

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE - CAMPUS PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação, Ciência e Tecnologia

**Com as letras e as palavras:
ensino de arte e alfabetização**

ROBERTA BENEVIT

PELOTAS, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE - CAMPUS PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação, Ciência e Tecnologia

**COM AS LETRAS E AS PALAVRAS:
ENSINO DE ARTE E ALFABETIZAÇÃO**

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia, Mestrado Profissional, do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação – ênfase em Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Alberto d’Avila Coelho.

ROBERTA BENEVIT

PELOTAS, 2015.

Benevit, Roberta.

Com as letras e as palavras: Ensino de arte e alfabetização / Roberta Benevit. – Pelotas : 2015.

96 p.

Orientador: Alberto D'Ávila Coelho

Trabalho de conclusão curso (Mestrado) – Instituto Federal de Educação Tecnológica – IF-Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas, 2015.

TERMO DE APROVAÇÃO

ROBERTA BENEVIT

COM AS LETRAS E AS PALAVRAS: ENSINO DE ARTE E ALFABETIZAÇÃO

Dissertação aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – na Linha de Pesquisa Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias, no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do IF-Sul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense - campus pelotas.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto d'Ávila Coelho

Aprovada pela banca examinadora em ____/____/____

Prof. Dr. Alberto d'Ávila Coelho – IF-SUL (Orientador)

Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Júnior – IF-SUL

Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte - UFRGS

Dedico este texto ao meu filho, João Roberto, que nasceu e foi gerado durante a feitura desta escrita. Para que o aprender possa ser um ensaio livre, que sejam considerados os acertos e “erros” do processo de viver.

Agradecimentos

Ao meu marido, Diego Santos,
Por sempre dizer o quanto escrevo bem.

À minha mãe,
Por ter dito, quando eu estava aprendendo a ler escrever, que até mesmo Érico Veríssimo precisava de alguém para fazer correções ortográficas. E, sobretudo, por eu ser quem sou, com todos os meus “erros” e acertos.

Ao meu orientador, Alberto Coelho,
Por acreditar no meu trabalho e no ensino de arte.

À Banca,
Professor Goy e professora Luciana Loponte, cujos trabalhos admiro há muito tempo.

À minha colega,
Deise, por ser um ombro amigo nos momentos de dificuldade.

Ao Programa de Mestrado em Educação do IF-Sul e ao Grupo Experimenta.

“Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade do nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever.”

Gilles Deleuze, em *Diferença e Repetição*.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	8
RESUMO	10
ABSTRACT	11
Nota de abertura: Um texto estrela.....	12
1. Apresentação	14
1. 1. Os casos Alisson e Andrielle	22
1. 2. A arte de Léon Ferrari, Mira Schendel e Pedro Geraldo Escosteguy	29
2. Método cartográfico e pesquisa-intervenção.....	34
2. 1. Em 2014: <i>Oficinas sensíveis</i> com o Peja	42
2. 2. Em 2014: <i>Oficinas sensíveis</i> com os terceiros anos.....	50
3. Relações entre arte e escrita.....	56
4. Alfabetização e representação: Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Analice Dutra Pillar.....	60
5. Arte contemporânea, a representação e a apresentação	64
5. 1. Arte e os processos de criação, invenção através da leitura e da escrita	72
5. 2. O conceito de <i>encontro</i> no ensino da arte em meio a alfabetização.....	75
6. Um <i>espaço escolar</i> aberto a criação e a invenção: a língua das <i>oficinas de arte</i>	77
6. 1. Tempo <i>aiônico</i> de produção escrita: experiências do sensível	79
7. Por uma “escrita menor” em educação: rizomas de um aprender com arte	81
8. Conclusões.....	86
9. Referências Bibliográficas	92
APÊNDICE	96

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Alisson, 10 anos - 20 x 29,7cm, 2012</i>	23
<i>Figura 2 - Andriele, 9 anos - 20 x 29,7, 2013</i>	24
<i>Figura 3 - Léon Ferrari, 1920-2013. Título: Carta a um general. 34x17,5 cm. Ano: 1963</i>	30
<i>Figura 4 - Mira Schendel, 1919-1988. S/ título, série Objetos Gráficos. 99,8x99,8x1 cm. Ano: 1969</i>	32
<i>Figura 5 - Pedro Geraldo Escosteguy. Torturador (O Monstro). Dimensões: 90 x 70 cm. Ano: 1964</i>	33
<i>Figura 6 - Livro de Diversos autores. Dimensão aproximada: 15x10 cm. Ano: 2013</i>	36
<i>Figura 7 - Livro de Diversos autores. Dimensão aproximada: 15x10 cm. Ano: 2013</i>	37
<i>Figura 8 - Palavras em pão. Dimensões variáveis. Ano: 2013</i>	37
<i>Figura 9 - Palavras em pão. Dimensões variáveis. Ano: 2013</i>	38
<i>Figura 10 - Lygia Clark, 1920-1988. Manipulação série "Bichos". Ano: 1960-1964</i>	38
<i>Figura 11 - Lygia Clark, 1920-1988. Proposição "Arquiteturas Biológicas". Ano: 1972</i>	39
<i>Figura 12 - Livro-cubo. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2013</i>	40
<i>Figura 13 - Livro-cubo. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2013</i>	40
<i>Figura 14 - Livro-cubo. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2013</i>	41
<i>Figura 15 – Autor: Patrick, 19 anos. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2014</i>	45
<i>Figura 16 - Autor: Darli, 50 anos. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2014</i>	46
<i>Figura 17 - Diversos autores. Dimensões: 29,7 x 20 cm. Ano: 2014</i>	48
<i>Figura 18 – Gilsa Helena, 37 anos. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2014</i>	49
<i>Figura 19 - Lygia Clark, 1920-1988. Proposição "Caminhando". Ano: 1964</i>	51

<i>Figura 20 - Diversos autores. Dimensões variáveis. Ano: 2014</i>	52
<i>Figura 21 - Diversos autores. Dimensões variáveis. Ano: 2014</i>	53
<i>Figura 22 - Diversos autores. Dimensões variáveis. Ano: 2014</i>	53
<i>Figura 23– Uma e três cadeiras, 1965</i>	65
<i>Figura 24– Roda de bicicleta, 1913</i>	68
<i>Figura 25- A Fonte, 1917</i>	69

RESUMO

Esta pesquisa considera o processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos como um espaço potente de invenção. Distanciando a escrita da *representação* e aproximando-a da *apresentação* de mundos, aposta-se em outros modos de ver e sentir o que cada criança produz com as letras e as palavras. Através de procedimentos cartográficos, esta pesquisa-intervenção problematiza a produção da escrita como espaço onde ocorre uma poética que incorpora “erros” e acasos, o que chamamos de produção poética verbo-visual. Tais produções são problematizadas a partir da arte (artistas que utilizam palavras/letras), das práticas pedagógicas que atuam no “sensível”, dos conceitos das Filosofias da Diferença e de reflexões acerca dos processos de alfabetização da linguagem. Agenciando práticas pedagógicas, palavras e mundo da arte, pergunta-se: o que ocorre quando os registros gráficos destes alunos são submetidos a práticas pedagógicas com arte? Quais outros saberes se produzem para além do modo “correto” de escrever e aprender os códigos da linguagem escrita? Faz-se necessário estimular a prática livre da grafia, da leitura e da escrita, da imagem da palavra, distantes da reprodução mecânica do código escrito, para que uma outra ideia de aprendizagem seja lançada e defendida nos espaços escolares. Apoiando-se principalmente nos autores Michel Foucault e Gilles Deleuze, dentre outros, a pesquisa utiliza o conceito de *encontro* e as noções de *processos de subjetivação* e *aprendizagem como invenção* para contemplar práticas pedagógicas no ensino de arte que podem abrir espaços de resistência na escola, pois viabilizando a *diferença*, o processo de alfabetização e escrita podem construir outros mundos, levando crianças em estágios da alfabetização a se encontrarem com as letras e as palavras de forma enriquecedora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de arte - Aprendizagem como invenção – Subjetivação - Imagem da palavra - encontro.

ABSTRACT

This research considers the literacy process of children, young and adults as a powerful place of invention. Distancing the writing process of the representation and putting it closer to the presentation of worlds, betting in other manners of seeing and feeling what each children creates with letters and words. Using cartographic procedures, this research-intervention discusses the writing production as a place where a poetic incorporating "mistakes" and accidents can exist, what we can name as verbal-visual poetic production. Such productions are problematized starting from art (artists that uses words/letters), from the pedagogical practices that act in the "sensible", from the Difference's Philosophy concepts and from the thoughts about the literacy process of the language. Touting pedagogical practices, words and world of art, the question appears: what happens when the graphic records from those students are submitted to pedagogical practices that use art? What others "knowledges" are produced beyond the "correct" writing and learning the written language methods? It's necessary stimulate the free practice of spelling, reading and writing, of the word's image, away from the mechanical reproduction of the writing code, so a new kind of learning idea can be created and defended in the scholar environment. Supported, specially, in the authors Michel Foucault and Gilles Deleuze, among others, this research uses the encounter and the notions of subjetivation and learning processes as an investigation to contemplate pedagogical practices in the art education that can create spaces of resistance in the school, enabling the difference, the literacy and writing process can build others worlds, possibilitating children in the literacy stages to meet with the letters and the words in an enriching way.

KEY-WORDS: Art education – Learning as invention – Subjectivity – Word's image – Encounter.

Nota de abertura: Um texto estrela

Havia um exercício que fazia quando criança: olhava para o céu e me sentia adotada por uma estrela, porque todos tinham, neste meu exercício, uma estrela própria. Dessa relação - que estabelecia com uma estrela - determinava que a minha vida seria escrita por algum funcionário-anjo de algum departamento dessa estrela que escolhi. Esse funcionário também tinha outra função, ele anotava todo pensamento bonito, toda poesia que eu pensava. No fim da minha vida eu iria ler essa escrita numa linda compilação, livro.

Brincar com essa estrela era algo que me fazia ficar tranquila com o fato de não ter uma caneta e caderno sempre em mãos para escrever. Era também uma forma de dar vazão às mil e uma ideias bonitas - ou feias - que eu tinha de narrativas, poesias e afins. Eu criava esta linha entre eu e a estrela. Essa linha – ou ligação – entre ‘aquela esfera luminosa mantida íntegra pela gravidade’ e eu. O que era aquela estrela? O que era eu ou o que era essa linha invisível que nos costurava? Que linha era essa que ligava o meu pensamento a uma estrela aleatória, fugidia e que, talvez, nem estivesse mais pintada no céu? Mas fosse apenas uma viagem da luz emanada de um corpo já extinto há bilhões de anos terrestres, que chegava até o céu visto da Terra, de uma forma singela, pontilhada e luminosa, totalmente indiferente da implosão gigantesca que pusera fim ao seu brilho?

Portanto, vejo a vida como uma linha, percurso que me trouxe aqui. Penso muito na estrela, mas penso também nessas linhas: linhas de um caderno, linhas de pesquisa, linhas moleculares, linhas de fuga e as linhas da vida. Essa linha que percorro quando saio da minha casa e vou ao trabalho, na escola. A linha de retorno para a casa e as linhas que percorro até o IF-Sul. Todas as linhas, trajetórias. Há uma cartografia do dia-a-dia. Um desenho cotidiano. Há pintura também, quando o tempo ajuda a dissolver essas linhas em lindos borrões, manchas.

São essas linhas se cruzando que fazem encontros. O encontro é quando uma dessas linhas, ou várias delas, entram em contato umas com as outras. Como uma raiz, a grama. Deleuze fala do contato entre a vespa e a orquídea, é isso! No meu trabalho

como educadora acontecem vários encontros. Num ensino de arte no encontro com uma alfabetização. É um modificando o outro, carregando um pouco do outro, num movimento onde não é nem um, nem o outro. É outra coisa e que só nasce, surge desse encontro. Pensamentos e sentimentos que rompem esquemas sensório-motores. Deslocamentos nas formas de ver e de pensar. Um outro lugar, outro território sensível.

De certa forma, ao problematizar essa pesquisa e tecer essa dissertação, estou contribuindo para fabricar esse texto estrela. Talvez na minha fabulação, enquanto professora, eu seja esse “funcionário-anjo” para os alunos em processo de aquisição da linguagem. Porque sempre tive quem valorizasse minha escrita, gostaria que todos tivessem essa experiência. Escrever e dar a ler a leitura é oportunizar o que Deleuze nomeia *encontro* e que talvez sejam acontecimentos. É impreciso determinar essa diferença no outro e em mim, mas está lá: na fala, nos desenhos, nas marcas, no tempo que transcorreu em sala de aula, leituras, recortes, costuras que fizemos juntos.

É por isso que essa dissertação vem em forma de caderno, pois é um dos primeiros livros que escrevemos quando começamos nesse mundo da escrita. Gostaria que fosse uma leitura agradável, que permitisse uma flutuação, como uma vida cheia de imagens. E quando cansarem os olhos, fixem nas figuras. Não esqueçam de encher esse livro com orelhas e movimentar essas folhas com as pontas dos dedos. A leitura é um ato que movimenta o corpo inteiro.

Boa leitura!

1. Apresentação

Esta pesquisa, iniciada em 2013, surge da experiência de ensino de arte em sala de aula numa escola localizada na periferia da cidade de Pelotas, a Escola N. H. Dunas. A escola atende o ensino fundamental, de idade pré-escolar até o 5º (quinto) ano, nos turnos da manhã e tarde. À noite, a Escola atende jovens e adultos da comunidade através do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), implantado em 2006 na escola e que, inicialmente atendia da 1ª até a 3ª etapa, tendo sido ampliado para a 4ª etapa no ano 2010.

Ensino artes no período vespertino, fazendo complementação de carga horária em outros turnos. No ano de 2014 comecei a atender duas turmas no PEJA, com essas turmas os encontros com arte duraram 40 minutos semanais. Contabilizaram 25 alunos matriculados, mas com 18 realmente frequentando as aulas¹. Muitas aulas ficaram prejudicadas pela chuva ou intempéries, pois, além de reduzir o número de alunos, as instalações da Escola ficaram prejudicadas.

A Escola N. H. Dunas apresenta um número considerável de crianças com diagnósticos de problemas de aprendizagem dos mais variados, feitos por profissionais da saúde: déficit de atenção, dislexia, hiperatividade. Alguns diagnósticos são previamente feitos dentro da própria escola, por pedagogas que tentam encaminhar os pais aos profissionais de saúde especializados, mas muitos não chegam a tomar as providências necessárias. Outros têm diagnósticos imprecisos, históricos familiares e escolares complexos que variam desde o descaso familiar ao desconhecimento para lidar com as dificuldades da criança ou quais profissionais e locais buscar. A escola, na tentativa de proteger estes alunos, acaba não comunicando os professores desses laudos e históricos, o que dificulta o trabalho do professor em sala de aula.

Trabalho como professora de artes, tendo em cada turma, dois encontros semanais de 1h/aula, totalizando 1 hora em 30 minutos de atividade em cada turma, quando as circunstâncias permitem. As turmas, foco desta pesquisa, compõem-se com crianças de idade entre 8 a 15 anos. Os materiais são escassos, o entendimento da

¹ O Programa também atende alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem de forma inclusiva.

direção e da comunidade escolar é de que o ensino de artes se limita a decoração e ao enfeite para datas festivas, portanto, há uma valorização equivocada da disciplina. O Projeto Político Pedagógico da Escola, que poderia ajudar nestes esclarecimentos, apesar de existir no papel, não é aplicado e nem discutido entre os pares.

As expectativas quanto a um rendimento razoável na aprendizagem evidenciam a necessidade de intervir, mais especificamente, na leitura e na escrita dos alunos que compõem esta escola. Tem-se um problema que acaba por desafiar a disciplina de arte, que se articula no sentido de abrir espaços com *oficinas de intervenções sensíveis*, estimulando uma aprendizagem como invenção ao envolver a arte com a aquisição da linguagem.

Nesta escola, como em outras tantas da rede pública brasileira, durante os processos pedagógicos alfabetizadores o que importa é a aquisição do código escrito, mesmo que os resultados fiquem aquém do desejado. Verifica-se que há um modelo educacional que prioriza a execução de exercícios mecânicos, preocupados com a repetição, fixação de conteúdos e com a coordenação motora, sendo esta a prioridade da maioria dos professores. Isso acaba por negligenciar uma vasta possibilidade de outras produções, saberes que ocorrem durante o processo da alfabetização.

O contexto da escola tanto quanto às condições sociais, psicológicas, econômicas, artísticas, acabam por reproduzir uma cultura escolar permissiva e fatalista com relação ao rendimento dos alunos, numa atitude, por parte da comunidade escolar, de pouca cobrança e conformada com o rendimento de seus estudantes. Percebe-se uma acomodação por parte dos alunos em relação à produção de saberes, mas, considerado este comportamento dentro de um conjunto de fatores, há falta de algo que os desloquem da condição estratificada, da qual a comunidade faz parte, fornecendo outras formas de pensar a si mesmo, promovendo outros olhares, outras informações, outras experiências, outras subjetivações.

Há movimentos feitos pela escola por uma valorização e formação de uma identidade com as minorias – o negro, o pobre, o favelado -, o que é válido, mas insuficiente, pois, parece querer produzir uma identidade forçada, reprodução muitas vezes voltada aos movimentos da mídia, quando se valoriza uma cultura que não faz parte da nossa realidade, gaúchos ao sul do Rio Grande do Sul, e sim uma realidade vivida no centro do país, no Rio de Janeiro ou São Paulo, por exemplo. E o que é mais

violento: não oferece outros devires a estes alunos, ou sequer pensa uma condição “marginal” em seu devir (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Esta realidade comparada com dados estatísticos demonstra que, mesmo com o atual e crescente aumento do ingresso de crianças nos bancos escolares no Brasil, os índices de aprendizagem ainda têm sido consideravelmente baixos, sendo elevado o número de crianças que, mesmo matriculadas na escola, apresentam dificuldades de aprendizado. Estes índices ajudam a pensar o tema abordado, e também alertam para uma possibilidade de atuação efetiva, com o ensino de arte pensando outras vias, outras formas de lidar com a alfabetização.

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE², através de pesquisas realizadas no ano de 2012, o Brasil contabilizou 13.163 milhões de analfabetos. Mais de trinta milhões de brasileiros são analfabetos funcionais: conseguem ler, mas não conseguem interpretar o que leem. Mais de vinte e sete milhões não chegaram a concluir o 5º ano do ensino fundamental. Estas estatísticas ajudam a pensar outras realidades sobre aprendizagem e alfabetização, pois como veremos a seguir, os casos como os dos alunos Alisson e Andriele se repetem frequentemente no cotidiano escolar.

Ajudam nas questões desta pesquisa as categorizações (patologias) de escritas que “ameaçam” a forma de escrever correta, como a disgrafia³, a disortografia⁴ e a dislexia⁵, as quais ignoram os processos de subjetivação e os devires de escrita, num discurso que dilui as diferenças e singularidades em detrimento de uma padronização dos sujeitos e, neste processo, apenas a escrita que segue os padrões de correção é considerada e estimulada, ignorando que, durante o processo de aprendizagem, o importante é o fazer da leitura e da escrita e, portanto, o “errar” não pode ser vexatório para o indivíduo que aprende.

² Fonte: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,pnad-2012-aponta-leve-alta-em-taxa-de-analfabetismo,1079465,0.htm>> Acesso 12/11/2013 – 18h e 09 min.

³ A disgrafia é considerada um transtorno que afeta a associação entre a grafia (escrita) e a letra, bem como a organização do pensamento através da escrita. Considerado um transtorno funcional, não necessariamente ligado a transtornos intelectuais, neurológicos ou motores.

⁴ A disortografia é mais associada a erros ortográficos, como o esquecimento de pontuação e do espaço entre palavras diferentes. A pessoa com disortografia esquece-se de iniciar o texto com letra maiúscula, bem como omite a colocação “m” antes do “b” e “p”.

⁵ A dislexia é um distúrbio ou disfunção da Linguagem. Segundo especialistas, tem origem neurológica e biológica, ou seja, é hereditária. E, segundo, o site www.dislexia.com.br é uma das causas da grande evasão escolar e, até mesmo, da criminalidade.

Os discursos da Psicologia, da Psiquiatria, da Neurologia se entrelaçam junto a Grafologia, estudo que analisa a escrita como modo de ler a personalidade do sujeito que escreve. Pois, quando estes discursos se tornam reducionistas e estanques, passam a enxergar na escrita pistas sobre os sujeitos que escrevem, fazendo distinções entre escrita normal e uma escrita não normalizada. Tudo o que sai do padrão é encaixado como patologia. São discursos com caráter científico, feitos por especialistas e médicos, que não cessam em produzir doenças para as quais prescrevem medicamentos que atacam os sintomas e disfarçam suas origens.

