimar. Segundo a autora, este é um processo que você não pode apressar, acelerar.

Os efeitos do tempo, que, na experiência, permitem-nos delirar, voar e esquecer dos negócios terrenos, ocorrem quando o tempo liberta-se do aprisionamento que a inteligência impõe ao movimento e acolhe a intuição. É, pois, nesse momento decisivo, quando ocorre a perda do movimento concatenado, medido, que uma infinidade de mundos comparece a um só tempo.

Neste tempo, que é o tempo Bergnosiano, cabem ritmo, continuidade melódica, movimento, as cores e as formas da arte. Para o autor, é justamente o contato com a poesia, ou seja, com a arte, que possibilitaria ao homem abrir-se plenamente “à melodia indivisa de sua vida interior” (BERGSON, 2005, p. 115).

Na experiência praticada na tensão do cotidiano escolar, na tentativa de falar por meio de formas e cores e de sons, promovendo encontros dos alunos com a arte, muitas questões me deixavam perplexa e sem respostas convincentes.

Pensando com Boaventura Santos (1999), devemos começar pelo contexto do qual emergem as nossas perplexidades, resistindo aos choques advindos das realidades que nos desafiam. As respostas podem emergir da experiência, a partir dos componentes que compõem a realidade, quando usamos a tensão de forma criativa.

Aproximar o discurso da prática, ou seja, instigar o diálogo entre a experiência pensada e a experiência praticada, pode imprimir novo sentido à realidade na qual estamos inseridos. A partir deste pensamento foi possível reagir às condições oferecidas e, no esforço, modificar a experiência. A intenção consciente possibilitou

uma aproximação mais efetiva da arte e seu ensino, motivando o projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, desenvolvido no 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Adherbal de Paula Ferreira.

O projeto, apresentado no capítulo que segue, exigiu disposição e coragem no enfrentamento da tensão entre o espaço e tempo instuidos e o espaço e tempo possíveis para as aulas de Arte na escola.

No espaço-tempo de realização do projeto, o sinal estridente e metálico que controlava o cotidiano da escola Adherbal de Paula Ferreira foi substituído pelo sinal sonoro. Uma breve intervenção. Uma ação isolada que, mesmo não estando inserida no projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, consistiu em acréscimo às situações de aprendizagem, algumas desenvolvidas ao som de Danúbio Azul, umas das músicas do sinal sonoro que pôde ser ouvida no ambiente da escola. Assim, a melodia, metáfora da duração segundo Bergson, revelou que outros tempos são possíveis no cotidiano escolar.

4 TEMPO DE ARTE: A CRIAÇÃO ENQUANTO OCUPAÇÃO DO SENSÍVEL

Neste capítulo, descrevo a experiência na qual foram envolvidos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Adherbal de Paula Ferreira no período letivo de 2012/13. São relatos da experiência praticada na aula de Arte, percursos no emaranhado do cotidiano escolar, com foco no espaço e no tempo da criação enquanto ocupação do sensível.

A experiência objetivou a criação e a ocupação do sensível, fundamentada no processo de criação de artistas contemporâneos, com foco nas poéticas de Bill Viola e Brigida Baltar. Tal processo provocou um encontro com a arte, pretendendo ser um processo de entrega e aproximação. As situações de aprendizagem visaram a esta aproximação.

A pesquisa-ensino aqui descrita teve como objetivo levantar possibilidades para um caminho da experiência no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte na escola. O estudo pretendeu ser numa investigação das condições possíveis para a Arte viver, na sala de aula, sem se transformar num corpo inoperante e contido, sem capacidade de reagir quando submetida a condições estranhas às suas particularidades.

A temporalidade lenta, uma das particularidades da arte, foi considerada nas situações de aprendizagem relatadas neste capítulo. Cumpre frisar neste momento que serão relatos de processos artísticos distanciados, em certa medida, dos processos educativos orientados pela objetividade, clareza e eficácia de resultados. Durante a realização do projeto, as propostas não foram desenvolvidas com a pretensão de dizer o que fazer nesta ou naquela situação de ensino/aprendizagem, mas pretenderam guiar procedimentos para o possível. “[...] A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades.” (CANTON, 2009b, p. 12-13).

Por se tratar de relatos de experiência, prefiro, a partir deste momento, utilizar a primeira pessoa do singular, como recurso de proximidade diante das situações de ensino/aprendizagem na escola. Com a descrição dos procedimentos, pretendo mostrar o processo das relações de ensino/aprendizagem no contexto das aulas de Arte.

Sem querer insultar a razão que orienta as aulas tradicionais, procurei cuidar do lugar da Arte na escola, alargando os espaços-tempos de criação. Para este intento, vali-me também do que Tolkien (2006), denomina de fantasia criativa. Em primeiro lugar, para chegar mais perto dos meninos e meninas do 6º ano e também porque a fantasia criativa é uma atividade humana natural que “[...] não abrandar o apetite pela verdade científica, nem obscurece a percepção dela” (TOLKIEN, 2006, p. 62).

Seguindo esta introdução, cumpre relatar que a pesquisa que ora apresento consistiu em intervenções no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte numa escola estadual, no 6º ano do Ensino Fundamental. A sala de aula, neste enfoque, passou a ser espaço de ensino, de aprendizagem e de pesquisa, que ocorreram de modo concomitante. Dessa forma, trata-se de uma Pesquisa-Ensino.

De acordo com Penteado (2010), a Pesquisa-Ensino é uma modalidade da pesquisa-ação e é “realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência, visa à vivência de condutas investigativas na prática de ensino que permite exercê-lo, como um processo criativo do saber docente” (PENTEADO, 2010, p. 36).

Ainda segundo Penteado (2010), o professor-pesquisador é o profissional que, ao planejar, proceder às intervenções e avaliar os resultados, insere-se na modalidade de pesquisa que requer uma conduta reflexiva em relação à sua prática.

Essa tese caracteriza-se por uma Pesquisa-Ensino porque elegi como foco a minha prática docente, integrando as ações/intervenções de professora e pesquisadora, analisando o processo de aprendizagem inserido no cotidiano escolar.

Retrocedendo no tempo, posso vislumbrar no primeiro plano, ou no horizonte da paisagem, acontecimentos inscritos na experiência. Tais acontecimentos compõem a pesquisa, na medida que me constituiu, explícito aqui como dois momentos: a experiência pensada e a experiência praticada.

Denomino de experiência pensada aquela acumulada durante os anos que atuei como formadora e pesquisadora, as leituras, os cursos, as diferentes concepções de arte, visitas a exposições, enfim, as interações que de algum modo me fizeram pensar a minha prática docente.

A denominação experiência praticada refere-se à minha prática em sala de aula, em escola pública, ministrando aulas para o Ensino Fundamental I e II, para o

ensino Médio, e no curso de Pedagogia. Através do diálogo entre estes dois momentos da minha trajetória de professora: a experiência pensada e a experiência praticada, foi possível estranhar, aproximar, refletir e intervir no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte na escola, objeto de estudo desta Pesquisa-Ensino.

Em relação à experiência pensada, faço um recorte ao lembrar que, em 2002, a Secretaria de Estado da Educação instituiu aulas de Arte e de Educação Física, ministradas por professores especialistas (com Licenciatura Plena em Educação Artística e Educação Física respectivamente) para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse período, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão executor ligado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, articulou procedimentos e ações, assim como eventos para envolver os professores que assumiram as aulas. Os trabalhos estavam previstos para o início do ano letivo de 2003, de acordo com a Resolução SE nº 184, de 27 de dezembro de 2002, alterada pela Resolução SE nº 71, de 22 de julho de 2003.

Os coordenadores do projeto, representantes da equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, além da criação do projeto, foram os responsáveis pela série de eventos desencadeados visando à implantação do ensino da Arte para o Ciclo I do Ensino Fundamental.

Enquanto professora de Arte e ocupando a função de Assistente Técnico Pedagógico – ATP/Arte, hoje denominada de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, PCOP/Arte, vivi esta história em dois momentos: enquanto formadora do grupo de Professores de Arte atuantes nas Unidades Escolares ligadas à Diretoria de Ensino de Itapetininga; e ministrando aulas de Arte, como professora especialista, no Ciclo I do Ensino Fundamental.

A experiência nestes dois momentos foi significativa. Foram ricos os encontros com profissionais da área de arte e da área de educação. Estes encontros promoveram uma aproximação das questões que envolvem a arte e seu ensino e consequentemente enriqueceram minha experiência pensada, interferindo qualitativamente no meu modo de atuação.

A aproximação das questões que envolvem o ensino de Arte motivou minha pesquisa de mestrado. O estudo ocorreu de modo concomitante ao trabalho de formadora que na época eu desenvolvia junto ao grupo de professores de Arte na Oficina Pedagógica. Uma das professoras do Grupo ministrava aulas no Ciclo I e

participou da minha pesquisa. A esta professora, parceira da pesquisa, atribuí o nome fictício Alice.

Observei, ouvi e registrei os acontecimentos das aulas de Arte ministradas pela professora Alice, objeto do estudo intitulado “Ensino de Arte no Ciclo I: Nem tudo o que parece é”, apresentado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO, em 18 de dezembro de 2006.

Na Diretoria de Ensino de Itapetininga, como ATP/Arte, função que ocupei durante quase dez anos foram desenvolvidos projetos descentralizados, ou seja, projetos desvincilhados dos órgãos centrais e implementados a partir do que a voz do cotidiano indicava aos professores, interpretados como necessidade para os seus alunos. Deste modo, além de orientar projetos desenvolvidos com os alunos, o processo de formação continuada que envolveu os professores de Arte promoveu encontros com a arte nas visitas monitoradas ao Museu de Arte de São Paulo - MASP, à Pinacoteca do Estado de São Paulo, ao museu Lasar Segal, ao Instituto Tomie Otake, ao Teatro Municipal, entre outros.

Foram esses os lugares da arte, promotores de acontecimentos, que fizeram parte da experiência do grupo de professores que ministravam aulas de Arte nas unidades escolares ligadas à Diretoria de Ensino de Itapetininga. Estas circunstâncias enriqueceram minha experiência pensada, favorecendo o contato com os professores de Arte e de outras disciplinas. Assim, o contato direto com objetos artísticos, o contato com autores que pesquisam sobre arte, sobre ensino de Arte e sobre educação foram oportunizados pelos anos em que atuei como formadora na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Quanto à experiência praticada, foram significativos os encontros com alunos em sala de aula, de diversas etapas e níveis de ensino, deste a Educação Infantil, nas duas etapas do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Superior, no movimento de ensinar e aprender.

Retorno ao momento que marcou minha volta a escola depois do desligamento da função de Assistente Técnico Pedagógico – ATP/Arte. Momento em que as questões referentes ao ensino-aprendizagem em Arte ainda me inquietavam. Atuando como professora do ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola Pública Estadual, estava envolvida no projeto “Ensino de Arte nas Séries Inicias - Ciclo I”, imersa no cotidiano da escola, sofrendo e vivendo as condições da prática, sentindo o “peso” das aulas entre a fadiga e o desejo.

Agora, as questões que antes eu olhava do lado de fora da sala de aula, agigantavam-se diante de mim. Ou seja, o olhar da pesquisadora, cultivado na experiência pensada, modificou-se na experiência praticada, diante das reais condições que acometem a sala de aula, e foi na sala de aula que surgiram as inquietações. As questões com as quais havia tido contato no início da minha trajetória de professora, ainda que num curto período de tempo, voltaram a se apresentar.

Especialmente as questões referentes ao espaço e tempo instituídos para as aulas de Arte na escola. Qual deveria ser o tempo de uma aula? Onde ela deve ou pode ocorrer? As aulas de Arte são diferentes? Qual a diferença? O que realmente ensinamos? Sou “professora de nada”, como meu aluno falou? Na fala do menino, a ausência sugerida pela palavra “nada” poderia conter uma presença possível?

Tais questões alertaram-me no sentido de que o único modo de viver na sala de aula é reconhecer-se naquele espaço enquanto agentes e receptores das ações, sujeitos a ameaças internas e externas, no movimento revelador da experiência, um misto de provocação e contaminação. Assim, de volta à escola, pude perceber que a sala de aula é também espaço de procurar atalhos, golpear, abrir fendas na violência com que algumas situações nos são apresentadas, uma vez que o “conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino, e não fora, nem antes delas” (PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 22).

Como professora-pesquisadora, falo de dentro da sala de aula, sendo pesquisadora da minha própria ação. Sozinha, mas, conforme salienta Penteado (2010), não solitária na ação docente.

Todavia, como a ação docente escolar é uma prática social, é uma ação que se desenvolve em interação com os alunos, o professor realiza sua pesquisa (que portanto é interativa e que modifica, ao mesmo tempo que transforma sua docência) sozinho, mas não solitariamente, na medida em que essa pesquisa ocorre dentro de uma vivência coletiva e dela decorre. (PENTEADO, 2010, p. 40).

4.1 Características e procedimentos – Tempo de arte

A partir do movimento da experiência pensada e da experiência praticada, interagindo de modo concomitante, foi possível observar a necessidade de uma reelaboração de minhas ações tanto de pesquisadora quanto de professora. Esta

reelaboração tornou-se pertinente diante dos conhecimentos que emergiram nas situações de ensino-aprendizagem em arte desenvolvidas no projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível. De certa forma, foi uma tentativa de responder à questão sobre a [in] utilidade da Arte na escola.

Com base em Penteado e Garrido (2010), este estudo se insere no processo de pesquisa-ensino, constituindo-se de intervenções investigativas no processo de ensino-aprendizagem em Arte, protagonizadas por mim, enquanto professora do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola Pública Estadual do interior de São Paulo. O conhecimento que se produz a partir de uma situação de ensino que responde a uma concepção da escola, não como passagem de informações mas de construção de conhecimentos. Pensando com Penteado e Garrido (2010), considero a escola como, lugar de trocas entre sujeitos de diferentes culturas.

4.1.1 Tempo de arte – Preparação

Prelúdio é o tempo de improvisar. Numa orquestra, o intérprete utiliza este tempo para afinar seu instrumento, preparando-se para tocar. Intuí ser pertinente utilizar então a imagem do prelúdio para designar o meu tempo de preparação, de arranjos e de improvisos que antecederam o movimento do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, objeto de estudo desta tese.

Muitas tentativas marcaram o seu início. Dúvidas, sobressaltos, desânimo, cessações e recomeços antecederam a forma com que as situações de aprendizagem desencadearam-se na experiência de criação enquanto ocupação do sensível. O projeto levou um tempo para ganhar corpo e configurar-se enquanto experiência significativa em arte.

Os acontecimentos que culminaram na experiência desse projeto insinuaram-se em 2005, ano que marcou o meu retorno à sala de aula. Os primeiros meses não foram fáceis. Toda vez que entrava em classe, sentia faltar o chão sob os meus pés. Era como se fosse a primeira vez que meus pés pisavam uma sala de aula. Diante de uma multidão de olhos, gestos e de vozes, meu corpo se retraía. Em meio àquela profusão de corpos e de vozes, o meu desejo era que o ano passasse depressa. Agora, estava diante dos meus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual, enfrentando os mesmos problemas de sempre: a multidão, o desinteresse, o espaço e o tempo instituídos. Afinal, corria o ano 2009 e meu

retorno à sala de aula completaria quatro anos. Na busca de aprender a fazer aula de Arte para alunos do Ensino Fundamental II de Escola Pública Estadual, improvisei movimentos possíveis. Uns deram certo, outros não, mas a insistência de encontrar brechas me induzia a fazer cortes profundos como o estilete de Fontana.

Como num prelúdio, estava me preparando para tocar, ensaiando movimentos indecisos e até mesmo bruscos. Guiada pela intuição, assumi riscos e considerei na imprevisibilidade uma oportunidade de inventar lugares para as aulas de Arte, praticando espaços e tempos para a arte. Para acolher os conteúdos e objetivos da Arte, foi preciso extrapolar planos, procurar entender o modo de ser dos alunos do 6º ano, transformar em acontecimento as situações de aprendizagem, mudar a ordem.

O ano de 2009 imprimiu um movimento novo ao cotidiano escolar. Trata-se da implementação do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2008. Este programa tornou-se Currículo Oficial do Estado de São Paulo em 2010, quando implantado de forma definitiva, contando com um conjunto de cadernos organizados por bimestre e disciplinas para atender o Ciclo II e o Ensino Médio.

Assim, o Caderno de Arte, parte da proposta curricular, a princípio uma alternativa “não credível”, causou perplexidade entre os professores. Alguns profissionais da área da Educação consideraram a implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo em 2010 uma imposição aos professores.

Um olhar desacelerado aproximou de mim o Caderno de Arte. Sua proposta de conteúdos, objetivos e situações de aprendizagem inseriu-se na experiência de aprender a fazer aula de Arte no espaço e tempo instituídos para a arte na escola.

Percebi neles um movimento. Ritmo e movimento, uma continuidade semelhante a uma linha melódica. Não uma sequência de conteúdos para serem passados aos alunos, mas uma condição de experiência a partir do contato com a arte, da qual foi possível aproximar a partir das imagens e propostas dos cadernos. Assim, considerado como uma partitura, o Caderno de Arte foi inserido na experiência de aprender a fazer aula de Arte para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Como na leitura de uma partitura, na leitura dos Cadernos de Arte, foi possível escolher as notas, imprimindo a elas a intensidade e o ritmo de acordo com os nossos objetivos. Se a melodia soasse longa demais, complexa demais,

optávamos pelos compassos condizentes ao espaço e tempo disponíveis. Como numa partitura, algumas notas revelaram-se no tempo necessário. Nem antes, nem depois, num aprendizado constante, mas não apressado.

4.1.2 Tempo de Arte: problema e criação

O estranhamento tornado vontade permitiu o exercício de interferir no espaço e no tempo da experiência artística, algumas vezes minimizada no espaço e no tempo instituídos para a Arte na escola.

A possibilidade de interferir no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte foi também motivada pelo encontro com a arte contemporânea. Encontro que permitiu especialmente uma aproximação do processos artísticos de Bill Viola e Brígida Baltar e os modos com que estes artistas enfrentam a questão do tempo e do espaço na contemporaneidade. Somado aos subsídios teóricos, este conhecimento alimentou a elaboração do projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível.

Assim o espaço sem “lugar nenhum” da arte e o tempo saturado de informação foram olhados mais de perto. Para criar, ocupando-se do sensível, o tempo pôde esvaziar-se de sua intenção utilitária e acolher as coisas que não servem pra nada. Neste exercício sensível, foi permitido parar para sentir, sentir mais devagar, demorando-se nos detalhes ou simplesmente contemplar, atitude que merece ser sublinhada e que significa acréscimo às formas de saber.

A contemplação, sinal de intervalo, que nos permite o tempo lentificado da arte, foi priorizada durante as situações de aprendizagem nas quais os alunos foram envolvidos, imersos nos espaços praticados no cotidiano e no tempo pensado enquanto duração. Em alguns momentos do projeto, foi possível o desenvolvimento de ações lenificadas, concatenadas e encadeadas, atitudes que podem qualificar a experiência.

Pensado enquanto conteúdo, o espaço e os seus desdobramentos fizeram mover o projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, instigando a problematização, durante os processos de leitura e criação de ideais nas linguagens visual e cênica.

Seguindo este movimento, o projeto articulou-se a partir da seguinte problematização: como interferir no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte na escola?

A disciplina Arte na escola foi percebida por mim como um corpo estranho desajeitado e desimportante em meio aos programas sólidos, por exemplo. Muitas vezes, a estranheza que nos faz ver de outro modo pode também fazer surgir a vontade. E a minha vontade consistia em divisar vazios no espaço e no tempo da aula, e neste vazio inserir a arte.

O primeiro passo foi pensar o espaço da aula de Arte como uma imensa sala vazia, sem carteiras e sem lousa, como um espaço de possibilidades, em um tempo alargado na experiência, onde fosse possível inverter a ordem das coisas: menos informação em mais tempo como nos ensina Bill Viola.

O segundo passo consistiu em praticar o espaço para que o lugar da arte pudesse surgir com propriedade para estimular os sentidos, descondicionando-os, possibilitando a experiência da criação enquanto ocupação do sensível. Brígida Baltar, por exemplo, ao ocupar-se do sensível, “[...] enxerga o ‘lugar’ em todos os ‘não lugares’, transformando através de um olhar afetivo as experiências cotidianas da natureza.” (CANTON, 2011, p. 67).

Trabalhando justamente com a delicadeza da experiência, foi possível enxergar nos corredores da escola as sombras das grandes janelas e a presença do sol entre as árvores do pátio, oferecendo-se ao olhar atento e desacelerado que nos sugere Bill Viola, artista norte-americano, que cria linguagens de vídeo para questionar a tremenda aceleração do tempo na contemporaneidade, assim como a atitude de fazer as coisas cada vez mais curtas. Segundo ele, devemos fazer o contrário: mostrar cada vez menos informações em mais tempo, pensamento que orientou a elaboração do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”.

Foi preciso mergulhar no caos e tentar encontrar nele os elementos que nos permitiram fazer os cortes e intersecções necessárias. Assim, para desenvolver o projeto, foi preciso, além de um mergulho no caos, entrar gritando como nos sugere Luciano Mariusse, com a vontade multiplicada porque somos muitos. Uma multidão. E multidão assusta e causa desconforto. Por isso, somos contidos pelos mapas e regras.

Pincei do caderno do aluno o conceito de espaço e seus desdobramentos, que, articulado ao fazer/fruir produtos artísticos, aproximou os alunos da investigação, inserindo-os nos processos artísticos concebidos na linguagem visual e cênica.

A escolha por estas duas linguagens artísticas deveu-se, no caso das Artes Visuais, a minha formação. O interesse, a aproximação e o estudo, de certa forma, possibilitaram um enfoque mais seguro da linguagem cênica. Enxergo neste procedimento um modo de enfrentar a polivalência, questão relevante para o ensino de Arte.

Deste modo, no projeto, o conceito de espaço foi pensado com objetivo de oportunizar o reconhecimento, a percepção e o pensamento acerca das questões que envolvem as linguagens artísticas visual e cênica, tendo o espaço como foco. Deste modo, os alunos do 6º ano foram inseridos na experiência de fazer, fruir objetos artísticos, visando ao desenvolvimento da percepção visual para reconhecer e distinguir os modos de utilizar o espaço nas linguagens elencadas.

Segue-se o inventário de experiências praticadas na aula de Arte, nas quais estive imersa junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no período letivo de 2012/13, durante o desenvolvimento do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”.

4.1.3 Tempo de Arte – procedimentos

Durante o seu desenvolvimento, o projeto alimentou-se de subjetividade. No entanto alguns procedimentos foram necessários para cuidar da parcela de objetividade da Arte enquanto disciplina. Desse modo o roteiro, a roda de apreciação e os relatos foram procedimentos que se repetiram em todo o projeto.

a) Roteiro

Este procedimento partiu de um elogio. No início do ano de 2012, uma diretora recém-chegada à escola andava pelos corredores para apreciar a paisagem das salas repletas de alunos e de silêncio. Passando pela porta da minha sala de aula, ela olhou admirada para os alunos perfilados em intermináveis fileiras e muito quietos e disse: — A professora está de Parabéns!

Virei para a lousa para me recompor. Escrevi o “R” de roteiro, e a linha feita de giz não parou antes de caminhar pela lousa toda fazendo estripulias, subindo, descendo, dando voltas, virando árvore, flor, carinhas com boné. Quando olhei para as crianças, elas continuavam quietas, inventando seus modos de escrever a palavra roteiro. Desde este dia, o momento de organizar a aula a partir do roteiro virou um acontecimento que durava o tempo necessário para a invenção. Este momento podia durar a aula toda.

b) Roda de Apreciação

Surgiu na minha experiência praticada como professora ministrando aula na Educação Infantil. Nas aulas de Arte, a Roda de Apreciação enquanto espaço praticado pode transformar-se em um dos lugares possíveis para ensinar Arte para os alunos, do mesmo modo que “[...] a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos - um escrito” (CERTEAU, 1994, p. 202).

A Roda de Apreciação delimita um campo, um lugar ordenado que acolhe os alunos e a arte, promovendo uma interação. Neste lugar, os alunos se acomodam um ao lado do outro, numa configuração que facilita o olhar, a escuta, o aconchego, a voz e as atitudes compartilhadas na experiência.