No livro ‘Metamorfoses do Corpo’, José Gil (1997) faz uma abordagem do corpo que ultrapassa a perspectiva física e o funcionamento biológico, pois considera uma ontologia do corpo, quanto aos sentidos e usos metafóricos. Gil aborda o corpo sem órgãos, ou CsO, trazendo discussões acerca dos usos do corpo sob um ponto de vista filosófico, que transcende uma epistemologia e uma cultura particular, frente aos “problemas do corpo” na contemporaneidade. (GIL, 1997).

CsO, ou corpo sem órgãos, é um termo utilizado por Deleuze e Guattari em uma referência a Artaud quando este declara aversão aos órgãos, pois o CsO é a experimentação do corpo, é um corpo livre de questões políticas e biológicas. “Como criar para si um corpo sem órgãos?” É uma das perguntas que permeiam os estratos dos 5 volumes de livros denominados Mil Platôs. O que é CsO? O corpo sem órgãos é um estrato (ou vários) de pura intensidade e a-significação.

Segundo Deleuze (1995, v.3), o CsO é um conjunto de práticas. É composto por estratos e não partes, pois as partes são dicotômicas e arborescentes, enquanto um estrato é rizomático e pode ser lido sem linearidade. Uso o verbo ler por ser um ato que ultrapassa sujeitos e interpretações significantes. Ler, assim como escrever, são ações de devir, e escapam a interpretação quando dão vazão a experimentação. De acordo com Deleuze (1995 v. 3, p. 10):

Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre, Coisa simples, Entidade, Corpo pleno, Viagem imóvel, Anorexia, Visão cutânea, Yoga, Krishna, Love, Experimentação. Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida

ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide. (DELEUZE, 1995 v.3, p. 10).

Segundo Gil (1997), a medicina tem se especializado a ponto de considerar irrelevantes as condições psíquicas do doente, intensificando relações farmacológicas e tecnológicas entre médico e doente. Trata-se o corpo como se ele fosse fragmentado, mas a alma escapa aos processos de compreensão do todo que constitui um indivíduo. Fazer desaparecer um sintoma não significa, necessariamente, a cura dos fatores psicossomáticos. (GIL, 1997).

Procurando fugir de uma abordagem fenomenológica sobre o corpo, Gil (1997) problematiza o corpo como espaço ou lugar para o espírito (intelecto). Na construção do inconsciente do corpo, a alma está neste espaço, entre interior e exterior, numa interface entre dentro e fora, uma zona de indeterminação, numa linha nem mental, nem material, que tende ao infinito. Nessa interface se produz subjetivação e conhecimento. Há níveis de profundidade no interior, há uma geologia⁶, nessa zona de interface do corpo. (GIL, 1997).

Deste ponto de vista, Gil nos fornece algumas reflexões necessárias para pensar as relações entre a produção de subjetividade e o corpo na contemporaneidade. Pois a linguagem pode atribuir significados que prendem o corpo em lugares inflexíveis, que dizem respeito a um conhecimento científico, fragmentado e estrangeiro, que difere-se da experiência corporal: isso ocorre quando o que nos ensinam sobre nosso corpo se sobrepõe aos nossos sentidos e não damos ao nosso corpo uma escuta e atenção necessária.

Citado por Gil (1997, p. 188), um caso clínico vivenciado por François Dolto, o nome próprio como subjetivação surge na dificuldade de alfabetização de uma criança de sete anos de idade. Frédéric, nome que lhe foi dado após a adoção, brincava com a letra A, mas não conseguia organizar a letra no espaço da folha: desenhava a letra de

⁶ “Deleuze e Guattari concebem a ontologia como geologia: ao invés do ser, a terra, com seus estratos físico-químicos, orgânicos, antropomórficos. Pois de que a terra é feita? Quem fez da terra o que ela é? Quem deu esse corpo à terra? Máquinas, sempre as máquinas. A terra é a grande máquina, a máquina de todas as máquinas. Mecanosfera. A filosofia de *Mil platôs* não concebe oposição entre o homem e a natureza, entre a natureza e a indústria, mas simbiose e aliança. A lógica da mecosfera não conhece a negação nem a privação. Há apenas devires.” (DELEUZE, p.5 - Vol. 1, *Mil Platôs*).

cabeça para baixo, invertida. Conversando com os seus pais adotivos, a terapeuta descobriu que seu nome de nascimento era Armand. Depois de inúmeras conversas com o paciente, ocorreu-lhe pronunciar o nome Armand dentro da sala de terapia, sem lhe dirigir a palavra especificamente, simplesmente chamar pelo nome: Armand! Nos quinze dias seguintes a criança aprendeu a ler e escrever. (GIL, 1997).

Através desse caso, observa-se que a escrita pode estar atrelada a processos inconscientes do *corpo* e sua inscrição com o ambiente, com o espaço. A produção de escrita e imagens são processos de subjetivação transversais que constituem planos além dos visíveis. Percebe-se na escrita e na apropriação do nome o surgimento de um corpo sensível e impossível de ser codificado. A informação da linguagem é o que pensamos sobre os objetos do mundo, num comum acordo, através de regras e normas, mas o pensamento existe fora da norma, fora dos acordos.

Em sala de aula, muitas vezes, sinto-me aprisionada em discursos, normas e expectativas de melhorias de rendimentos. Por isso, procuro direcionar um olhar sensível de pesquisadora-interventora sobre as produções dos alunos, em meio à articulação de conceitos do campo da educação, da arte e da filosofia, buscando outros traçados que possam dar a ver a produção escrita dos alunos a partir das condições conceituais, técnicas e sócio-culturais que o mundo da arte pode oferecer.

Conforme Cunha (1986), o termo signo é sinônimo de sinal, símbolo, marca. Segundo Plaza (2000, p.4), durante muito tempo os linguistas como Saussure e Benveniste consideravam apenas os sistemas verbais para estudos semióticos. Mais tarde surgem teorias, como a Tradução Intersemiótica de Plaza (1987), que consideram não apenas os sistemas verbais como passíveis de interpretações. (Plaza, 2000).

Sobre a linguagem como campo simbólico, Gil (1997, p. 16) alerta que em sociedades primitivas e contemporâneas, “tentando tornar o mundo conhecível, o homem distribui signos segundo os cortes que opera no real, classifica, reagrupa, define.” Estabelecendo relações entre significantes (o som das palavras, parte fônica ou imagem acústica) e significados, o homem identifica os seres e as coisas. Mas, os sentidos e os significados disponíveis não são referenciais exatos. (GIL, 1997). Segundo Deleuze (1992, p. 211) a arte ficaria nesse excedente simbólico de sentidos e significações, composta de *affectos* e *perceptos* (DELEUZE, 1992).

No capítulo intitulado ‘Percepto, afecto e conceito’, do livro ‘O que é filosofia?’, Deleuze (1992, p. 209-211), explica que arte conserva não da mesma forma que a indústria. *Perceptos* são percepções independentes de sujeitos, embora os perpassem. E as *afecções* são sensações e afetos que transbordam àquele que as sentem. Pois, segundo o autor (DELEUZE, 1992, p. 209):

Num romance ou num filme, o jovem deixa de sorrir, mas começara outra vez, se voltarmos a tal página ou a tal momento. A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si, embora, de fato, não dure mais que seu suporte e seus materiais, pedra, tela, cor química, etc. A moça guarda a pose que tinha há cinco mil anos, gesto que não depende mais daquela que o fez. (DELEUZE, 1992, p. 209).

Para Deleuze (1992, p. 212): “As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido.” Perceptos e afectos podem existir sem o homem. “A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.” (DELEUZE, 1992, p. 211-212). E essa qualidade, de conservar-se, não acontece por semelhança ou referência a um objeto/modelo ou a uma perfeição geométrica ou física, muitas vezes essa qualidade emerge de uma imperfeição, ou de uma impossibilidade, se comparada a um suposto modelo e as percepções e afecções vividas fora do campo da arte. (DELEUZE, 1992).

Através de *oficinas de intervenções sensíveis* com arte tem sido possível perceber outras escritas, que extrapolam o verbal, produzidas pelos grupos de estudantes em processo de aquisição da linguagem. Palavras e letras constroem uma poética⁷ oriunda do território das artes visuais que se problematiza no ensino de arte. Cada gesto, cada folha preenchida, cada marca gráfica deixada no suporte, constitui-se como componente de uma potente poética verbo-visual.

Nesta dissertação, o termo “poética verbo-visuais” se refere não as poesias visuais dos poetas, mas ao conteúdo sensório e sensível de obras de arte e produções visuais. Compreende os registros, croquis, diários de bordo, anotações que o aluno/artista produz. São elementos de uma produção visual se efetuando nos interstícios da linguagem durante o alfabetizar-se, produção de subjetividade e invenção

⁷ Segundo Cunha (1986, p. 617) a palavra poética é sinônimo de poesia, “arte de escrever em versos”, deriva do latim *poetari*, poética do século XVII e do grego *poitike*, século XVI. (CUNHA, 1986, p. 617).

que se faz espaço de experimentação, interrogando sobre os modos de subjetivação e de invenção possíveis no ambiente escolar.

1. 1. Os casos Alisson e Andriele

Foram as produções com a escrita de dois alunos, Alisson e Andriele, que acabaram por problematizar as questões que deram início a esta dissertação, dois momentos vividos durante as aulas de artes. Estes alunos frequentavam o 3º ano dos anos iniciais da Escola Municipal N. H. Dunas, e estavam submetidos à alfabetização da linguagem com a professora da classe. Meus encontros com as professoras titulares foram raros, com conversas muito apressadas, visto que nos dias das aulas especializadas, de artes e de educação física, estas professoras estavam de folga, não permitindo aqueles encontros onde se poderia falar do assunto de minha pesquisa com mais tranquilidade e tempo.

Alisson, de dez anos de idade, ao experimentar a pintura com nanquim escreveu seu nome de forma “errada”, como mostra a Figura 1. Em outro momento vivenciado em sala de aula, Andriele, aluna de outra turma, apresentou seu caderno de aula com uma escrita totalmente espelhada. Ao conversar com a professora da turma sobre Alisson, esta não demonstrou interesse quanto às conquistas alcançadas em minhas aulas de arte, focando-se sempre no comportamento do menino que, provavelmente, refletia sua dificuldade em ler e escrever, já que a turma do Alisson era uma turma com rendimento destacado na Escola. Quanto à aluna Andriele, naquele ano ela foi reprovada por infrequência. Sua turma refletia um comportamento bastante agitado, provavelmente o “troca-troca” de professores ao longo do ano, pode ter sido um fator determinante para estes resultados.

A construção escrita do nome próprio de Alisson causou risadas em seus colegas e constrangimento ao autor, em sala de aula. Fiquei surpresa com aquela reação e diante da situação procurei enxergar a produção com um olhar que a arte me emprestara. O trabalho me causou inquietação. Amontoado de letras, condensadas, desorganizadas. Foi impossível olhar o “desenho” como uma simples produção ingênua. Um L, um A, um I que também é L, duplo S (SS), um O. Mas, por toda parte, em toda direção que meus olhos percorressem o trabalho, eu lia poesia. Marcas ocasionais com nanquim e uma flor. De um possível caos visual da linguagem surgiam múltiplas e variáveis interpretações.

A linguagem não fixa limites, mas pontua uma espécie de “identidade infinita” (DELEUZE, 1974) e múltipla, de um devir possível nas várias leituras que se faz do nome próprio. Escrito de uma forma individual, particular, o nome se singulariza, visto que se carrega de intensidade e forças que possibilitam a pluralidade de leituras: devir da escrita e devir na leitura que ganha forma. E, na medida em que se descortina a incerteza de um saber em relação ao próprio nome, se constroem outras vias, outros sentidos. Através da linguagem evidenciam-se acontecimentos e devires outros. (DELEUZE, 1974).

No caso de Andriele, ao olhar as letras em seu caderno verifiquei que esta apresentava uma escrita com grafia e ortografia corretas, porém invertida. Escrevendo da direita para a esquerda a estudante invertia, também, a lógica da escrita ocidental, produzindo anagramas e múltiplos significados com os signos da linguagem. Um pouco de caos no cosmos da superfície do sentido da linguagem. Um caos gerado pela inversão quase incorpórea e até mesmo superficial das letras e que pode ser evidenciada pela simples reflexão do trabalho em um espelho.

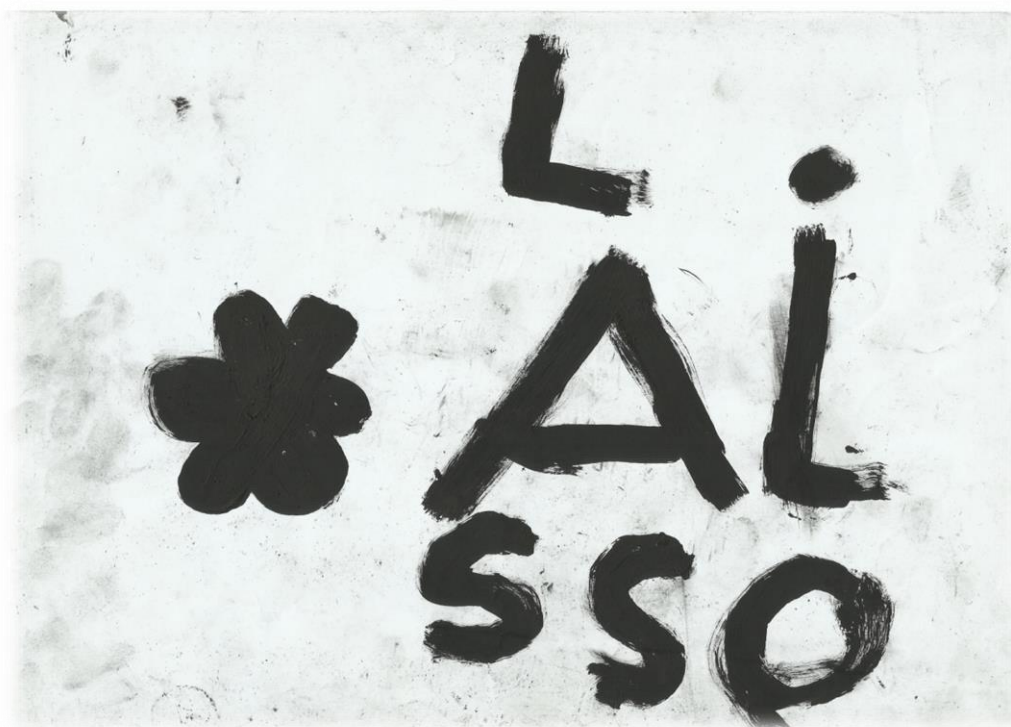


Figura 1 - Alisson, 10 anos - 20 x 29,7cm, 2012

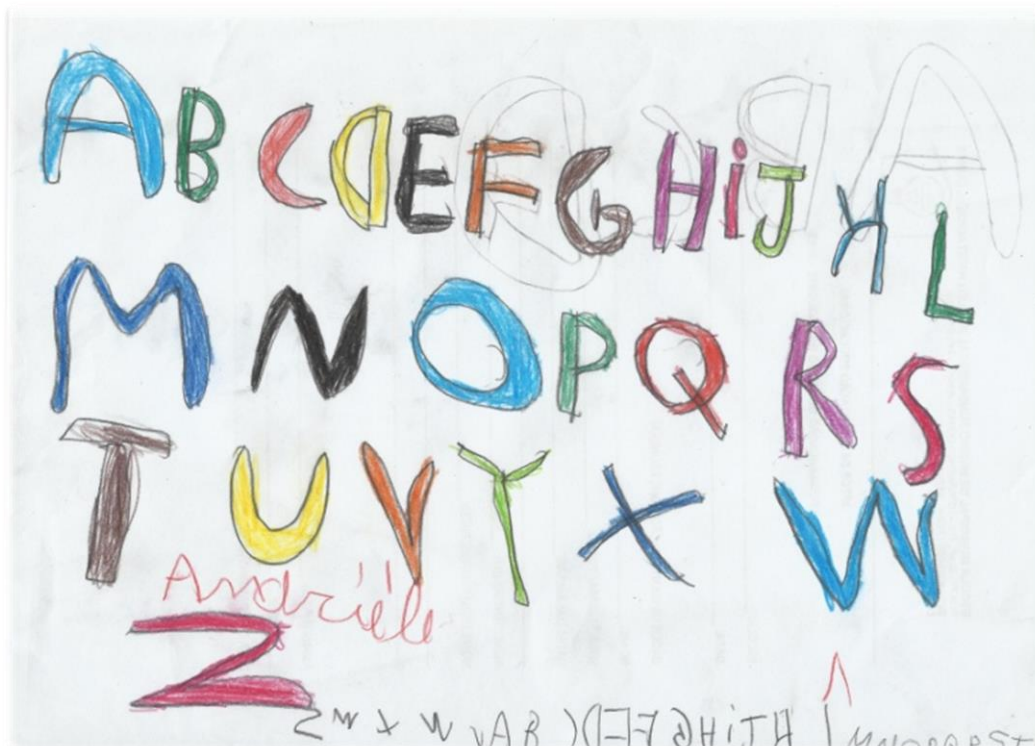


Figura 2 - Andriele, 9 anos - 20 x 29,7, 2013

Desta forma, Andriele evidencia um sentido de superfície às letras e às palavras, pois suas letras e sua grafia podem provocar no mínimo dois sentidos simultaneamente, evidenciando simulacros através de um processo que permite que as letras reapareçam, em outras palavras, transmutam-se em outra forma de organização. (DELEUZE, 1974). Mas esses sentidos nascem da própria grafia e não do que as palavras podem significar, mas também em Andriele há perda de um nome próprio, ou de um próprio alfabeto para que outros sentidos, e até mesmo significados, surjam à superfície das coisas e das palavras (FOUCAULT, 1988). Identidades que surgem dos espelhamentos e espalhamentos das letras (DELEUZE, 1974). Trata-se de um trabalho em que o tratamento pictórico não quer extrair da folha mais do que suas duas dimensões mais proeminentes que são altura e largura.

Os eventos ocorreram no ano de 2012, a aluna foi reprovada e ainda frequenta o 3º ano porque foi considerada inapta para cursar o 4º ano. O trabalho apresentado na Figura 2 foi uma solicitação para que ela escrevesse o alfabeto, ele mostra um desaparecimento da escrita invertida em relação ao caderno já citado. Pode-se observar que ela ainda guarda uma confusão quanto à posição de algumas letras. Conversando com a professora da turma, foi esclarecido que é feita uma orientação espacial, sempre

que a professora utiliza o quadro-negro, em sala de aula, para que ela escreva “corretamente”, ou seja, no sentido direito-esquerdo.

Desabrigados de um olhar atento, exemplos como esses se repetem no cotidiano escolar. São motivos de embaraços para os que escrevem e para os que ensinam. Vistos ou julgados como falhas e fracasso de aprendizado, estas produções escondem outros modos de aprender e de subjetivar com a escrita. Percebo, porém, que como produção plástica, evidenciam processos e resoluções de grande riqueza e potência. Assim, nesta pesquisa, são eles que surgem como matéria-prima que problematiza e encaminha uma investigação no campo do ensino das artes visuais nos anos iniciais.

Diante dos dois resultados, de Alisson e de Andriele, indaguei-me sobre o “aproveitamento” dessas expressões, consideradas problemas a serem corrigidos. Seria possível investir neste campo produtor? De que maneira? Logo de saída fiz associações com obras de arte e poesias. A produção gráfico-escrita do nome próprio produziu uma semelhança com a poesia Neoconcreta⁸, com proximidades aos trabalhos de artistas como Pedro Geraldo Escosteguy, Léon Ferrari e Mira Schendel. De alguma forma, o processo de espelhamento das letras e da escrita, vivida pela aluna, lembra Leonardo da Vinci quando dificultava o acesso aos seus escritos e descobertas (HORCADES, 2004). Os casos de Alisson e Andriele são produções gráficas que podem ser valorizadas e acariciadas pela arte.

Diante desses dados, como professora, observei que ao tentar imitar o código escrito os estudantes produzem uma visualidade, fazendo com que outros signos se produzam. Signos esses que podem ser vistos como poesia, desenho ou pintura, rabiscos de uma riqueza e de uma estética que pode ser estimulada mediante um olhar que problematiza a *escrita como representação*⁹ com a intenção de criar rupturas, misturas e encontros entre a apropriação de outros saberes, estimulando a produção verbo-visual

⁸ Segundo Rosa (2007), no Brasil, o movimento Neoconcreto é marcado pelo manifesto publicado no suplemento do **Jornal do Brasil** em 1959 e assinado por Lygia Clark, Lygia Pape, Amilcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmann, Reynaldo Jardim e Theon Spanudis. Dissidentes do Grupo Frente, do Rio de Janeiro, e do Grupo Ruptura, de São Paulo, eles buscavam uma resposta à racionalidade que a arte Concreta havia tomado. De acordo com trecho do manifesto, “particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista”.