Na aula de Arte, a Roda de Apreciação é lugar para estar juntos, olhando um para o outro, sentando perto, escutando a voz, atitudes difíceis de ser compartilhadas no espaço fechado da sala de aula. Assim, a Roda de Apreciação é o lugar desenhado nos “não lugares” da arte na escola.

Sua configuração pode ser observada em diferentes lugares, ou lugares possíveis: no pátio, no corredor, debaixo da escada, onde se articula a experiência da leitura, do fruir e apreciar arte. Deste modo, a Roda de Apreciação acolhe as sensações, a história da arte, a história de vida, socializa fazeres, instiga relações, exercita a escuta, transformando-se no lugar da voz dos alunos e da professora e pode ocorrer no início ou final da aula.

O convite aos alunos para realizarem a Roda de Apreciação é respondido no mesmo instante e começam a desmanchar os mapas. O barulho provocado pelo movimento das cadeiras, passos e falas dos alunos chama a atenção, despertando a escola toda.

A Roda de Apreciação configura o *antes*, e acolhe as imagens que constituem o *depois*: movimentos de contemplar, observar, maravilhar-se, estranhar, encantar-se, desdenhar, conhecer, registrar, desenhar, coletar, representar, etiquetar, organizar, narrar.

Tal procedimento pode durar os dois tempos da aula, mas pode acabar minutos depois de iniciar, quando os alunos motivados são impelidos para suas invenções. Este momento da aula constitui uma desarrumação do espaço e do tempo instituído, o que pode causar estranheza ao olhar acostumado ao estabelecido.

A configuração circular caracteriza um gesto que pertence ao coletivo. Este gesto possui “[...] um significado simbólico de integração, de unidade, de continuidade cíclica. Na história da civilização humana, o círculo comparece em várias áreas do conhecimento, seja por seu significado religioso, cósmico, psíquico ou científico” (DERDYK, 2010, p. 82). A forma circular compartilha e define um território de quem fala a mesma linguagem e reconhece que essas várias áreas pertencem ao mesmo mundo.

c) Relatos

No processo de pesquisar e ensinar, registros foram elaborados por mim e pelos alunos, instrumentos que promovem o diálogo, ressonâncias, contradição ou dúvidas. Acolhidos, organizados em portfólios, estes registros, além de fazerem durar os acontecimentos da aula, são lugar da voz dos alunos. Os registros dos alunos, como espaço de expressão, revelaram questões importantes para a continuidade do projeto.

Para a pesquisadora, os relatos são registros de pesquisa e análise. Penteado (2010) concebe como relevantes os textos escritos a partir da prática docente. Escrever na aula de Arte? A escrita fez parte do projeto em muitos momentos.

No entanto, relatos são inscrições que extrapolam a escrita e comportam também a fala, desenho, fotografia, filme e inscrições em suas mais diferentes formas nas quais podemos inserir a criação de imagens-desenhos e imagens-potes. O importante foi fazer a aula durar por meio deste procedimento e conseguir, através destes relatos, um olhar ampliado para o processo de criação.

A partir dos relatos, “vestígios” do processo vivido, rememoramos na Roda da Apreciação, aulas passadas lidas pelas crianças e seus conteúdos são recebidos com surpresa, risos, alegria e constatação de que o tempo provoca mudanças significativas em nossas ações e atitudes.

Neste sentido, a trajetória do aluno pode ser lida a partir das seguintes seções: o que penso sobre arte? Ação expressiva; apreciação; pesquisa de campo; pesquisa individual e/ou em grupo; lição de casa; você aprendeu?; Aprendendo a aprender? Para saber mais. Estas são questões sugeridas pelo Caderno de Arte.

4.2 Tempo de Arte: ocupação do sensível – inventário de experiências praticadas

As táticas silenciosas do cotidiano, os movimentos bruscos, as investidas, as inquietações fizeram parte deste Inventário de Experiências Praticadas que ora apresento. A fim de manter o anonimato dos participantes desta pesquisa, optei por utilizar nomes fictícios nos relatos dos alunos sobre as situações de aprendizagem propostas. De alguns relatos de alunos que compõem o inventário foi utilizado todo o conteúdo, enquanto que de outros, apenas fragmentos. Os relatos de alunos que compõem os textos do Inventário de Experiências Praticadas são registros escritos, transcritos na íntegra.

O Inventário de experiências praticadas sugere, mais do que afirma, um caminho da experiência possível no espaço e tempo instituídos para as aulas de Arte na escola. São relatos de situações de aprendizagem, cujos conteúdos e objetivos do componente curricular Arte, acolheu a subjetividade, alimento que instigou um contato abrangente dos alunos com os processos artísticos, requerendo um olhar diferenciado para o espaço e tempo onde as ações expressivas foram desenvolvidas. A experiência praticada, fortalecida pela experiência pensada, orientou as ações de aproximar para intervir no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte.

Como já foi relatado, para este intento, vali-me do que Tolkien (2006), denomina de fantasia criativa, ingrediente preponderante nas das situações de aprendizagem que constituíram os inventários que serão relatados a seguir. Antes de iniciar estes relatos é preciso apresentar o lugar experiência praticada, a escola Adherbal de Paula Ferreira.

No processo de criação enquanto ocupação do sensível, a imagem provocadora da escola Adherbal de Paula Ferreira insinuou-se em sua imponente forma, enquanto imagem que nos olha e nos faz ver. Assim, de suas grandes janelas podíamos ver, tanto dos corredores quanto das salas de aula e mesmo de outros lugares, a praça e as flores do jardim da escola. Detalhe que indica o cuidado do arquiteto na concepção do seu projeto.

O edifício concebido por Ramos de Azevedo exibiu em maio de 2011, uma placa “VENDE-SE”. O objeto estranho na fachada da escola pode ser visto da praça. Das janelas alguns alunos do 2ª série do Ensino Médio observaram e registraram a reação das pessoas que passavam pela rua. O evento inusitado, parte do projeto “Intervenções no Espaço da Escola”, causou o estranhamento pretendido.

A escola Adherbal de Paula Ferreira é uma escola centenária, concebida pelo engenheiro-arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo no final do século XIX. Constitui o conjunto de edificações que pretendeu sediar três escolas na cidade de Itapetininga, também chamada pelos seus moradores de terra das escolas, quais sejam: a Escola Normal de Itapetininga, atual EE Peixoto Gomide; A Escola Modelo Preliminar de Itapetininga, atual EE Cel. Fernando Prestes; e a Escola Modelo Complementar de Itapetininga, atual EE Adherbal de Paula Ferreira.

O prédio central construído para sediar a primeira Escola Normal do interior do Estado tem sua planta semelhante à da Escola Normal Caetano de Campos, situada na Praça da República na cidade de São Paulo. Os outros dois edifícios seguiram a mesma planta dos grupos escolares desse período.

Conforme publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo de 1º de janeiro de 2003, p. 11, o conjunto arquitetônico, composto pelas escolas: EE Peixoto Gomide; EE Cel. Fernando Prestes; EE Adherbal de Paula Ferreira, localizadas na Avenida Peixoto Gomide, em Itapetininga é Patrimônio Histórico Cultural.

De acordo com informações concedidas pela secretaria da escola, atualmente a escola Adherbal de Paula Ferreira comporta uma média de 880 alunos distribuídos em 26 classes, que funcionam em três turnos: manhã, tarde e noite. O espaço em sua área interna, além de 10 salas de aula, comporta sala de informática, biblioteca, secretaria, sala dos professores e diretoria. Em sua área externa a escola oferece um amplo pátio coberto e descoberto, área verde, jardins e quadra coberta.

Os cursos oferecidos pela escola referem-se a duas etapas da Educação Básica: o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A etapa do Ensino Fundamental II é oferecida também na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.2.1 O Passeio Poético da Linha

Foi apresentada a escultura “Grande Flor Tropical”, de Franz Weissmann, criada em 1989 e exposta na praça cívica do Memorial da América-Latina em São Paulo. Com essa imagem, foi introduzido o tema tridimensionalidade, conceito com o qual os alunos foram se familiarizando a partir das situações de aprendizagem propostas pelo Caderno do Aluno/Arte.

No dia 11 de março era um domingo estávamos nos preparando para viajar para São Paulo e minha mãe sugeriu que fôssemos ao Memorial da América Latina enquanto ela fazia uma prova. Pegamos a estrada 10h da manhã e chegamos às 13h da tarde, minha mãe se despediu de mim e de meu pai. Entramos no memorial que era aberto, encontramos a escultura a “Grande Flor Tropical” do Franz Weissmann muito bonita e grande, tirei algumas fotos e vi de todos os ângulos possíveis ela realmente parece uma flor (MARIANA - aluna 6º B, em 12/03/2012).

Seguindo-se a leitura, os alunos foram envolvidos em situações de aprendizagem que permitiram a invenção de formas tridimensionais e bidimensionais. A imagem tridimensional, imagem 3D como os alunos a denominam, faz parte das conversas e é almejada na representação do objeto tridimensional no plano bidimensional, o que constitui uma questão importante em Arte. No mundo contemporâneo, a tecnologia com a qual os alunos convivem os insere no universo tridimensional.

O que aparentemente é superfície, como uma tela de computador ou de celular esconde múltiplos planos, exigindo um modo de pensar que potencializa novas modalidades perceptivas, novos hábitos de percepção visual, sonora e/ou cinestésica (SÃO PAULO, 2009, p. 10).

Depois da leitura da obra de Franz Weissmann, para enfocar o tema tridimensionalidade, propus um desafio: transformar uma folha de papel sulfite bidimensional, numa forma tridimensional, sem usar cola nem tesoura. Diante dos objetos criados, fizemos a Roda de Apreciação e conversamos sobre plano bidimensional, plano tridimensional, estátua, escultura, a partir da exposição

montada na mesa da professora. O passo seguinte foi representar o objeto tridimensional no plano bidimensional. Ou seja, solicitei aos alunos que representassem no plano bidimensional a forma tridimensional que haviam criado. De acordo com o Caderno do Aluno/Arte, o desafio agora consistia em representar uma forma tridimensional no plano bidimensional.

A primeira atividade foi no caderno do aluno, que nós respondemos o que ficou da conversa: que a tridimensionalidade tem altura, largura e profundidade ou seja 3 dimensões. Que a Grande Flor Tropical é uma escultura porque é uma forma 3D. A tridimensionalidade faz parte das linguagens da arte. Na aula passada nós fizemos esculturas de papel sulfite e a gente escreveu o que a gente tinha achado da aula passada (CAIO – aluno 6º C, em 13/03/2012).

Neste momento, o saber do aluno impulsiona o aprendizado. O desenho como movimento constitui uma atração intensa da atenção. O gesto é impulsivo e o ato consciente. Intuição e intelecto são parceiros. O agir provoca a pesquisa e o exercício de criação.

Depois a professora deu um copinho de plástico para a desenhar no caderno do aluno e depois ela disse para a gente amassar o copo e desenhar no caderno do aluno também. Eu achei a aula muito legal e interessante e aprendi algumas coisas novas (ISA, aluna 6º A, em 13/03/2012).

A tradução para duas dimensões perturba e provoca a invenção de configurações surpreendentes e por vezes inconcebíveis, uma vez que desarticulam o estabelecido. Surgem então as soluções para representar o espaço, tornando visível “[...] a admirável lógica com que a criança adapta seus desenhos ao meio bidimensional” (ARNHEIM, 1997, p.189).

A professora pediu para a aluna Rafaela fazer várias performances, como por exemplo ficar deitada numa cadeira, de costas para a gente e também de frente e sentada no chão, e depois fingindo que estava correndo para agente desenhar em seguida. Tínhamos que desenhar todas estas performances em apenas 1 minuto. (BÁRBARA, aluna 6º B, em 07/03/2012).

Para entender esta admirável lógica com que as crianças representam o espaço, Arnheim (2004) sugere a leitura do romance fantástico *Flatland*, de E.A. Abbott, que descreve um mundo ficcional de duas dimensões. Foi traduzido para o português com o título: *Planolândia: Um Romance de Muitas Dimensões*.

Planolândia é um país bidimensional que, quando comparado ao nosso mundo, reduz-se a uma única dimensão. Nesse país bidimensional,

[...] as paredes das casas são meros contornos de figuras planas; mas cumprem sua finalidade porque num mundo plano não há como penetrar um contorno fechado. Os habitantes são formas planimétricas. Seus corpos também acham-se limitados por uma linha. (ARNHEIM, 1997, p. 189).

Depois de ouvir um fragmento da história, os alunos criaram no chão do pátio o seu país bidimensional. Os desenhos foram feitos com material das mochilas e mais alguns objetos que encontramos num pequeno espaço onde guardamos alguns materiais a serem utilizados nas aulas.

Na sequência da situação de aprendizagem, dois alunos quiseram representar a cena do visitante vindo da Espaçoândia tridimensional. Tal personagem torna-se inconveniente ao dizer para um moradores da Planolândia bidimensional que suas casas são abertas e que ele podia ver tudo por dentro e por fora. — Você está muito enganado! — disse indignado o habitante de Planolândia, representado por outro aluno. Para os planolandeses, suas casas não são nem fechadas nem abertas no topo, uma vez que não possuem tal dimensão! Os meninos que fizeram a representação foram os mesmos que guardaram o material utilizado para criar Planolândia, o país bidimensional no espaço tridimensional do pátio da escola.

Procurando promover o diálogo entre as linguagens artísticas e o conceito de tridimensionalidade estudado nas situações de aprendizagem descritas, sugeri outros temas que foram contemplados pelo conteúdo elencado. Cumpre esclarecer que o espaço e seus desdobramentos foi o conteúdo que perpassou as situações de aprendizagem nas quais os alunos estiveram envolvidos durante o projeto.

A provocação continuou quando, distanciando um pouco de Planolândia, propus aos alunos que libertássemos a linha da função de contornar os objetos tridimensionais, como fez Paul Klee. O que poderia acontecer? E, se depois dos seus percursos no papel, feitos a lápis, caneta ou giz, a linha caminhasse pela carteira, pelo chão da sala e pelos corredores da escola, agora por meio de outro material? Qual? Barbante, malha ou lã? Ou qualquer outro material inventado?

A linha, assim liberta, poderia inventar personagens e seres inusitados, poderia brincar de imitar a textura das árvores ou as nervuras das folhas, agora no

espaço tridimensional da sala, do pátio, do jardim da escola, a linha poderia sugerir um passeio poético.

Este procedimento partiu também da necessidade de acolher o repertório e o saber do aluno e pensar o desenho enquanto aproximação com a Arte.

A preocupação com o nível de compreensão dos alunos deve estar sempre presente. É basilar ouvir os alunos para colher seus repertórios enquanto ponto de partida, para a reflexão de suas próprias experiências e de outras situações reais. (SOARES, 2001, p. 109).

O encontro com as produções dos artistas como, por exemplo, Steinberg, Alexander Calder, Paul Klee, Edith Derdik tornou-se possível a partir da experiência que permitiu invenção de suportes, instrumentos, espaços a partir de uma intensificação visual provocada pela feitura e leitura de imagens.

O passeio poético da linha remeteu-se principalmente à questão do espaço e à questão que se instaura a partir do momento em que materiais, procedimentos e ideias unem-se para tornar visível a obra de arte.

Quais os problemas que o artista enfrenta ao instalar sua obra no espaço tridimensional? Quais os desafios apresentados aos artistas na representação no plano Bidimensional e no plano tridimensional?

Pensando nestas problematizações, advindas da questão do espaço e sua utilização, apresentei aos alunos as imagens de Paul Klee, Steinberg, Edith Derdik, Alexander Calder. Os processos artísticos destes artistas fundamentaram a experiência de pensar o desenho e seus percursos nos espaços bidimensional e tridimensional.

Depois de acolher o repertório de linhas, que surgiram como respostas às situações de aprendizagem com foco no desenho, seguiu-se uma série de situações de aprendizagem concatenadas e encadeadas umas às outras, configurando uma experiência que mereceu ser denominada de “O Passeio Poético da Linha”.

A proposta “O Passeio Poético da Linha” iniciou-se com um ditado de um texto de Paul Klee, sugerido por Edith Derdyk no livro *Formas de Pensar o Desenho* (2010). Os alunos ouviam o texto, antes aproximado do seu universo, e o representaram com linhas sobre o plano bidimensional da folha sulfite. Segue “O Passeio Poético da Linha de Paul Klee”.

Situado mais além de um ponto morto, começa o primeiro ato de movimento (a linha). Por um breve instante se recolhe (linha interrompida ou articulada através de repetidas detenções). Um olhar retrospectivo para examinar até onde chegamos (movimento contrário). Refletir mentalmente os caminhos nesta ou naquela direção (frases lineares). Um rio corta o caminho, nos servimos de um bote (movimentos ondulados). Mas acima encontramos uma ponte (série de arcos). Do outro lado nos encontramos com correligionários que também vão em busca daquele lugar de onde se pode conseguir conhecimentos melhores, a alegria da coincidência (convergência) (KLEE, 1977 apud DERDYK, 2010, p. 154).

O processo continuou quando os alunos observaram o repertório de linhas sugerido pelos traços no papel. Depois eles inventaram "passeios da linha", criando textos escritos que ditaram uns para os outros. Em outro momento da proposta, mais suportes foram utilizados: a lousa, depois o chão do corredor e o do pátio viraram espaços para as linhas de barbante, feitas com dobradura, fitas de cetim, arame colorido.

O desenho A Anfritriã, de Alexander Calder, possibilitou a criação de figuras humanas com diversos materiais e suportes, entre eles o barbante e o chão da classe e do pátio, nos desenhos feitos com linhas ou fios coloridos. Seguiu-se uma série de situações de aprendizagem permeadas por pesquisas sobre os autores já citados.

A proposta O Passeio Poético da Linha desenvolvida no 6º ano, estendeu-se no 7º ano. Assim os alunos que cursavam o 6º ano em 2012 viveram a experiência também em seu segundo momento em 2013. E agora eles estudavam nas classes que ficam no segundo piso, o que ampliou as possibilidades para as incursões da linha no espaço do pátio e do jardim da escola.

A partir deste segundo momento a leitura da obra Rasuras de Edith Derdyk desencadeou uma pesquisa de materiais que culminou com a situação de aprendizagem da proposta O Passeio Poético da Linha. Os desenhos com fios de malha coloridos e outros materiais, permitiram aos alunos uma visão diferenciada do ato de desenhar a partir dos desafios que espaço tridimensional imprime à experiência.

A leitura da obra Rasuras, de Edith Derdyk, desencadeou uma pesquisa de materiais que culminou com a situação de aprendizagem de finalização da proposta O Passeio Poético da Linha. Os desenhos com fios de malha coloridos permitiram ampliar o conhecimento do espaço tridimensional, assim como as questões sobre suporte, materiais, procedimentos e ideias inerentes aos processos artísticos. Ou

outros ingredientes dos processos artísticos, implícitos no relato do menino: *“Hoje o dia foi muito legal, nós fizemos formas com retalhos de pano. Por primeiro desembaraçamos os retalhos, depois pegamos suas pontas e colamos com fita na borda da janela da escola e jogamos lá embaixo.* (GUSTAVO, aluno 7º C, em 04/06/2013).

Ao ver as linhas coloridas “saltando” pela janela da escola para serem transformadas em desenhos, um aluno fez um comentário: — Professora, agora eu entendi o que é o passeio poético da linha! O encantamento traduzido em alegria.

A situação de aprendizagem O Passeio Poético da Linha permitiu aos alunos um outro olhar para o espaço da escola, agora concebido como espaço de criação. Estes processos de criação, fundamentados nos artistas citados, apresentaram questões importantes advindas do fazer artístico. Compor nestes espaços tridimensionais é um desafio que implica exercícios de procurar modos de operacionalizar as ideias que surgem durante o processo.

Um “ensaio fotográfico” capturou as incursões da linha pelos espaços da escola. Este momento da proposta foi alimentado pelas imagens de Edith Derdyk, observadas na Roda de Apreciação. Os alunos saíram em grupo para contemplar e depois clicar um evento, que, de certa forma, dialogasse com o que havíamos estudado sobre as possibilidades das linhas e suportes, a partir de uma visão ampliada de desenho e do ato de desenhar.

As árvores, os postes, as escadas, o telhado, o chão de madeira, o reboco da parede, os degraus da escada, os troncos das árvores, as nuvens apresentaram-se como se fossem desenhos feitos com linhas que variavam quanto às direções, sugerindo gestos delicados, rudes, inacabados, o caos.

Os desenhos formados pelas linhas dos objetos no espaço foram capturados pelos celulares e levados para a Roda de Apreciação. As Imagens impressas sugeriam outras invenções, num exercício de criação de movimentos e de ações concatenadas e conectadas umas às outras, caracterizando a experiência.

Foi durante a conversa na Roda de Apreciação que alguém teve a ideia de deixar as linhas saltarem pela janela, e depois virarem desenhos lá embaixo, no jardim da escola. E foi feito isso. Os rolos de linhas de malhas, aquelas linhas utilizadas para fazer tapetes, foram amarrados no peitoril das três janelas de uma das salas que fica no segundo piso do prédio da escola. Algumas meninas começaram a desembaraçar as linhas e foi geral a alegria, partilhada com as outras

classes. Os desenhos começaram aparecer misturados à grama do jardim no espaço tornado suporte para a criação.

As aventuras maravilhosas da linha: A linha saiu muito feliz da sala de aula, caiu tão alegre pela janela, rolando pelo chão, os alunos, correm para pegá-la. A linha muito feliz por ser tão bem cuidada pelos alunos, até que a linha disse: — Eu adoro esses alunos, com eles posso ser livre e feliz. Eles me pegaram, e transformaram numa linda flor, eu adoro isso, fiquei .qualquer linha. Com eles posso me sentir linda, e também não tenho vergonha que tirem foto de mim, fiquei muito triste quando chegou a hora de eles irem embora, e logo voltei com as minhas outas amigas: As linhas! Fim. (LUÍZA, aluna 7º ano C, em 11/06/2013)

4.2.2 Percursos no Espaço Cênico

O Caderno de Arte propõe leitura de imagem dos cenários que Daniela Thomas e José Dias criaram para a peça O Avarento, de Moilière. “[...] As imagens registram um fragmento de tempo-espaço do espetáculo e, possivelmente, do que o teatro representa para os alunos: um edifício teatral, onde há um espaço com cenografias e atores num palco italiano” (SÃO PAULO, 2009, p. 20).

[...] a professora entrou na classe, fez a chamada. Explicou sobre luz e sombra e depois pegou os bonecos que havíamos feitos na aula passada e fomos na sala de vídeo que é mais escura, encenar nosso teatro de sombra (DANIELA, aluna 6º B, em 11/09/2012).

A leitura destas imagens pelos alunos permitiu problematizar o formato tradicional de teatro, aproximando-os da cena contemporânea, que pode abrir espaço para alguns questionamentos, tais como: a relação palco/plateia, o lugar da cena teatral, o que faz com que o lugar seja um espaço cênico, abrindo espaço para conversar sobre estas questões, com foco no espaço enquanto possibilidade de um fazer artístico e de conhecimento de questões que movimentam o universo cênico.

O cenário da aula de arte não é apenas a sala de aula, seja ela específica para seu uso ou não, pois a arte também é um convite para sair das quatro paredes. Expedições exploratórias pela escola, e seus jardins, mesmo que sejam diminutos, ou pelos arredores, certamente abrirão oportunidades de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da imaginação (MARTINS, 1998, p. 146).

Concebido como lugar onde a ação do ator acontece, o espaço cênico pode ser a sala de aula, ou a calçada em frente à escola. Ou seja, a ação do ator faz virar

espaço cênico um espaço comum, as escadarias da escola e o jardim. Então o pátio poderia virar espaço cênico?

A resposta foi possível a partir da experiência praticada. O espaço da escola acolheu os jogos teatrais como um caminho de aproximação destas questões: o jogo palco/plateia proposto pelo Caderno de Arte. O jogo teatral permitiu o entendimento de que a relação palco/plateia é importante para o desenvolvimento de ações teatrais realizadas em qualquer espaço, como aponta o relato a seguir: “[...] *E nós saímos quase toda aula para termos uma aula perto do refeitório da escola onde fazemos uma roda com os bancos e a professora passa uma folha mágica do silêncio para depois começar os jogos teatrais*” (CAROLINE, aluna 6º B, em 02/06/2012).

Praticando estes espaços, em situações de aprendizagem que contemplaram os jogos teatrais, os alunos perceberam que um espaço comum pode virar um espaço cênico. “[...] Basta que uma ação teatral aconteça neste espaço” (SÃO PAULO, 2009, p.22).

Na aula de artes participamos de uma peça teatral chamada “clara quer a lua”. Luana foi a lua. A Lia foi a Clara, o Juliano foi o mágico, Yuri o matemático e as cantoras foram Vaní, Letícia, Cecília e Alice. Com as músicas quem era a plateia acharam a música bonita para acompanhar o teatro (MÍRIAN, aluna 6º C, em 03/10/2012).

A experiência de teatro, partindo da ação de praticar espaços cênicos, transportando as cadeiras para o pátio, em frente à escola, ou no palco de cimento que fica no pátio, perto da cantina, tornou-se constante. A escola possui um palco no pátio do recreio, mas a Roda de Apreciação também acolhia os jogos, dependendo do objetivo proposto, sendo um espaço pertinente para o antes, o durante e o depois das situações de aprendizagem propostas, porque sua configuração permite uma aproximação que facilita a integração do grupo. O relato seguinte expressa isso: “[...] *a professora entrou na classe, fez a chamada. Explicou sobre luz e sombra e depois pegou os bonecos que havíamos feitos na aula passada e fomos na sala de vídeo que é mais escura, encenar nosso teatro de sombra.*” (DANIELA, aluna 6º B, em 11/09/2012).

Foi na Roda de Apreciação que muitos jogos teatrais sugeridos pelo Caderno de Arte foram realizados, nela histórias foram ouvidas e contadas, como mostra o relato a seguir: “[...] *Eu gostei mais da parte da história que fala do sol brilhando na*

cortina e que todo mundo da corte tinha visto na varanda a sombra da dançarina e tinha uma flauta tocando uma música de fundo.” (TAMIRES, aluna 6º C, em 11/09/2012).

Estas histórias fomentaram a escrita de pequenos textos, como, por exemplo, o texto Clara quer a Lua, encenado pelos alunos. A escrita do texto coletivo desencadeou-se a partir de uma história contada por uma das alunas. A proposta ampliou-se, com a criação de figurinos e cenários. As características dos personagens foram originadas nos exercícios cênicos propostos ao longo do processo de criação.

Nesta aula fizemos o ensaio e continuamos com os mesmos personagens e acrescentamos a lua, que é a Maria Fernanda, e um tipo de coral, feito com Laura, Vitoria e Setephany. Conseguimos chegar até o fim da peça, mas precisamos melhorar um pouco o tom de voz, definir as cenas e decorar algumas falas. (LIA, aluna 6º C, em 18/09/2012).

Aos poucos, os personagens foram tomando corpo e modos de ser, surgiram durante os exercícios cênicos, a partir do texto criado pelos alunos. Os personagens que emergiram do texto foram representados em grandes painéis de papel pardo que ficaram em exposição no corredor da escola. Depois de algum tempo, passado o tempo da exposição, estes painéis viraram imagens potes.

Neste binóculo, tem uma foto da peça Clara quer a lua, que encenamos no ano passado. A peça conta a história de uma princesa que ficou doente porque queria a lua. A mãe dela, a rainha, tentou de todo o jeito, mas nenhum destes jeitos deu certo, mas depois Clara conseguiu a lua. Não a de verdade, mas a lua de brinquedo e então virou uma festa. A memória da peça ficou dentro deste vidro. (LUANA, aluna 6º C, em 15/06/2013).

Assim, o espaço da escola tornou-se o lugar da experiência, propiciada pela linguagem teatral, e o espaço cênico pôde ser praticado na experiência. A seguir, um fragmento da história que persistiu na memória do aluno. “[...] A professora leu a história do imperador Wu Ti, da dinastia han. Eu gostei mais quando o mágico da corte preparou o pano e com cuidado preparou a pele de um peixe que ficou macia e recortou a forma da dançarina para enganar o rei” (ABNER, aluno 6º B, em 11/09/2012).

4.2.3 Tempo de Coletas

Vamos sair fora, professora? Esta frase exprime o desejo de todos. Ir para o pátio porque o sol brilhava e as formigas podiam caminhar nas folhas brancas dos cadernos. Também sob o sol, os alunos poderiam enxergar, nos achadouros do pátio, pontos brilhantes, que, vistos mais de perto, viravam sementes ou pedrinhas coloridas.

Primeiramente a nossa professora de artes chegou na sala e deu uma notícia horrível, disse que iria ficar apenas a primeira aula lá fora. '[...] logo depois ela pediu para que saíssemos devagar com as cadeiras, fizemos um 'círculo' do lado da escola.' (LIA, aluna 6º A, em 13 /8/2013).

Durante esta aula, depois da conversa sobre o domingo de sol, chegou o momento de encontrar formas, cores ou pontos brilhantes no chão do pátio, que pudessem representar as impressões de cada aluno sobre o tema “Domingo de Sol”. Não qualquer domingo de sol, mas um domingo realmente especial que eles tivessem vivido. De pé, alguns alunos conversavam sobre seus achados, enquanto outros corriam e subiam nas árvores, continuando a procurar. A alegria, substituindo a preocupação com a busca e orientando outros achados, porque, nos pequenos fragmentos de espaço visual, a conexão não é dada previamente.

De repente, alguém gritava: — “*Achei!*” E todos olhavam, mas não enxergavam nada, porque era o infinito que estava ali, nas mãos do menino — e só quem precisava dele sabia da sua importância. Emanuele rodopiou com o seu achado ao vento: um pedaço de papel celofane que, segundo ela, era “*da cor do beijo da vó*”. E foi assim que, mesmo com interrogações, mesmo com alguma hesitação de início, chegamos ao toque do corpo com a arte.

Mistura de sentidos, afetação. Trocas sensíveis ocorrem neste encontro. A menina lembrou-se dos momentos na casa da avó, neste domingo especial. Estava feliz e escreveu a palavra no rótulo do seu frasco de lembranças. Imagens-potes. Múltiplas possibilidades da palavra beijo.

O que este procedimento visava era propiciar o estabelecimento de uma relação com a materialidade de um momento compartilhado em família. Assim, pretendeu que os encontros em família, retirados das lembranças, pudessem durar nas falas das crianças, na Roda de Apreciação.

Neste momento, um plano comum de experiências pôde ser estabelecido na situação de aprendizagem, onde a voz dos alunos encontrou seu destino, neste quase círculo, formado de cadeiras, lugar para ouvir a voz da professora, dos colegas e dos artistas.

Em todos os movimentos, no excêntrico da proposta de apreender as sensações de um domingo de sol, ou acolher um inventário de coisas intangíveis, no procedimento de criar imagens-potes, havia resultado de um processo inventivo. A Roda de Apreciação é também uma forma de fazer durar o tempo da aula e, naquela aula, o tempo percebido como duração foi revelado no processo criador de Brígida Baltar.

Uma a uma, as 36 crianças presentes, foram ouvidas. Mas foi difícil. Antes, uma folha branca dançou de mão em mão, para que o espaço se enchesse de silêncio. No silêncio, às vezes interrompido por risos, as histórias de diferentes naturezas sensoriais transpassavam-se, em meio a uma situação de acordo afetivo, às vezes rompido por corpos desatentos.

O acordo afetivo é sempre mais forte quando estamos juntos em uma ação, mas não como um amontoado de gente. Assim, depois do fazer artístico, compartilhamos o que cada um fez: as imagens-potes, resultado da ação. Na Roda de Apreciação, compartilhamos as singularidades do modo de fazer de cada um, sustentando a singularidade de suas velocidades e respeitando suas lentidões.

A atividade descrita acima teve início depois da pergunta que provocou uma nova experiência: — *Vamos sair fora, professora?* As crianças, sem aguardar a resposta, saíram correndo, esbarrando, derrubando tudo. Imaginem a confusão: 36 crianças descendo, correndo pelas escadas e percorrendo os corredores. O gesto era de alegria, mas intuí ser prudente interromper.

Eles, então, atendendo ao meu chamado, voltam. Tinham esquecido de levar as cadeiras. Depois, o que para eles consistia um sermão da professora, na verdade, pretendeu ser um ensinamento: havia um procedimento que viabilizava aquele gesto. Teriam que carregar a cadeira de modo a não causar danos, fazendo isso com gestos pensados.

A partir deste momento, o objeto cadeira imprimiu ao corpo das crianças uma nova atitude, provocando novas reações. Antes que qualquer movimento fosse iniciado, foi preciso ser paciente, dar-se tempo, pensar, desacelerar o corpo, andar devagar, cuidar dos passos, perceber o espaço. Enxergar o outro, como nas

palavras de Larrosa Bondía (2004, p. 160): “[...] olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza.”

Como salienta Michel de Certeau (1996), o gesto se decompõe numa sequência ordenada de ações de duração variável segundo o esforço exigido, “[...] a habilidade de adaptar o gesto às condições de execução e a qualidade do resultado obtido são a prova de que se conseguiu pôr em prática aquele saber fazer.” (CERTEAU, 1996, p. 27).

Um objeto sugerindo um gesto, e toda a diferença se instaura. Na sucessão de gestos que se encadearam, seguiu-se o acontecimento da aula, no espaço transformado em lugar da Arte: A Roda de Apreciação.

4.2.4 Coletas de Aulas Passadas

Contemplar não é procedimento bem visto em algumas escolas. É perda de tempo. Tolkien (2006) ressalta que a dimensão contemplativa do educando, especialmente na cultura ocidental do século XXI, tem sido profundamente esvaziada pelo pragmatismo imediatista, pela agitação e pela confusão a respeito dos autênticos valores e dos objetivos mais elevados da vida.

A contemplação pode nos encantar e produzir um Mundo Secundário, como afirma Tolkien (2006), mundo este que se contrapõe ao Mundo Primário, o nosso mundo. O Mundo Secundário é o mundo da Arte. Neste mundo, podem entrar tanto o planejador quanto o espectador, todos pela satisfação dos sentidos. Quando estão dentro deste mundo, artista e fruidor podem alterar o Mundo Primário por desejo próprio.

Para ilustrar o Mundo Primário, Tolkien (2006) revela o que ouviu de um erudito de Oxenford (antigo nome de Oxford), ao declarar que saudava a proximidade de fábricas robotizadas, de produção em massa e do rugido do tráfego mecânico que obstrui, porque isso punha sua universidade em “contato com a vida real”. Mas o que é um mundo real para este erudito? Segundo Tolkien, talvez o erudito estivesse querendo dizer que:

É curiosa a ideia de que automóveis são mais “vivos” do que, digamos, centauros ou dragões. É pateticamente absurdo dizer que são mais “reais” do que, digamos, cavalos. Quão real, quão chocantemente viva é uma chaminé de fábrica comparada a um pé de Olmo: pobre coisa obsoleta, sonho substancial de um escapista. (TOLKIEN, 2006, p.70-71).

Seguindo o raciocínio do autor, contemplar uma *Bouganville* florida é coisa obsoleta e que não serve para nada. Todas estas questões ganharam vida na aula de arte, na Roda de Apreciação, que cresce em importância quando o tema tratado é rememorar o que foi já feito, ou seja, parar e contemplar aulas passadas e estar entre imagens. Mas o que é estar entre imagens?

A proposta inicial foi pensar as representações dos artistas que poderiam instigar um fazer em Arte, a partir de narrativas poéticas, com foco no espaço e na temporalidade. Os processos de criação e de pesquisa de materiais e os modos de apresentação deram continuidade à proposta. Neste momento do projeto, as situações de aprendizagem consideraram o estar entre imagens de Brígida Baltar, para que os alunos se aproximassem da artista e também de suas poéticas de criação. A artista ocupa-se do sensível, em sua busca do significado das coisas banais e corriqueiras do seu cotidiano.

A situação de aprendizagem, que envolve a experiência de coletas, em alguns momentos do processo artístico, desencadeia-se a partir de uma conversa ou de um tema de interesse dos alunos. Ela também pode partir da necessidade de se desenvolver algum conceito, o conceito de espaço, por exemplo. Nestas ocasiões, as aulas anteriores são resgatadas, trazendo problematizações referentes a conceitos, conteúdos e modos de fazer/fruir arte da experiência em questão.

Estar *entre* imagens é não perder de vista o que nos é oferecido quando nosso olhar está atento. Essa atitude tornou possível apreender as impressões da imagem de uma janela que nos mostrou durante meses uma *Bouganville*, planta que nós chamamos de primavera. A primavera florida entrando pela janela da escola: uma imagem deslumbrante!

No início do ano 2012, estar entre imagem da escola Adherbal inspirou a Imagem-Pote “Flores na janela”. A situação de aprendizagem partiu da necessidade de olhar, observar e registrar o que foi retido pelo olhar. Registramos o trabalho pela escrita, criação de imagens- desenho e Imagens-Potes.

Diante da janela florida, a ação deflagadora do projeto consistiu em olhar, olhar mais devagar e demorar-se nos detalhes. Contemplar. Coisa difícil nos tempos que correm. Os tempos acelerados intensificam os estímulos do mundo contemporâneo, resultando em corpos inquietos, nervosos, sempre em busca de novidade. Os celulares estavam nas mãos dos alunos, registrando tudo o que estava

em volta e a janela florida também apareceu esplêndida nas fotografias.

O desenho de observação aconteceu depois. Os alunos do 6º ano B, no corredor, diante da janela, acomodaram-se do jeito mais confortável, para perceber, olhar e sentir. Depois, o desenho de observação serviu de referência para uma composição com formas e cores, na qual os alunos utilizaram a técnica, o recorte e a colagem.

A proposta teve a duração de oito tempos de aula, finalizando com uma exposição. Cumpriu seu ciclo: perceber, contemplar, representar, socializar a experiência. Mas a aula poderia durar mais, na proposta seguinte, gerando novos olhares e novos fazeres, orientando as situações de aprendizagem seguintes. Se esta possibilidade não fosse cultivada, o destino dos desenhos seria outro: virar um pacote e ficar encostado em qualquer parte dos armários destinados a este fim.

Neste caso, na situação de aprendizagem “Flores na janela”, passado algum tempo, os alunos do 6º ano B retornaram à sala de aula para uma proposta de coletas, que denominamos Coletas do encontro. Estas coletas permitiram a rememoração de diferentes momentos de aprendizado, que agora estavam registrados entre as imagens criadas pelos alunos. Ou seja, os desenhos guardam em si um fazer e um modo de fazer, impregnados de momentos, de falas, de desejos. Enfim, os desenhos trazem em si os acontecimentos do momento em que foram feitos.

As Coletas do encontro dizem respeito aos acontecimentos que podem ser rememorados quando os desenhos retornam à sala de aula para provocar outros momentos de criação. A rememoração conserva, preserva o que foi concebido na experiência praticada, configurando o trabalho e o esforço de guardar o que foi possível fazer durante as situações de aprendizagens propostas em aulas passadas.

Estávamos, agora, rememorando um acontecimento da aula, procedimento que pode ser considerado uma forma de fazer durar o tempo, alongando a experiência. Observei que o retorno dos desenhos resultantes da proposta “Flores na janela”, bem como o seu compartilhamento na Roda de Apreciação, fortaleceram os encontros que aconteceram num outro tempo.

A partir dos resultados, os alunos reviveram as aulas passadas e conversaram em grupos, lembrando os acontecimentos do momento em que a proposta teve início. Este procedimento provocou conversas, risos, desapontamentos, surpresas pelos resultados que antes consideravam menos ou

mais interessantes. Os alunos perceberam os avanços nos procedimentos do fazer artístico. A displicência diante do trabalho foi percebida por alguns alunos.

Depois deste momento de reencontrar o próprio processo de criação, os alunos foram envolvidos em outra situação de aprendizagem que consistiu em compor com os desenhos da classe uma Imagem-Pote. A criação de Imagem-Pote, neste trabalho, acolheu como fundamento teórico e prático os procedimentos expressivos de Brígida Baltar e as coletas que a artista realiza.

Para a criação da Imagem-Pote Flores na Janela, antes, a ideia que surgiu foi cortar os desenhos em pedaços bem pequenos como num mosaico. Mas os alunos quiseram dobrar os desenhos, inventando modos diferentes de realizar este procedimento. Os desenhos foram dobrados de forma a deixar evidente o que fosse mais significativo para os alunos.

As imagens dos desenhos criadas pelos alunos e que retornaram à sala de aula foram dobradas e colocadas dentro de um frasco de vidro, lentamente e com cuidado. Assim, a criação de uma Imagem-Pote, a partir dos desenhos realizados anteriormente, consistiu em uma coleta do encontro de uma aula passada. Agora acomodada e guardada com cuidado. Cada ação foi pensada em como aquela ação poderia ocupar o sensível, por exemplo, guardar em potes de vidro e não em potes de plástico. Há uma diferença. Quando a criança manipula vidro, deve cuidar dos movimentos e estar atenta ao manuseio. A qualidade do gesto modifica-se, o movimento é mais lento e convoca a delicadeza. Ou seja, para além do discurso, a ação deve conter a necessidade de ser sensível.

A partir desta atitude, outras oportunidades de acolher os resultados da experiência surgiram por meio de um olhar atento para os recantos da escola. Estes procedimentos de rememoração permitiram que os alunos reconhecessem o maravilhoso nas coisas simples, insignificantes, prestes a serem descartadas, quando não as percebemos antes, valorizando-as com o nosso olhar.

Assim, na coleta do encontro, os desenhos resultantes da situação de aprendizagem realizada em um momento anterior retornaram à classe numa nova proposta, que explorou conceitos das artes visuais: composição, suporte, transparência. Os alunos ficaram imersos no processo de criação e atentos aos desafios sugeridos na ação de compor, relacionando as formas do vidro às dos desenhos dobrados.

Compor com as formas dos desenhos considerando a forma do recipiente

também apresentou um problema: o próprio material, uma vez que o vidro sugere uma postura corporal diferente, principalmente em relação ao manuseio. Chamei a atenção dos alunos para os estímulos visuais gerados pela transparência, pelos reflexos e pela forma do recipiente que se apresentaram, no momento da execução do trabalho, como novas percepções, sugerindo outros modos de fazer.

As Coletas do Encontro permitiram também um diálogo entre alunos de diferentes classes e níveis. Foi uma troca de experiências inusitada, uma vez que o processo de “decompor” para novamente “compor”, necessário nas Coletas do Encontro, permitiu uma troca de experiência, resultando em conversas, problematizações que despertaram o interesse dos alunos pelo que foi feito e como se chegou a este ou aquele resultado.

O estar entre imagens, no momento do fazer artístico, instigou o pensamento dos alunos que compartilharam ideias sobre espaços, suportes, materiais, procedimentos e sobre as escolhas que nos provocam no momento da criação.

4.2.5 Coletas de Acontecimentos - Domingos de Sol ... Raivinhas ...

No mundo dos Guernantes, personagens de Marcel Proust (1933), “[...] o capacho não só recebe seus pés como permite ainda seu transporte pela ‘galeria escura, de móveis forrados de pelúcia vermelha’, e ele é conduzido, inicialmente, ao mundo imaginário dos Guernantes para então ser transportado ao mundo da arte.” (PROUST, 1933, p. 35).

No mundo da escola, devemos estar atentos para perceber que a harmonia do conjunto de acontecimentos da aula de Arte deve-se ao cuidado com os detalhes. Não com a grandiosidade do “capacho do mundo dos Guernantes”, idealizado por Marcel Proust, mas com a simplicidade de um retângulo de feltro marrom esparramado no meio da Roda de Apreciação. Demarcando o “onde”, lugar do acontecimento dos jogos teatrais, por exemplo, este tapete, vira o lugar encantado do “quando”, advérbio preferido de quem gosta de ouvir e inventar histórias.

Nas situações de aprendizagem na linguagem teatral e nas de aprendizagem de escuta, o tapete conduz os alunos ao mundo encantado dos contos de fadas e do universo do teatro.

Um pequeno gesto, um detalhe, levado para a sala de aula, transforma-se em objeto mágico. Eis uma forma de fazer um espaço comum virar o lugar da Arte.

Faz toda a diferença. Atitudes como esta fazem com que as crianças sintam-se acolhidas nos lugares de aprender. Afinal, crianças sentem-se mais à vontade em lugares encantados.

Assim, o tapete marrom, agradável ao toque, sugeriu aconchego e intimidade naquela aula. Clara, o Rei, o Mensageiro do Rei inventaram as falas diante da plateia, que antes arrumara o cenário como uma casa de bonecas. Por quê? Porque, mesmo com o apelo vindo de todos os lados, da mídia principalmente, para que cresçam rápido, os meninos e meninas em muitos momentos parecem fazer durar suas vestes de criança. Assim, senti-me autorizada e livre para estender no meio da sala o tapete, agora mágico, e virando o lugar do “faz de conta”, o lugar do encantamento: montanha, jardim, praia, praça, florestas, monstros, lugares longínquos e estranhos. Histórias inventadas com seus personagens chegaram ali, perdurando nas escritas e nos desenhos dos registros.

Assim, o tempo da aula também foi inventado. A duração, usurpada pelo excesso de confiança na razão, parece ter sido resgatada pela imaginação criativa fazendo a aula fluir. Os pensamentos moveram e dialogaram uns com os outros num tempo alargado. Como num sonho? Acredito que, nesta aula, o tapete de feltro marrom representou a sintonia entre o imaginário e o tempo da arte, contrapondo-se ao tempo cronometrado, que foi [re]inventado na duração.

Neste tempo, que é duração, capachos e tapetes ou potes de vidro têm “[...] a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, inexprimível” (BERGSON, 1979, p.14). Para a criança, o inexprimível pode indicar descobertas preciosas. Parece ser este o desejo das crianças quando, por exemplo, elas observavam os recipientes de vidro acomodados em cima da mesa da professora. Não conseguindo controlar a curiosidade e querendo ver bem de perto, com excitação, pegam e viram e reviram o objeto, com os olhos e os corpos atentos para senti-lo de verdade.

E o gesto descontrolado vira gesto cuidadoso, guiado pelas características do material vidro, que parece responder às crianças: “se não cuidar, quebra”. Os gestos dos meninos e meninas duraram o tempo necessário para o reconhecimento do material: os potes de vidro, que estavam sobre a mesa da professora. Neste sentido, a espontaneidade da criança modificou-se pela relação com o material vidro.

A atitude de um aluno, ao sair em correria para atender ao chamado de uma colega, que queria ver de perto o frasco de vidro, precisou então, ser modificada.

Para chegar à carteira da colega, que ficava no fundo da sala, o menino conteve o gesto para percorrer a distância que o separava dela. O trajeto “durou” e a ação adequada e lenta surgiu devido à necessidade de sintonia entre o material e o corpo.

Como já foi dito, a simples presença de um objeto pode modificar atitudes e nos convoca a pensar o movimento num tempo desacelerado. Mas, confesso que muitas vezes senti manifestar-se em mim o tempo da obrigação, no qual fico submetida a uma “multidão” de ações, que tendem a se perder pelo caminho, antes de serem sentidas e tornadas efetivamente presentes no meu trabalho como professora.

Nesses momentos, o meu trabalho enfraquece. No emaranhado de acontecimentos do cotidiano escolar, muitas vezes regido pelo tempo da pressa, nosso corpo é levado no turbilhão de afazeres. Num instante, é novamente segunda-feira. E ouço: “Rápido... rápido!” A diretora lembrando-me que a aula começa às 14h40. Mas, neste mesmo dia, ao chegar à classe, eu disse às crianças que iríamos colecionar coisas intangíveis e, para minha surpresa, a maioria dos alunos achou a ideia muito natural.

Todos entenderam e começaram a dar sugestões do que poderia ser considerado um objeto ou coisa intangível: palavras alegres, indecisas, tímidas, zombeteiras e até proibidas disputavam um espaço na lousa: beijo de vó, medo de trovoada, medo do escuro, frio, raivinhas, alegria, o ar, o vento, a saudade, dia de chuva, o domingo de sol.

Escolhemos o Domingo de Sol como tema para as coletas. Para tanto, foi preciso retirar as cadeiras da sala e colocá-las perto de uma árvore no pátio. Começamos com uma conversa na Roda de Apreciação. Antes, o silêncio foi chamado. Uma folha branca dançou de mão em mão. A dança da folha foi acompanhada por gestos que tentavam conter a voz. E, mesmo assim, a voz escapava de vez em quando. Depois de alguns minutos impregnados pela impaciência dos alunos, o silêncio invadiu a sala com toda sua força.