⁹ Os capítulos 4 e 5 são dedicados às questões da representação da escrita e da arte. O capítulo 4 trata da representação na escrita e o capítulo 5 aborda a questão da representação frente a apresentação na arte. Mas faz-se importante avisar de antemão é que o que se procura problematizar nesta pesquisa é a questão da representação enquanto cópia, *mimese* com referências às visões platônicas de arte e cópia. Acredita-se que, assim como a arte pode extrapolar a cópia, também a escrita pode ser algo além da representação e do código, um ato, uma ação.

destes alunos. Pergunta-se: como a arte pode contribuir e problematizar casos como esses? Como o ensino de arte pode enriquecer e contribuir com os processos de alfabetização?

Minhas experiências no campo da arte, como artista e como espectadora, possibilitaram que meu olhar de professora problematizasse a escrita dos alunos como produção verbo-visual, dando novos sentidos à manipulação das letras e das palavras. Desta forma pude fluir a alfabetização como experiência, tanto para os estudantes, como para mim, enquanto educadora de arte.

A arte, o ensino e a aprendizagens são abordados neste trabalho como processos não estanques e, portanto, passíveis de acasos e, também, erros, possibilitando tornar a experiência do aprender menos traumatizante. Ressaltando que não se pretende valorizar o erro em detrimento da alfabetização, mas de lidar com o aprender da linguagem de forma a dar ao aluno a possibilidade de entendimento sobre os processos pelos quais ele mesmo aprende. Ou seja, através do fazer e das especificidades da arte o aluno pode acessar a escrita através de percepções, criando uma relação diferente com a escrita, apropriando-se do ato de ler e escrever, diversificando o entendimento e a estética da escrita.

Acredito que estas ideias estão em relação a meu percurso acadêmico, concluí a Graduação em Artes Visuais no Bacharelado, com Habilitação em Pintura, para, posteriormente, atuando na Educação Básica, cursar Complementação Pedagógica conforme prevê a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação). Essa formação voltada para um fazer artístico, para a uma poética em artes, talvez seja um fator que diferencie meu fazer docente, como algo que contribui para o não pertencimento que sinto em relação a educação formal, e uma certa postura à margem e questionadora, algo que considero necessárias a um educador de arte.

Portanto, através da arte e da experiência artística, esta pesquisa pretende entrar neste mundo do “incorreto” para retirar daí algo de potente e estimulante, por ter aprendido, através da minha formação artística, que o acaso guarda marcas e manchas que são cruciais para o todo de uma obra. Não só para os alunos, que se vêm embarçados pelos métodos de aquisição da linguagem escrita, mas também para aqueles professores que cotidianamente estão em contato com grupos de estudantes sujeitados a esses métodos, e que podem se encorajar a terem práticas menos preocupadas com o “correto” e com o planejado em sala de aula.

Experimentações propostas com arte e alfabetização neste projeto não descartam o padrão da língua escrita, buscam reinventar novas relações com as forças e intensidades que circulam pelos códigos da linguagem, com uma produção relacionada a um fazer mais livre, que dá espaço à *invenção*, sem aprisionamentos a um modelo correto e codificado de escrita ou de arte. Incorpora, destarte, os “erros” e os acasos como partes do processo de uma produção poética, um ensino de arte que mantém diálogos entre expressão visual (pintura, desenho, cor, formas) e escrita (letras, sílabas, palavras, espaços, símbolos).

Defende-se a necessidade de estimular a prática livre da grafia, da leitura e da escrita, distantes da reprodução mecânica do código escrito, para que outros modos de aprender sejam lançados e defendidos nos espaços escolares. Agenciando práticas pedagógicas, palavras e mundo da arte, pergunta-se: o que ocorre quando os registros gráficos destes alunos são submetidos a práticas pedagógicas com arte? Quais outros saberes se produzem para além do modo “correto” de escrever e aprender os códigos da linguagem escrita? Quais contribuições estas linhas de fuga podem percorrer?

Os caminhos entre imagem e escrita, expressões visuais tanto na produção das crianças em fase de aquisição da escrita, como no universo da arte e seus artistas são, nesta pesquisa, possibilidades tanto de criação de novas formas de ver, sentir, produzir e perceber essa escrita em devir, esse alfabeto à deriva que vai se criando nas relações entre ensino da arte, aprendizagem e invenção, como numa relação em *devir-menor* com a escrita. (DELEUZE; PARNET, 1998).

A literatura menor é um termo emprestado da obra Kafka, no livro ‘Kafka - Para uma Literatura Menor’, por Félix Guattari e Gilles Deleuze (1977). Silvio Gallo, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, na área de Filosofia da educação, propõe em ‘Deleuze & a educação’ que se opere deslocamentos para pensar quatro importantes pontos que envolvem a educação. Um deles é deslocar o conceito de “literatura menor”, que Deleuze e Guattari retiram de Kafka, para pensar uma “educação menor” propondo, desta forma, pensar a filosofia da educação como um campo para a criação conceitual. A educação menor se contrapõe aos fluxos instituídos e as políticas educacionais impostas de forma arbórea e hierarquizada (GALLO, 2003, p. 59-69).

Ao subverter a lógica da aquisição da linguagem desprovida de um sentido único, cartesiano, busca-se estimular processos de *co-autoria* e de aquisição de experiência da escrita e da arte. Sentir a escrita e experimentar processos artísticos como *invenção* e transposição de fronteiras, local onde sujeitos, arte e escritas não são polos opostos, mas encontros de intensidades (KASTRUP, 2001).

São justamente essas imperfeições que saltam aos olhos na escrita quando o ato de escrever ocorre com matérias próprios da arte. É que o fazer pode ser livre. O acaso torna-se substrato e material de trabalho e uma escrita do inesperado pode se desenvolver. E inscrevem-se todos: alunos, professor, os alfabetizados e os em processos de se alfabetizarem. Todos em comunhão despindo-se de uma ideia estabelecida de escrita para fazer surgir outras *marcas*.

Marcas, mas não apenas gráficas e visuais, se movimentam nos fazeres de uma escrita. Conforme Rolnik (1993) a *marca*¹⁰, diferentemente da cicatriz, é feita de estados inéditos que se produzem no corpo. Como gênese de um devir, uma marca possui potência para a criação de novos corpos. No caso desta pesquisa, as marcas, feitas de gestos, espessuras, tintas, lápis, sensações e pensamentos acerca da escrita, pelos alunos, em seus processos de alfabetização, surgem não como estágios categorizáveis da *representação*, mas enquanto processo de aprendizagem inventiva reveladora de uma “escrita” do sensível.

Ao perceber a potência das trocas de letras, espelhamentos, inversões e desproporções, um olhar de professora de arte identifica uma “*poética verbo-visual*” solicitando intervenções. O fazer artístico procura tencionar e brincar com os limites dos códigos, escapando transversalmente da *representação*. Localizada na fronteira do dizível e do indizível, a arte pode dar suporte a inscrições sensíveis do sujeito que aprende com letras e com palavras. Suporte ao insuportável, ao que extrapola o expressar de uma escrita “incorreta”, algo que desvia o esperado das análises sobre o sucesso do letramento e alfabetização. Um desvio tangencial da escrita de alunos em processo de aprendizagem. Sons, contrastes e plasticidade das letras para além do dizível. Uma escrita de *afectos e perceptos*, ou seja, uma escrita-expressão do indizível.

¹⁰ O conceito de marca foi desenvolvido por Suely Rolnik (1993) no texto intitulado ‘**Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**’, publicada em *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251.

1. 2. A arte de León Ferrari, Mira Schendel e Pedro Geraldo Escosteguy

Mira Schendel e León Ferrari fizeram da própria linguagem um objeto visual, ao invés de usar a linguagem como um complemento ou substituto, como no caso da arte conceitual; para eles signos, códigos, formas visuais e palavras se fizeram arte. Nascidos em continentes distintos, ambos guardam em seus processos procedimentos semelhantes com as letras e as palavras, dos quais subtraem sua legibilidade lexical para produzirem plasticidade com as letras. Invertendo, portanto, o uso da linguagem no campo da arte o argentino León Ferrari e a suíça-italiana erradicada no Brasil Mira Schendel apresentam um processo por vezes semelhante e que forma um arcabouço de imagens para esta pesquisa.

A obra desses dois artistas perpassa a potência da palavra enquanto palavra, que subvertem e vão além de uma caligrafia ortopédica e normalizada. Camini (2010, p. 51) explica, quando aborda os usos e discursos da caligrafia escolar, que o vocábulo ortopedia é um neologismo que deriva dos prefixos gregos *orthós*, que significa correto ou reto, e *paidós*, que significa criança, além do sufixo *-ia*, que denota qualidade. CAMINI (2010, p. 51).

Nas obras de Schendel e Ferrari a escrita surge como matéria visível, mas verbalmente inteligível. Tais procedimentos artísticos podem nos dar pistas de um olhar sobre a produção dos estudantes em fase de aprendizagem da escrita das letras. Um escrever que revele uma visão displicente com as normas vigentes de gramática e com escrever correto, pode encaminhar o sujeito para pensar a intencionalidade das palavras para além ou no entremeio de sua opacidade.

Como se o nome e a grafia das palavras fossem substratos, ou suportes, estes dois artistas abriram o sentido da escrita, para além do significado dos gestos gráficos. Ambos partiram do pretexto textual para produzirem suas obras. Dando às palavras o silêncio que traduz um mundo sem sentido no qual estamos inseridos. Quando a palavra emudece, nos apercebemos dos discursos sem significados e da poluição do nada dito enrustido nas palavras.

“León Ferrari e Mira Schendel: O alfabeto enfurecido” foi o nome da Exposição apresentado na Fundação Iberê Camargo entre abril e julho de 2012, em Porto-Alegre/RS. Embora nunca tenham se conhecido, ambos têm pontos comuns que vão além de suas obras. Schendel nasceu na Suíça. Mudou-se para o Brasil aos 30 anos,

fugindo do nazismo, depois de ter morado na Itália; Ferrari, nascido em 1920, também morou em Roma e viveu exilado em São Paulo entre 1976 e 1991.

Léon Ferrari (Figura 3), parte da abstração à escritura, de forma análoga àquela feita pelos modernos, na qual a escritura parte de uma caligrafia ilegível, subvertendo uma possível estruturação da linguagem escrita que nasce na oralidade. As palavras servem menos para nomear, explicar, mas são os meios dos quais o artista produz suas obras.

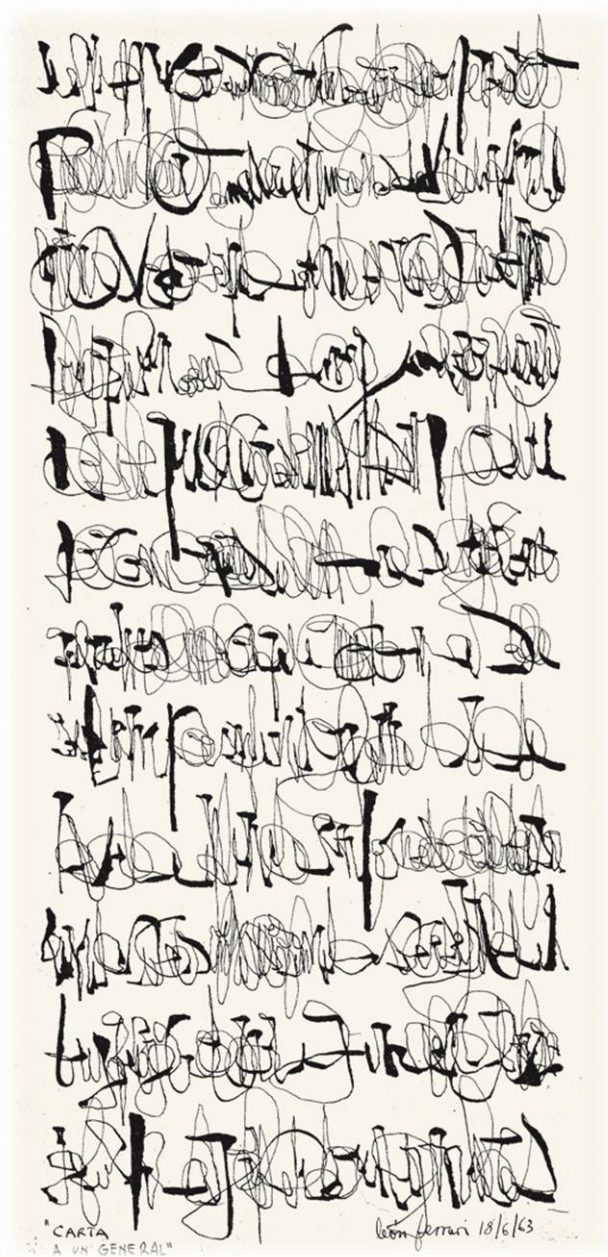


Figura 3 - Léon Ferrari, 1920-2013. Título: Carta a um general. 34x17,5 cm. Ano: 1963

Distintas das obras produzidas por seus contemporâneos, que acabaram por desmaterializar a obra de arte, substituindo-as por conceitos, Mira e Ferrari iniciaram obras derivadas da linguagem. Numa deriva à linguagem que não se aproxima da pintura, nem do designo, mas evidenciam a linguagem enquanto presença material, substrato, enquanto corpo, superfície de inscrição da opacidade à transparência.

A arte de ambos também trabalha com ideias e conceitos, mas os apresentam de forma obstinadamente desordenada e displicente, numa organização própria de nomes, ficções, palavras e locuções inteligíveis para deduções óbvias. As palavras, agora partidas e reproduzidas como grafias, acabam despidas de suas pretensões em transmitir mensagens claras, ideias. As palavras são, existem, as letras são. Coexistem com sinais gráficos, desenhos, quase pinturas, quase texto. Elas nada querem dizer, elas apenas estão. Um não dizer que anuncia muito mais do que informa.

Mira Schendel (Figura 4), na solidão da linguagem, queria com sua obra exprimir a vida. Suas letras flutuam no espaço material de folhas transparentes. Pensar e repensar a grafia, caligrafia e sentidos das palavras através da arte. Extrapolar as palavras. Aumentar o significado e o sentido das palavras e coisas, num sentido oposto ao dicionário, mostrar das palavras sua face. Em 1964, Mira começa a incursão de desenho sobre papel japonês ou papel arroz. Produziu cerca de dois mil numa técnica que usava a tinta o “gesto corporal efetivo¹¹”. Para posteriormente, produzir a série *Droguinhas* (1965- 1968) e *Objetos Gráficos* (1965). Leon Ferrari também incursionou na derivação da linguagem para suas obras. *Cuadro Escrito* (1964) é um dos mais extensos desses trabalhos. Nessa obra, as palavras ondulam, as letras se misturam, porém estão sempre legíveis: o texto descreve um quadro, como se o artista pudesse pintá-lo com palavras.

Diante de uma arte que trazia em primazia o puramente visual, a arte, particularmente do final da década de 1960, foi se contaminando por outras linguagens. Libertada dos suportes tradicionais, a arte conceitual priorizou o que é dito sobre arte. Diferentemente, Mira e Ferrari souberam estar atentos a uma plasticidade da linguagem e não em discurso substituto do objeto. Palavras tornam-se objetos e não o contrário, sem serem, com isso, literalmente textuais.

¹¹ Catálogo da Exposição “**León Ferrari / Mira Schendel – O Alfabeto Enfurecido**”, p. 12.



**Figura 4 - Mira Schendel, 1919-1988. S/ título, série Objetos Gráficos. 99,8x99,8x1 cm.
Ano: 1969**

Pedro Geraldo Escosteguy (1916–1989) foi um artista que promoveu torções e desterritorializações na linguagem, num processo de depuração da palavra, a vinculação entre texto e formas plásticas, buscando integrar a palavra à imagem (Figura 5). Nos anos 1950, participou do Grupo Quixote, de Porto Alegre. Tendo chegando ao Rio de Janeiro na década de 1960, Escosteguy era um nome junto às vanguardas brasileiras ao lado de Hélio Oiticica, Lygia Clark, Antônio Dias, Ferreira Gullar, Carlos Zilio, Ligia Pape, entre outros.

A presença verbal no trabalho do gaúcho Pedro Escosteguy pontua a sua produção artística, apropriando-se tanto do objeto artístico quanto das rupturas das categorias pintura e escultura. O artista espacializa a palavra tornando-a imagem, objeto tátil, escultura, inscrição no espaço. Em Escosteguy, o diálogo entre a plasticidade dos

elementos visuais e a palavra escrita promove um convite à participação do público no processo criativo. Não por acaso, ele é um dos referenciais para um olhar mais atento à produção visual escrita de estudantes. Já que a palavra, enquanto reatora de pensamentos, além dos dizíveis e óbvios, é substrato para pensar a uma produção visual no contexto da aprendizagem da linguagem escrita.

A busca do artista por novas linguagens que transcendem as categorias tradicionais da arte (pintura e a escultura), em diferentes formas híbridas de objetos e instalações, coloca sua arte em proximidade com o mundo. A ideia de arte como uma atividade integrada ao cotidiano, e a utilização de materiais comuns, como a madeira e o plástico, aproximam o trabalho ao tangível. A escolha dos materiais aproxima a obra de Escosteguy da sala de aula, dos objetos cotidianos, dos alunos.

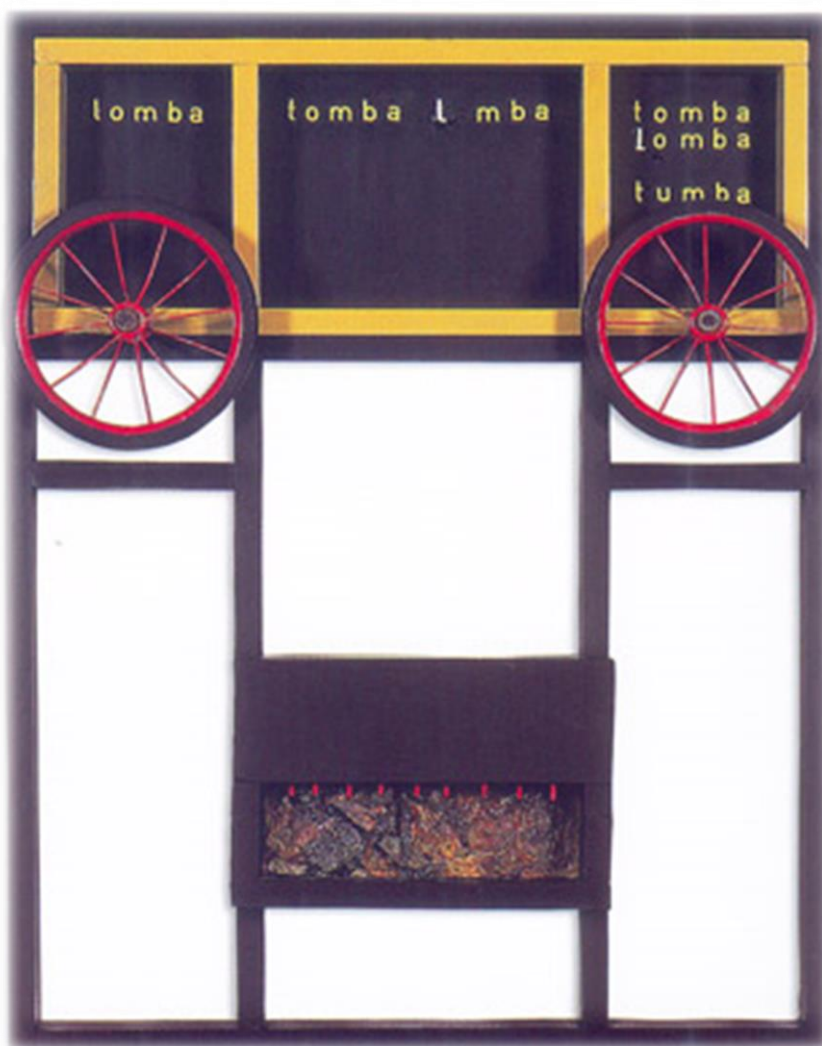


Figura 5 - Pedro Geraldo Escosteguy. Torturador (O Monstro). Dimensões: 90 x 70 cm. Ano: 1964

2. Método cartográfico e pesquisa-intervenção

O método de pesquisa cartográfico (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009) nesta dissertação se mostra como uma possibilidade que dá a escrita das crianças uma fala própria, permitindo um pensamento movente. O pensamento constitui território, a cartografia volta-se para o traçado de um campo problemático que produz pensamento. Pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências, ela requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que reconhecê-lo. Inventa o mundo e seus lugares, além de ser algo que nos estimula ver e pensar, numa atenção voltada ao processo infinitivo do fazer e criar como possibilidade de caminho.