Os alunos falaram sobre a experiência de escutar os “barulhos” do silêncio. Cada aluno estava ali por inteiro, nas falas provocadas pela folha branca, às vezes seguidas de silêncio, ou riso. Os registros vieram depois, em forma de relatório ou desenho, no exercício de pensar uma forma ou objeto que melhor apresentasse o som do silêncio. Escutar o silêncio, acolher joaninhas, observar formigas, deitar-se

sobre a grama, acariciar as plantas, subir nas árvores, procurar insetos são gestos diferenciados, que permitem aos alunos perceber vida nas letras dos livros.

Mas estes gestos são quase impossíveis numa concepção de escola que ainda acredita que o conhecimento só acontece quando nos valem os “mapas da classe”. Tal pensamento desconsidera o conhecimento possível a partir da ação dos corpos sobre as coisas do mundo, o que permite uma outra qualidade na presença, nos espaços de aprender.

Seguindo o movimento de ocupar-se do sensível, a situação de aprendizagem de uma aula anterior “rememorada” fez durar o silêncio que acolheu a voz das obras de Brígida Baltar. Realizamos esta aula com a proposta de fazer uma leitura de imagens das obras e conhecer alguns processos da poética de Brígida Baltar. Deste modo, foi necessário um antes para fortalecer o depois.

O “antes” constituiu-se na observação das imagens da obra de Brígida Baltar e das falas na Roda de Apreciação, revelando-se enquanto promessa. O “depois”, tornou visível uma caixa contendo os vidros de “coletas do intangível”, que denominamos de “Imagens-Potes”.

Na sala de vídeo, alguns aspectos da vida e da obra da artista mostraram-se aos olhos, ora curiosos, ora de estranhamento, dos alunos. Os comentários giraram em torno dos aspectos que causaram surpresa. A obra de Brígida Baltar é assim. Cada imagem contém mais conteúdo do que podemos suportar.

Propus aos alunos que deixassem o olhar caminhar devagar pela obra da artista, para perceber detalhes que geralmente o olhar apressado não percebe. Aqueles detalhes velados, escondidinhos, como se estivessem entre a neblina e o orvalho. Na obra de Brígida Baltar a experiência da natureza é transformada pelo olhar sensível, o que permite guardar em pequenos receptáculos o orvalho e a maresia, significando um tempo alargado de memória.

Este expressa o sentimento. Sentimento é amor e paixão, estas flores foram colhidas no jardim da escola a cor vermelha expressa amor e as flores são delicadas, e o amor a gente fez em homenagem a duas pessoas da nossa sala. Só que eu não vou falar porque é segredo (CLARA, aluna 6ºC, em 6/11/2013).

4.2.6 Experiência em 4'33". Barulhos do Silêncio

Para a artista plástica paulistana Beth Moysés (2001), costurar pérolas pode indicar uma silenciosa dança dos segredos. No segredo, o silêncio pode indicar uma força. A força do segredo vira silêncio, quando o segredo é guardado com carinho.

Num sentido inteiramente diverso, o silêncio é, de fato, uma força. Uma força terrível à disposição dos que são amados, principalmente, e pode indicar uma ameaça, uma mágoa contida ou uma notícia inesperada. Ele aumenta a ansiedade de quem está esperando ou de quem não tem muita disposição para calar-se e nenhuma disposição para ouvir. Por esta razão, acredito que o silêncio pode ser modelado na escola porque ele é bom e nos faz falta. O silêncio nunca é desejado na aula. Sempre ouço alguns burburinhos aborrecidos quando convido os alunos a modelar o silêncio!

Digo isso assim, assim bem devagar. Do mesmo modo que faço quando falo da obra de Brígida Baltar ou recito para os alunos alguns dos versos de Manoel de Barros. Sim! Manoel de Barros! Por incrível que possa parecer, no século XXI, algumas crianças ainda se identificam com poesia. Quando seleciono alguns versos de Manoel de Barros, por exemplo, percebo que os versos encontram ressonância nas crianças. Por quê? Seria porque a alma de criança do artista, contida nos versos, encontra-se com a alma de criança do aluno?

E seriam suas almas tão tagarelas quanto elas? A maioria das crianças fala demais. Tagarelam o tempo todo. É de perder o fôlego! Sem exagero: às vezes, o falatório torna-se insuportável. E não pelo som, mas pela quantidade de vozes. Nem sempre elas atendem ao meu chamado e seguem conversando sem darem ouvidos à professora. Elas saem dos mapas instituídos pela direção e visitam as carteiras dos colegas, gesticulando, rindo e sempre mexendo nos celulares.

Naquele dia, demorou, mas aos poucos os alunos perceberam a folha branca de papel sulfite que eu segurava nas mãos e levantava alto para que eles pudessem ver melhor. Convidei-os, então, a olharem a folha branca. “Mas é só uma folha!” - falaram em uníssono! Não aguardei. Provoquei: como seria olhar para a folha de papel como se não a conhecesse? Estranhá-la. Estranhar sua textura, sua forma. Toná-la longínqua e misteriosa. E se a folha branca fosse tomada “pelo encantamento que produz”? E se a folha for mágica?

Era brincadeira, mas também era sério. A folha branca, sempre ela, encheu a sala de silêncio. Então, ouvimos os barulhinhos do silêncio tal qual Hugo, personagem de Sonia Salerno Forjaz (2006), na obra “Barulhinhos do Silêncio”. Um som, depois outro e uma profusão de sons de altura, timbre e intensidades diversos pode ser ouvida. Depois, prolongado o silêncio, foi possível que os alunos do 6º ano ouvissem o colega Abner tocar seu instrumento e, ao final do concerto, apresentar seu objeto preferido: o saxofone.

Luan, que estava por perto, segurou a partitura. Antes, chamei o João que demonstrou na lousa o que aprendera na aula de música, que frequenta em horário diverso ao da escola. Com certo orgulho, ele desenhou com giz na lousa o pentagrama, claves de sol, fá e dó e as notas principais. A plateia foi se ajeitando nas carteiras, calando a voz aos poucos, enquanto Abner afinava o instrumento. Depois que ele começou, tudo parou. E foi assim que a aula durou o tempo necessário para a música de Abner entrar pelos nossos ouvidos e morar em nosso coração.

No dia 27 de março um de nossos colegas tocou sax, várias músicas, e ensinou pra todo mundo como funcionam as partes importantes e o cuidado que tem que temos que ter e como limpar e como funciona o sax ele também ensinou a leitura musical e várias outras coisas importantes (JOSÉ, aluno 6º A, em 27/03/ 2013).

Os sons da aula, que foram guardados no coração, puderam ser transformados em Imagens-Potes. A atividade consistiu em guardar em vidros bem pequenos algo de significativo que nos aconteceu. Mas, antes disso, os acontecimentos precisam tomar corpo, corporificar. Precisam ganhar força como objeto. Um objeto investido de curiosidade, que poderia nos revelar seu cheiro, textura e som e, mesmo vazio, conter o infinito.

E se ele não tiver cheiro, textura e som? Então, você pode inventar, arriscando-se nos caminhos da procura e lançando um olhar desinteressado para o fundo do pátio. Porque o olhar desinteressado interessa-se pelas coisas que dão trabalho para serem vistas. Para isso é preciso ver o objeto para além dos olhos, para ele ganhar força e permitir-se o contato numa poética do incorporar, considerar o objeto em sua materialidade e intensidade. Apropriar-se de suas formas. Assim são criadas as Imagens-Potes.

Os objetos representativos, reais ou virtuais, são transformados neste processo que acabo de descrever. A arte nos convida a inverter a direção habitual do pensamento sobre o tempo. Então, seguimos com Bergson pensando a experiência da “duração” que pôde ser sentida nesta aula. A duração que sentimos por meio da inversão no sentido de tempo, pensado como qualidade e não como quantidade e, assim, permitindo que a cumplicidade e a intimidade do sujeito com as coisas e consigo mesmo qualificassem a experiência. Nas aulas de Arte, não podemos nos esquecer do poder desta inversão.

Considerar o objeto em sua materialidade é uma atitude necessária para quem quer desenhar, pintar, fotografar. O desenho, por exemplo, aguça o olhar e é uma situação de aprendizagem sempre presente no 6º ano. Por meio dele, aproximamos o aluno do universo das formas, cores, texturas, sons, silêncios contidos nos objetos. Neste momento, as crianças representaram os sons que ouviram anteriormente, criando Imagens-Potes a partir do desenho e inventando rótulos que identificassem o seu trabalho.

Em outra oportunidade, priorizamos a qualidade da escuta. E, desta vez, a aula deveria ser ouvida e sentida por inteiro. Houve um pequeno tumulto entre os alunos que desrespeitaram as regras combinadas, mas depois tudo voltou ao normal. Na sala de vídeo, os alunos assistiram, com estranhamento, a um regente de orquestra que faz surgir a música de forma inusitada. Era uma gravação da partitura 4’33”, regida por Jonh Cage. Esta peça musical tem três movimentos, nos quais os músicos participantes da orquestra executam nenhuma nota em seu instrumento. Após a entrada no palco e os aplausos, os músicos devem colocar-se em posição de execução e permanecerem assim durante toda a duração da obra (quatro minutos e trinta e três segundos).

Foi difícil para as crianças permanecerem em silêncio no tempo que durou a música 4’33”. Como a plateia, agitada na sala de concerto, eles se remexiam nos lugares, tossiam e faziam um esforço incrível para as palavras não pularem da boca. Eles começaram a sentir a diferença no momento em que a sala de concerto, onde John Cage estava regendo a orquestra, e o ambiente da sala de vídeo começaram a ser povoados pelos sons vindos da plateia. Depois da apresentação e dos comentários, percebi que os alunos sentiram-se desafiados pela proposta do artista. Sugeri que fizéssemos a nossa música de silêncios.

Para Cage, autor da peça 4'33'', a música é o som ao qual se presta atenção. Assim também aconteceu naquela aula que, com o objetivo de prestar atenção aos sons vindos do pátio, os alunos desafiaram a folha mágica do silêncio, fazendo-a dançar de mão em mão num movimento que durou 4'51''.

4.2.7 Monumentos Mínimos

Eram mais ou menos 16h45 quando entrei na sala. Por alguns instantes, observei em silêncio, apreendendo todos os detalhes daquela profusão de vozes e gestos. Uma bagunça! Continuei surpreendentemente calma. Há muito a dizer a favor de um início calmo. Havia muita vida ali e “[...] para se prolongar a vida deve-se inventar muitas vezes novos meios e outras direções” (BERGSON, 2006, p. 36).

A agitação das crianças continuou até suas mãos tocarem a argila. E, em meio minuto, elas estão por inteiro na passagem que une os dedos à argila. Frente à massa inerte, os olhos se desviam e as mãos projetam-se sozinhas à caça de descobertas. Fecham os olhos e tocam. Pode-se perceber o bem-estar de suas mãos. Os dedos fazem e refazem o percurso na argila. A mão vive, a mão vê. O corpo de cada criança vibra e vive. Por que isto aconteceu? Por que de repente as crianças voltaram à atenção para o que estavam fazendo? Que tipo de atenção ocorreu?

Percebe-se uma força que surgiu como novidade, produzindo surpresa e instalando um estado de exceção e proporcionando a suspensão do tempo, que se revelou como desaceleração e espera.

Uma experiência excepcional que pareceu provocar sensações que ultrapassaram o corpo das crianças por todos os lados. Não havia nada a solicitar ou a impor movimentos automáticos e previstos. Os movimentos eram imprevisíveis e livres como os movimentos que nos permitem aprender de outro modo, “[...] errando pelos espaços intermediários, ali onde o conhecimento ressoa com a vida e se encontra com o desconhecido, com uma curiosidade insaciável, que não é ativa, mas receptiva, passional” (LARROSA BONDIÁ, 2004, p. 59).

À medida que o trabalho ia terminando, os alunos permitiam-se cada vez mais tempo para caminhar entre as carteiras, olhando o trabalho um dos outros, as formas, as luzes, escutando as histórias que cada forma traz, ajudando uns aos

outros na resolução de problemas que o fazer artístico inventa durante o percurso criativo. Às vezes, cantavam juntos e voltavam olhos para as grandes janelas da sala para olhar a rua sem desviar a atenção do seu propósito. Embora tudo tenha sucedido num espaço cronometrado de dois tempos de cinquenta minutos, tudo pareceu ocorrer num outro tempo.

Que tempo é esse? Que tempo é este que caracteriza a entrega? Seria o tempo que muitas vezes interrompemos bruscamente para o que vem a seguir e de novo inserir os acontecimentos no tempo cronometrado e fragmentado das aulas?

O tempo que se desenrola e neste desenrolar faz da aula um acontecimento que envolve os alunos. O que este tempo poderia introduzir nos processos de aprendizagem em curso nas escolas? Elementos do acaso? Seria um tempo em que a intuição pudesse intervir?

Continuando a aula, cuidei para fazer durar este momento, evitando intervenções desnecessárias. Pensei e coincidentemente passei os olhos no conceito de duração de Bergson, para quem duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo (BERGSON, 2005, p. 175). Uma aproximação do universo da arte fazendo e frequentando arte, estendo esta experiência no contato com os alunos. Este embate se faz no tempo que não é o tempo da pressa, mas um tempo de entrega para o novo. Para Bergson, este tempo é duração. Duração é explicitada como uma “continuidade do que não é mais no que é”. No livro “Matéria e Memória”, duração é a intuição, ou seja, é o espírito visto pelo espírito, a consciência do Eu profundo. Explico: é o um instante de onde jorra a novidade, a criação e a invenção.

Retomando a situação de aprendizagem com argila, experiência praticada com os alunos do 6º ano, senti que houve este tempo de entrega em que as ações sucedem-se umas as outras sem interrupções, permitindo um mergulho num tempo alargado, um tempo em sintonia com a invenção, um tempo desprendido dos imperativos da ação e em sintonia com a invenção (KASTRUP, 2007).

Segundo Bergson (2010), a experiência do tempo enquanto duração depende de condições que envolvam o corpo por todos os lados e afetem a subjetividade. Para exemplificar estas condições, o autor nos dá como exemplo a experiência de escutar uma melodia em que as notas uma após a outra, sucedem-se no tempo, mas parecem indivisíveis para os nossos ouvidos. Nós as percebemos como um contínuo ininterrupto de vibrações. Percebi este envolvimento na situação de

aprendizagem, monumentos mínimos, experiência entre imagens, aqui relatada. Nesta experiência, os alunos foram envolvidos numa situação de aprendizagem de modelagem com argila.

Na experiência com argila, as crianças simplesmente vivenciaram e testemunharam o desenrolar de um evento, que se manifestou numa ordem sensível. De modo análogo, “[...] quando observamos uma cachoeira, não há nenhum antes nem depois, apenas a contínua produção de uma feliz exuberância” (ARNHEIM, 2004, p. 81) e o tempo que caracteriza a entrega e que muitas vezes interrompemos bruscamente para o que vem a seguir.

O que veio a seguir constituiu-se de uma questão eminentemente prática e que pode ser resumida numa questão: “onde ponho tudo isso?”. A mesma questão que atrapalha a vida da professora Daniela, citada neste texto. Esta questão poderia ser respondida a partir da situação de aprendizagem “monumentos mínimos”, que acabei de relatar. Ou seja, objetos em tamanho reduzido ocupam menor espaço, e a questão poderia estar, de certa forma, resolvida. Mas o que temos a dizer sobre a miniaturização é muito mais que isso. Na obra de Brígida Baltar, por exemplo, a miniaturização, o microcosmo manifestam-se, principalmente,

[...] na coleta de orvalho, em que se lida com a esfera do micro e também com a questão da invisibilidade, que a própria neblina produz na paisagem. Ela esconde. Em um momento em que vivemos com um excesso de informação visual de rapidez, meus trabalhos são lentos, são um contraponto para o ritmo contemporâneo (CANTON, 2009b, p. 68).

A lentidão intencionada nas situações de aprendizagem evidencia-se nos trabalhos miniaturizados. Manusear objetos de tamanho reduzido exige uma atitude corporal diferente e convoca outros modos de expressão. Operar com a argila, redimensionando o tamanho da forma modelada, coloca outras questões ao fazer artístico.

O cuidado com o que se está fazendo, os movimentos lentos, a delicadeza dos gestos revelam uma ação que se faz num tempo que dura na mesma medida de tempo solicitado pelo gesto lento das mãos guiadas pelo olhar atento, o que requer leveza nas ações. Ou seja: o tempo lento que imprime espessura à experiência pôde ser revelado aqui.

A miniaturização e o microcosmo habitam o pensamento da criança. Este viés intimista tem a ver com o gosto pelo misterioso, pelo inesperado, pelo desconhecido,

pelo sombrio. Por tudo aquilo que espreita, mas não se pode ver. Tem a ver com a atitude de colecionador e indica uma relação muito misteriosa com os objetos, “[...] uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda e as ama como o palco, como o cenário de seu destino” (BENJAMIN, 2000, p. 228).

Conforme Manoel de Barros, “[...] a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo” (BARROS, 2008, p. 59).

Barros (2008) revela que os achadouros, buracos cavados nos quintais para esconder tesouros, estão repletos de coisas miúdas que ganham importância, justo pelo motivo da intimidade.

Voltando à questão eminentemente prática. Na minha experiência praticada, percebi que a criação de objetos miniaturizados, além de propiciar situações de aprendizagem de criação e invenção, é um modo de enfrentar um problema recorrente nas aulas de Arte na escola e que consiste em dois pares de oposição. Quais sejam: a oposição números de alunos /quantidade de material disponível; e a oposição número de alunos/ espaços disponíveis para acomodar os resultados das situações de aprendizagem propostas.

4.2.8 Experiência praticada na [des]ordem

Em Arte, cinco mais sete pode ser cinquenta e sete? Minha experiência praticada como professora sempre foi pautada por indagações. Como aproximar os alunos da arte? Como provocar a vontade deles? Como estimulá-los a se deixarem contaminar pelos sentidos corporais? Como encontrar pistas do potencial a ser realizado naquele determinado lugar, repleto de atitudes e afetos diversos? Como enxergar nos espaços superpovoados, naquele mar de crianças, o rosto de cada aluno? Como, então, lembrar seus nomes? Por fim: o que poderia ser feito naquele caos?

Com a cabeça povoada por essas perguntas sigo as atividades, envolvida no emaranhado do cotidiano. Entretanto, o cotidiano escolar, às vezes, coloca-nos diante de situações inusitadas. Acontecem coisas que nos dão a sensação de, por exemplo, termos sido atropelados por um trem! Seu corpo todo dói e sua alma dói

mais ainda. Dói muito pelo que foi feito e mais ainda pelo que não foi possível fazer. Ao peso do corpo soma-se o peso da frustração: nada do que você pensou deu certo. Neste dia, você se cansa e se entrega ao desânimo.

Este desânimo pode ser vivido pelo nosso corpo de professora, no momento em que algum representante da direção da escola, de olhar ausente, esbarra em você no corredor e fala que precisa conversar. Você fica nervosa e começa a derrubar tudo. Um aluno atencioso oferece ajuda e recolhe do chão um Van Gogh, um Renoir, algumas imagens de Brígida Baltar e alguns recortes de jornais com notícias recentes sobre arte.

Logo depois, você fica sabendo que aquela aula anterior, da qual todos os alunos participaram, não estava lá grandes coisas. Resumindo: “Estava uma bagunça!” A falta de tempo para saber dos acontecimentos das aulas na escola parece ter interferido na avaliação do ocorrido. A ênfase da advertência era sobre o barulho das carteiras sendo desarrumadas.

Um olhar distanciado da sala de aula, como às vezes se comporta o olhar da direção de algumas escolas, quando não dispõe do tempo para perceber que, o que ocorre no interior da sala de aula não é uma sucessão frouxa e discursiva de eventos, mas um embate que se faz nas circunstâncias oferecidas. Estas ocorrências podem ser tentativas para abrir caminhos para as ações, de forma que a experiência na qual envolvemos nossos alunos seja revelada em toda sua inteireza.

Deste modo, algumas intervenções no espaço da aula podem provocar tensão, pelo fato de que há interligação de partes variadas movendo-se no espaço. Afinal, 38 alunos interagindo com o espaço, buscando uma disposição diferente das carteiras podem provocar barulho e desordem.

Inseridos no tempo da pressa, tendemos a prestar atenção no *antes*, desconsiderando o *depois*. Assim, não dispomos de tempo para perceber que, quando as cadeiras silenciam, a voz de cada aluno pode ser ouvida, e são ricas as suas falas. Muitas vezes sou interpelada a explicar o barulho que emana da minha sala de aula. Embora não esteja sendo ouvida, tento explicar o que de fato ocorreu, justificar o porquê do barulho e do movimento que se instaura quando os alunos configuram a Roda de Apreciação.

Tento explicar, mesmo sabendo que explicações não funcionam. Só a desordem é percebida.

Mas as tensões podem funcionar como estímulos. Resisto às tensões por saber que, para que uma experiência com arte seja uma experiência, no sentido que Dewey dá ao termo, o cuidado de criar um ambiente propício ao diálogo dos alunos com a arte é fundamental. Neste sentido, no Projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, a Roda de Apreciação constituiu uma das ações que fez o tempo da aula durar de outro modo.

Depois, fiquei pensando: “desordem”, no contexto da escola, é um desarranjo dos mapas, hábito muito antigo que pretende conter os corpos e enrijecer a percepção, além de fazer com que os alunos olhem todos para o mesmo ponto. A Arte sugere outra ordem.

Naquela aula, por exemplo, cada um dos 38 alunos posicionou sua cadeira de modo a configurar um círculo. Um imenso círculo. Uma configuração que, em outros momentos, pôde ser feita do corredor, ou em algum lugar do pátio da escola, se a necessidade da situação de aprendizagem exigir ou, por exemplo, se o sol estiver convidando a aula de Arte a acontecer fora das quatro paredes. É preciso que tenhamos autonomia para aprender e ensinar Arte em outros espaços.

Recorro-me a Bergson (2006), para entender o procedimento contido em algumas falas distanciadas do que ocorre no interior da sala de aula. Considerando o conceito de *ordem*, Bergson nos alerta para a tendência que se tem de conceber o conceito em termos de mais e de menos. Ou seja, toda vez que pensamos em termos de quantidade, negligenciamos as diferenças de natureza entre os seres, entre os existentes. Pensando com o autor citado, estamos diante de um falso problema, que se revela na contraposição dos mistos ordem/desordem, por exemplo.

Segundo Bergson (2006) a ideia de desordem nasce de uma ideia geral de ordem, engano do pensamento que desconsidera a diferença de natureza. Neste sentido podemos indagar: as possibilidades do termo ordem reduz-se ao seu oposto desordem? Pensado em termos de qualidade, talvez o termo desordem subsuma estados diversos da ideia de ordem.

A Roda de Apreciação, por exemplo é um arranjo que solicita uma concepção ampliada do termo ordem. Ou seja, o conceito ordem indica inúmeras possibilidades de arranjo e a desordem perde seu conteúdo negativo. Sendo [des]ordem o termo pode indicar um outro olhar, uma outra ordem.

Voltando ao momento de [re]configurar o espaço da aula: a Roda de Apreciação consiste de duas etapas: o Antes e o Depois. No Antes, momento de empurrar as carteiras para um dos cantos da sala e deixar livre um espaço para dispor somente as cadeiras configuradas num imenso círculo o barulho é inevitável. Em nossa escola, o piso de madeira provoca ruídos, mesmo quando os alunos são alertados a agir com cuidado.

No segundo momento, o Depois, a quietude se instaura: os alunos são convidados a ouvir a voz um dos outros e a falar sobre arte.

Mas por que eu estou falando tudo isso? Porque pulsa e ecoa desta ação a busca de uma configuração que favoreça o ritmo da duração na aula, o que é impossível na configuração do mapa da classe, gesto exigente ainda comum em algumas escolas.

Neste gesto, encontra-se o esboço da imagem de uma escola onde tudo é classificado em seções organizadas. Cada segmento deve ser distribuído em seu lugar e os alunos dispostos em fileiras como legionários romanos no acampamento. Segundo Michel Serres (2013), o termo “classe” significa, originalmente, aquele exército disposto em fileiras regulares, o mesmo ocorre na escola, na “classe escolar” ou sala de aula.