Neste projeto de pesquisa cartografar é reconhecer os processos, territórios e movimentos desterritorializantes frente aos signos da arte junto à alfabetização. A escrita como um *corpo extensivo* - empírico, orgânico, visível, e como um *corpo intensivo* - que é duração, acontecimento, que evidencia os modos de fazer e problematiza os modos de pensar a superfície e a atmosfera do cotidiano escolar. Apropriando-se de conceitos geográficos, a cartografia desenha. Desenhos de paisagens em decurso. Traçando linhas a favor da vida e das coisas moventes, ela desenha as manifestações performáticas de uma escrita.

Escrever e viver são atos que andam juntos, e ler, ação que está atrelado ao ato da escrita, é um modo de vida. A escrita não é vista como mera transmissão de conceitos ou palavras; é um ato cinestésico que envolve todo um *corpo vibrátil* durante seus processos. Há, no ato de escrever, um agenciamento do ato de ler, bem como uma inscrição corporal, na medida em que há todo um corpo que se articula para imprimir mais ou menos força sobre o suporte. Há cálculos que permitem que o texto caiba na folha, no suporte, expectativas com relação aos resultados e imprevistos, dentre outros. Há aprenderes, saberes.

Em sala de aula, onde as *oficinas sensíveis* com arte e escrita foram realizadas, procurei trabalhar a leitura e a escrita de modo a evidenciar que a escrita é algo que faz parte do cotidiano dos alunos, tanto ao copiarem algo escrito do quadro, quanto ao escreverem uma lista de supermercado, ou ler uma placa de trânsito. Atendendo esta necessidade de escrita, uma parte que integrou esta dissertação, acompanhei-me de um *caderno de apontamentos*, espécie de diário de bordo no qual anotava os

acontecimentos gerados em sala de aula. Nele ficaram as marcas do tempo das aulas, tanto do que foi disparo para pesquisa quanto o desenvolvimento das *oficinas sensíveis* preparadas para os alunos.

No ano de 2013 atendi duas turmas do pré, quatro turmas de terceiros anos e três turmas de quartos anos, contabilizando nove turmas e uma carga horária de 20 horas semanais. As *oficinas sensíveis* organizadas para a pesquisa limitaram-se as turmas dos terceiros anos e foram feitas durante o decorrer das aulas, quando o planejamento anual para a disciplina permitia este diálogo. Em 2014 atendi três segundos anos, quatro terceiros anos e uma complementação de carga horária em duas turmas do Peja. Por isso pude envolver o Peja nas *oficinas sensíveis* sendo que neste ano, o planejamento anual para as turmas seguia os conceitos de ponto, linha e plano, conteúdos que foram fios condutores para a aplicação das *oficinas sensíveis*.

Como material de trabalho esta pesquisa conta com diferentes práticas de intervenções sensíveis com a escrita, não se limitando a materialidade da caneta ou do lápis. Como por exemplo, a confecção que envolve livros feitos com capas de papelão, onde os alunos registram as oficinas de leitura e escrita (fig. 6 e 7). Outra prática vivenciada tratou da confecção de letras e palavras esculpidas em massa de pão (fig. 8 e 9). Já no Peja, utilizamos linhas e agulhas de costura (fig. 18), ou mesmo a ação de cortar palavras de um livro (fig.17).

A produção de livros-objeto, de poesia visual e de poesia objeto, estimulou uma leitura aliada a produção visual e escrita. No livro-objeto há uma inversão da narrativa literária por uma narrativa mais plástica e visual. O livro-objeto extrapola as funções informativas do livro, evidenciado o caráter físico, tátil e visual do objeto livro. O branco, a superfície do papel, as possibilidades visuais da escrita são exploradas pela poesia visual, subvertendo as regras ortográficas, produzindo outros caminhos. A poesia enquanto objeto possibilita a construção espacial da linguagem, a diluição do espaço bidimensional da escrita.

De acordo com Suely Rolnik (2000)¹², é através do *corpo vibrátil* que se estabelece o contato com o outro, humano e não-humano, mobilizando *afectos*

¹² (Trecho intitulado ‘O corpo vibrátil de Lygia Clark’, extraído de: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3004200006.htm>> Acesso 11/01/2014 – 20h e 27 min.).

cambiantes e de uma multiplicidade que constitui alteridade, pois o corpo vibrátil é oposto ao corpo anestesiado. Esse anestesiamento é inverso da criação artística, quando o homem já não inventa “uma cartografia para o mundo que se anuncia” e, sim, passa a se guiar em “cartografias gerais” as quais “consome passivamente”. (Rolnik, 2000).

Os trabalhos das figuras 6, 7, 8 e 9 foram realizados em sala de aula, respectivamente em 2012 e 2013, usando recursos que os estudantes possuem e materiais alternativos para confecção dos objetos, livros, cartazes, desenhos e pinturas. São duas propostas que problematizam esta pesquisa, ao destacar o trabalho com a materialidade e a plasticidade das palavras no encontro com os signos e fazeres da arte.

Estas atividades enfatizam os processos produtivos conforme as proposições da artista Lygia Clark (1980), cujas obras servem como referencial para o desenvolvimento deste projeto. Suas proposições artísticas convidam o espectador a agir. Para a artista “Dar o objeto ao participante, o objeto que em si mesmo não tem importância, e que só virá a ter na medida em que o participante agir. É como um ovo que só revela sua substância quando o abrimos.” (CLARK, 1980, p.27).



Figura 6 - Livro de Diversos autores. Dimensão aproximada: 15x10 cm. Ano: 2013



Figura 7 - Livro de Diversos autores. Dimensão aproximada: 15x10 cm. Ano: 2013



Figura 8 - Palavras em pão. Dimensões variáveis. Ano: 2013



Figura 9 - Palavras em pão. Dimensões variáveis. Ano: 2013



Figura 10 - Lygia Clark, 1920-1988. Manipulação série "Bichos". Ano: 1960-1964



Figura 11 - Lygia Clark, 1920-1988. Proposição “Arquiteturas Biológicas”. Ano: 1972

Na tentativa de construir um livro que fugisse do formato tradicional, na atividade feita em sala de aula conforme as Figura 12, 13 e 14, partiu-se para experimentações a partir dos bichos de Lygia Clark (fig. 10). Da imersão nas obras da artista, surgiu um livro mais rizomático, contendo palavras, frases, desenhos dos estudantes sobre infância, com seis reversíveis faces. Para a execução desse trabalho, diversas experiências foram feitas no decorrer do ano letivo com as palavras, desde sua escrita nas mais variadas formas, com variados materiais, inclusive argila, para que o formato fosse surgindo ao decorrer do processo.

Como observado, as preposições a serem utilizadas em sala de aula seguem a concepções mais contemporâneas ensino de arte. O enfoque do contexto da sala de aula valoriza o estar juntos e a produção de conhecimento dos alunos, além de focalizar o processo de aquisição da linguagem escrita. O Campo Ampliado da arte (Cf. Krauss, 1979), a multiplicidade e a hibridização das práticas artísticas contemporâneas favorecem o desenvolvimento de propostas aos alunos durante o período de aquisição de linguagem. Através das práticas produzidas hoje é possível percorrer o fazer artístico em um contexto social e econômico ao alcance dos alunos, pois a arte contemporânea aborda também os paradigmas, dúvidas e certezas do nosso tempo.

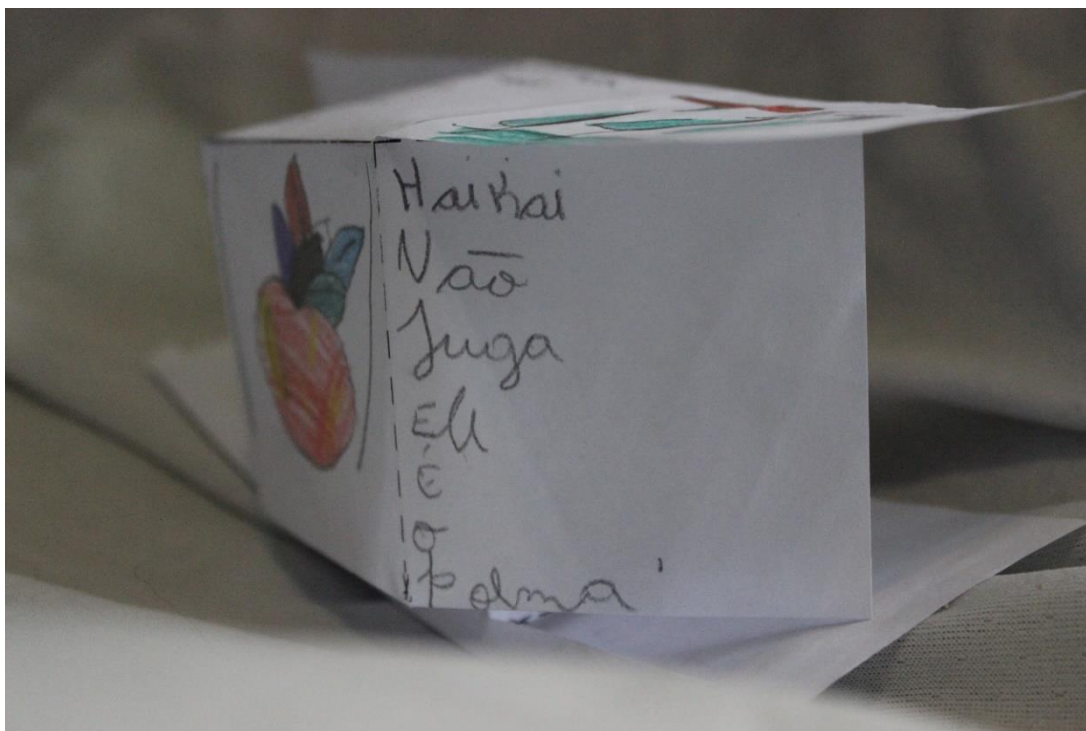


Figura 12 - Livro-cubo. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2013

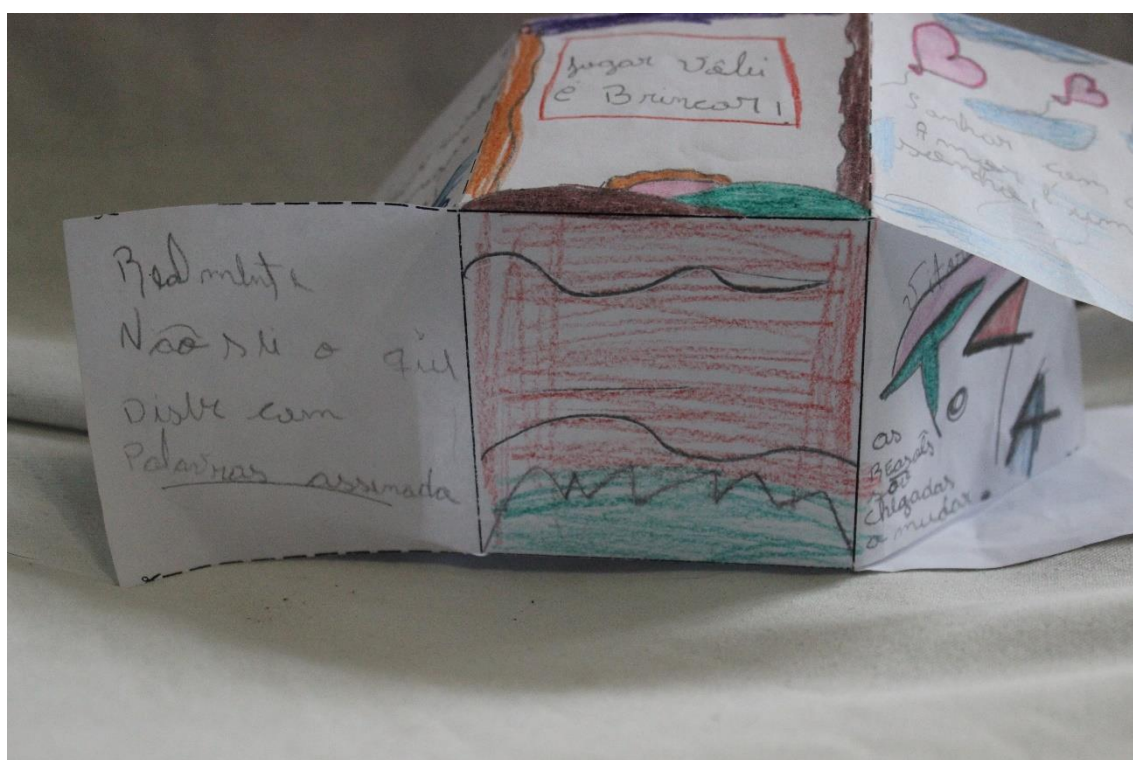


Figura 13 - Livro-cubo. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2013



Figura 14 - Livro-cubo. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2013

2. 1. Em 2014: *Oficinas sensíveis com o Peja*

Nas *oficinas de arte* realizadas com o Peja, sabendo que o foco dos alunos era o aprendizado da escrita, propus atividades artísticas implicadas com os processos de aquisição da linguagem escrita. Desta forma, buscando cartografar os trabalhos realizados, pude evidenciar uma produção poética-visual presente na intersecção entre arte e alfabetização bastante peculiar destes alunos.

Inicialmente, os alunos do Peja demonstraram muitas restrições ao trabalho com arte, foi necessário desfazer a ideia de que a disciplina de arte estaria ligada somente ao bem fazer e ao belo, deste modo, a imersão em trabalhos com arte contemporânea foi de muita importância pois os questionamentos frente a conceitos pré-estabelecidos é algo que a arte contemporânea sabe realiza e, quando realiza é quase sempre de maneira contundente. Exercícios de produção e apreciação com propostas artísticas contemporâneas tornam-se importantes não só para estes alunos como para os professores de outras disciplinas que, ao observarem estes resultados podem ser provocados a realizarem outras práticas, propondo novos fazeres pedagógicos que valorizem os fazeres de seus alunos.

A ideia de construir e também de desconstruir conceitos pré-estabelecidos sobre a escrita e sobre o desenho, procurando intersecções entre ambos, permeou as *oficinas sensíveis* de 2014. Os conceitos geométricos de ponto, linha e plano foram trabalhados na perspectiva de ampliar o desenho e a escrita, estando estes problematizando aqueles trabalhos de sala de aula que utilizam imagens estereotipadas de reprodução de livros, distante de um fazer que valorize o traço e a expressão dos alunos.

Procurou-se identificar no cotidiano, nos objetos que os cercam, a presença destes elementos, um exercício de encontrar pontos, linhas e planos no desenho da sala de aula, no rosto de um colega, nas linhas da vinda de casa para a escola. Estes trabalhos foram registrados nos cadernos dos alunos em forma de atividades visuais. Algumas dessas atividades tinham um cunho efêmero, como desenhar no ar com as mãos. Essa efemeridade fora debatida com os alunos para discutir em que consistia o desenho ou do que ele era feito. Assim, pode-se ampliar a ideia de que o desenho era algo feito somente com papel e caneta. Os alunos entenderam que o desenho era uma ideia, independente do material físico.

Outra questão que emergiu em sala de aula, foi a identificação de que em várias situações do cotidiano os alunos poderiam perceber os conhecimentos abordados em sala aula. A escrita não precisa estar atrelada ao ambiente escolar, utilizamos a leitura em vários momentos do dia: lendo cartazes, fazendo compras numa loja ou mesmo fazendo uma simples receita de bolo. O desejo de aproximar o desenho à vida dos alunos ocorreu também com exercícios de escrita, reforçando como o escrever era algo muito próximo a eles, para além de algo atribuído à sala de aula ou aos livros.

De acordo com Kastrup (2007), os processos de criação e de invenção são sinônimos e estão presentes durante toda vida cotidiana, não sendo exclusivos do campo da arte. Para ela: “As grandes e pequenas invenções permeiam nosso conhecimento de mundo e atravessam subjetividades e domínios cognitivos, estilos de vida e paisagem existenciais”. (KASTRUP, 2007, p.59). Sendo assim, estender processos de criação e invenção para a sala da aula como intervenção nos atos de aprender a ler e escrever, nos faz pensar a escrita como ação fluída e livre de esquemas sensório-motores pré-estabelecidos.

Reforçando, o intuito destas atividades foi de alcançar uma produção da escrita como processo que não está atrelado ao lápis ou a caneta sobre o papel. As atividades que se seguiram com o Peja, por exemplo, tiveram esse foco e foi ele que orientou a busca por atividades com artistas e obras para a sala de aula. Desta forma, atribui-se a escrita diversos sentidos, possibilidades e caminhos. Os artistas Léon Ferrari e Mira Schendel surgiram por fazerem da própria linguagem um objeto visual. Foram os primeiros artistas a serem mostrados aos alunos, materializando a proposta dos encontros.

Realizei duas propostas com a escrita, em dois momentos distintos. Em uma das atividades foi pedido aos alunos que escrevessem uma carta que traduzisse um sentimento, algo que não pudesse ser dito pois eles “havam ficado sem palavras” no momento que ocorreu; em outro encontro, confeccionei com os estudantes uma carta de sensações. A carta de sentimentos foi confeccionada com papel, canetas e lápis, materiais que os alunos traziam comumente para sala de aula. Diferentemente da carta de sentimento, para a confecção da carta de sensações o material utilizado foi a tinta e o pincel.

Primeiro, utilizando papel, caneta e lápis, pedi que eles escrevessem uma carta que revelasse seus sentimentos em relação a algo que os tivesse marcado, algo que tivesse acontecido com eles e que os tivessem deixado sem palavras. Alguns alunos expuseram esses momentos na esperança de que eu pudesse ajudar a escrevê-los, meu esforço foi em pensar, com eles, nessas situações com um olhar do distanciamento e da arte. Nessa atividade de pensarmos juntos sobre esses momentos provocou uma aproximação entre professor e alunos.

Quanto ao que os alunos escreveram nas cartas, o que eles trouxeram a respeito da atividade, destaco a dificuldade dos alunos se desprenderem de um escrever correto. Eles apresentaram a necessidade de escrever uma narrativa linear e de serem aprovados com uma escrita adequada, apesar de eu enfatizar que esta era uma questão menos importante, para deixá-los mais livres.

Na época em que fiz o trabalho com estas cartas com os alunos, o assunto da censura e da ditadura militar no Brasil estava sendo mostrado pela mídia, como o trabalho aconteceu com os alunos do Peja, aproveitei o momento para relacionar com a obra de Léon Ferrari. Como dizer sem dizer. A produção visual de Ferrari e Schendel auxiliaram a adequar visualmente a proposta, percebi que, apesar da dificuldade em se livrarem do “correto”, os alunos se sentiram mais livres de regras ou adequações em relação à ortografia e ao formato das letras.

A figura 15 mostra o trabalho do estudante Patrick, um menino de 19 anos com grande dificuldade de comunicação. Demorei a perceber que ele tinha problemas na fala e os colegas, apesar do bom relacionamento da turma, faziam piadas sobre ele. Surpreendeu-me, ao conversar com a direção, que ele tivesse problemas de aprendizagem e um histórico de várias repetências naquela escola, pois tecnicamente, este foi um dos únicos trabalhos que utilizaram a linha e não palavras escritas. E as linhas aparecem como grade, como se algo estivesse preso naquelas linhas.

Para a segunda atividade, utilizando tinta e pincel, pedi que eles “escrevessem” uma outra carta, agora utilizando materiais não comuns a sala de aula, lembrando que no Peja eles não tinham tido contato com aula de artes. Enquanto material de investigação busquei problematizar com eles, nesta atividade que trabalha a escrita, outros processos, os quais têm a ver com o conceito de sensação, aí os códigos desaparecem para dar lugar aquelas forças que não são decodificáveis.

A figura 16 mostra o trabalho da aluna Darli, 50 anos. Esse trabalho foi mais fluído e para essa atividade a oferta de materiais foi maior. Primeiramente imprimamos o papel para que o aproveitamento da tinta sobre o papel fosse melhor. Conversamos sobre o ofício da pintura. O trabalho de Darli coloca os sinais gráficos, as letras, em uma situação de embaralhamento, como se outros sinais gráficos surgissem do alfabeto e aqueles sinais lembrassem hieróglifos.