Boucicaut, o fundador da loja de departamentos Bom Marché (SERRES, 2013, p. 52-53), foi o primeiro a classificar as mercadorias a serem vendidas em prateleiras e por seções organizadas. Em sua loja, conhecida como o “paraíso das damas”, agrupava tudo o que sua clientela podia sonhar em consumir: alimentação, roupas, cosméticos etc. Cada pacote em seu lugar, tudo classificado e ordenado como os nossos alunos nas fileiras, obedecendo aos mapas como legionários no acampamento. O termo “classe” significa originalmente, segundo Serres, aquele exército em fileiras regulares.

Émile Zola escreveu sobre a serendipidade de Boucicaut, que, apesar de ter ficado rico com a organização, queria interferir na constância das vendas de sua loja.

Uma súbita intuição o fez desarrumar tudo! Mudar tudo para chegar onde queria. Uma súbita intuição poderia nos fazer a desarrumar tudo? Ou poderia provocar uma mudança de olhar diante das regras e divisões vividas na escola. A intuição pode nos sugerir um procedimento materialmente possível: distrair-se da exigência de transmitir informações e dispor-se de uma atenção aberta e desfocada

que pode captar os gestos e sinais que indicam um encontro inusitado. Um encontro da criança com a arte, por exemplo, num tempo lentificado dos processos artísticos, que duram de outro modo.

O movimento de alterar a configuração dos mapas que ordenam os alunos no espaço da sala de aula necessita de um olhar e de uma escuta atenta, para acolher a voz dos alunos, dos artistas e do professor. É um momento de estar entre imagens da arte e de poder ouvir e falar a partir delas. Enfim, neste momento, a aula apresenta-se como lugar da voz que dura nas falas, gestos e olhares. Lugar onde a voz encontra seu destino.

Para Maria Zambrano (1977, p. 16), a sala de aula é o lugar da voz e, como as clareiras dos bosques, é onde aprendemos a ouvir. A voz do destino se ouve mais do que a figura do destino se deixa ser vista. Ao lermos, temos que ir ao encontro da palavra, que também vem até nós. Mas se entramos distraidamente numa aula, teremos uma abertura maior à palavra que nos é destinada e ela chega melhor, pois não estamos preocupados com outras coisas, ou seja, nossa abertura e disponibilidade são maiores.

A palavra dita é fluida, o espírito é vivo, pertence ao mundo da vida. A obra de arte torna-se viva, “[...] a voz, como a música, como o bater de asas dos pássaros, como a fuga entrevista dos animais ou como o assobio de uma flecha, deixa em seu passar uma vibração, uma marca sonora, um sulco apenas aberto no ar” (ZAMBRANO, 1977, p. 16).

4.2.9 Experiência praticada entre imagens

Enquanto professora, refletia sobre as muitas questões que surgiam da prática com os alunos: “As coletas poderiam partir de um inventário de ideias sobre um determinado tema?” e “Que atitudes poderiam revelar o sentido das palavras sugeridas por estes inventários?”. Outras questões indicavam preocupação, como o modo de representação, por exemplo: “Como pensar formas possíveis de revelar a saudade, a tristeza e o silêncio coletados?”; “Como capturar e registrar um domingo de sol?”; “Como guardar nos vidrinhos os barulhinhos do silêncio?”.

Estando *entre* imagens de artistas ou entre imagens de diversas procedências — como as que foram resgatadas nas buscas pela escola, nos “achadouros” do pátio, das caixas de guardados ou mesmo da imaginação —, os alunos foram

estimulados a expressá-las por meio do desenho. A criação de Imagens-Potes poderia, então, começar pelo desenho? Afinal, o desenho é também uma forma de pensar uma melhor elaboração das ideias possíveis que emergiam destes inventários.

E o que são as Imagens-Potes? São desejos, acontecimentos, aulas passadas, inventários de raivinhas, de silêncios, de coisas tangíveis e intangíveis guardadas em pequenos vidros, no coração e na memória. Enfim, poderíamos dizer que, no projeto Tempo de arte: a criação enquanto ocupação do sensível, as imagens-potes são a síntese de todo um processo de criação.

Um encontro com as sensações que antecederam a criação das imagens pode ser registrado nas falas, desenhos, nas imagens capturadas pelos celulares, nos registros escritos que inspiraram a criação das Imagens-Potes e também os seus rótulos.

Todo o processo de coleta foi rememorado, resgatado e compartilhado na Roda de Apreciação. Este procedimento promovia a possibilidade de novas ideias, saídas da malinha vermelha da professora. Olhadas bem de perto, as imagens guardadas em pequenos frascos alimentavam as lembranças e moviam os pensamentos porque continham histórias de vida.

Estas histórias de vida, compartilhadas na Roda de Apreciação, provocavam a criação de outras imagens e instigavam nosso pensamento: as imagens criadas pelos artistas e as imagens criadas pelos alunos eram socializadas entre as classes.

Algumas vezes, a imagem da imensa lousa com as canaletas repletas de pó de giz nos fazia pensar como esta imagem continha histórias ali recortadas, lembranças vivas de acontecimentos de aulas passadas, resíduos que pediam para serem olhados com cuidado. Rastros de um *antes* que pulsou, que era visto com a esperança de ser transformado em algo novo. Afinal, a sala de aula também merecia este olhar.

Depois da aula, olhando o chão, recolhíamos as lembranças em um contexto impregnado pelos rastros do vivido: os resíduos de lápis, pó de giz, papéis de bala, lápis de cor, flores, raivinhas, medos, bagunça, coisas escondidas. Enfim, uma profusão de acontecimentos, coisas e objetos às vezes minúsculos, invisíveis, tangíveis, intangíveis, reais ou virtuais que se revelaram como possibilidades para a criação das imagens-potes. Houve também a coleta do intangível. Momento que acolheu os sentimentos, as sensações, o imaginário pulsante na criança.

E o qual o sentido dessas coletas? Em resposta a esta questão Brigida Baltar, entrevistada por Kátia Canton responde que: “está num lugar muito mais existencial do que estético; um lugar de desmaterialização, que transforma algo que é efêmero, imaterial, não coletável na ideia de contemplação, de subjetividade.” (BALTAR, 2009 apud CANTON, 2009b, p. 68).

Como, então, construir outros pensamentos, outras possibilidades a partir dessas mesmas imagens? Considerando os resíduos e formas como remanescentes de um olhar descuidado, que, agora retomado, nos olha insistente e nos convoca a pensar. Pensar entre as Imagens-Potes cria um movimento que evoca outras imagens, que estão entre nossos afazeres do cotidiano e que nos provocam, nos alegram ou nos entristecem, nos fortalecem ou nos fragilizam. O relato a seguir expressa isso: “[...] *Minhas melhores amigas são Anne e Maria laura, por isso escrevi esta mensagem pra elas e coloquei neste vidro.*” (REBECA, aluna 6º C, em 07/07/2013).

Na coleta Inventário de raivinhas, por exemplo, foi criado um espaço em que as crianças revelaram problemas referentes à própria imagem. Respondendo à questão “O que mais te incomoda?”, as crianças revelaram que as “raivinhas” estavam relacionadas, em sua maioria, com a própria imagem: “meu cabelo enrolado”, “minha altura”, “gostaria de ser magra”, “minhas roupas feias”.

Tinha passado os anos, Giovana queria fazer uma festa a fantasia. Todos vieram fantasiados. Giovana lembrou de um sabonete que ganhou de presente da Galvão e ela procurou com as meninas, até que uma menina falou: — Achei uma coisa bem fedida aqui, então a Larissa começou a rir e a Galvão ficou magoada. Depois a Larissa pediu desculpa pra Galvão (LETÍCIA, aluna 6º C, em 20/09/2013).

Como dito antes, num dado momento, surgiu a ideia de criar imagens a partir dos trabalhos que estavam encostados num canto do corredor da escola: trabalhos realizados em aulas passadas que então foram retomadas em outro contexto e processo de criação. Desconstruir uma imagem para criar outra imagem: criar imagens-potes, a partir de lembranças de aulas passadas.

Foi o que aconteceu com as imagens-pinturas dos personagens criados durante o projeto de teatro Clara quer a Lua, realizado no primeiro semestre de 2012 e que envolveu alunos do 6º ano C. A mudança de foco neste trabalho criou um certo estranhamento nos alunos. As imagens-pinturas que tinham cores vivas

ficaram expostas no corredor da escola para serem vistas, mas também para que pais e alunos de outras classes as fotografassem.

Agora, as imagens expostas iriam se transformar em criação de outra imagem. Decompor para compor. Enquanto desmanchávamos os trabalhos feitos anteriormente, as conversas giravam em torno dos acontecimentos, conversas e histórias que envolveram os alunos no momento da pintura, no tempo em que foi realizado o projeto Clara quer a lua. As lembranças resgatadas provocavam longas conversas, riso, críticas e saudade. Os grandes painéis de papel pardo foram fotografados e, depois, cortados em pedacinhos pequenos (como os usados em um mosaico) e guardados nos vidros, dando origem às imagens-potes, receptáculos de memória.

A ideia das Imagens-Potes surgiu no entre imagens de Brígida Baltar, no entre imagens do cotidiano, no entre imagens dos artistas, no entre imagens reais ou virtuais com as quais nos deparávamos no transcorrer das aulas. O que se fez presente e o que desapareceu? O que pode vir a ser? Um acontecimento banal, imbuído de significado. Um sentimento, uma saudade, uma vontade, uma lembrança que interessaria apenas a quem foi tocado por aquilo que passou, inserindo-o no tempo da experiência.

As imagens criadas no projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível” a partir do entre imagens da arte, no entre imagens da escola, no entre imagens sugeridas pelos relatos na Roda de Apreciação, nomeamos estas imagens de imagens-potes. Assim, “Flores na janela”, “Barulhos do Silêncio”, “Aulas passadas”, “A Caminho da Festa”, “Monumentos Mínimos”, “[Des] ordem”, “Arminhas”, entre outras, foram as Imagens-Potes criadas pelos alunos.

As Imagens-Potes sintetizam a possibilidade de relações e conexões do estar entre imagens, que se abriram para nós, impulsionadas pela força dos encontros sensíveis.

As Imagens-Potes constituíram composições, que não se pretendiam inovadoras, nem dotadas de destacável e inédito efeito estético, seja no processo de criação, seja no resultado final, mas se pretenderam inovadoras no sentido de produzir novas possibilidades de pensamento. E foi exatamente essa pretensão que nos fez, num dado momento, desembocar em um beco sem saída. Na ideia de apagamentos e na busca de novas luminosidades, muitas vezes nos perdíamos pelo

caminho. As imagens não se atualizavam e ficaram sendo apenas ideias incomodando e nos tirando o sossego.

Nestes momentos, a professora recuava. Ela se “dava um tempo”, como dizem os meninos e meninas com os quais convivia. Depois, como artista, revivia seu caminho, observando seus próprios traços. Nestes momentos, tornava-se preciso pensar devagar e demorar-se nos detalhes que o pensamento destacava. Dar alguns passos atrás para olhar o que havia sido feito. Recomeçar.

O tempo que aqui nos interessa e que damos o grau máximo de importância é um tempo que permite a apreensão, ainda que aproximada, desse último nível, dificilmente atingido pela linguagem convencional – o tempo da arte.

A criação enquanto ocupação do sensível só pode ser percebida no tempo como movimento e fluxo. Isso exigiu um esforço para pensar o espaço e o tempo instituído (rígidos e mínimos) para as aulas de Arte. Numa perspectiva de tempo concebido enquanto duração a força da intuição e o intelecto complementaram-se nos processos artísticos.

E foi com este desafio que chegamos à necessidade de trabalhar com a delicadeza na experiência, o que implicou, como aponta Brígida Baltar, enxergar o “lugar” em todos os “não lugares”. Antes imperceptíveis, foi preciso olhar com calma para esses não lugares, permitindo-nos transformar as experiências do cotidiano. Olhar, neste sentido, é mais que simplesmente ver, é detectar possibilidades.

Nesse sentido, foram propostas aos alunos do 6º ano experiências que alargavam o tempo instituído, permitindo-lhes um encontro mais efetivo com a arte. E aqui torna-se marcante a presença da professora Maria Lucia de Amorim Soares, orientadora desta pesquisa de doutorado, que, com sabedoria, tornou possível o reconhecimento do caminho iniciado e de onde se deveria investir nele.

Com seu olhar sensível e afetivo, conhecedora das questões da arte, a professora Maria Lucia de Amorim Soares indicou bibliografias decisivas nesta trajetória. Por meio de livros e artigos, foi possível aproximar o meu universo de pesquisa do trabalho de Brígida Baltar, com o qual o projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível” dialoga. “[...] *Na coleta de coisas tangíveis Maria Clara apresentou sua coleção de conchas, que ela guarda dos lugares que viaja nas férias.*” (DANIEL, aluno 6º A, em 03/05/2013).

Pensar em imagens que impulsionaram o fazer e o fruir arte, no desenvolvimento do projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do

sensível, remeteu-me à Aby Warburg (1866-1929), em cuja obra, ainda como aprendiz, encontrei ressonância. O encontro com as imagens, para Aby Warburg, segundo Didi Huberman, “[...] não se tratava apenas de recapitular uma obra, como maneira de concluí-la, mas de desdobrá-la em todos os sentidos a fim de descobrir suas possibilidades ainda não percebidas” (HUBERMAN, 2013, p. 387).

Assim, tentamos transitar entre insignificâncias, informalidades e transitoriedades no espaço e tempo instituídos, agora, cultivados de outro modo: como espaço e tempo para o diálogo entre pensamentos, entre imagens, entre fazeres e dizeres dos alunos e dos artistas. Neste ponto, é preciso dizer que o presente trabalho, que teve como objetivo inventar espaços-tempos de criação enquanto ocupação do sensível, não assume o caráter de doutrina. O que aqui está sendo apresentado são possibilidades, que se constituíram a partir de um tempo cultivado entre imagens e produções artísticas integradas do ponto de vista do olhar sensível e amoroso da arte que instigue a partilha.

As feras pareciam com fome.[...] Saímos desta sala e fomos ver o painel “Guerra e Paz”. Fiquei surpresa, pois tinha 10 metros de altura, fiquei observando e pensei na guerra não como um país estar brigando com outro, e sim o conflito entre as pessoas e desuniam delas que brigam ou fazem coisas ruins.[...] Já no painel da “Paz” pensei que o conflito entre essas pessoas se resolvesse, onde tudo estivesse se encaixado e a guerra acabasse no lugar dela viesse a solidariedade, amor, alegria, respeito, esperança, fé e carinho. Depois fiquei com uma dúvida: Será que foi isso mesmo que Portinari quis dizer na sua obra? (MARIANA, Aluna 6º B, em 12/03/2012).

4.3 Algumas análises: experiência, espaço e tempo

O texto da análise está permeado de relatos de alunos, sujeitos da experiência “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”. Transcritos na íntegra, os relatos pinçados no espaço-tempo do projeto não seguem uma ordem cronológica. Os nomes que compõem os relatos são fictícios. A decisão de quais seriam as situações de aprendizagem analisadas deveu-se às categorias de análise definidas no início do processo de pesquisa-ensino. São elas: experiência, espaço e tempo.

No projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, a experiência praticada articulou-se a partir de três procedimentos: roteiros, relatos de acontecimento e Roda de Apreciação. Estes procedimentos, inseridos na experiência praticada, constituíram um arranjo das situações de aprendizagem

propostas. Arranjo necessário no processo que avançou na mesma medida em que nos submetemos a algo: o enfrentamento do espaço e tempo instituídos para as aulas de Arte na escola.

Este enfrentamento significou cultivar um gesto de interrupção para escutar, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço. Neste sentido, aos roteiros da aula foi permitido um tempo para ficar a aula toda se quisesse, inventando sem parar.

Os relatos do espaço e do tempo, falados, escritos, fotografados ou filmados fizeram durar o acontecimento das aulas, trazendo-o de volta para ser acolhido em outros processos artísticos, ou simplesmente para encantar nosso olhar e alimentar nossos pensamentos. Tivemos uma experiência? Segundo Dewey (2010), uma experiência é possível quando ações interligadas, uma ação contendo a outra, num movimento concatenado, desenvolvem-se sem cessações ou interrupções, permitindo que algo nos toque e nos aconteça.

O que nos tocou e nos aconteceu compôs o Inventário de Experiências Praticadas, do qual faz parte a situação de aprendizagem “O Passeio Poético da linha”. Transcrevo o relato de uma aluna que pode nos revelar algumas nuances do colorido da experiência.

Estava na sala de aula, como todos os dias, normalmente... quando de repente um rolo de linha saiu da barriga de um aluno, ficamos surpresos, pois isso nunca havia acontecido. Saíram linhas de todas as cores, e sozinho o rolo se desenrolou e formou-se lindos desenhos. Saiu da sala de aula e foi para a rua, fez uma festa, dançou, pulou, rodou e até cantou. E pelas ruas da cidade, encontrou as pessoas que por ali passava. Todas as cores misturadas, formou-se um arco-íris colocando cor, onde não tinha, fazendo feliz, as pessoas que naquele momento estavam tristes. Em um piscar de olhos, toda aquela bagunça, virou, em enorme novelo de linhas coloridas. (VÍVIAN, aluna 6º C, em 13/06/2012).

Experiências como a relatada por Vívian, aluna do 6º ano C, tornaram-se possíveis a partir de um olhar mais demorado e sensível para a minha prática, a fim de que experiências dotadas de qualidade estética pudessem desenvolver-se no terreno acidentado do cotidiano escolar, submetido aos choques, que caracterizam as respostas condicionadas, o aprendizado pelo adestramento, a destreza pela repetição. As respostas da Arte podem [des] condicionar o pensamento:

Primeiro fizemos o Roteiro, depois a professora disse para sala que íamos sair, para ir no pátio da escola para encontrar um espaço onde há possibilidades de acontecer um teatro.

Quando saímos no pátio procuramos um lugar para o teatro, depois subimos uns degraus grandes e cada aluno escolheu sua posição. (ISIS, aluna 6ºB, em 14/11/2012).

Segundo Benjamin (2000), a experiência do choque, a vivência, é vazia, sem conteúdo, sendo o esvaziamento da experiência. Segundo o autor, o choque modifica a estrutura da experiência, o que tem a ver com os estímulos que determinam condutas no mundo veloz que a contemporaneidade nos oferece.

Enquanto sujeitos da experiência, inseridos no projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, foi possível trabalhar o espaço e tempo da fruição, como aponta este relato: “[...] Na aula do dia 9/10, vimos algumas imagens bem interessantes como: ‘Moça com brinco de pérolas’, de Johannes Vermeer, e ‘Cabeça de Mulher’, de Pablo Picasso, e etc.” (LUANA, aluna 6º A, em 9/10/2012)

Foi preciso que, enquanto sujeitos da experiência, nos aproximássemos da Arte, mergulhando no seu tempo para praticar espaços transformados em lugar da experiência, no sentido restrito que Walter Benjamin dá ao termo, conforme avalia o relato a seguir.

Neste dia a aula foi muito legal pois tivemos a oportunidade de conhecer o grande artista José Antônio da Silva que é pintor e escritor. Mas pra mim o melhor de tudo foi quando criamos histórias observando o quadro chamado: A caminho da festa. Infelizmente tivemos só uma aula para isso. (MARCOS, aluno 6º C, em 14/06/2012).

Erfahrung pôde ser a experiência no espaço da aula de Arte e implicou a apropriação de ações, investimento que foi possível a partir das táticas e astúcias com as quais enfrentamos o cotidiano, sem elas esta experiência seria impossível. Esta conquista foi um processo de aprendizagem, que se fez na experiência praticada, que envolveu alunos e professora e aos poucos pôde mostrar o resultado recém-conquistado. O aluno Marcelo relata: “[...] No segundo bimestre eu aprendi a ouvir o som do silêncio através da folha mágica” (MARCELO, 6º B, em 26/05/2012).

Diante da provocação do cotidiano, uma imagem que consegui extrair das densas massas de forma e cor foi a imagem da multidão. Muitos alunos, juntos, ordenados em fileiras, contendo o corpo no espaço da carteira, único espaço permitido para seu movimento. Contrapondo-se a esta imagem, a imagem da Roda de Apreciação apresentou-se enquanto alternativa possível. Cultivada de modo insistente, a configuração de corpos e cadeiras aspirava ao “lugar” da arte nos espaços disponíveis para a Arte na escola, o que pode ser observado no relato

seguinte:

Hoje fomos lá fora fazer a Roda de Apreciação. No centro da roda estava a imagem de José Antônio da Silva que mostrava a pintura de A Caminho da festa. A imagem era muito bonita mais o que chamou minha atenção foi que tinha um cavalo com cinco pessoas. (MURILO, aluno 6º B, em 05/04/2012).

A roda, formada de corpos e cadeiras, passou a ser chamada de Roda de Apreciação. Recebeu um nome, que atribuiu identidade ao procedimento, permitindo-lhe que uma imagem fosse constituída na experiência praticada. A Roda de Apreciação, espaço de ouvir palavras que modificam comportamentos, passou a ser um lugar real, no qual foi possível identificar um ao outro, estabelecendo relações. Nomeada, a Roda de Apreciação, agora, remete-se não somente ao objeto físico, em que o maravilhoso dos encontros com a arte acontece. O nome designa o lugar onde as trocas sociais acontecem, impregnadas de histórias de vida. O relato a seguir expressa isso.

Eu aprendi que tem que escutar o amigo porque ele pode ter entendido melhor do que eu, e pode ter uma dúvida que eu possa ajudar. Por isso existe a Roda de Apreciação. No quadro de José Antônio da Silva eu entendi que tem uma floresta e tem árvores iguais. No desenho tem uma família indo no meio da floresta. A floresta é fechada. É uma mata tem muito pessoas animais e tipos de pássaros. As árvores são totalmente verdes e o tronco são marron. O cavalo é da cor marron e tem 4 pessoas em cima dele. É uma família que não tem carro, bicicleta e moto. Eles podem passar a hora toda ali. As cores do quadro são verde, laranja e preto. O pai da família tem 3 meninas e 1 menino. Eles podem ser felizes com a família (RENAN, aluno 6º B, em 05/04/ 2012).

A qualidade estética presente na experiência, segundo Dewey (2010), aproxima a experiência do ato de respirar que constituiu um ritmo de inspiração e expirações. Uma sucessão de acontecimentos tornados ritmo pela existência de intervalos. Os alunos puderam, enquanto sujeitos da experiência, a partir de ações concatenadas, sofrer as consequências de um fazer anterior no movimento revelador da experiência.

No sábado (14 de junho) eu minha família e meus amigos, fomos ao teatro do Sesi para assistir a apresentação do grupo de Ballet Stagium, Adoniran. Adoniran é uma homenagem a grande figura brasileira Adoniran Barbosa. Nessa apresentação há várias músicas de sucesso de antigamente como “Tiro ao Álvaro”, “Trem das Onze”, entre outros. Todos ficamos maravilhados com isso. Com certeza nunca vou me esquecer de Adoniran. (LUAN, aluno 6º C, em 17/06/2013).

A experiência (*Erfahrung*) como uma ressonância foi almejada na pesquisa, uma vez que procurei lenificar os processos de ensino-aprendizagem em arte na experiência praticada pelos alunos e professora. A dimensão corpórea da experiência, não implicando apenas na compreensão de um conteúdo em particular, inteligível, mas físico, de experimentação de um sentimento, de uma sensação que reconduziria os alunos a um mesmo lugar, corresponde ao que Jacques Rancière denomina de partilha do sensível.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p.15).

No embate do cotidiano, as coisas são como são. No exercício de pesquisa-ensino, esqueci-me desta sentença, enquanto ocupava-me com a procura de um lugar para as minhas aulas de Arte na escola.

Herbert Read (1968) ressalta que a arte nasce da intimidade. “[...] há uma contradição geral entre as atividades extrovertidas e a calma necessária a qualquer tipo de trabalho criativo” (READ, 1968 apud GODOY, 1988, p.180). Inversamente, porém, a educação em nossa sociedade costuma ser muito ruidosa e a submeter tudo à luminosidade excessiva da objetividade, num tempo veloz que retira a espessura dos acontecimentos.