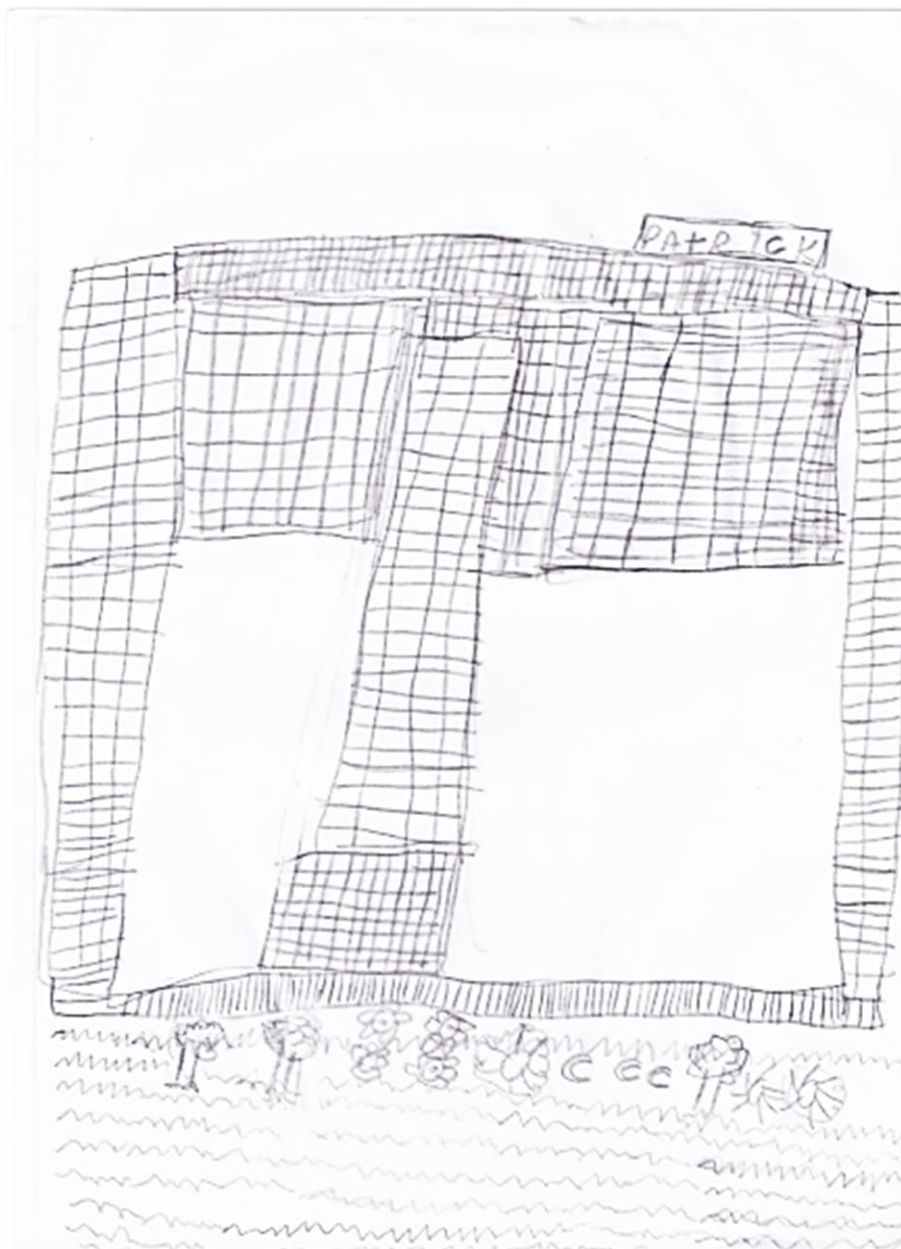


Figura 15 – Autor: Patrick, 19 anos. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2014

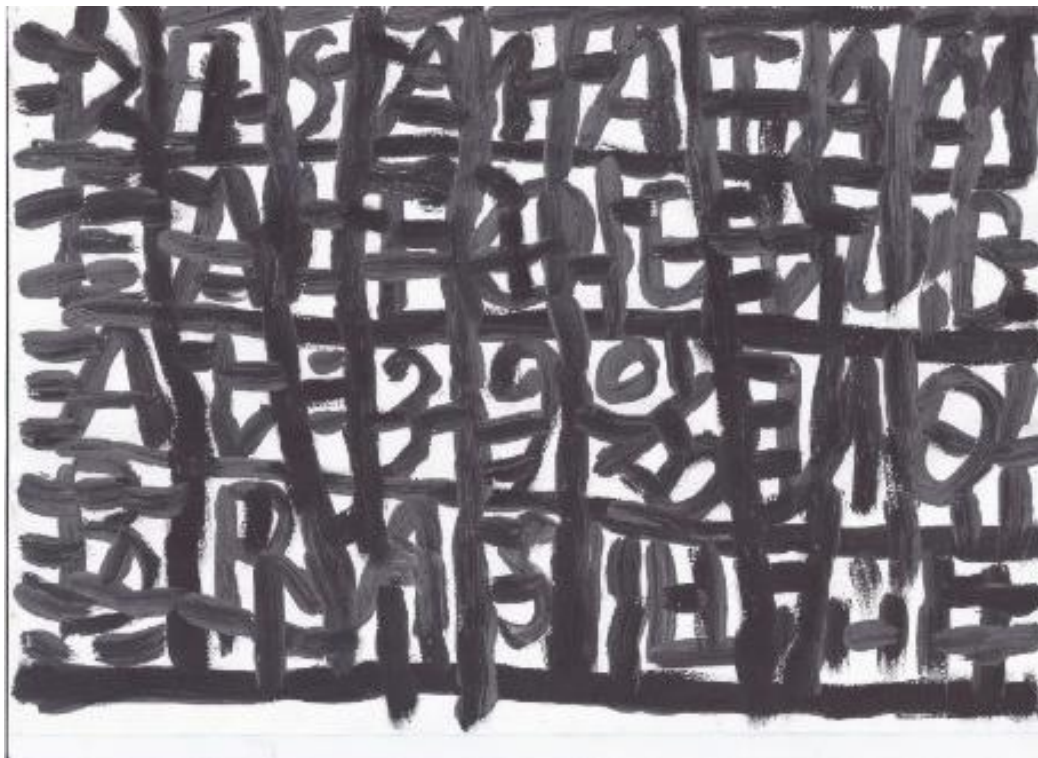


Figura 16 - Autor: Darli, 50 anos. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2014

Uma outra atividade partiu do encontro com enciclopédias que foram jogadas no lixo da Escola, por decisão da direção da escola. O encontro com esse material veio de um trabalho recente da artista Edith Derdick (2014) chamado “Gaveta”, no qual ela explicita que na origem da palavra criar, em egípcio, está a palavra cortar. (DERDICK, 2014). Nessa atividade, pedi que os estudantes tentassem ler palavras aleatórias do livro, posteriormente à palavra lida era recortada do livro. (Figura 17).

Quando optei por essa atividade eu a via como subversiva, pois concebo o livro como um objeto quase sacralizado. Percebi que os alunos não tinham a mesma ideia e que, para eles, o livro era um objeto ao qual eles nunca tinham sido levados a pensar, quanto menos recortar. O ato de ler e escrever era mais importante. Esta reação que eu esperava de meus alunos em relação ao livro, vem da minha formação, esta não é a mesma relação que aquela comunidade escolar tem com os livros. Em um dos encontros, levei a turma a Biblioteca, que durante o dia também funcionava como sala de aula, concluí que o ato de manusear o livro aproximou a turma deste objeto. Às vezes, a “destruição” de algo, o livro, ajuda a construir: no caso, a leitura.

Pedi que os alunos escrevessem listas (supermercado, desejos, palavras que encontrassem pelo caminho etc) e que conservassem um diário de bordo com as experiências de sala de aula e com os eventos cotidianos, alguns chegaram a elaborar listas em sala de aula, outros alunos me disseram que estavam confeccionando seus diários em casa, uma iniciativa que partiu deles, não exigi, nem disse que essa escrita seria avaliada. Não pude ver esses diários porque meu trabalho foi interrompido pelo nascimento do meu filho, seguida da licença maternidade que me fez ficar totalmente aos cuidados do meu filho João Roberto que nasceu prematuro.

Conforme Kastrup (2007), “a criação é ao mesmo tempo um processo de invenção de si mesmo” (KASTRUP, 2007, p. 67). A aproximação do ato de cortar com o ato de criar estabeleceu vários significados com um aprendizado da escrita e da leitura. Desta forma, podemos pensar a criação e o seu processo próximo do processo de cisão, corte, desprendimento. Esse desprender, cortar está próximo da arte num “desprendimento dos interesses do eu” (BERGSON apud KASTRUP, 2012).

Cortar ou desprender para assim criar outra coisa, outro ser, como em uma gestação que em seu término se desfaz pelo corte do cordão umbilical. A criação e a invenção de si passam por um processo de cuidado e escuta, mas também de distanciamento impessoal sobre as coisas e o mundo. Assim como para o trabalho com arte, o processo escrito também é o tecer de um desprendimento.

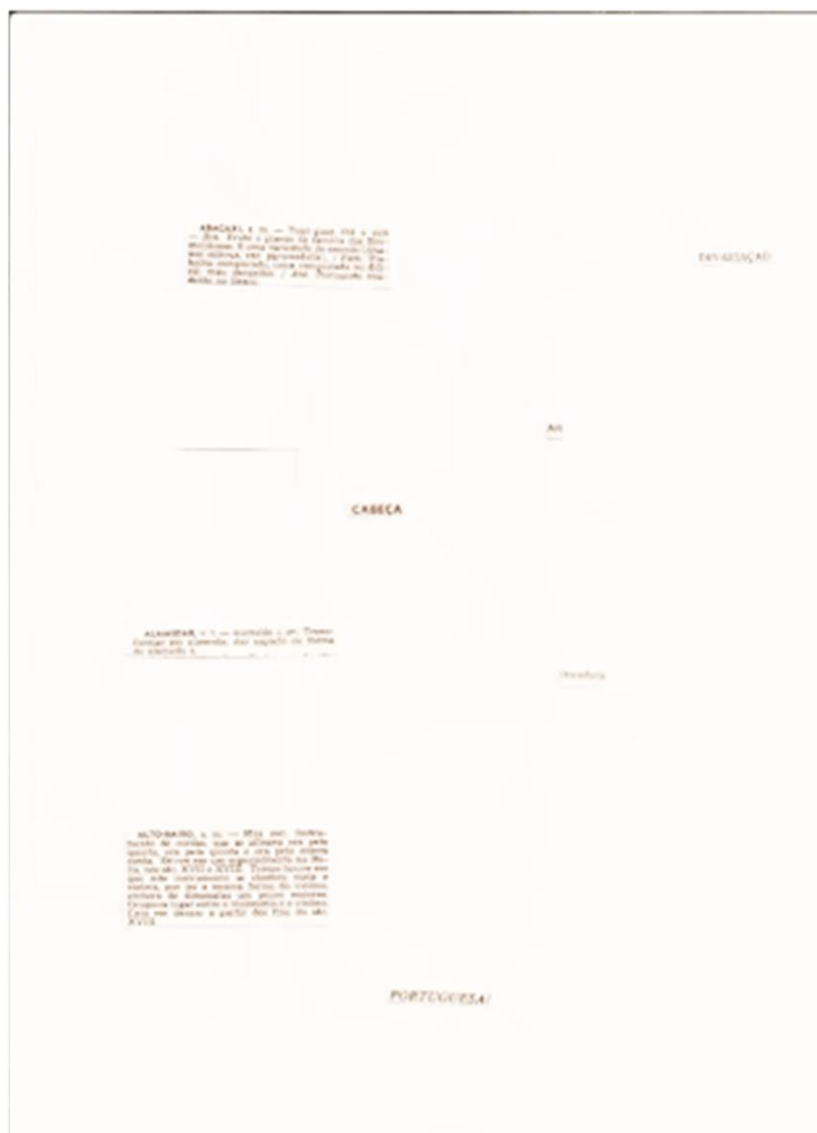


Figura 17 - Diversos autores. Dimensões: 29,7 x 20 cm. Ano: 2014

De variadas formas há um desprendimento no ato de criação que concede autonomia para esse ser que é o objeto criado, esse ser de percepção que, neste caso, é o livro e ato de sua leitura. Criou-se, em sala de aula, um momento em que os alunos puderam ler palavras que foram recortadas de um livro encontrado no lixo da escola, este instante tornou possível um desprendimento. Desprender para aprender. O ato consistia em ler a palavra, aprender seu significado e se desprender de sua imagem para criar outra coisa, outro texto, outra paisagem. Deste ato, de recortar palavras lidas em um livro, surgiu o trabalho da figura 17, além do livro e seus espaços, janelas formadas pela leitura de suas palavras.

Em outro momento, costurar letras sobre papel ajudou a desenvolver aspectos cognitivos aliados ao processo manual de bordar, além de vivenciar a escrita como algo material que não precisa estar atrelado ao lápis ou caneta. Nestes momentos o ponto, a linha e a forma foram elementos organizados para vivenciar um outro pensamento visual, cognitivo e manual sobre a escrita. (Figura 18). Essa atividade foi bem aceita pelos alunos, houve, de alguns, certo receio por não saberem costurar. Outros, já familiarizados com a atividade, ofereciam ajuda aos que nunca tinham. Pude observar que uma das dificuldades dos alunos foi lidar com a tridimensionalidade da folha, pois uma vez que eles furassem a frente da folha com a agulha, a agulha deveria furar a folha no verso, percorrendo um caminho tracejado pelo lápis. Muitos alunos ficaram enredados e nós rimos disso.



Figura 18 – Gilsa Helena, 37 anos. Dimensões: 20 x 29,7 cm. Ano: 2014

2. 2. Em 2014: Oficinas sensíveis com os terceiros anos

Concomitantemente, segui desenvolvendo as atividades voltadas aos conceitos de ponto, linha e plano para as turmas do Peja e as turmas de terceiros anos. Os conceitos geométricos de ponto, linha e plano foram trabalhados na perspectiva de ampliar o desenho e a escrita, buscando no cotidiano, nos objetos que cercam os alunos, a presença destes elementos. Essas atividades envolviam o desenhar no ar com as mãos, tanto quanto a observação atenta e o registro através do desenho. Como os alunos eram crianças, usou-se uma história sobre o ponto que se transforma em um personagem ao viver uma série de aventuras, ao percorrer uma linha ele desenha formas. O ponto engorda e percorre um trajeto. Através da narração desta história, trabalhou-se com a ideia do percurso do ponto que, em movimento, produz uma linha. O conceito, inicialmente abstrato, de que a linha é uma sucessão infinita de pontos foi introduzido de uma forma lúdica, ajudando a desmistificar os conceitos de linha, ponto e plano.

As proposições artísticas “Rede de elásticos”, 1974 (figura 19) e “Caminhando”, 1964 (figura 20), experiências da artista brasileira Ligia Clark, fundamentou as propostas em sala de aula no dialogo sobre os conceitos de linha e plano em relação ao movimento do corpo. A importância da participação e interação do espectador na obra desta artista se faz importante para problematizar o aprendizado da leitura e da escrita. Há interação e o processo é valorizado mais do que o resultado ou o objeto (CLARK, 1980).



Figura 19 - Lygia Clark, 1920-1988. Proposição “Rede de Elásticos”. Ano: 1974

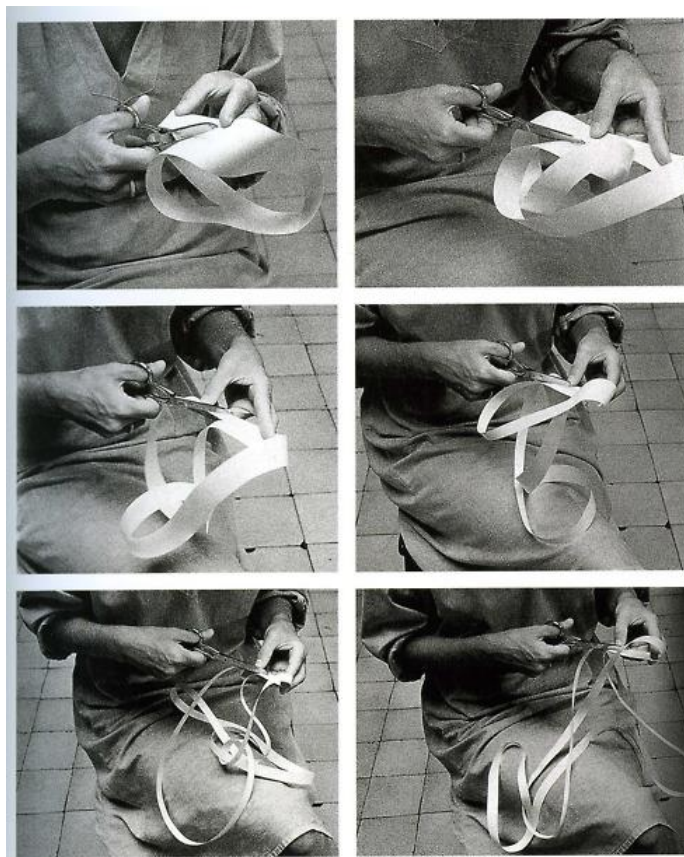


Figura 19 - Lygia Clark, 1920-1988. Proposição “Caminhando”. Ano: 1964

Como já dito, o trabalho realizado com os alunos dos terceiros anos teve como princípio o conceito geométrico de linha e as obras de Lygia Clark (figuras 21, 22 e 23). Através do diálogo e de atividades com desenho, recortes e pintura procurou-se esmiuçar-se conceitos de ponto, linha e forma. Tentou-se construir e, por vezes, desconstruir conceitos sobre desenho, fazendo com que os alunos percebessem a presença da linha, plano e da forma no nosso cotidiano. Desta maneira, os alunos vivenciaram o desenho: pontos, linhas e formas que estão presentes nos objetos e seres que nos rodeiam. As linhas dos cadernos são as mesmas linhas do rejunte dos azulejos, o ponto que a professora desenha no quadro é semelhante a pinta no pescoço do colega, a linha ondulada parece com o cabelo crespo da colega etc.

Desenhamos no ar, escrevemos juntos. Fabulamos sobre nossos encontros, sobre a vida. A linha não era um simples traço, mas o traçado de um sentido, percurso. Pedi para que os alunos desenhassem o traçado de seu caminho: da casa a escola. Procuramos por letras, palavras e desenhos por toda parte: na sala de aula, nas roupas, nos cartazes. A linha do desenho era a mesma linha que escrevia as letras, as palavras, os textos, os nomes: fio condutor de todos os espaços bidimensionais ou tridimensionais.



Figura 20 - Diversos autores. Dimensões variáveis. Ano: 2014

As figuras 22 e 23 registram a atividade em grupo, baseada na obra “Rede de Elásticos”, de Lygia Clark. Os estudantes receberam um atilho, um círculo elástico de borracha. Cada uma das crianças se juntou a outra por meio do atilho os quais seguravam nas mãos, formando uma grande teia movente que se deslocava à medida que as crianças mexiam seus corpos, numa dança.



Figura 21 - Diversos autores. Dimensões variáveis. Ano: 2014



Figura 22 - Diversos autores. Dimensões variáveis. Ano: 2014

A atividade como os atilhos foi a materialização das discussões sobre escrita, desenho e linha. O momento em que os alunos se juntaram em uma grande teia movente foi de grande interação. Eles eram muitos e seus movimentos orquestrados. Havia cumplicidade no gesto de cada um porque a teia se movia em uníssono. A atividade em grupo, algo difícil de alcançar naquela turma de 3º ano, feita com o círculo elástico, possibilitou “ligação” entre os estudantes. Em coreografia os alunos foram colocados em uma situação de aprendizagem que envolveu a “inteligência dos seus corpos” (BERGSON apud FERRAZ, 2007). Nesse momento pode-se falar de em linhas moventes, desenho em movimento, escrita viva.

Ao se unirem por meio de um elemento simples que é o elástico, os alunos puderam vivenciar um desenho em grupo, uma forma orgânica que só existia no momento em que eles estivessem participando. A turma imaginou diversos significados: sol, teia de aranha, cabeça e membros. O grupo abaixava e levantava dando movimento organizado e ritmado ao desenho feito por eles. De acordo com Ferraz (2007, p. 41), pode-se notar inteligência e consciência do corpo nesse movimento, gesto de unir-se ao grupo por um atilho tem seus efeitos de desdobramento, de duração:

O movimento confuso inicial que imita a imagem já corresponde à sua decomposição virtual; de sua repetição surgirá um progresso, ao longo do qual cada movimento elementar vai adquirindo autonomia e precisão crescentes, ampliando, no mesmo passo sua solidariedade com todos os movimentos elementares. Nesse sentido, não se trata da mera repetição, mas de um processo dinâmico de decomposição e recomposição, que falariam, segundo Bergson, à “inteligência do corpo”. (FERRAZ, 2007, p. 41).

Os alunos aprenderam a buscar linhas nos objetos e seres a sua volta. A turma brincou com a linha no espaço. Desenhamos a linha da vida, a linha dos azulejos do piso da sala, mas, também, movimentamos estas linhas juntos. Produzimos e discutimos. Os alunos questionavam e geravam questões. Os registros que ficaram nos cadernos e alguns trabalhos me foram dados como presente.

As linhas, visíveis e invisíveis, que compõem esta dissertação adquirem uma certa materialização ao tratar de procedimentos que se desprendem da arte. O escrever não restrito ao ato de mover a caneta sobre o papel, torna-se uma manifestação do pensamento. Ler e escrever são formas de pensar que, ao encontrarem a arte podem ter

uma feitura mais fluídica e lúdica, afetando todos os sentidos. A arte então vem contribuir com seus aspectos estéticos e não-narrativos da escrita. O fazer artístico, sem retirar a legibilidade da escrita e da leitura, age de forma a estimular um aprendizado mais livre, com uma aceitação e incorporação dos “erros” que advenham do processo de aprender. A arte, aliada ao ensino alfabetizador permite enxergar deslocamentos nesse processo contínuo que é o aprender ler, escrever e fazer arte.

3. Relações entre arte e escrita

As imagens rupestres nos mostram que desenho acompanha o ser humano antes mesmo da invenção da escrita. A própria escrita surge do processamento de desenhos em símbolos que tentam sintetizar e nomear as coisas do mundo. Nas artes, uma reaproximação entre imagem e escrita deu-se, sobretudo, no fim do século XIX e início do século XX, quando experiências com escrita e poesia foram feitas por artistas modernos como André Breton, Tristan Tzara, Picasso e Braque.

Atualmente, na arte contemporânea, a diluição dos limites rígidos entre as diferentes linguagens tem aproximado a arte visual a outros campos do conhecimento. Desta forma, é possível nos relacionarmos com a escrita feita pelos alunos em processo de alfabetização de outras formas que extrapolam o que consideramos certo. A arte viabiliza uma infinidade de encontros e diferença para a leitura e para a escrita dos alunos em alfabetização. A arte e a invenção não salientam o erro, mas transformam o fazer em algo mais, algo que provoca modificação.

Picasso, certa vez, disse que se tivesse nascido chinês, não seria pintor, mas escritor e escreveria seus quadros. Segundo Pereira (1974, p. 1) a declaração pode ser encontrada “no catálogo da exposição *Oeuvres des Musées de Leningrad et de Moscou*, Paris, Editions Cercle d'Art, 1955.” (PEREIRA, 1974, p. 1).

Uma investigação acerca da origem e da tecitura entre desenho e escrita mostra que há mais tramas e entrecruzamentos do que se supõe, já que as imagens também podem ser lidas e a escrita pode ser plástica e visual. O desenho e a escrita são formas de expressão que têm em comum a manifestação gráfica. Desenhar e escrever são formas de entendimento e produção de mundos que acompanham todo o desenvolvimento humano. A história do desenho começa, praticamente, ao mesmo tempo em que a história do homem. O desenho e a escrita guardam a mesma origem gráfica tanto na história humana, como no processo de aquisição da linguagem da criança que, aos poucos, foram e vão se distanciando em termos de significantes, mas que guardam origens comuns de significado. (DERDYK, 2010).

A escrita é uma invenção tecnológica que causou tão significativa revolução na forma de comunicação e acumulação do conhecimento humano, que os historiadores costumam identificar o fim da Pré-História a partir de sua invenção, “o fim da Pré-História ocorreu primeiramente no Oriente Próximo, com o surgimento da escrita ligado

à evolução das primeiras civilizações urbanas, na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã”. (Pedro e Coulon Apud Gomes, 2009).

De acordo com Horcades (2004), em a ‘Evolução da Escrita’, uma investigação da origem da escrita revela que o alfabeto tem parentesco com o desenho e com a arte: tanto a escrita cuneiforme, quanto a hieroglífica demonstram essa origem. Para o autor, “as letras são o casamento entre técnica e estética celebrado pela inteligência humana coletiva” (Horcades, 2004, p. 15). Nas páginas 16 a 18, o autor faz uma distinção entre a escrita pictográfica, que usam a representação, e a escrita alfabética, que utilizam “símbolos que representam sons”:

As plaquetas de barro do templo da cidade de Uruk, feitas aproximadamente seis mil anos atrás, com listas de cereais e cabeças de gado, são as formas de escrita mais antigas encontradas. Naquela época, existiam outras escritas simultaneamente, em geral pictográficas, com imagens figurativas simbolizando palavras. (HORCADES, 2004, p. 17).

Horcades (2004) explica que, em suas origens, a escrita pictográfica era considerada como algo mais refinado, uma linguagem dos deuses, enquanto a escrita alfabética era uma linguagem mais chula, mais popular. Essa distinção pode vir das habilidades técnicas e até mesmo artísticas que a escrita pictográfica exige. A escrita alfabética é mais ágil, enquanto a pictográfica exige muito mais do sujeito que a escreve.

Em sala de aula pude observar que as dificuldades em relação à escrita alfabética apresentada pelas crianças, ao aprenderem os nomes dos objetos e conceitos, surgem de uma relação que até então era mais visual e tátil, percepções desenvolvidas durante os primeiros anos de suas vidas. Assim, essas relações se evidenciam quando as crianças passam pelo processo de alfabetização, quando elas terão que dar nome aquilo que elas reconhecem visualmente; elas terão que associar uma imagem conhecida aos códigos desconhecidos da linguagem verbal. Mesmo os adultos que não foram alfabetizados, também têm dificuldades com o nome das coisas, o nome da letra e som, mas com um receio muito maior de errarem. Tanto o desenho, quanto os procedimentos artísticos levam a progressos na escrita e leitura de crianças, jovens e adultos por serem procedimentos mais livres e menos convencionais, pois os “códigos”, se assim podemos chama-los, são outros.

Segundo Santaella (2001), em nossa sociedade ocidental, o saber analítico que a linguagem verbal, oral ou escrita legitimou, deu-se em detrimento dos saberes sensíveis que outras formas de expressão podem nos propiciar. O privilégio da língua pátria como forma de linguagem e meio de comunicação, deve-se a um condicionamento histórico. Foi no século XX, porém, que surgiram duas ciências: a Linguística e a Semiótica, trazendo uma abertura e outras abordagens a respeito da comunicação. (SANTAELLA, 2001).

Sobre a questão da produção de pensamento no fazer artístico, o artista Ricardo Basbaum (2003) indaga se é possível produzir arte sem pensamento, ressaltando a importância de manter a obra e o texto sobre a obra, matérias heterogêneas. Observando a importância e fertilidade entre texto e obra de arte, do pensamento que se debruça sobre a produção artística, ou seja, sobre o texto confrontado com a obra de arte, Basbaum (2003, p. 167-169) escreve: “Deslocar uma coisa qualquer, um objeto, no espaço e no tempo, é provocar, simultaneamente, um deslocamento dessa matéria invisível que é o pensamento, que não pode ser deslocado, separado, de nossa percepção e ação sobre as coisas, como dado cultural concreto.” (BASBAUM, 2003, p. 167 - 169).

Segundo Deleuze e Guattari apud Miranda e Soares (2009, p. 418) na linguagem enquanto sintaxe existe um duplo agenciamento de conteúdo e de expressão, sendo que um agenciamento é formado por um agenciamento coletivo de enunciação (expressão) e um agenciamento maquínico (conteúdo), em relação a um regime de signos correspondentes. (MIRANDA; SOARES, 2009). Na arte a semelhança (referência) a um regime de signos ou objeto remete ao material do qual a obra é feita: cores, traços, sombras e luz, ou seja, a arte é composta de sensações e percepções que perpassam estados de um sujeito. (DELEUZE, 1992).

Quando a escrita surge em meio a processos artísticos, não se trata de obter a palavra como ferramenta, mas sim de ter a palavra como modo de criação de processos de co-autoria. O escrever como experiência estética pode propiciar o surgimento de uma escrita múltipla na qual o ato de escrever pode, também, ser um ato inacabado. Ato infinitivo entre escrever e ser. Um texto que surge por interações, conexões, relações heterogêneas: como um rizoma. Escrever não se trata da mera transmissão de conhecimento, mas sim de criação e invenção, pois o conhecimento necessário não é “puro” e está tocado por diferentes fontes e saberes, é híbrido.

Sendo a percepção artística uma atividade criadora que participa e completa a obra de arte, o objeto artístico, é que a arte - conjugação entre fazer e contemplar - aciona os processos de cognição inventivos e produz subjetividades, produzindo também novos territórios existenciais (KASTRUP, 2007).

Não se trata de uma experiência estética fechada no que é belo, mas algo que provoca estranhamentos e deslocamentos na percepção. Também não se trata de um julgamento centrado no sujeito, mas na multiplicidade, porque a arte tem um caráter atemporal. Em outras palavras, uma obra de arte tem capacidade para “ficar em pé”, o que se sobrepõe ao gosto pessoal. Arte é aquilo que sobrevive, resiste a todos nós enquanto um composto que excede todo o vivido, é o que fica marcado como um *afecto*, numa existência (COELHO, 2010).

4. Alfabetização e representação: Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Analice Dutra Pillar

Durante a execução desta pesquisa, se tornou necessário compreender como se estabelecem os processos de alfabetização. Os nomes de Emília Ferreiro e Analice Dutra Pillar surgem como referências para entender os processos que ocorrem durante a aprendizagem da linguagem escrita, sobretudo, sobre as aproximações entre desenho e alfabetização.

As pesquisas de Emília Ferreiro surgidas na década de 1970, em conjunto com Ana Teberosky, alicerçadas na psicogenética e no construtivismo de Jean Piaget, apontam contribuições para a compreensão dos processos contidos numa psicogênese do aprendizado da língua escrita. Numa abordagem que considera a produção gráfico-escrita como forma de representação, o que se difere da abordagem utilizada no referencial teórico desta pesquisa, o livro “A psicogênese da escrita”, de autoria das educadoras, considera que no esforço de aprender o sistema da escrita, a criança pode alcançar estágios de “evolução” que são o pré-silábico, silábico, pré-alfabético e por fim, o alfabético.

A abordagem que desloca o controle do ensino sobre os métodos para como as crianças aprendem, foi de grande importância para ajudar a pensar esta pesquisa. A divisão em estágios de aprendizagem torna-se importante na medida em que faz compreender as dimensões mais comuns, usuais, acerca dos processos de aprendizagem da escrita. Saber desses estágios auxiliou a problematizar esta pesquisa, considerando seus devidos deslocamentos, pois aqui lançou-se um olhar sobre a escrita dos alunos no encontro com a arte, na experiência com arte, nos modos de subjetivação em sala de aula, distante de categorizações estanques.

Um dos conflitos, vivenciados na escola, é a progressão automática, fazendo com que muitos dos alunos progredissem de ano sem saberem ler e escrever, ou lendo e escrevendo em desacordo com o que se espera para o ano ao qual pertencem. Os estudos e pesquisas das educadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram introduzidos de alguma maneira na Escola Municipal N. H. Dunas, através do programa Pacto Nacional pela Educação, no ano de 2013. Desta forma, as professoras têm identificado os estágios de alfabetização dos alunos.

No Brasil, principalmente pelas políticas públicas e governamentais adotadas, as descobertas de Ferreiro tem sido alvo de recentes críticas, especialmente no que concerne a aplicabilidade dos estágios de “evolução” (o pré-silábico, silábico, pré-alfabético e o alfabético) nas questões relativas à progressão escolar automática, já que muitos alunos passam para fases mais avançadas sem saberem ler ou escrever. Fernando Copovilla é um dos críticos ao método de alfabetização proposto por Emília Ferreiro. Ao contrário de Ferreiro, Copovilla defende o método fônico como o melhor para atingir resultados.

Acerca das pesquisas de Ferreiro e Teberosky salientam-se seus questionamentos sobre as formas tradicionais de ensino que tem como foco a aplicação do “melhor” método, levantando uma polêmica que envolve dois tipos diferentes de ensinar: o sintético (global) e o analítico (fonético). O que as educadoras apontam é que não há sucesso no método, mas sim na forma de ensinar e avaliar a produção dos estudantes. Qualquer método, tanto o global quanto o fonético, podem ter como característica a tentativa de controle da aprendizagem quando tendem a priorizar uma decodificação, com pouca ênfase no sentido do texto e no uso social da escrita. Ou seja, o uso de um método eficaz, não é para as autoras garantia de resultados eficazes, pois não há controle sobre as formas de aprender. Esta abordagem que enfraquece o controle do ensino sobre os métodos, sobre como as crianças aprendem, foi de grande importância para ajudar a pensar esta pesquisa.

Ferreiro e Teberosky também fazem críticas ao uso de textos artificiais, sem sentido, descolados de qualquer uso cotidiano dos alunos, pois eles partem do ponto de vista hierárquico para qualificar as palavras, escritas e sílabas como fáceis ou difíceis; tendem a demonstrar desconsideração para o fato de que a escrita é uma prática que não pertence tão somente ao espaço escolar. Para Emília Ferreiro, o processo de escolarização da escrita priorizou o texto como objeto imutável, o qual é necessário codificar através de atividades mecânicas. Desta forma a escola acabou por descartar que a linguagem escrita representa a linguagem oral, em um ensino que priorizou métodos e não a forma pela qual a criança se apropria da linguagem.

A polêmica sobre os métodos utilizados foca o ensino no objeto de aprendizagem e não no sujeito cognoscente. Um método não gera conhecimento, os sujeitos sim, mesmo quando diante de um conhecimento ainda por adquirir.

Independentemente da fórmula, existem práticas que ressaltam e colocam a escrita como objeto e produto unicamente escolar, desconsiderando a formulação de problemas diante do aprendiz.

Para Ferreiro, a instituição escolar apoderou-se não só da alfabetização, como da escrita e da leitura, ocultando o funcionamento heterogêneo da escrita e suprimindo práticas de alfabetização que ocorriam em outros espaços, produzindo discursos de verdades e impondo maneiras corretas de ler e escrever. Segundo Ferreiro (1985, p.41), a criança formula hipóteses, inclusive diferenciando o desenho da escrita, através de construções próprias e elaboração de conceitos acerca dessas marcas que habitam o mundo, ou seja, a criança constrói mundos, interpreta e reproduz através de suas hipóteses, dando sentidos ao mundo (FERREIRO, 1985).

Sobre a importância e a interação do desenho e da escrita como formas de expressão e representação, Analice Pillar (1996), utiliza os conceitos introduzidos por Piaget numa abordagem construtivista. Investigar as relações entre desenho e escrita como objetos de representação e conhecimento do mundo é a proposta da autora, pois, para ela, as representações gráficas do desenho seguem linhas de evolução semelhantes aos da escrita. Pillar (1996), por exemplo, baseada em pesquisas da educadora Emilia Ferreiro, nos diz que no período do realismo fortuito, período em que o desenho é involuntário, a escrita começa como um desenho (garatuja).

Tais processos estão interligados com os modos de ver e produzir o mundo, perceber e produzir são, portanto, experiências intimamente interligadas. Para Edwards (1984), o ato de desenhar é interligado e não pode ser separado do processo de ver. Para a autora (p. 16), mais difícil do que desenhar, é ver:

Apesar de interagirem um com outro, o desenho e a escrita são formas, são modos distintos de representar os objetos. O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próxima dos aspectos operativos – não ligados às configurações dos objetos, mas às suas transformações – e dos signos e sinais que são arbitrários. (EDWARDS, 1984, p. 16).

Uma das dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares, segundo Ferreiro (1985), está em perceber que, apesar da tentativa de um controle sistemático sobre o ensino da escrita, as crianças aprendem e constroem sua ideia sobre a escrita antes da autorização formal da instituição. Como vivemos em um mundo habitado por letras,

mesmo antes da escola, a criança tem contato com a escrita, pode-se dizer que de algum modo e ao seu nível, todos sabem escrever.

Numa atitude de sacralização velada com relação ao texto escrito, a escola reproduziu a ideia de que a linguagem escrita não permite interpretações, interferências e modificações conforme seu uso. Mas fica claro que vivendo imersa em um mundo letrado, onde há presença de sistemas simbólicos construídos socialmente, as crianças passam a formular hipóteses sobre essas marcas, num processo construtivo que começa antes da iniciação escolar. Conforme Ferreiro (1985, p.43), em “Reflexões sobre alfabetização”:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos etc.). (FERREIRO,1985, p.43).

O método proposto por Ferreiro revela que o modo de ver a escrita debruçava-se sobre os aspectos gráficos apenas pelo ponto de vista da semelhança, ignorando os aspectos construtivos que dizem respeito ao que a criança quer significar e como ela própria vai construindo diferenciações para apresentar à escrita.

Não há homogeneidade entre sujeitos, língua e aprendizado, pois são partes de um processo heterogêneo. Ferreiro (1994), no livro “Com todas as letras”, escreve que a criança constrói seus sistemas interpretativos durante o processo de aprendizagem do sistema da escrita, reinventando o código da escrita. Para ela, as crianças são facilmente alfabetizáveis, os adultos é que dificultaram esse processo, pois tornam a escrita algo imutável e desconectado de sua função social. A escola priorizou o ensino da escrita e não a escuta da língua escrita, deixando de lado o conteúdo, a informação e a comunicação dos textos. (FERREIRO, 1994).

5. Arte contemporânea, a representação e a apresentação

A história da arte mostra que a arte na contemporaneidade capilarizou-se nas várias esferas do nosso cotidiano, de forma *molecular*, o que ocorre a partir da metade do século XX. Por ter tomado essa posição ela surge como oposição aos processos de *representação* e de *apresentação* do real que até então vinham sendo utilizados pelos artistas. Segundo Guattari (1996, p. 45):

A tentativa de controle social, através da produção de subjetividade em escala planetária, se choca com fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente que eu chamaria de “revolução molecular”. (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

As produções de arte contemporânea buscam questionar os modos de reprodução e de expressão do mundo, assim como a linguagem, a escrita e as fabulações, quando produzem, modificam e transformam o mundo, a vida e as coisas. Desde a incorporação e intervenção no espaço (público, arquitetônico, museu ou galerias) é impossível desassociar a arte do cotidiano. Mas o que se pode entender agora, na contemporaneidade, por este cotidiano?

De 1960 em diante a profusão e multiplicidade de narrativas e pontos de vista traduzidos pela arte nos dizem que o cotidiano, sua realidade, é muito mais multifacetado do que acreditavam nossos antecessores. A arte em seu processo de hibridização com o mundo, na *land art*, no *site specific*, na *body art*, dentre outras manifestações artísticas, reforça essa multiplicidade de formas de existência, ou seja, coloca em questão a vida enquanto multiplicidade de discursos e “verdades”.

Importa observar que, se o objeto artístico contemporâneo se faz na hibridização é por que incorporou o tempo do teatro (*happenings*, *performances*), além da presença física na sua existência tridimensional, ou seja, o objeto artístico incorpora características de uma *apresentação*, não apenas *representação* do mundo real. (KRAUSS, p. 243). A arte contemporânea surge como *apresentação* e *simulação*, colocando em xeque a *representação* de um real, *trompe-l’oeil*¹³ que repete o mundo.

¹³ Recurso técnico e artístico utilizado com a finalidade de criar uma ilusão de ótica, como indica o sentido francês da expressão: *tromper*, “enganar”, *l’oeil*, “o olho”. Seja pelo emprego de detalhes realistas

Podemos dizer que a arte moderna surge como *apresentação* do mundo, o movimento Cubista, por exemplo, participou desta transformação acrescentando objetos reais a suas pinturas. Na vontade de apresentar as forças invisíveis do mundo, “tornar visível o invisível”, a pintura acabou por apresentar a si mesma, distanciando-se da representação das coisas do mundo. Muitos procedimentos artísticos caminharam para uma hibridização com o mundo de uma maneira menos reprodutiva, figurativa, e mais concreta, tátil. Movimentos como o Abstracionismo formal e informal, Neoplasticismo, Suprematismo, Concretismo fizeram com que a metalinguagem surgisse na obra de arte, tornando a arte mais abstrata e tautológica, quando fala de si mesma, quando se autorreferencia.

Quando o artista Joseph Kosuth (1945) na obra ‘Uma e três cadeiras’ (1965) coloca lado a lado, a imagem fotográfica de uma cadeira, o significado segundo o dicionário e o próprio objeto da cadeira, ele questiona o valor tautológico, material, do objeto. O significado, a imagem e o próprio objeto são postos num mesmo patamar, expostos como conceitos artísticos. Além de questionar a própria arte, esta obra torna-se importante para pensar o processo de alfabetização, pois traz o significado das palavras frente a materialidade do objeto e da imagem (Figura 24), que tanto provoca aquele que lê, escreve e pensa com as palavras.



Figura 23– Uma e três cadeiras, 1965

ou pelo uso da perspectiva e/ou claro-escuro, a imagem representada com o auxílio do *trompe-l'oeil* cria no observador a ilusão de que ele está diante de um objeto real em três dimensões e não de uma representação bidimensional.

Em artigo intitulado ‘Produzir Subjetividades: O que significa?’, Soares e Miranda (2009) apontam que o problema da representação, ou seja, a discussão sobre uma distinção entre o mundo inteligível e sensível, instaurada pelo platonismo, constitui-se finalmente quando Descartes a formula como objeto do pensamento filosófico, como questão de subjetividade. Posteriormente, Hume surge como primeiro pensador a questionar a representação como conhecimento de mundo. (SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L., 2009).