No espaço instituído para as aulas de Arte, as salas de aulas compartilhadas, os corredores, o pátio e demais espaços, as aulas ocorriam e o tempo cotidiano seguia seu curso. O meu desejo era contrapor o espaço e tempo instituídos a uma proposta de criação enquanto ocupação do sensível, proposta que não pretendeu ser inovadora, nem dotada de destacável e inédito efeito estético, mas que pretendeu ser um processo de criação com foco na subjetividade.

Considerando a experiência praticada, que emergiu da aula de Arte, retomo a questão primordial da pesquisa: como interferir no espaço e no tempo instituídos para as aulas de Arte na escola. A partir daí, minha atitude enquanto professora consistiu em praticar o espaço e o tempo, visando o lugar e o tempo da Arte na escola.

Kátia Canton (2009b) salienta: os termos espaço e lugar não significam a mesma coisa. A autora retoma o pensamento de Anthony Giddens, para dizer que “[...] a palavra ‘espaço’ é utilizada genericamente, enquanto ‘lugar’ se refere a uma noção específica do espaço: trata-se de um espaço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo” (CANTON, 2009b, p. 15).

Qual seria o “lugar” particular da Arte na escola, responsável pela construção de raízes e referências no campo da Educação? Praticar espaço poderia ser um modo de imprimir nele uma identidade a partir de nossas referências, transformando espaço em ‘lugar’ da Arte no cotidiano escolar? O relato a seguir insinua essa busca.

A tridimensionalidade faz parte de todas as linguagens da arte: dança, artes visuais, música e teatro. [...] Na aula passada nós fomos no pátio procurar um lugar para fazer os jogos teatrais e ficamos perto da escada. (LUAN, aluno 6º A, em 09/02/2012).

Neste momento da análise remeto-me ao Inventário de Experiências Praticadas. Deste inventário destaco a experiência O passeio poético da linha que intencionou oportunizar aos alunos experiências na linguagem visual com foco no espaço e no conceito de tridimensionalidade, que perpassa todas as linguagens da arte, como apontado no relato anterior.

A professora chegou, fez a chamada e entregou uma folha de papel sulfite e ela nos pediu para transformar em um elemento tridimensional (3D). Quando terminamos, ela expôs todas as criações. Na segunda aula pegamos a apostila e a professora pediu para desenhar aquelas criações. Ela explicou que aquele objeto 3D voltou a ser bidimensional só que no papel. No outro exercício pediu que a gente fizesse um desenho com qualquer objeto da nossa mesa. Quando terminamos a professora pediu para fazer uma tarefa de desenhar qualquer objeto 3D, da sua cozinha. O sinal bate, a aula acaba. (ALINE, aluna 6º C, em 08/03/2012).

A imagem de Franz Weissmann introduziu o tema Tridimensionalidade, conceito com o qual os alunos foram se familiarizando a partir das situações de aprendizagem propostas pelo Caderno do Aluno/Arte.

A professora pediu para fazer esculturas (formas 3D). Um amigo meu fez uma sala de aula, eu até corriji, porque eu achei que era uma sala, mas não de aula. Tinha sofá, televisão e um computador e tinha só duas pessoas mexendo no computador, e outro sentado assistindo televisão. Mas ele disse que era sala de aula e eu não discuti (DANIEL, aluno 6º B, 06/03/2012).

Na situação de aprendizagem relatada a seguir, foi possível promover o diálogo entre o espaço tridimensional e as formas dos objetos inseridas nele. O desafio foi traduzir a composição resultante, valendo-se da linguagem do desenho, no espaço bidimensional da folha de papel sulfite.

A professora pediu que fôssemos até o pátio, para realizar o desenho no chão, com o material das nossas mochilas. Neste caso o chão do pátio foi o suporte e os materiais, borracha, lápis, cadernos, estojo etc. nas mochilas formavam desenhos. (RAIANE, aluna 6º B, em 11/04/2012).

Com relação ao relato anterior, neste momento do projeto, sugeri aos alunos que contemplassem Planolândia, agora imagens trazidas para a Roda de Apreciação. A provocação continuou quando, distanciando um pouco de Planolândia, propus aos alunos que libertássemos a linha da função de contornar os objetos tridimensionais, como fez Paul Klee. O que poderia acontecer?

Destaco agora, do Inventário de Experiências Praticadas, a experiência Percursos No Espaço Cênico. A escuta do Caderno de Arte tornou possível a leitura de imagem dos cenários que Daniela Thomas e José Dias criaram para a peça “O Avaro”, de Molière. “[...] As imagens registram um fragmento de tempo-espaço do espetáculo e, possivelmente, reforçam o formato do que o teatro representa para os alunos: um edifício teatral, onde há um espaço com cenografia e atores num palco italiano (SÃO PAULO, 2009, p. 20).

Hoje, 03/08/2012, profª Maria José preparou uma aula muito divertida. Ela primeiro passou o roteiro e disse que ia dar tarefa. A professora falou que íamos usar os desenhos de papelão para fazer teatro de desenhos de sombras, que nós, alunos, havíamos feito na aula passada. Nós fomos para a sala de vídeo, ela tinha preparado tudo; a luz, o pano e também levou nossos desenhos. Estava tudo dando certo só que precisava dar um jeito na cortina, pois precisava de duas pessoas para segurá-la. A professora disse que iria terminar na outra aula. Pois acabara de bater o sinal. Ela disse “Thau!” e foi embora. Foi uma aula divertida. O mais engraçado foi quando a cortina caiu. (LIANDRA, aluna 6º A, em 03/08/2012).

Como mostrou o relato de Liandra, estar entre imagens do teatro e praticando os jogos teatrais no espaço do pátio permitiu problematizar o formato tradicional de teatro, aproximando os alunos da cena contemporânea, que pode abrir espaço para alguns questionamentos, tais como: a relação palco/plateia, o lugar da cena teatral, o que faz com que o lugar seja um espaço cênico.

Bateu o sinal, da segunda aula e a professora começou a falar sobre tridimensionalidade no teatro e passou um jogo teatral, sobre o assunto que estamos aprendendo. Ela chamou as três crianças para fazer jogo “que horas são?” (MARA, aluna 6º A, em 14/09/2012).

A experiência de situações de aprendizagem dos jogos teatrais aproxima a criança dos colegas e do professor. Realmente as situações de aprendizagem na linguagem teatral constituem um desafio para o professor. Por qualquer motivo, a aula desanda. Com classes numerosas, como é o caso da maioria das escolas estaduais, que [des] acomodam, em média, 37 crianças. Desassociada dos mapas da classe, esta multidão de corpos moventes e acelerados assusta. Nada que as astúcias do saber fazer aulas no cotidiano desconheçam.

A Roda de Apreciação buscou ser uma resposta ao definir o espaço da aula, enquanto lugar de acontecimentos, o que é um diferencial. Um dos acontecimentos é a passagem de uma folha branca. Por ser mágica, ela promove o silêncio. Como disse um aluno: “[...] Na Roda de apreciação tivemos teatro (jogos teatrais), Bom.. tivemos ‘a aula no lugar da voz’.” (RIAN, aluno 6º C, em 01/06/2012). Assim, a folha do silêncio, ao passar de mão em mão, permitiu que a voz do aluno encontrasse seu destino.

Umas das cenas do jogo “Que horas são”, eu vou contar, o nome dela é: “A descoberta”, conta a história de uma menina e o namorado, que vão se encontrar num restaurante às escondidas. A mãe da menina descobre e vai até lá, arrumar uma encrenca com a filha e o namorado, ele levanta empurra a mãe, ela vê que ele é bravo pra dedel, e resolve ir embora com a filha. (LAURA, aluna 6º C, em 13/11/2012).

Os jogos teatrais enriqueceram a experiência praticada no espaço cênico, inventada durante as situações de aprendizagem, sendo território de criação e [re] criação de ideias e histórias e um lugar de trocas afetivas. O fazer teatral promoveu intimidade e cumplicidade nas relações que se estabelecem no momento da criação de cenas propostas nos jogos teatrais.

Em seguida a professora fez a chamada e chamou três fileiras para ir lá na frente por 2 minutos ficar em pé sem encostar em nada, depois pediu para eles ficarem observando e se concentrando em apenas um lugar. Logo depois pediu para outras três fileiras fazerem a mesma coisa e daí começou a fazer um teatro que era só com movimentos não podia ninguém falar e o teatro era uma história de um cotidiano de uma família. (LUÍSA, aluna 6º A, em 11/04/2012).

A experiência na linguagem teatral ocorreu no projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, a partir da prática do espaço cênico, que se fez a partir da Roda de Apreciação que os alunos formavam, transportando as cadeiras para o pátio, ou no jardim em frente à escola, ou mesmo no palco de cimento, do lado do refeitório. Assim o espaço da escola tornou-se lugar da experiência propiciada pela linguagem teatral.

Fomos lá fora e sentamos no banco e a peça começou; a peça fala de uma menina chamada clara que seu sonho era alcançar a lua. Todas as noites clara dançava para ela. Clara era uma princesa. Sua mãe pensava que ela era apenas uma sonhadora. Assim continuou a peça, mas no meio da peça uma menina pedia a toda hora que queria pegar as luvas, isso era errado, sair no meio da peça. Na primeira vez a professora não deixou, ela pediu de novo para a professora que ficou irritada e deixou. A peça foi boa. (CAROLINA, aluna 6º C, em 18/09/2012).

Ao compartilhar espaço e tempo praticados na experiência, fortalecemos relações das crianças entre os pares e com o conhecimento. Esta rede de relações cresce em importância quando o campo de conhecimento acolhe o saber sensível e solicita encontros velados do indivíduo com a arte partilhada entre uns e outros.

Deste modo, “[...] as relações com iguais assumem uma importância crescente para a criança e para o adolescente, na medida em que medeiam a construção da identidade e a aquisição de papéis sociais e que permitem o compartilhar” (NOGUEIRA, 2001, p. 13).

Neste momento da análise, recorro do Inventário de Experiências Praticadas a situação de aprendizagem “Experiência de coletas”, ideia recorrente das poéticas de Brígida Baltar, com o objetivo interferir no espaço e no tempo das aulas de arte, transformando-os a partir de um olhar afetivo. A atitude de recorrer a estas poéticas, almeja a significativa presença do aluno nas situações de aprendizagem desenvolvidas no espaço e no tempo do cotidiano escolar.

No projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, a experiência de coletas surgiu no entre imagens do cotidiano, no entre imagens dos artistas, no entre imagens dos espaços da escola, no entre imagens reais e virtuais com as quais nos deparávamos no transcorrer das aulas.

No dia 4 de abril aconteceu o seguinte: a professora entrou deu boa tarde, sentou e fez chamada e passou o roteiro. Então pegamos nossas cadeiras e saímos para o pátio. Lá a professora deixou a gente procurar coisas para representar acontecimentos. A Jessica falou que tinha nascido a sobrinha dela e este era o seu acontecimento (GABRIELA, aluna 6º A, em 05/04/2013).

Considerando a experiência praticada no transcorrer do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, a ideia de criar Imagens-Potes fomentou algumas questões. E foi com este desafio que chegamos à necessidade de trabalhar com a *delicadeza* na experiência.

Vou contar como começamos a aula. A primeira coisa que fizemos foi criar imagens-potes com os nossos sentimentos. A professora perguntou o que mais incomodava e o que provocava uma raivinha. Eu falei que era o meu cabel enrolado. (NOEMI, aluna 6º B, em 03/04/2013).

Na Roda de Apreciação, pedi aos alunos que contassem uns para os outros e depois para a professora os acontecimentos do seu domingo de sol. Qual a sensação que este domingo havia provocado? Na sequência da situação de aprendizagem, os alunos traduziram estas sensações com palavras. Foi permitido depois aos alunos lançarem um olhar desinteressado para o fundo do pátio, com a intenção de encontrar “coisas miúdas”, como por exemplo: pedrinhas, papéis coloridos, folhas secas, flores e objetos que representassem o que eles sentiram no seu domingo de sol. As palavras retiradas dos relatos foram representadas pelos objetos capturados no pátio e formaram as Imagens-Potes domingo de sol.

Seguem alguns relatos dos alunos colhidos na Roda de Apreciação: “*Eu ajudei meu pai a cuidar das ovelhas: cansaço e alegria (MARRONE)*”; “*Eu ajudei meu pai a fazer o muro da nossa casa junto com a minha mãe: muito cansado! (JOSÉ AUGUSTO)*”; “*Nossa! Eu fui para o sítio da minha avó e fiquei o dia todo no quarto. Que tédio! (ISABELLE)*”; “*Fui no Sesi, na piscina com minha mãe e minha irmã. Senti calor e alegria (LUÍZA)*”; “*Fui no aniversário da minha avó. Que horrível!!*” (EMANUELLE); “*Tive que arrumar a casa, porque minha mãe estava doente. Fiquei cansada e com sede porque estava calor*” (RAÍSSA); “*Eu fiquei feliz por poder ver televisão o dia todo com meu pai*” (LAURA).

As experiências de coletas imprimiram sentido ao que é efêmero, imaterial, não coletável, resgatando a ideia de contemplação, distanciada de nós no tempo contemporâneo. Ações carregadas de subjetividade que permitiram aos alunos ampliar os conceitos de espaço, suportes e materiais com os quais podemos ter uma experiência estética.

Agora analiso a Experiência em 4',33'', experiência na qual os barulhos do silêncio foram capturados no tempo necessário para os alunos sentirem, perceberem e identificarem o som do silêncio que depois foram guardados em pequenos frascos de vidro.

Todas as aulas a gente faz uma roda de apreciação e ficamos passando um folha chamada folha do silêncio. Nesta atividade a gente tem que ficar em silêncio e passar a folha da roda três vezes. Esta atividade é legal porque a gente ficava em silêncio e dava para ouvir o barulho da natureza. E isso me ensinou que o silêncio é muito bom (BIANCA, aluna 6º B, em 03/06/2013).

O primeiro momento da experiência consistiu na escuta do silêncio. Esta experiência iniciou com uma folha branca passando de mão em mão. Criou-se um clima quando inventamos que a folha era mágica. A movimento da folha que dançou de mão em mão propiciou a chegada do silêncio, que aos poucos tomou conta do ambiente. Neste vazio, os sons do ambiente foram percebidos pelos alunos, como apontado no relato anterior.

O segundo momento consistiu em traduzir os sons a partir do desenho. Os sons capturados no silêncio viraram desenhos. Depois os alunos criaram imagens-potes desenhando os sons dentro do recipiente inventados por eles. Num terceiro momento, os alunos ouviram a música de John Cage, quatro minutos e trinta e três segundos. Fomos à sala de vídeo para ver o maestro reger a música da plateia, que pode ser ouvida a partir do silêncio dos instrumentos da orquestra.

A partitura de 4'33" contém três movimentos em que o músico não deve executar nenhuma nota em seu instrumento. Após a entrada no palco e os aplausos, o músico deve colocar-se em posição de execução e permanecer assim durante toda a duração da obra (quatro minutos e trinta e três segundos).

Foi difícil para as crianças permanecerem em silêncio todo este tempo, mas elas sentiram a diferença na classe quando ela começou a ser povoada pelos sons vindos do lado de fora. No 6º ano B, os alunos sentiram-se desafiados pela proposta do artista e quiseram fazer a folha branca do silêncio passar várias vezes até conseguirem um tempo de 4 minutos e 51 segundos. Os alunos conseguiram ficar em silêncio prestando atenção aos ruídos do pátio da escola. Para John Cage, autor da peça 4'33'', a música seria o som ao qual se presta atenção.

Ao analisar a situação de aprendizagem denominada de "Experiência na duração: monumentos mínimos", posso dizer que, no processo de criação da

experiência de modelagem com argila, a aula pôde desprender-se do tempo instituído e permitiu aos alunos viverem o tempo que durou de outro modo.

Que tempo é este que, na experiência de modelagem com argila, foi sentido e vivido? As crianças, estando agitadas, quando entrei na sala, logo se aquietaram, imersas em seus trabalhos. Foi só a mão tocar a argila e a sala de aula transformou-se. E, sem se desfazer do movimento, característica dos alunos do 6º ano. Nada de meninos e meninas estáticos em suas carteiras individuais. As crianças caminhavam entre as carteiras, permitindo-se um tempo de apreciar o trabalho umas das outras. Houve fazeres socializados na experiência praticada que ocorreu num outro tempo. Seria este o tempo que Bergson denomina de duração?

O tempo enquanto duração foi o tempo almejado na criação das Imagens-Potes, um modo de fazer o acontecimento da aula durar na lembrança, no coração e na memória. A criação de Imagens-Potes constitui uma síntese das situações de aprendizagem propostas porque resgata, acomoda e guarda aulas passadas.

A proposta de modelagem com argila, ocorreu depois da apreciação do quadro de José Antônio da Silva. As figuras e objetos modelados pelos alunos remetiam-se ao quadro A Caminho da Festa. A criação da Imagem-Pote acomodou os resultados da experiência de modelagem com argila. Todo o resultado da aula, ou seja, as figuras e objetos modelados, foram acomodados em um vidro. E mais... todo o acontecido da aula: os silêncios, as falas, o riso, o canto e o encanto permeneceram dentro do vidro junto com as figuras de argila.

Mas como coube tudo isso num vidro tão pequeno? A miniaturização e o microcosmo é inerente ao pensamento da criança. Por este motivo é permitido um olhar desinteressado para o fundo do pátio e procurar “coisas miúdas” para representar acontecimentos.

Na experiência praticada, a criação de objetos miniaturizados, além de propiciar experiência de criação e invenção, é um modo de enfrentar, como já foi dito, um problema recorrente nas aulas de Arte na escola: a oposição número de alunos/quantidade de material disponível; e a oposição número de alunos/espacos disponíveis para acomodar os resultados das situações de aprendizagem propostas.

Onde ponho tudo isso? É uma questão colocada por Daniela de Souza Martins Grillo. A professora nos conta que, depois da aula dada e da matéria explicada, vê-se às voltas com a falta de espaço para expor as produções dos seus alunos. “[...] Grandes painéis de papel pardo com o grafite estudantil foram

produzidos e colocados em um canto da escola. Canto mesmo! Um canto no pátio da sala de aula, onde quase ninguém percebia que estavam ali.” (GRILLO, 2013, p.47-48).

Espaço para expor, para acomodar, para guardar os resultados das situações de aprendizagem dos alunos e para guardar o material a ser utilizado, de modo que fique à mão durante os processos artísticos, são problemas que os professores de Arte, em sua grande maioria, enfrentam na escola.

No projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, os grandes painéis de papel pardo representando os personagens da peça Clara quer a lua, proposta desenvolvida pelo 6º ano C, retornaram à classe na proposta de composição de Imagens-Potes. O trabalho recortado em pedaços bem pequenos apresentou-se como desafio na proposta de compor uma nova imagem. Estes procedimentos relatados, foram inventados na experiência praticada para prolongar a duração dos acontecimentos que ocorrem nestes espaços, transformados em “lugar” da Arte na escola.

Finalizo esta análise, retomando mais uma vez Brígida Baltar, para dizer que, durante o desenvolvimento do projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, um olhar enviesado procurou transformar minúsculas experiências do cotidiano em acontecimentos. Acolhemos os devaneios sem a intenção de achar pensamentos mas criamos condições para que os pensamentos nos achassem.

Esta é a maneira que os artistas encontram para relacionarem-se com as coisas, com o trabalho, com o mundo. Assim, durante o desenvolvimento do projeto, foi possível, em muitos momentos, criar uma fonte de sentidos para que a aula pudesse acontecer.

Hoje dia 12 de maio nós fomos no pátio para fazer uma “Roda de Apreciação”. O tema da aula foi coleções. Os alunos que trouxeram coleções foram o Orlando que trouxe suas cartinhas e a Maria Clara que trouxe suas conchas, o Matheus que trouxe suas cartinhas de Draggor City e seu skatinho de dedo, o Lucas Ferreira que trouxe suas cartinhas do Pokemon, Samuel que trouxe seus Pokemonzinhos, e o Juliano que trouxe moedas de cruzeiros. [...] O dia estava legal, nós nos organizamos e a coordenadora filmou a apresentação e nós tiramos nota 10 no comportamento em relação a professora, o silêncio estava muito bom. [...] Só foi uma pena, que a bateria da câmera da coordenadora acabou e a gente teve que voltar mais cedo para a sala, mas fora isso, tudo isso foi muito divertido e é muito legal aprender sobre Brígida Baltar (BRUNO, aluno 6º ano A, em 12/05/2013).

4.4 Inventário Entre Imagens - Experiência Praticada

As páginas que seguem apresentam o Inventário Entre Imagens - Experiência Praticada. As imagens apresentadas foram criadas no projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível e fazem parte do portfólio organizado no percurso do projeto. Nas imagens está implícita a provocação de Bill Viola: menos informação em mais tempo, questão deflagradora do projeto. As poéticas de Brígida Baltar comparecem de modo explícito nos processos de fruição e criação de imagens.

Neste inventário, valí-me de algumas imagens do universo da arte como forma de compor este relato que ora apresento. Assim, além das imagens criadas pelos alunos participantes do projeto, apresento imagens de Claude Monet, Lucio Fontana e Brígida Baltar.

Claude Monet comparece no Inventário Entre Imagens – Experiência Praticada no item que compõe o Capítulo 4. A abertura do inventário de imagens apresenta a obra *Rouen Cathedral, sun effect, end of the day*, concebida pelo artista em 1892. A imagem foi reproduzida do livro *Claude Monet The Colour of Time*, de Virginia Spate, editado em Londres pela Thames & Hudson Ltd., no ano de 2001.

Na pintura de Monet, as exuberantes manchas de cor concebidas pelo gesto vigoroso e intelectualmente predeterminado do artista, inspirou em Walter Benjamin (2000), a metáfora da multidão. Para o autor do ensaio Sobre Alguns Temas de Baudelaire, a visão cotidiana de uma multidão em movimento é uma experiência para o olho dos habitantes de uma grande cidade. Acostumar-se a este espetáculo é um aprendizado, uma conquista exigida também aos apreciadores da pintura impressionista de Monet, que extrai imagens do caos.

De modo análogo, na experiência do cotidiano escolar extraímos imagens do emaranhado de estímulos aos quais nossos olhos devem acostumar-se e reagir. No processo de aprender a fazer aula de Arte para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, meu olhar acostumado pôde enxergar no cotidiano as imagens sugeridas pelo movimento revelador da experiência praticada no projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível.

Na obra de Lucio Fontana "Concetto Spaziale", o que me interessou foi o gesto forte e essencial do artista, enquanto metáfora da força que o cotidiano exige. Força que nos incita a fazer cortes profundos. Fendas feitas com vontade. Com sua

obra, o artista provoca nosso pensamento e nos convoca a agir. Em sua obra, as telas monocromáticas fazem referência a cada gesto pensado que interfere no espaço-ação, graças aos cortes que estabelecem uma continuidade entre as diversas dimensões do plano.

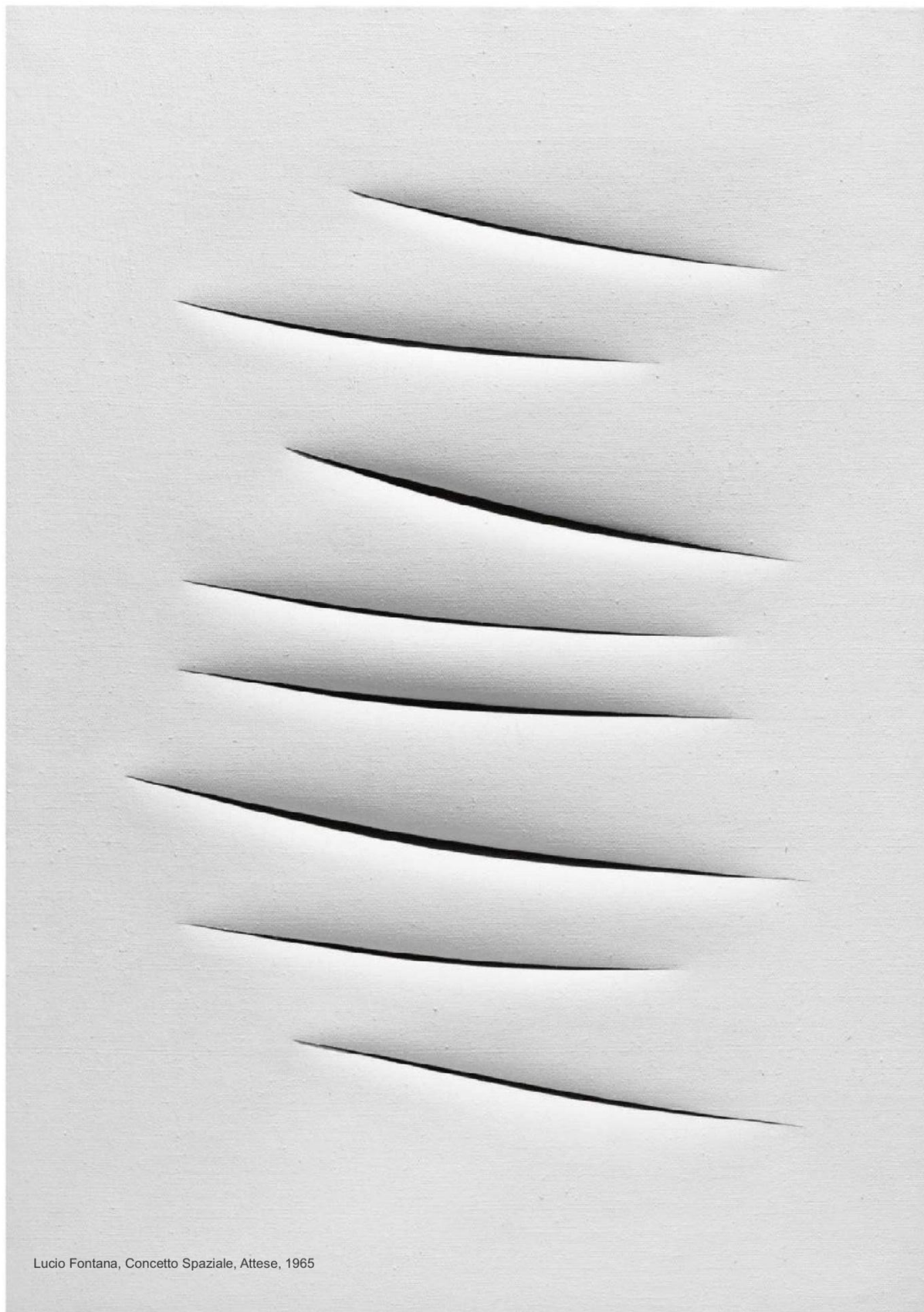
No Capítulo 4, o Inventário Entre Imagens - Experiência Praticada apresenta duas obras de Lucio Fontana, uma na abertura e outra no final da apresentação das imagens. As duas imagens de Lucio Fontana, concebidas em 1965, constituem a série "Concetto Spaziale". As referidas obras do artista fazem parte do acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC/USP.

De modo explícito, como já foi relatado anteriormente, as poéticas de Brígida Baltar delinearam o processo artístico vivenciado pelos alunos no Projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível. Assim o processo artístico e algumas imagens de Brígida Baltar perpassam o Inventário Entre Imagens - Experiência Praticada que compõe o Capítulo 4.

Especificamente, o item Experiência de Coletas apresenta quatro imagens da artista em seu processo de criação, realizando as coletas. As imagens da artista apresentadas neste item são reproduções fotográficas de Sérgio Guernini, de 2002 e fazem parte do acervo do Instituto Itaú Cultural. São Paulo/SP.

Reitero que, tanto as imagens dos alunos em situações de aprendizagem, assim como as imagens advindas dos momentos de aprendizagem em Arte, foram produzidas por mim e pela coordenação da escola e compõem o portfólio referente ao percurso do projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do Sensível.

Seguem-se as páginas que compõem o Inventário entre Imagens: Experiência Praticada.



Lucio Fontana, Concetto Spaziale, Attese, 1965



Na escola, durante certo tempo, a visão cotidiana de uma multidão em movimento foi um espelho ao qual meu olho deveria acostumar-se. (...) A técnica da pintura impressionista, que trata a imagem do caos das multidões de cores, seria portanto um retrato de uma sociedade em movimento, mesmo que apenas para o olho. (BENJAMIN, 2010, p. 13).

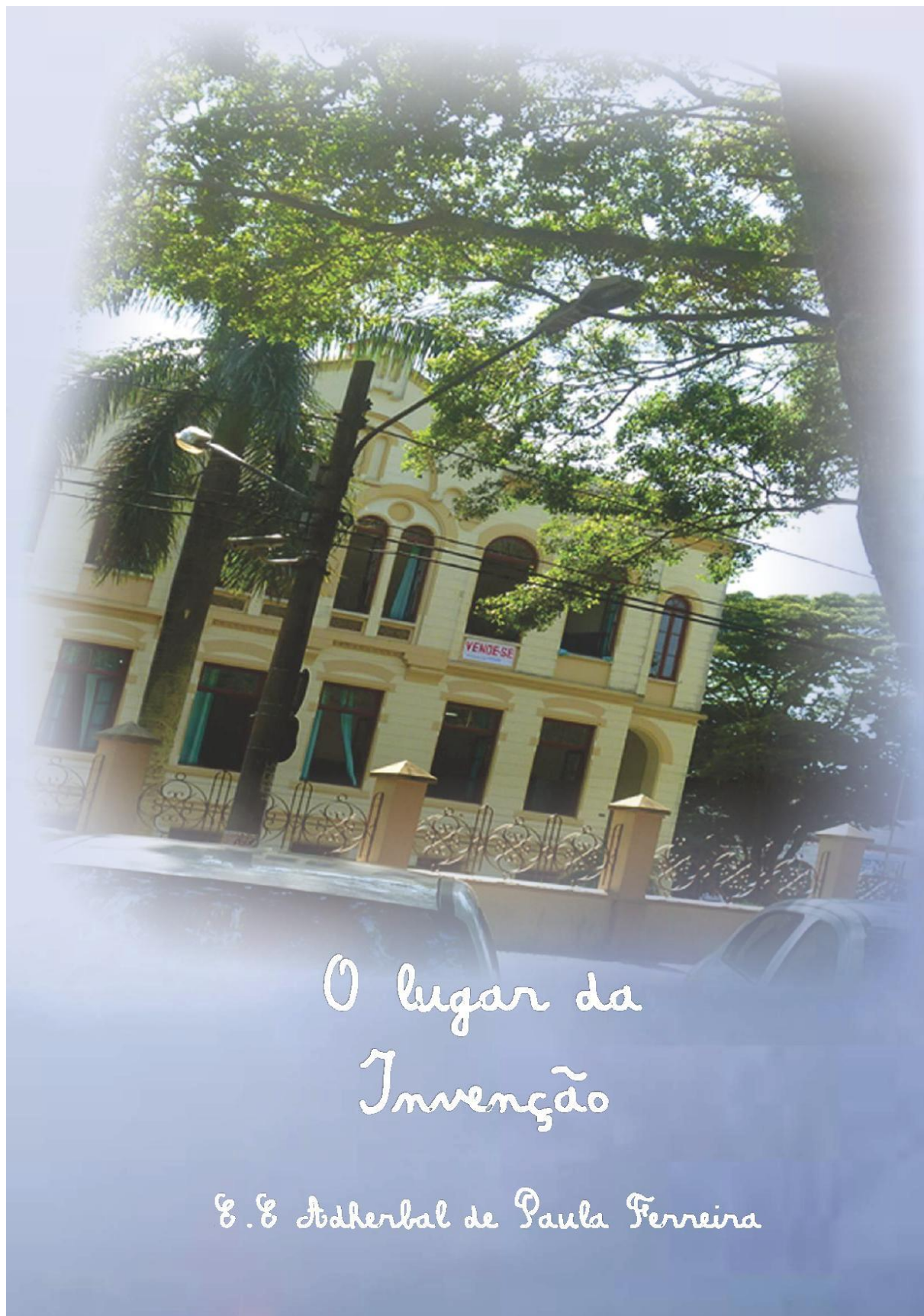
La Cathedral de Rouen, MONET.



''A neblina, o orvalho, a maresia
são transformados em operações de condensação
e coletas guardados em pequenos receptáculos
como o símbolo de um tempo alargado de memória.''
(Edição 2011 p.67)



Tempo de Arte:
a criação enquanto
ocupação do sensível.



O lugar da Invenção

E. E. Adherbal de Paula Ferreira



A professora Maria Lúcia de Amorim Soares
nos faz pensar "a transformação do cotidiano,
vem pelo indivíduo que pode alargar fissuras,
passar pelos nós,
encontrar os intervalos".

(2001 p.132)

Inventário Entre imagens: Experiência Praticada

Após um breve movimento, desencadeados pelos procedimentos que denominamos "roteiros" "roda de apreciação" e "relatos", apresentamos o inventário entre imagens: experiências praticadas.

O passeio poético da linha

Percursos no espaço cênico

Tempo de Coletas

Coletas de aulas passadas

Coletas de Acontecimentos: Domingos de sol... Raivinhas...

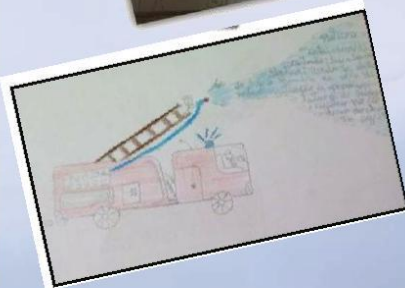
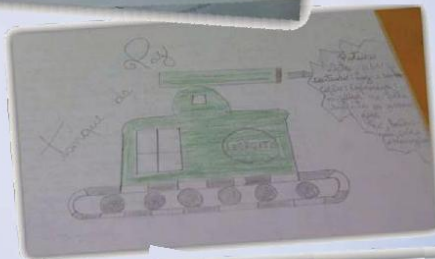
Monumentos Mínimos

Experiência em 4' e 33": Barulho do Silêncio

Experiência praticada na [des]ordem

Experiência Praticada entre imagens

Roteiros





Roda de apreciação





Relatos

Esta foi a flor de fita de Pome, a aula
foi legal, esta planta foi ser o Gustavo A,
Gustavo H, e Riney que fizemos. Nós fizemos
que contornar o jardim, mas pena que

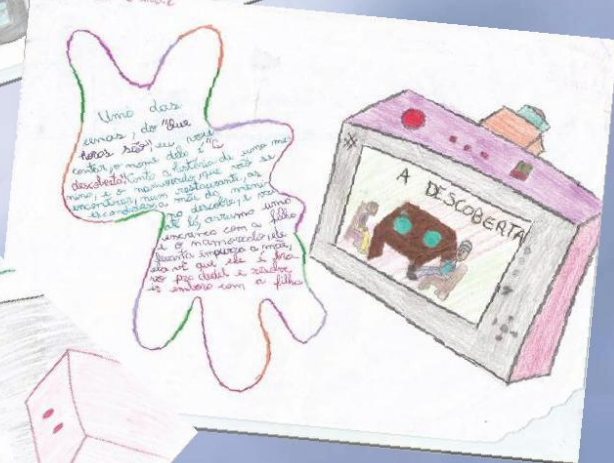


isso tinha que
ocorrer, porque tinha
árvore, flor, homem
feito de fita de
pome.

Júlia Ribeiro

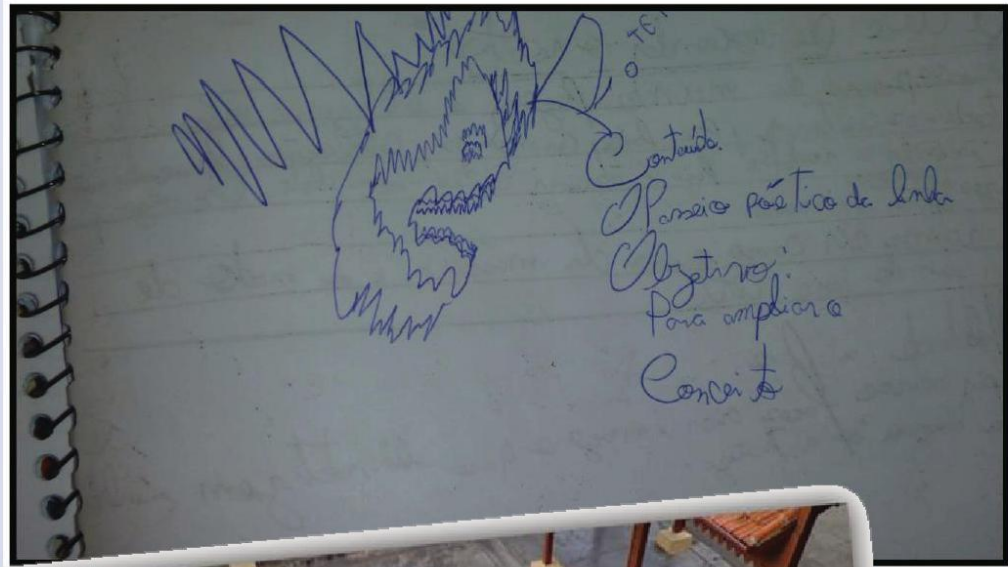
2015

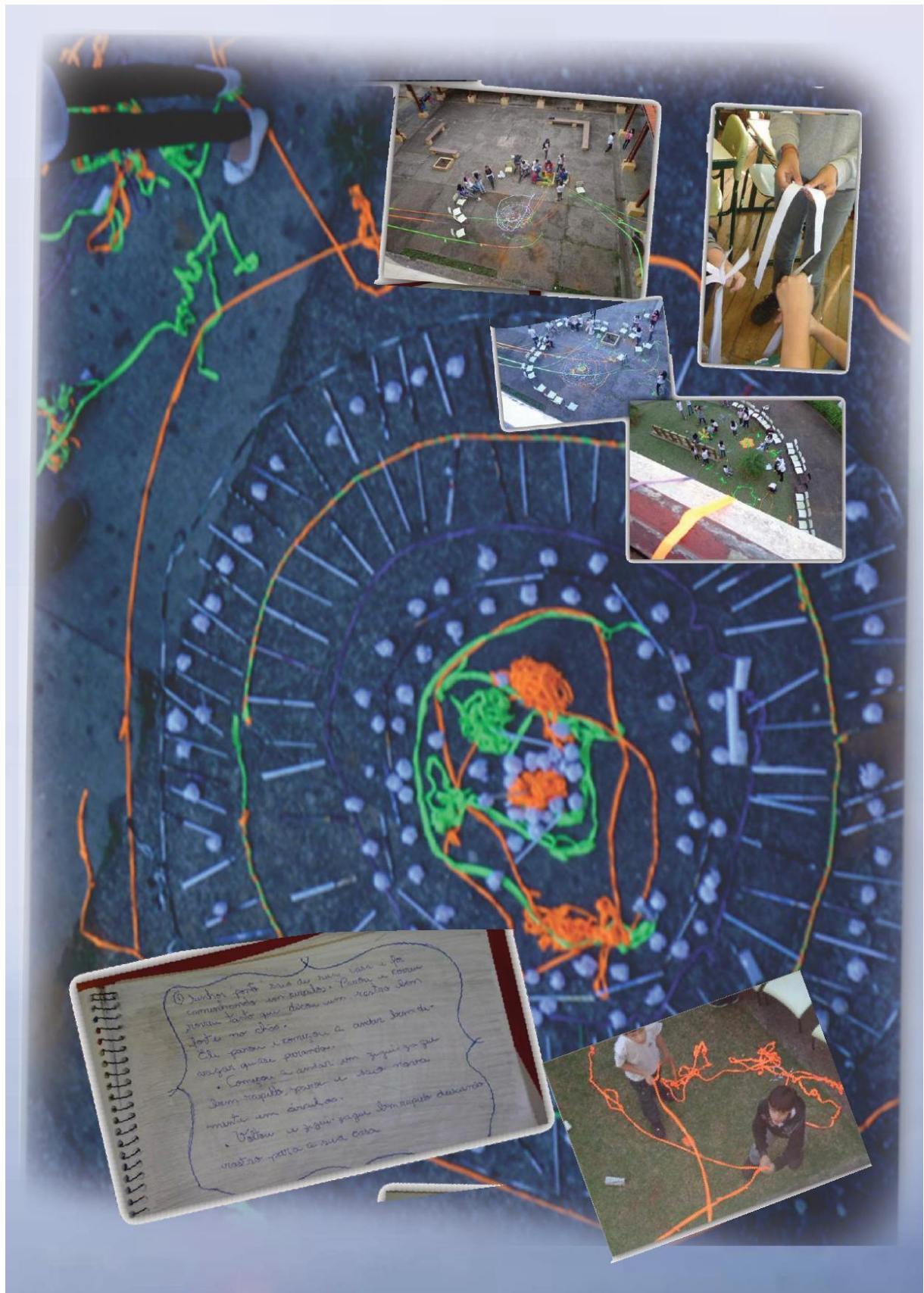






Inventário:
O passeio poético da linha

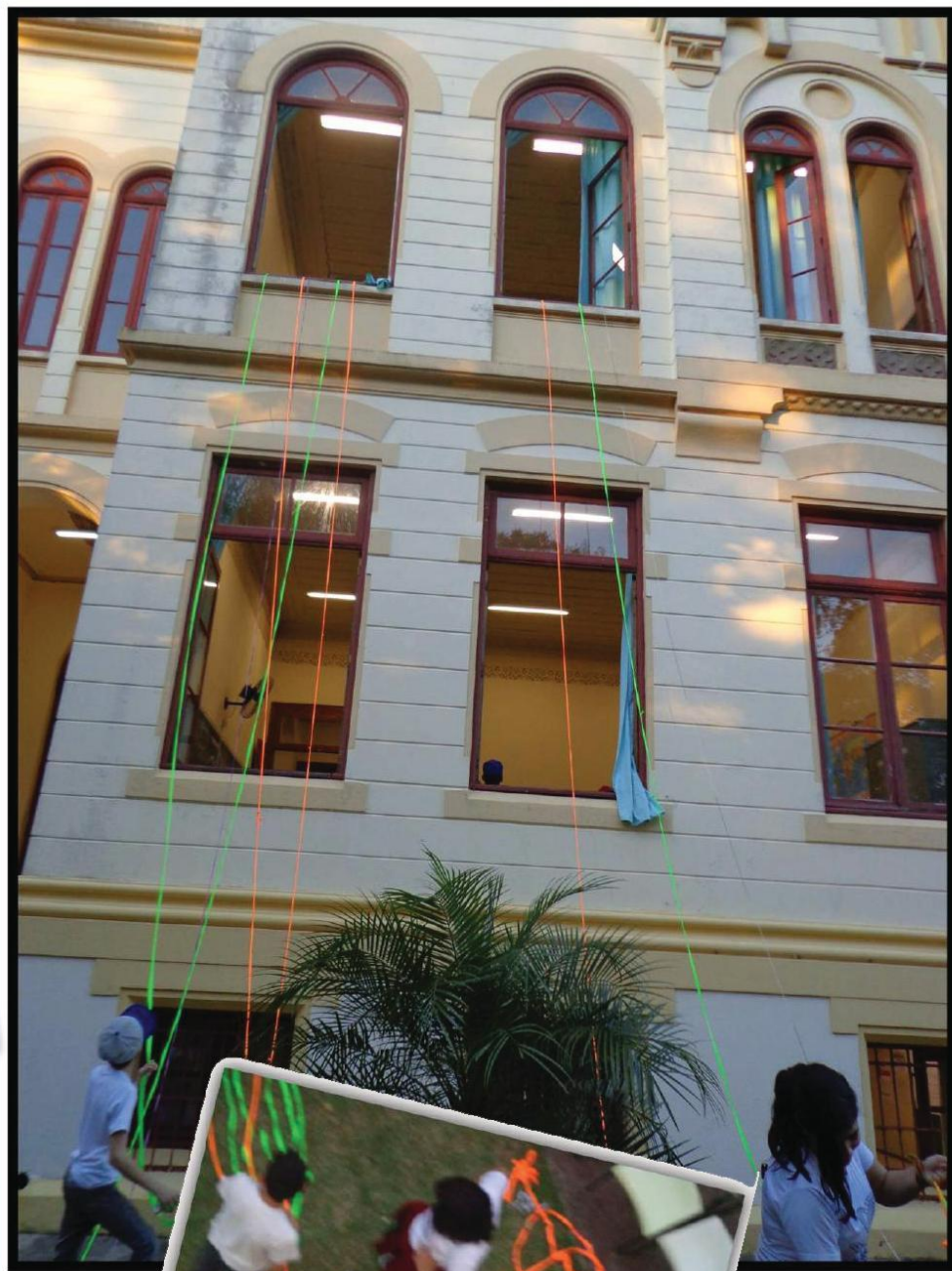




Quando forto uma das minhas coisas, fico
compreendendo um sinal. Parece a coisa
que eu quero que deixo um resto sem
falta no dia.
Ela passa a começar a andar bem de
saúde, quase parando.
• Começo a andar um pouco mais
sem sapatos, para a coisa nova
mentar um sinal.
• Volto a fazer para um sinal de novo
nao para a sua casa









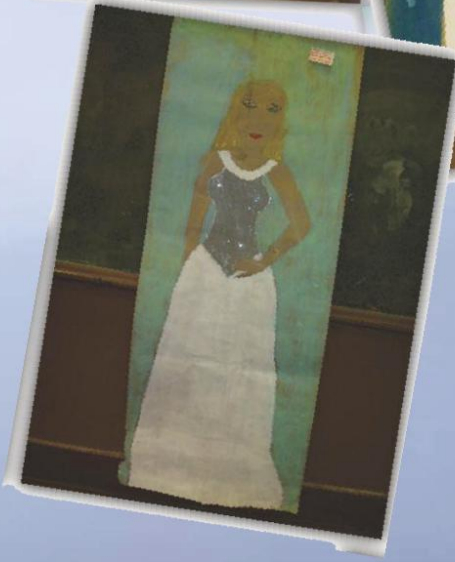
A linha passeia nos espaços da escola
ensaio fotográfico



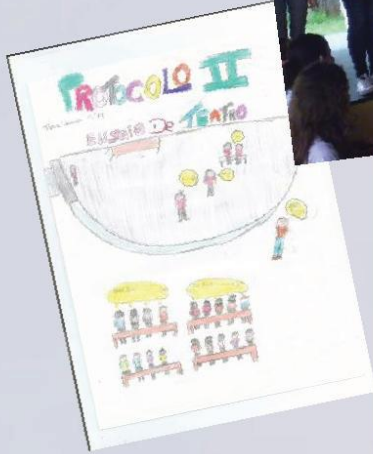
Inventário:

Percursos no Espaço Cênico

O que são os desenhos gigantes?
Os desenhos gigantes
são que você está
vendendo no saguão de
essa escola fazendo parte
do projeto "Clara quer
a lua".







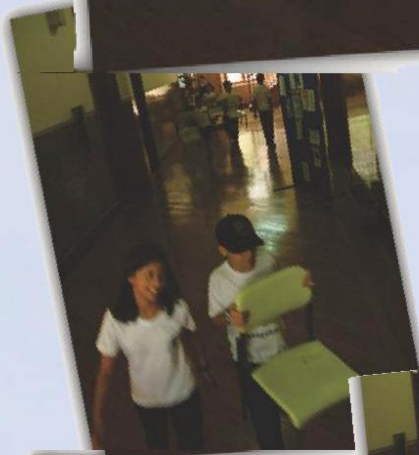




Inventário:
Tempo de Coletas



Vamos sair
Fora
Professora?