Segundo Couchot¹⁴ (1993), desde a Renascença, a arte caminhou para um aprimoramento das técnicas de figuração, com a imagem se dando como representação do real, com as pesquisas indicando uma obsessiva vontade de automatizar os processos de criação e reprodução da imagem. Brunelleschi, Alberti e da Vinci foram os primeiros a manifestarem essa vontade, utilizando recursos que são o princípio da máquina fotográfica: “câmara obscura, anteparo de vidro, pano semitransparente esticado, aparelhos com direcionamento ótico-mecânico, ‘perspectivadores’, etc”. Mais tarde, no século XIX, os aperfeiçoamentos da automatização da imagem levaram ao descobrimento da máquina fotográfica e da televisão. (COUCHOT, 1993).

Ainda de acordo com Couchout (1993, p. 37-38), esse modelo de representação permaneceu desde a Renascença até os Cubistas, que tentaram subverter essa lógica com procedimentos de colagens nos quadros, ou seja, utilizando “fragmentos do próprio real (pedaços de papel, jornais, tecidos, cartas de baralho, cacos de espelho etc.), suprimindo qualquer ponto de vista privilegiado, hierárquico”. Foi como se os cubistas tivessem explodido em estilhaços a perspectiva construída no renascimento (COUCHOUT, 1993). As pesquisas da pintura moderna *apresentaram* novas formas de “ver” o real - a figura no plano, a cor e o corpo. Desde então a relação entre a obra e o espectador sugeriu novos caminhos, abrindo-se para questionamentos que colaboraram para a desmistificação da arte e da aura do objeto artístico.

Segundo Plaza a abertura da obra de arte à recepção está relacionada a três fases produtivas da arte, classificadas como: imagens de primeira geração (obra de arte artesanal), imagens de segunda geração (obra de arte industrial) e imagens de terceira

¹⁴ COUCHOT, E. “Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração”. In: Imagem máquina: a era das tecnologias virtuais. Org. André Parente. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993. P. 37-38.

geração (obras de arte eletrônicas). A obra aberta diz respeito às imagens e obras da primeira geração. Já a abertura das obras de segunda geração incorporam alterações temáticas e estruturais que convidam o espectador a participar da obra, enquanto às obras de terceira geração, mediada por interfaces tecnológicas, produz uma “mistura e hibridização de gêneros, poéticas e atitudes artísticas” que expande as noções de arte, de criação e estética. (PLAZA, 2000, p.1).

A diversidade das manifestações da arte, mesmo que causando estranhamento, ajudam a construir relações mais possíveis e próximas do cotidiano da sala aula. Obras de terceira geração ou as próprias imagens de obras de arte são, muitas vezes, o que facilita o contato do aluno com a arte pelo diálogo possível que as novas tecnologias promovem com a distância conceitual e física que a escola mantém com Galerias e Museus. A arte contemporânea é uma produção do nosso tempo, aborda não só questões pungentes e atuais, mas materialidades contemporâneas.

Em 1917, a ação do artista Marcel Duchamp, ao deslocar um objeto industrializado (um urinol) para o ambiente institucionalizado de arte (uma galeria), deslocou a arte do objeto físico. Arte pode ser uma questão ou um estranhamento, uma “produção mental”, como ele próprio apontou. Sendo mental é da ordem da ideia, do conceito, que se traduz pela palavra, que se volta à invenção de mundos pelo pensamento, que pode ser expresso através da fala e/ ou da escrita. As obras de arte, com a introdução do pensamento moderno e do *ready-made* de Duchamp, deixam de ser, apesar de autorreferentes ou metalinguísticas, auto-explicáveis, pois rompem padrões clássicos e narrativos aos quais estávamos habituados.

O rompimento com a estética clássica promovido pelos artistas modernos, possibilitou que se questionasse uma padronização do que é belo, centrando a experiência no espectador. Em sala de aula, o estudante que se sente intimidado por um fazer condicionado ao belo, sente-se mais livre diante dos questionamentos estéticos impulsionados pela arte moderna e, sobretudo, da arte contemporânea. A leitura e escrita quando aproximadas dos procedimentos estéticos contemporâneos podem, também, extrapolar e questionar os limites estéticos e sensíveis. Por uma escrita estética do sensível com várias leituras possíveis.

Nas obras do artista Marcel Duchamp, “Roda de bicicleta” de 1913 (Fig. 25) e “A Fonte” de 1917, (Fig. 26), a condição de obra de arte dada a um objeto está ligada ao contexto. Um objeto cotidiano, deslocado espacialmente para um ambiente

institucionalizado de arte, marca um momento específico da história que constitui um novo *plano de imanência* para o surgimento do *território conceitual*. O valor da obra desertou do objeto, o autor não é mais o artista-pintor ou escultor que fabrica objetos artesanais, palpáveis, vendáveis, mas é aquele que aponta, assinala o que é arte quando aponta uma invenção conceitual, propõe uma experiência com ideias.



Figura 24– Roda de bicicleta, 1913

A invenção ou a produção dos conceitos remete a instauração de um “plano de imanência” que pode ser chamado de pré-filosófico. Segundo Deleuze (1992, p. 52): “O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento [...]”. (DELEUZE, 1992, p 52). Para os animais formar território é uma atividade de grande importância. O hominídeo desterritorializou a pata da terra para fazer dela uma mão. Um etólogo explica que “um amigo de um animal” equivale a “um lar” e que a família é um “território móvel”. Há uma relação do pensamento com a Terra. Segundo Deleuze (1992, p. 92) “os personagens conceituais têm o papel de manifestarem os territórios, desterritorializações e reterritorializações do pensamento”. (DELEUZE, 1992, p.90-92).



Figura 25- A Fonte, 1917

O *ready-made* de Duchamp repercutiu sobre a arte produzida posteriormente, na maneira como o artista opera a criação, tornando-se um importante marco teórico na história da arte. Após Duchamp a produção artística não é mais necessariamente algo que o artista manipula, mas é antes uma ideia, uma criação mental, ou seja, um conceito. E, por que não, uma aula? A ação de criar não é mais uma operação exclusivamente do artista. O ato criativo também resultado das relações entre obra e espectador, das produções de sentido que neste encontro se instalam.

Segundo Duchamp (1975) do conflito entre intenção e realização há uma lacuna que é preenchida por aquele que percebe uma obra. O artista esclarece que nesse conflito há uma luta de onde surgem reações não totalmente conscientes no plano estético, portanto, aquele que observa uma obra de arte também participa da obra.

Duchamp chama de *coeficiente artístico* o elo entre a ação e intenção do artista e o complemento dado pelo espectador à obra, numa referência a arte em estado bruto. Em outras palavras, o que seria uma falha de expressão tanto da obra quanto do artista, é apresentado como potencial contributivo à obra de arte. Segundo o artista, há, portanto,

nessa interação, “uma relação aritmética entre o que permanece inexpresso embora intencionado, e o que é expresso não-intencionalmente”. (DUCHAMP, 1975, p. 73).

A localização temporal e geográfica fez com que o *ready-made* resultasse de um *agenciamento*. Pois, de acordo com Deleuze (1997, p.112), um *agenciamento* comporta dois segmentos, um vertical, de conteúdo, e outro horizontal, de expressão: “De um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos”. DELEUZE (1997). O artista surge como um anti-artista, anti-pintor, e confere a obra uma existência tautológica e também conceitual que discute os próprios signos da arte. Sobre o tema, Cauquelin (2005, p. 96) esclarece:

O *ready-made*, encontrado por acaso, escolhido e reservado, indica o estado da arte em um momento determinado. Ele está em uma relação de fragmento com a totalidade dos acontecimentos da arte. Em nenhum caso é uma obra de arte à parte, uma obra em si dotada de valor estético; é um indicador, um signo dentro de um sistema sintático. (CAUQUELIN, 2005, p. 96).

O *ready made* está em relação à Arte Minimalista, quando os objetos industrializados traduzem uma impessoalidade presente na execução de um objeto de arte; à Pop Art, quando traduz um certo fetiche pelos objetos prontos. Observa-se os impactos na sociedade de consumo, quando está se deixa afetar pela arte: somos, na contemporaneidade, a cultura do *ready-made*, do “já pronto” e do “tudo já foi feito”, mas nem por isso cessamos em produzir singularidades.

Arthur Danto (2006) parte das experiências proporcionadas por Marcel Duchamp, passando pela “Brillo Box” de Andy Warhol, ao afirmar que uma leitura formal dessas obras de arte não é possível, já que formalmente um *ready-made* não é diferente de qualquer outro objeto comprado no supermercado. Segundo Danto (2006, p.16) o fim da arte anuncia “um momento, pelo menos (e talvez unicamente) na arte, de profundo pluralismo e total tolerância”. Para ele, a arte contemporânea é pós-histórica e não procura, como as Vanguardas, pensar a arte como uma narrativa evolutiva. (DANTO, 2006).

A hibridização com a vida para qual caminhou a arte se aproxima da realidade cotidiana de qualquer aluno em sala de aula. Sendo assim, torna-se favorável ao

trabalho do professor, pois a matéria e ideia de que tratam a arte, sobretudo, a contemporânea, estão mais próximas da realidade dos estudantes. Podemos citar o caso do grafite e as várias formas de apresentação da arte que não precisam de uma galeria ou museu para se disseminarem (blog, internet, postagens ou o espaço público).

Somos a cultura do “*ready-made*”, do já feito, mas em compensação essa proliferação de imagens, reproduções, objetos tecnológicos facilita o acesso das imagens de um modo mais “democrático” que em tempos anteriores. Sabendo lidar com essas diferenças, a escola e os professores de arte podem tornar o ensinar algo mais próprio das exigências do mundo contemporâneo.

A experiência com arte conecta percepção e apreciação. O fazer artístico promove uma integração entre o gosto e uma dose de sofrimento, enquanto o artista trabalha, incorpora aquele que irá perceber, fruir, apreciar, interagir com sua obra. Sendo que a obra se completa quando incorpora a participação, os sentidos do espectador. (KASTRUP, 2007). Desta forma, a arte entra em sala de aula de maneira a aproximar os procedimentos e conteúdos aos alunos. Interagir e criar com a arte, possibilita uma fruição que envolve todos os sentidos do aprender.

Trazendo experiências perceptivas de obras de arte que utilizam interfaces tecnológicas interativas, o que se vê é o espectador se tornando um interator, um *corpo-interator* que se movimenta tanto motora, quanto perceptiva e afetivamente (COELHO, 2010) nos ambientes das instalações interativas computacionais para produzir sentido à experiência.

Em sala de aula, o deslocamento do aluno de mero espectador para *corpo-interator* da arte, pode possibilitar um aprender focado na experiência e na invenção. Desse modo o estudante deixa de ser mais um espectador, para passar a interatuar com as coisas do mundo colocadas pelos artistas, tendo a possibilidade de lidar com a experiência que a arte proporciona, distanciando-se de uma ideia de arte como representação que decalca o mundo no mesmo, na *mímese*, com imagens despotencializadoras do real e entrando no que Couchot vai denominar *simulação*.

A potência da simulação é de reproduzir o real sem explicá-lo, sublimando os conceitos de verdadeiro e falso. Quando deslocamos essa potência para escrita podemos pensar em formatos e apresentações de escritas mais livres, a escrita como simulação e não representação de mundos.

5. 1. Arte e os processos de criação, invenção através da leitura e da escrita

Para Kastrup (2007) processos de criação e de invenção são sinônimos e estão presentes durante toda vida cotidiana, não sendo exclusivos do campo da arte. Para ela: “As grandes e pequenas invenções permeiam nosso conhecimento de mundo e atravessam subjetividades e domínios cognitivos, estilos de vida e paisagem existenciais”. (2007, p.59). Sendo assim, é possível pensar o campo do ensino da arte durante a alfabetização como potência para criação de novas formas de ler e escrever.

Mesmo que os processos de criação e invenção não sejam exclusivos da arte, é possível perceber que a arte tem sido utilizada justamente por trazer esses processos a diversas áreas do conhecimento, desde educação à psiquiatria. (KASTRUP, 2007). O processo de criação surge como caminho para as transformações de subjetividades e de mundos estabelecidos, estratificados, transformando escritas e leituras.

A autora diferencia a criatividade da criação, pois, para ela, a criação é um processo que envolve a invenção dos próprios problemas, enquanto a criatividade é da ordem da solução de problemas dados. Sendo possível hoje, através das ciências da cognição, psicologia e filosofia, afirmar “que os processos de criação envolvem um modo de funcionamento da atenção que inclui movimentos distintos do ato de prestar atenção, que costuma predominar nas atividades ordinárias da vida prática” (KASTRUP, p. 60, 2007). Ter uma ideia é resultado de uma busca ativa, onde a distração e a *atenção flutuante* são de extrema importância (KASTRUP, 2007).

Kastrup (2007, p. 60) coloca-nos a questão da *atenção flutuante*, pois, a distração tem extrema importância para a criação. Segundo Vermesch apud Kastrup (2007) a flutuação não é apenas um tipo de atenção, mas sim, uma condição própria da atenção. O que faz, segundo os autores (2007, p. 60), da flutuação da cognição “uma espécie de solo movente” que “lhe dá um papel de destaque na invenção da cognição”. A atenção flutuante durante o processo de criação gira em torno da ideia de que a criação não é um processo espontâneo e de que a criação é sempre um processo de autocriação, de reinvenção de si, mesmo quando geradora de uma obra ou objeto. (KASTRUP, 2007).

É porque sujeito e objeto, criador e criatura estão interligados que Kastrup (2007) chega à ideia de que a criação é ao mesmo tempo um processo de invenção de si mesmo. Ela reitera a ideia de Varela, Thompson e Rosch (2003) de que as práticas

cognitivas não modificam apenas o mundo, ou apenas o sujeito, mas configuram e reconfiguram de modo recíproco sujeito e mundo. (KASTRUP, 2007).

Segundo Kastrup (2001), por ser imprevisível, o aprendizado não pode ser submetido a leis científicas. Numa aprendizagem sensível, quem aprende é uma espécie de estrangeiro. Ao contrário da reconhecimento e da aprendizagem mecânica, a aprendizagem com os signos da arte é capaz de produzir problemas. Nesse movimento de estrangeirismo o ser formula problemas, constrói novos domínios cognitivos. Kastrup (2001, p.18):

É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos. O exemplo do viajante serve também para indicar o que deve ser considerado como o ponto nodal do problema da aprendizagem inventiva, a saber, a circularidade que caracteriza o aprender a aprender. (KASTRUP, 2001, p.18).

No texto denominado “Flutuações da Atenção no Processo de Criação”, Kastrup (2007, p. 59) critica o uso abusivo da introdução da arte em diversos campos do saber como mero adjetivo, com pouca discussão teórica, lembrando-nos que afirmações como “estimulam a criatividade” e “aumentam a auto-estima” são vagas e imprecisas. Kastrup alerta, nas páginas que se seguem, que não devemos explicar a criação pelo criador. Para ela, e para os pensadores da *Diferença* (Bergson, Deleuze, Guattari) não devemos entender o sujeito como centralizador da criação, ou seja, não devemos tomar o sujeito como efeito do processo de criação, mas sim com parte desse processo. (KASTRUP, 2007).

Conforme Kastrup (2001, p. 19), colocar o problema da aprendizagem “do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção”. A arte expõe e dá visibilidade às contrações e retenções do hábito que possibilita as experiências de subjetividade. Enquanto a Psicologia da Aprendizagem focou-se na solução dos problemas, a aprendizagem inventiva propõe, justamente, a invenção de problemas. Kastrup (2001) comenta que na obra “Proust e os signos”, Deleuze situa o signo em diferentes sistemas, sendo que tudo que ensina emite signos, ou seja, aprender é estar sensível aos signos que uma matéria ou objeto emitem: os signos exercem sobre a subjetividade uma ação direta, sem mediação da representação. Para Kastrup (2001, p.20):

Os signos são emitidos por matérias, objetos, pessoas, mas não são formas, objetos ou sujeitos. Os signos são um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria, e não apenas na matéria linguística. Podem ser extraídos da madeira, de um corpo doente, dos ingredientes da culinária, do campo de futebol e assim por diante. Eles revelam a presença da diferença no âmbito do objeto, seu diferencial. (KASTRUP, 2001, p.20).

Um signo é um convite a exercitar a palavra enquanto objeto, enquanto a inscrição de um gesto, de um estar no mundo. As palavras e as imagens duram o tempo em que produzem sensações que perpassam sujeitos, uma vez que persistem além de serem capturadas pelo olho. Para um ser, assim como um grão de areia é parte do todo que constitui a palavra areia, a ínfima parte que enxergamos também constitui o todo. A totalidade do mundo nunca nos é dada, somos, portanto, fragmentados. Vemos uma fragmentação do mundo, ao mesmo tempo, produzimos mundos.

Na perspectiva da invenção e da arte, a aprendizagem envolve uma atitude que é também de reinvenção, transposição de limites, “atitude limite que faz escapar da polarização sujeito-objeto, interior-exterior, e habitar a zona de fronteira” (KASTRUP, 2001, p 24), mas com uma certa repetição e impressão de ritmos necessários à criação e habitação desse território inventivo de aprendizagem. (KASTRUP, 2001). Nessa perspectiva a arte pode enriquecer a aprendizagem escrita e a leitura, inventando problemas: formas de escrever e ler.

5. 2. O conceito de *encontro* no ensino da arte em meio a alfabetização

A presença de letras e palavras nos trabalhos e atividades das aulas de arte desvelou uma produção visual junto ao conteúdo da aprendizagem escrita. Do gesto da escrita surgiram outros sentidos. Dos materiais, como a tinta e o pincel, brotaram imagens que se inscrevem no dizível. Território de estranhamento, a relação entre estudantes, professora, materiais e sentidos geram encontros.

Segundo Deleuze, um *encontro* acontece no percurso de desterritorializações, é uma atividade clandestina, algo como um devir ou núpcias. Podemos nos encontrar com pessoas, sem nunca as ter visto, assim como ideias, movimentos, entidades, experiências, gestos, palavras. Em blocos, cada um retira o seu proveito de um encontro. Através de uma preparação longa, e sem método, sem a necessidade de reconhecimento ou julgamento, simplesmente colhendo tudo e pondo dentro de um saco. Encontrar então é achar, roubar e capturar, algo inverso ao copiar, imitar e plagiar. (DELEUZE; PARNET, 1998).

Deleuze (1998), no livro “Diálogos”, explica que a dupla captura da relação entre a vespa e a orquídea podem ser exemplos de um encontro. Deste encontro, que é também uma conversa, a orquídea como órgão sexual da vespa, tem um devir-vespa e a vespa um devir-orquídea ao se tornar o aparelho reprodutor da orquídea. Um *encontro*, portanto, é qualquer coisa que não está na troca ou na mistura (nem um, nem em outro), mas no intermédio. Algo que não está na orquídea ou na vespa, ocorre em outra direção, no *intermezzo*. (DELEUZE; PARNET, 1998).

Produzem-se *encontros* a partir do fazer artístico proposto em sala de aula. Estudantes, professora, letras, palavras, sílabas, sofrem deslocamentos, ordem gramatical em movimento de fuga. O caos da linguagem promovido e explorado pela arte, é da ordem da dissipação das forças, ordem das potências de *encontros* que desestabilizam certezas; nada a ver com confusão ou bagunça. Movimentos que projetam outros sentidos, subvertendo o uso das palavras como palavras de ordem ou reprodução. Um *non-sense* que provoca sentidos e que trabalha a palavra de outro modo, numa direção fora das determinações de significações, caos no qual o sentido não é algo a ser redescoberto, mas algo a ser produzido. Quando o campo da arte e o campo da alfabetização constituem-se num território de *encontros*, possibilita-se novas

maneiras de experimentar e perceber a linguagem escrita, criando modos que singularizam um aprender. (DELEUZE, 1974).

Escrever e ler são ações que se complementam, dançam juntas, encontram-se. Podem funcionar como chaves de universos, percepções e construção do mundo e de mundos (DELEUZE, 1989). Conforme Deleuze em “Diálogos”, “chaves no vento para que minha mente fuja e fornecer a meus pensamentos fechados uma corrente de ar fresco” (DELEUZE, 1998, p.14). A escritura e a leitura funcionam como agentes produtores, constroem territórios e planos que possibilitam a singularização no plano molecular, um processo que pode se tornar uma espécie de resistência à grande máquina de produção capitalística de subjetividade, ao que é dado e estabelecido como modelo (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

6. Um espaço escolar aberto a criação e a invenção: a língua das oficinas de arte

Este projeto se justifica na medida em que busca tornar o aprender mais artístico, e o espaço escolar mais aberto a diferença, uma diferença que capta os pequenos desvios, linhas moleculares e de fuga de um aprendizado. Como espaço fechado, que desconsidera o mundo em uma constituição rizomática, a escola não funde sua língua com os dialetos e gírias da língua além dos seus muros e quatro paredes. Com a arte esse espaço pode abrir-se como lugar de criação e invenção: espaço aberto, o território escolar faz rizoma com a sociedade da qual é parte.