Inventário:

Coletas de Aulas Passadas



Imagem Pote
'Aulas Passadas'



Imagens Potes
'Aulas Passadas'

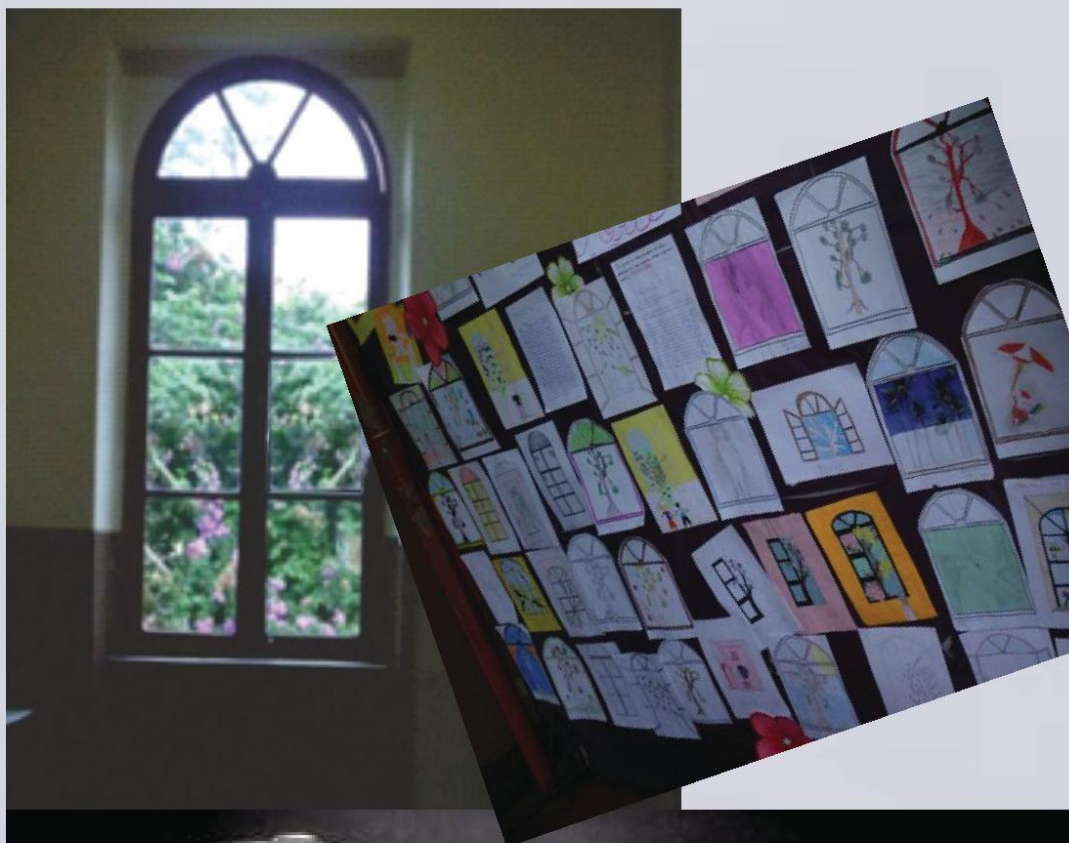


Imagem Pote
'Flores na Janela'

Inventário:
Coletas de acontecimentos



*Domingo de Pol
Inventário de Baivinhas*



Imagem potes
'A sala de aula'

Coletas de



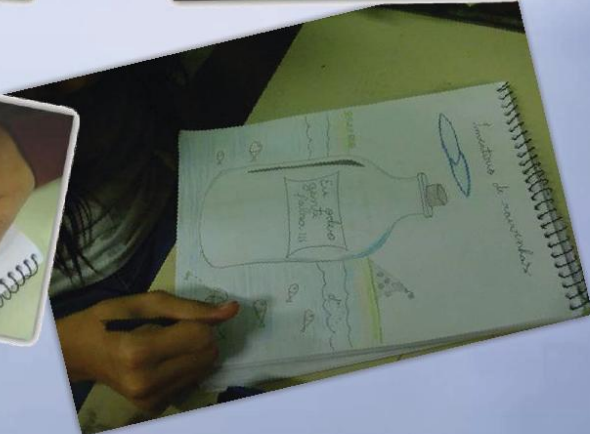
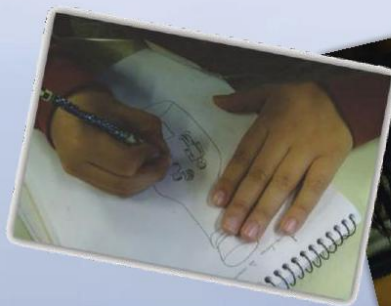
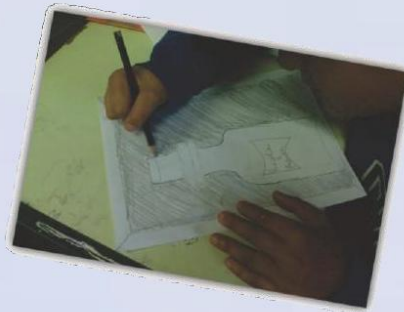
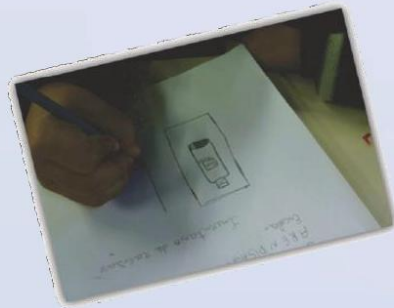
Domingo de Pol





Imagens potes
'Domingo de Sol'

Raininkas . . .



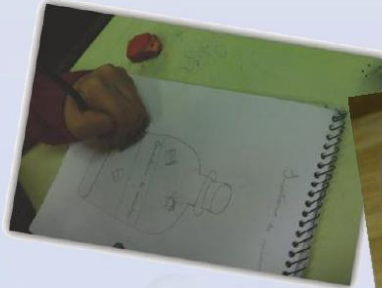


Imagem Pote 'Raivinhas'

Inventário: Monumentos Mínimos



Imagem Pote
'A Caminho da Festa'



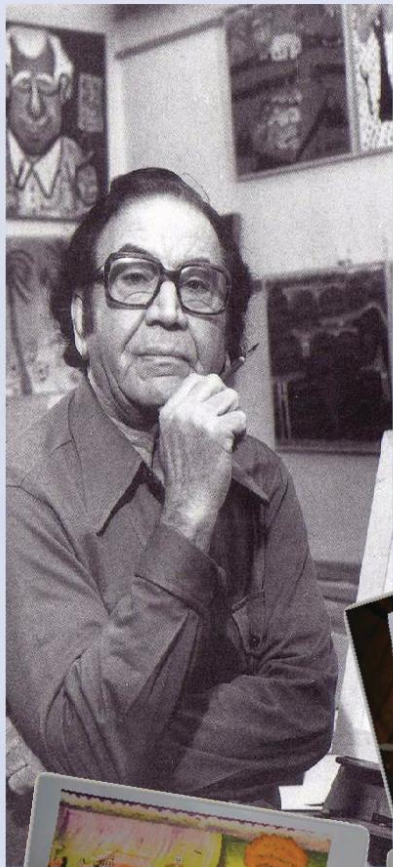
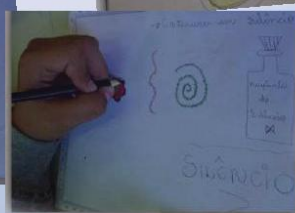
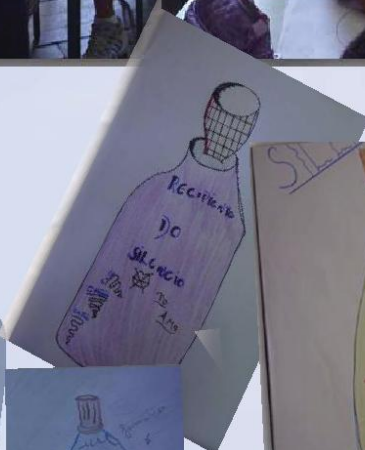


Imagem Pote
'Monumentos Mínimos'

Inventário:
Experiência em 4'33"
Barulho do Silêncio



Imagem Pote
'Barulho do Silêncio'





Imagens Potes
'Barulho do Silêncio'

Inventário:
Experiência
praticada na
[des]ordem



Imagem Pote
[des]ordem



Imagem Pote
'Aminhas'

Imagem Pote
'Arminhas'



Experiência Entre Imagens





Imagem Pote
'[des]ordem'

Imagem pote



" [...] Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando [...] Hoje eu sou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser.[...]

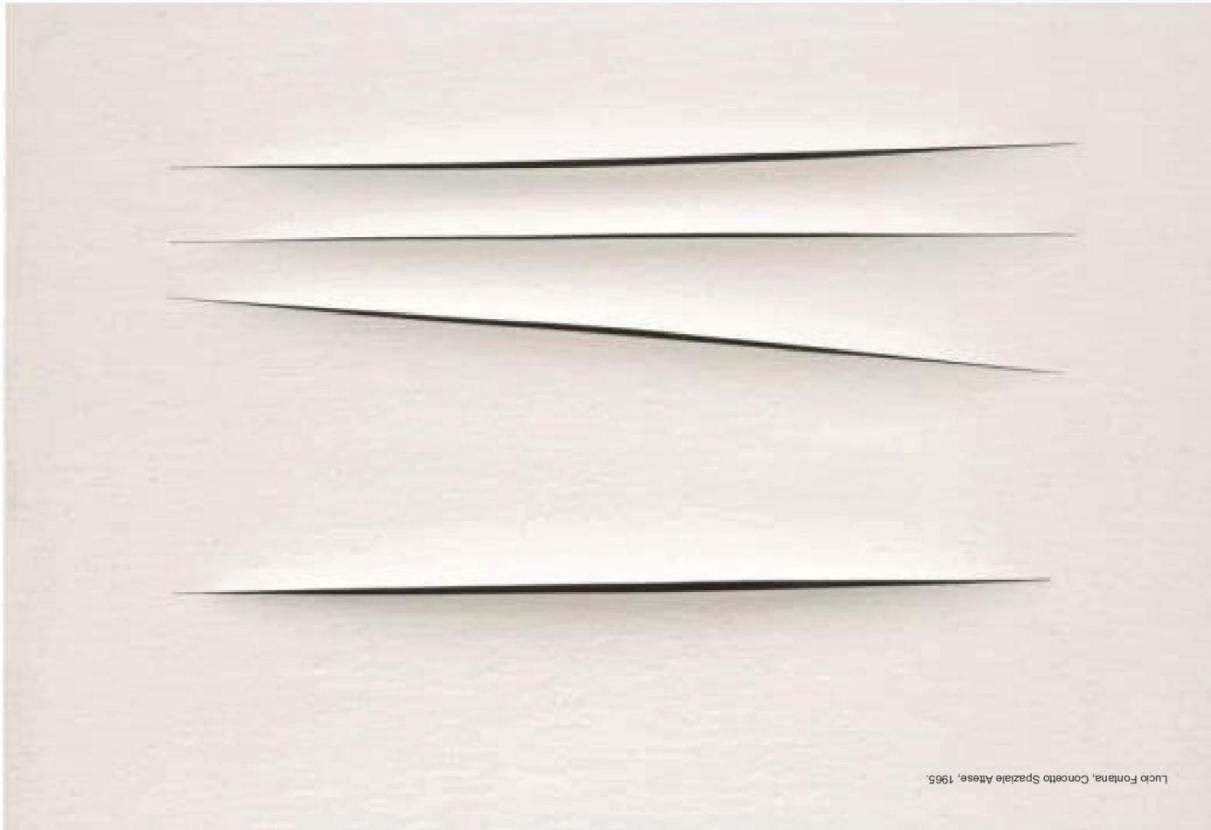
Neste tempo a gente era quando criança. Quem é quando criança a natureza nos mistura com suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás, botando a palavra quando de suporte."

(Manoel de Barros, 2008 p.113)



A imagem, no entanto, não é algo que ilustre o pensamento, mas que o provoca a sair de si mesmo. (A G. B. B. N., 2009)





Lucio Fontana, Concetto Spaziale Altare, 1965.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um corre-corre e uma canseira danada continuou por um bom tempo, fazendo-nos sentir vontade de desacelerar e tentar seguir a melodia que embalou o projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível. Danúbio Azul, uma das músicas do sinal sonoro, sendo, de certa forma, uma breve alteração, pode ser sentida, mesmo que de forma sutil, no cotidiano da escola.

Falo do cotidiano denso, que muitas vezes prescinde de diretrizes “oficiais” e cria a própria tessitura de saberes e de fazeres que emergem do esforço, no embate com o espaço e o tempo, onde as experiências são praticadas. Considerando o Ensino de Arte, as questões advindas do espaço e do tempo instituído provocam tensão na experiência que, passível das contingências, enfraquece o diálogo do aluno com a arte, minimizando seus efeitos.

O que interessou particularmente o presente estudo foi a possibilidade de intervir no espaço e no tempo instituído para as aulas de Arte na escola, o que, em certa medida, não constituiu uma oposição ao instituído que nos é dado de antemão, mas sim em retirar do espaço e do tempo instituído o excesso de informação, enxergando neles o lugar e o tempo da arte. Ou seja, foi preciso divisar vazios no espaço e no tempo instituídos e neles inserir arte.

E isso ocorreu a partir dos questionamentos contundentes gerados pelo estranhamento e do diálogo entre a experiência pensada e experiência praticada numa longa caminhada de 28 anos. Este diálogo, permitiu uma aproximação efetiva do conteúdo que ministrou, a ponto de perceber que o ensino de Arte empobrece ao mover-se em espaços inadequados, ambientes ruidosos, impregnados de objetividade, em tempos fragmentados, acelerados, afinados com a racionalidade.

O problema, antes disforme, apresentava-se agora com o seu desenho definido pela urgência das ações que o cotidiano solicitava. Para esta intervenção tornar-se visível e sentida no cotidiano, as fendas foram abertas com vontade, ferramenta tão potente quanto os cortes de Lucio Fontana. Atitude suficiente para o nosso querer, mas não para o nosso poder.

Neste sentido, o projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível” promoveu o encontro dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com a arte. Experiência que se fez no tempo da arte mesma, esvaziado da informação, e no espaço enxergado como “lugar” da arte. A experiência desenvolveu-se no

processo de Pesquisa-Ensino, no qual estive inserida. Neste processo, os estudos bibliográficos complementaram a experiência pensada, acumulada ao longo dos anos de estudo tornou-se viva ao mover-se no espaço e tempo do cotidiano.

Pesquisando enquanto ensinava, de modo concomitante, enxerguei no espaço do cotidiano o “lugar”, no qual os processos artísticos fluíram num tempo que, para Bergson, é duração. Tempo difícil de conceber e de exprimir, mas que podemos experimentar e sentir. O tempo que pode promover relações afetivas do aluno com os objetos artísticos.

Diante do que foi posto, é possível dizer que a experiência do projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível” permitiu pensar a Arte no espaço e no tempo praticados no cotidiano, percebendo-os como possibilidade de sintonizar a realidade a partir da perspectiva de quem sente e vive seus efeitos. Sabemos que em alguns contextos escolares o espaço e tempo instituídos para as aulas de Arte interferem na qualidade da experiência, enfraquecem nossa prática e desqualificam o conteúdo da disciplina que ministramos.

Mas, em relação ao projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível”, foi exatamente a tensão entre o instituído e o possível que redimensionou o meu modo de pensar e de agir diante das questões inerentes ao ensino de Arte na escola.

Pensando e agindo de forma a promover a criação enquanto ocupação do sensível, agenciando insignificâncias, ou seja, estando ciente da impertinente ausência que perpassa o ensino de Arte em algumas escolas, tornado invisível pelas contingências nas quais ele ocorre. A partir da consciência desta ausência, desenvolvi um olhar atento para as dinâmicas do que é instituído, percebendo que estas dinâmicas poderiam interferir de modo qualitativo na experiência praticada no cotidiano escolar.

Assim, foi possível enxergar neste cenário, o espaço e o tempo da experiência. O que o cotidiano provocou em mim e o que afetou minha prática foram os próprios impedimentos, os mandos e desmandos, as inúmeras tarefas a cumprir, a multidão de alunos para atender, ou seja, os choques aos quais estive sujeita, consistiram-se em estímulos para a experiência transformada a partir dos obstáculos.

Inserida no caos, como agente do cotidiano, busquei compreender a trama a partir do reconhecimento dos fios que tecem o dia a dia, ciente de que somente a

compreensão desta trama poderia indicar os meandros e apontar as possibilidades de fazer/inventar aulas de Arte.

Fazer/inventar aulas de Arte, construindo saberes e modos de partilhar estes saberes foi possível a sintonia entre a experiência pensada e a experiência praticada, no espaço e tempo, condição da experiência que se realiza em sua completude.

Neste sentido, a proposta do Caderno de Arte, a princípio uma alternativa não credível, foi aproximada da minha prática a partir de um olhar desacelerado, que considerou seus conteúdos como possibilidade de mediação do diálogo do aluno com a arte, especialmente com a arte contemporânea. Atentos a uma nova lógica do tempo, artistas contemporâneos constroem narrativas, criando e recriação uma nova ordem.

Artistas como Bill Viola e Brígida Baltar fundamentaram com seus processos artísticos e suas poéticas, a experiência de criação enquanto ocupação do sensível, na qual os alunos do 6º ano foram envolvidos. A experiência que foi relatada acolheu a poética de Brígida Baltar, que trabalha a delicadeza da experiência e enxerga nos “não lugares” o “lugar” da arte, transformado a partir de um olhar afetivo. Bill Viola nos propôs a desaceleração e nos convocou a mostrar menos informação em mais tempo, explorando a lentidão, o que nos proporcionou encontros e descobertas e o prolongamento da duração dos acontecimentos na experiência.

Nesta experiência, o tempo não consistiu no tempo funcional dos relógios e dos cronômetros, mas sim num tempo mais longo, que convocou outra atitude ao durar de um modo diferente, com a intensidade e nuances de cores que os encontros com a arte solicitam.

Tais procedimentos emergiram das táticas de resistências, que abriram caminhos para o projeto Tempo de arte, que envolveu os alunos do 6º ano no processo de criação enquanto ocupação do sensível sugerindo outro modo de pensar e produzir conhecimento, descondicionando os sentidos, retirando-os de uma ordem preestabelecida.

Ao desdobrar-se na experiência, no espaço e no tempo da criação enquanto ocupação do sensível, a disciplina Arte tornou visível o Inventário de Experiências Praticadas apresentado neste estudo, de forma escrita e em imagens. Denominei este processo de criação de inventário, porque, sendo um método de registro, o

inventário permite a partilha. A partilha, mediada pela arte, foi possível no entre imagens que, desdobradas em vários sentidos, revelaram suas potencialidades.

Assim, no inventário de coletas, por exemplo, as imagens foram criadas no entre imagens da arte, no entre imagens da escola, no entre imagens sugeridas pelos relatos na Roda de Apreciação. Nomeamos estas imagens de Imagens-Potes. Assim, “Flores na Janela”, “Barulhos do Silêncio”, “Aulas passadas”, “A Caminho da Festa”, “Monumentos Mínimos”, “[Des] ordem”, “Arminhas”, “Raivinhas”, entre outras, foram as Imagens-Potes criadas pelos alunos em processo artísticos nas situações de aprendizagens propostas durante as aulas. As Imagens-Potes sintetizam a possibilidade de relações e conexões do estar entre imagens, que se abriram para nós, impulsionadas pela força dos encontros sensíveis.

O projeto “Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível” nutriu-se de subjetividade, mas não prescindiu da parcela de objetividade ao envolver os alunos em situações de aprendizagem em que os processos artísticos desafiavam o olhar curioso e livre, mas repleto de atenção, o que pode ser constatado nos relatos dos alunos, escritos e em imagens, que compõem o portfólio do projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível.

Assim, tentamos transitar entre insignificâncias, informalidades e transitoriedades no espaço e no tempo instituídos, agora, cultivados de outro modo: com tempo e espaço para o diálogo entre pensamentos, entre imagens, entre fazeres e dizeres dos alunos e dos artistas.

O que aqui foi apresentado são possibilidades, que se constituíram a partir do espaço praticado tornado “lugar” da arte e de um tempo lento, cultivado do ponto de vista do olhar sensível e amoroso da arte que instigou a atitude mediadora da partilha.

Na experiência do projeto “Tempo de Arte, a criação enquanto ocupação do sensível”, o gesto vigoroso de Lucio Fontana foi pensado enquanto metáfora da força que o cotidiano exige para abrir fendas e nos revelar o tempo de Manoel de Barros (2008). O tempo que não bota data na existência: o tempo do **quando**, o tempo que pôde tornar possível a criação enquanto ocupação do sensível.

A tarefa não foi fácil e fez-se na incompletude. Termino, parafraseando Boaventura Santos, quando ele diz que “[...] a paciência dos conceitos é grande, mas a paciência da utopia é infinita” (SANTOS, 1994, p. 298).

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Edwin A. **Planolândia**: um romance de muitas dimensões. São Paulo: Conrad, 2002.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. Aby Warburg e a ciência sem nome. In: BARTHOLOMEU, Cesar (Org.). Dossiê Warburg. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 19, p. 118-143, 2009. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22_dossie_Cezar-Bartholomeu_Aby-Warburg_Giorgio-Agamben1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem de história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 12. ed, São Paulo: Pioneira/USP, 1997.

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AUGÊ, Marc. **Os não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BALTAR, Brígida. **Neblina orvalho e maresia coletas**: Brígida Baltar. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Brasília, DF: Libert Livro, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 13-22.

BARBOSA, Sylvia Werneck Q. Colecionando o intangível: uma “apreensão” do mundo na obra de Brígida Baltar. FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 4., 2006, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2006. p. 227-233.

BARROS, Manoel de. **Biblioteca de Manoel de Barros** (coleção). São Paulo: LeYa, 2013. p. 9 -15.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: a infância de Manoel de Barros, iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros. 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna**: representação da história em Walter Benjamin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

CANTON, Kátia. **Tempo e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

CANTON, Kátia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DELLEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papirus, 1994.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos, a educação (do) sensível.** 4. ed. Curitiba: Criar, 2006.

FALCÃO, Maria José Braga. Desperdiçadora de tempo?. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos a mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 34-35.

FALCÃO, Maria José Braga. **Ensino de arte no ciclo I:** nem tudo o que parece é. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2006.

FORJAZ, Sonia Salermo. **Barulhinhos do silêncio.** São Paulo: Moderna, 2006.

FRANCE, Anatole. **Thais.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GODOY, Carlos Alberto de. **Arte-educação:** espaço de conflitos. 1988. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

GRILLO, Daniela de Souza Martins. Onde ponho tudo isso? In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.) **Pensar juntos a mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 47-48.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KAFKA, Franz . **Um artista da fome.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

LIGHTMAN, Alan. **Os sonhos de Einstein.** São Paulo: Edições Asa, 1994.

MARTINS, Mirian Celeste. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: _____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. (Orgs). **Didática do ensino da arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. p. 92-125.

MARTINS, Mirian Celeste. Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. In: _____ (Org.) **Pensar juntos a mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 213- 229.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos–poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MATOS, Olgária C. F. **Benjaminianas**: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo. São Paulo: Unesp, 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MITROVICH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Unesp, 2011.

NIETSCHE, Friedrich. **Sobre el porvenir de nuestras escuelas**. Barcelona: Tusquets, 1977.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. **Rede de relações sociais**: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três grupos etários. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

NUNES, Rosa Soares. **Nada sobre nós**: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em Educação. In: _____; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP e ALii, 2008. p. 49-64

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados em tempos de Globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010. p. 16-36

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa. Apresentação. In: _____; GARRIDO, Elsa. (Orgs.) **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade da pesquisa-ação. In: _____; GARRIDO, Elsa (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 102-121.

PROENÇA, Maria Alice de. O registro reflexivo: ferramentas de pesquisa-ensino para a construção de autoria docente. In: _____; GARRIDO, Elsa (Orgs.) .

Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p.155

PELBART, Peter Pál. **O tempo não reconciliado.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Edusp, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. **A nova aliança:** metamorfose da ciência. Brasília,DF: Editora Universidade de Brasília, 1997.

PROUST, Marcel. **O caminho de Guermantes:** em busca do tempo perdido. São Paulo: Martins Fontes, 2007. v. 3.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: EXO Experimental/ Editora 34, 2005.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de arte do Brasil.** Brasília: INEP, 1980.

ROSAS, Guimarães. **Grande Sertão Veredas.** 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício de experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós modernidade. Portugal, Porto: Edições Afrontamentos, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Arte, Ensino Fundamental - 6ºano. São Paulo: SEE, 2009.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Viana, 2013.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança.** Campinas,SP: Mercados das Letras, 2002.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. **Girasóis ou heliantos:** maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Sorocaba,SP: PM-Line, 2001.

SKLIAR, Carlos. Jacotot - Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, abr. 2003.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

TOLKIEN, John Ronald R. **Sobre história de fadas**. São Paulo: Conrad, 2006.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Theo**: Vincent Van Gogh. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

VENÂNCIO FILHO, Paulo. Lugar nenhum: o meio de arte no Brasil. In: DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). **Arte brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. Caderno de textos, 1. p.23-25.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. São Paulo: Editora 34, 1993.

ZAMBRANO, Maria. **Claros del bosque**: Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2011