O traçado imperceptível, fruto de relações muitas vezes ignoradas, podem ser ampliados e tornarem-se visíveis a partir dos procedimentos artísticos. A partir da produção de trabalhos “poéticos” que são fabricados em *oficinas de arte*, com materiais e procedimentos que fazem com que a escrita e a leitura extrapolem a folha do caderno, o lápis e a borracha, os alunos não se tornam apenas aptos a ler, escrever, contar, mas a fabular, e criar, e inventar mundos.

Segundo Deleuze e Guattari (1995), mapas só existem se forem percorridos, pois são construídos e criados a um só tempo, um viver ao caminhar, em processualidade, gerando percursos. Para os autores, os mapas só passam a existir a partir do momento em que são experimentados, percorridos. Mapas são formados pelas interconexões e relações criadas pelo caminho e pelo caminhante. Todo mapa é rizomático por ser construído por uma rede de interconexões, que podem sempre ser modificadas. Desta forma, os mapas estão sempre em construção, podem ser transformados a todo o momento.

Escolhe-se o conceito de mapa para se pensar a escola, o *espaço escolar*. Pensar a escola enquanto um mapa, ou uma cartografia do cotidiano. Assim como mapas geográficos que desenham e registram territórios, os espaços escolares são habitados e cruzados pelas forças políticas, econômicas, culturais, uma multiplicidade de saberes que podem tencionar forças a partir dos processos de ensino e aprendizagem. O *espaço escolar* em substituição ao que entendemos por instituição escolar. A instituição surge como algo endurecido (GALLO, 2003); enquanto o espaço abre novas possibilidades: mais amplo e flexível, tende ao infinito.

Traçados de ensaios, tentativas de uma, de várias *escritas menores*¹⁵. Diversas *linhas moleculares* traçadas transversalmente a *linhas molares* que pedem uma atenção. Segundo Guattari e Rolnik (1996), os elementos que existem nos fluxos, estratos, agenciamentos, podem se organizar de forma *molar* e *molecular*. A ordem *molar* delimita sujeitos, objetos e representações. A ordem *molecular* é do fluxo, do devir, da transição de fases e das intensidades:

A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades. Essa travessia molecular dos estratos e dos níveis, operada pelas diferentes espécies de agenciamento, será chamada de transversalidade. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 317).

Esta pesquisa buscou entender como o ensino de arte pode auxiliar as crianças na construção de saberes junto aos processos de alfabetização. Valorizando o que é desperdiçado durante os processos de ensino e aprendizagem, pode-se buscar formas de escrever e modos de ler mais abertos e livres. Distante de moldes que prendem a leitura e a escrita, pode-se investir num aprender menos inibidor, num ensaio de voo de um saber mais livre.

É, portanto, a língua da arte, através de *afectos* e *perceptos*, que toma lugar no espaço e no tempo em que se constrói junto formas de ler, escrever e aprender. Escapando de dar aos alunos a linguagem como um produto mecanizado e mecanizável, mas promovendo a linguagem em sua processualidade, produção sensível, sensorial, dando visibilidade e voz ao que a escrita e a leitura transportam de indizível, incomunicável. Não é o que se quis dizer ou o que foi dito, mas a qualidade de uma escrita de conter mais do que significações.

¹⁵ Cf. Gallo (2003, p. 76).

6. 1. Tempo *aiônico* de produção escrita: experiências do sensível

O fazer artístico, as narrativas, a literatura e a poesia são formas de experiência sensível, de ação, devir e de tempo, formas de experimentação do tempo *aiônico* (DELEUZE, 1974), próprio da criança¹⁶. Durante as aulas de artes existe um tempo de fazer, de modificar e trabalhar a plasticidade de objetos e de si mesmo, tempo de experiências. A arte contemporânea e suas construções nada lineares nos ajudam a pensar as exigências frente ao nosso tempo atual, assim como toda obra de arte e sua capacidade de duração. Frente a uma obra de arte o tempo é duração, *bloco de sensações*¹⁷ composto de *afectos* e *perceptos* que valem por si mesmos, independentes de quem os criou e de quem quer que seja atravessado por ela. A escrita, enquanto processo, perdura e modifica quem lê e quem escreve.

A experimentação de processos artísticos atrelados a leitura e a escrita podem revelar ao aluno a expressão do seu pensamento, do seu aprender. Nada é desperdiçado, nem o fazer, nem o errar. O corpo desenha, desenha-se, faz-se e se desfaz. O aprendizado não caminha em uma linha reta e linear. Afecções e percepções percorrem um labirinto que deixa seus vestígios através da arte. Durante as aulas de artes há um tempo de fazer, de modificar e trabalhar a plasticidade de objetos e de si mesmo, tempo de produção de experiências.

A oposição entre *Aion* e *Cronos* é explicitada por Peter Pál Pelbert (2000, p. 89), em “O tempo não-reconciliado”, *cronos* é o tempo contínuo de presentes encadeados, enquanto o tempo do Acontecimento pertence à *aion* “na sua lógica não dialética, impessoal, impassível, incorpórea: a pura reserva”, pura virtualidade que não cessa de sobrevir. O tempo *aiônico* não tem uniformidade, mas se apresenta como uma rede de tempos experimentados, divergentes, convergentes e paralelos, em duração. Tempo experimentado e vivenciado, de descobrimentos e invenções. (PELBERT, 2000).

O tempo *aiônico* pode ser visto como próximo ao tempo da infância e da brincadeira, pois é no *faz de conta* que o tempo da criança passa como fluxo, sucessões de coexistências, variações infinitas e não mais linear que podem ser traduzidas em suas

¹⁶ Arrisco dizer que o tempo *aiônico* é próprio da criança na medida em que a criança não está tão submetida e submersa ao tempo medido em termos cronológicos. O tempo partido de forma cartesiana e cronológica pode ser visto como um tempo do adulto, do trabalho e do capitalismo.

¹⁷ DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

marcas desenhadas e escritas. Tempo de fabulações que abrange todas as possibilidades, tempo de descobertas, de mundos possíveis em um mesmo mundo, fazendo rizomas. Ao brincar, ler e escrever a criança pode, como escreve Pelbert, defrontar-se “com diversas alternativas, ao invés de optar por uma e eliminar as outras, opta-se por todas – isto é, criam-se múltiplos futuros, diversos tempos que também proliferam e bifurcam, produzindo essa população de vidas disparatadas”. (PELBERT, 2000, 87).

Por ativar a memória sem estar atrelada a ela é que a arte pode ajudar a construir percursos rizomáticos sobre os modos de escrever, ler, desenhar e viver. A arte, bloco de sensações, não rememora o passado, mas presentifica-se como um acontecimento. Segundo Deleuze (1992), no livro “O que é filosofia?”, “O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. Não se escreve com lembranças da infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente” DELEUZE (1992, p.218).

7. Por uma “escrita menor” em educação: rizomas de um aprender com arte

Gilles Deleuze, que foi filósofo e professor, nunca escreveu especificamente sobre a educação, mas seu pensamento nos fornece o inusitado, o imprevisto e o diferente para o cenário pedagógico contemporâneo e o Ensino de Arte. Ao trazer o pensamento de Deleuze para pensar a educação, Gallo (2003, p. 80) coloca o ensino como *acontecimento*, como abertura de possibilidades e devires para pensar o ensino escolar, propondo um currículo transversal e rizomático, o que implica pensar o processo educativo como heterogênesse, portanto, “produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há, sequer, como vislumbrar, de antemão, o resultado”. (GALLO, 2003).

Foi desta forma que esta pesquisa se deu. Pelo inusitado. Observando as relações, os encontros entre arte e escrita, aprendizagem da escrita e a arte. Observando de forma atenta, e em devir, os trabalhos dos alunos como uma “produção poética”, cartografando os objetos e trabalhos realizados pelos alunos, aproximando-os de uma produção poética-visual. O que permitiu que se evidenciasse tanto o fazer docente, quanto discente, enquanto invenção e acontecimento, sendo que a arte tornou-se um local, território de comunicação, através de *perceptos* e *afectos*, entre um eu-professor e os estudantes.

De acordo com Deleuze (1998, p. 53): “O acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrecrocaram, se cortam ou se penetram, a carne e a espada; mas tal efeito não é da ordem dos corpos, batalha impassível, incorporal, impenetrável, que domina sua própria realização e domina sua efetuação.” O conceito é um acontecimento. (DELEUZE, 1992).

O conceito de *rizoma*, criado por Deleuze e Guattari (1995), é um conceito fractal que leva o pensamento a um patamar que supera as tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, inteligível e sensível, discurso e extradiscurso. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e...e...”. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra,

riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, v. 1, p.37).

A ideia de educação menor (Gallo, 2003) está em relação a um exercício rizomático da educação como espaço de invenção. O campo de conhecimento e pesquisa da Alfabetização, levado adiante como um processo que é também criação de outro território, algo que promove um multilinguismo, uma rota de desvio ao que força a língua forjar uma homogeneidade. Nesta fuga, inventa-se assim signos que deslocam o *platô* do ensino. (GALLO, 2003).

No dicionário *platô* significa o mesmo que *planalto*, pequena extensão de terreno plano situada numa ligeira elevação, no francês *plateau*, “na embreagem de discos de fricção, o disco dotado de molas compressoras sob cuja ação ele transmite força do motor às rodas de tração”. (CUNHA, 1986, p. 613). Silvio Gallo em “Deleuze & a educação” propõe o conceito de Deleuze e Guattari de *platô* para pensar o território da educação. (GALLO, 2003). Segundo Deleuze e Guattari (1995 v.1, p. 32) “um rizoma é feito de *platôs*”. Os *platôs* seriam as camadas, estratos de que é composta a terra, os corpos, o cosmos e a própria filosofia. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, v. 1, p. 9).

Considerando que, segundo Gallo (2003, p. 76), “uma obra de literatura menor não fala de si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade”, há que se pensar a alfabetização como um processo que é também criação de outro território, invenção de signos que pode deslocar o *platô* do ensino. Pode-se pensar sobre essa perspectiva a educação e o ensino das letras e das palavras enquanto rizoma, devir e alteridade. Respeitando os espaços, a diversidade e o aluno, o outrem que está em processo de aprendizagem. (GALLO, 2003).

Para sermos, como propõe Deleuze (1998, p. 4), bilíngues em uma única língua, “devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor”. Como uma literatura menor, “poética menor” ou *escrita menor*, os livros podem traçar o inusitado. Segundo Deleuze (1998, p. 5):

As pessoas pensam sempre em um futuro majoritário (quando eu for grande, quando tiver poder...). Quando o problema é o de um devir-minoritário: não fingir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas. (DELEUZE, 1998, p. 5).

Aproximando os processos de alfabetização a forma de um rizoma, é possível pensar que a linguagem escrita pode ser um mapa que desenha a aquisição de uma escrita, como uma cartografia de processos com múltiplos referenciais. Desta forma, a linguagem pode ser entendida como um sistema heterogêneo em constante movimento, em devir.

Alfabetizar implica colocar-se em contato com o ler e o escrever. Alterando os modos de percepção do sujeito estas ações relacionam-se a devires. Através da escrita o sujeito dá suporte a uma transcendência que ultrapassa a ordem do vivido. Para Deleuze: “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p.11).

Se nós, professores, concordamos com Deleuze que escrever é devir, é um gesto por se fazer, inacabado, em devir que não se compactua ou está a serviço do Estado e das máquinas de controle da sociedade neoliberal, pois estes são processos que assujeitam as massas. O platô da educação aberto à multiplicidade, opera por deslocamentos e convergências, estabelecendo elos e agenciamentos voltados para uma subjetividade autônoma, uma singularização e uma dose de incerteza. (GALLO, 2003; FOUCAULT, 2010).

Visto que ninguém cria do nada, do vazio, construir um espaço para a invenção de um alfabeto também é um roubo criativo (DELEUZE; PARNET, 1998). Mas é preciso que se criem situações propícias para esta invenção, e que seja possível explicitar as múltiplas tonalidades da fala e das expressões, mecanismos que deem visibilidade às reinterpretações singulares da linguagem como forma de agenciamento de uma escrita, produzindo espaços de possibilidades para o novo, o que pode ocorrer através da língua da arte. Segundo Deleuze (1998, p. 19):

Não se deve procurar se uma ideia é justa ou verdadeira. Seria preciso procurar uma ideia bem diferente [...] Ora, geralmente, não se encontra essa outra ideia sozinho, é preciso um acaso, ou que alguém a dê a você. Não é preciso ser sábio, saber ou conhecer determinado domínio, mas aprender isso ou aquilo em domínios bem diferentes. É melhor que o cut-up. É antes um procedimento de pick-me up, de pick-up – no dicionário = restabelecimento, negócio de ocasião, aceleração, captação de ondas [...]. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19).

Nesta pesquisa a palavra é mais do que ferramenta ou código. Palavras possuem elas próprias funções fazendo a reapresentação, escapando da representação, produzindo espaços de possibilidades para o novo, para o inusitado, fazendo rizomas no pensamento, na fala e nos processos de alfabetização e escrita. Criando está *escrita menor* numa tecitura e numa escuta que dão visibilidade ao que acontece à margem, ao sensível e ao inusitado.

Em ‘Bergsonismo’, Deleuze (1999) diz ser preciso superar os falsos problemas, àqueles que nos são dados para que encontremos uma resposta ou solução, sendo preciso criar nossos próprios problemas. Segundo o autor, escolar e socialmente somos mantidos numa espécie de escravidão, na qual o professor é quem nos dá problemas totalmente prontos a serem solucionados de forma já predeterminada. Lembrando-nos que se faz necessário desprender-se dos falsos problemas, ou seja, problemas inexistentes ou mal colocados, Deleuze (1999) diz que a verdadeira descoberta supera o dado, supera a própria experiência intensiva do corpo, incidindo sobre o que já existe. (DELEUZE, 1999).

Ao falar sobre linguagem, Deleuze (2008, p. 55) nos avisa que, muitas vezes, “a linguagem é um sistema de comando, não um meio de informação”; e quando o professor ensina a sintaxe da linguagem ele fornece ferramentas, as mesmas do operário da linha de montagem, ou seja, quando o professor usa o foco sobre o método e não sobre o sujeito cognoscente que está em processo de alfabetização, ou utiliza textos distante daquele vivenciado no cotidiano do aluno, este professor está usando signos de poder para ensinar não as letras, mas relações de hierarquia da linguagem. (DELEUZE, 2008).

O discurso dominante, de poder e de controle, cria hierarquias na linguagem, como se a língua se fizesse na gramática, pormenorizando tudo que entende como incorreto. Como parte desta realidade, a escola acaba sendo uma máquina reprodutora de palavras de ordem.

Segundo Deleuze e Guatarri, em Mil Platôs “as palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático.” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.6). Pois quando falar é tomar o lugar do outro na enunciação - ato no qual se retira a vez de falar ou enunciar a voz de outrem - a arte, através de *affectos* (formas diferentes de sentir) e *perceptos*

(formas diferentes de ver, escutar), pode oferecer *linhas de fuga* às significações dominantes. (DELEUZE; GUATARRI, 1995).

Portanto, é de forma rizomática, que esta pesquisa se propôs, através do ensino de arte, realizar atividades artísticas implicadas com os processos de aquisição da linguagem escrita. Problematizando, através da aplicação da investigação, uma instigação de uma produção escrita dos alunos quando investidas com arte nos anos iniciais com crianças, jovens e adultos e que interfere nos processos de aquisição da linguagem escrita.

Considerando a língua que os estudantes trazem como um rico repertório, dando voz a estas tantas peculiaridades, torna-se possível dar visibilidade e existência as várias linhas de *resistência* que se produzem neste estado de coisas, traçando *linhas de fuga*, comprometidas com os signos da arte, inventando o que se poderia chamar de “alfabeto marginal”. Não só porque esses estudantes estão marginalizados, à margem da sociedade, mas por tentar nominar um outro alfabeto, o que inclui as linhas gráficas dos cadernos que vão sendo preenchidos cotidianamente e sem esperança de encontrarem uma “publicação”, uma divulgação, alguém que os ouça e atenda suas necessidades.

8. Conclusões

Para Deleuze e Guattari (1995) a arte constitui um campo do conhecimento tanto quanto a ciência e a filosofia, embora proceda à sua maneira. Como professora, creio que esse estímulo, oriundo dos signos da arte, pode gerar outro acesso à realidade permitindo reinventá-la. A constituição de um olhar, de professora, artista, espectadora não se fez ou se faz individualmente. Esse olhar se faz com todos os olhares possíveis construídos no ‘Grupo de Pesquisa Experimental’¹⁸, em sala de aula, como professora e como aluna, com os colegas, com os alunos. Colocados em crise a educação e os elementos estratificados do aprender.

Ao iniciar esta pesquisa, desconfiava que a arte fluiria por entre os processos de alfabetização com toda sua possibilidade e força de intervenção, algo que foi possível demonstrar, embora acredite que há muito ainda a ser construído nesse sentido. O que me pareceu como novidade foi a questão autoral do meu ofício de propor oficinas aos alunos, como exercício de uma docência artista. Assim como um artista tem no seu trabalho uma espécie de assinatura, o professor também pode imprimir sua marca ao criar e ministrar suas aulas. Marcas que vão compondo-se na busca pelo diálogo entre o artístico e o pedagógico.

Propondo um olhar que não busca a representação da linguagem, um olhar que parte do deslocamento propiciado pela arte e o ensino da arte, considera-se que a escrita não é somente um código, um cogito. A escrita, nesta pesquisa, não é simplesmente um sistema de representação de sons através de sinais gráficos que tem uma ortografia que reproduz estratégias dominantes, mas é uma construção coletiva movente e em movimento. Pois, se fossem códigos, os signos linguísticos não provocariam diferenças nos significados, mas remeteriam ao signo diretamente.

Como referido na introdução desta dissertação, a informação contida na linguagem é o que construímos, em uma espécie de convenção social, sobre os objetos do mundo, criando regras e normas, mas o pensamento existe fora. E é sempre esse pensamento fora do convencional, que produz diferença, um terceiro elemento fora do conjunto. Segundo Deleuze (p. 43): “O enunciado é o produto de um agenciamento,

¹⁸ <http://grupoexperimental.blogspot.com.br/>

sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos.” (DELEUZE; PARNET, 1998).

Escrever e ler são modos de pensar. Pensar é sempre algo que extrapola o acordo, a norma. O pensamento é algo ao qual somos forçados (DELEUZE, 1988/ROLNIK, 1993). De difícil tradução, o pensamento enquanto leitura e escrita encontram na arte uma possibilidade de desvio, percepção e afecção e, também, interação com o outro. Na impossibilidade de tradução desse pensamento é que se produz esse terceiro elemento como escrita e modos de ler, do indizível e invisível para o visível.

A singularização de uma escrita aparece como forma de resistência, inscrição que o campo da arte dá aporte, processo que se diferencia da individuação, visto que não existe um sujeito determinado, mas em relações com o mundo, nesse caso, relações com processos artísticos vivenciados na aula de arte, relações com aprendizagem do código escrito. A capacidade de subjetivação está em relação à invenção de novas formas de vida. Nota-se que os processos de subjetivação são, ao mesmo tempo, coletivos e individuais, acontecem e atravessam os corpos humanos e não-humanos.

Há singularização, marcas e produção de mundos quando há rompimento e estranhamento. Justamente, um estranhamento como marca constitui o material para esta pesquisa, por um olhar atento ao que constitui as *marcas, estados inéditos* de um aprender da leitura e da escrita em relação à arte, enquanto processo de aprendizagem inventiva e sensível. (ROLNIK, 1993).

As situações que fizeram e fazem bulbos e rizomas nesta pesquisa, através de práticas artísticas, no encontro com o outro, escaparam dos modos arborescentes de problematizar a educação, a escola, a sala de aula. Um fazer de uma escrita se abriu como campo de experimentação e produziu encontros. Agenciando signos e fazeres da arte, possibilitou-se um ‘lançar-se’ nas incertezas e no acaso de um encontro poético e estético com a escrita durante o processo de aprendizagem, inventando novas formas de perceber e deixar-se afetar.

Como professora fiquei atenta ao perceber essas linhas, também, ao tentar criá-las. As conclusões que tive foram a partir das intervenções que fiz com alunos, por isso fica uma necessidade de investigar mais as possibilidades da arte de intervir nos processos de aprendizagem dos alunos. Pôde-se observar que os alunos compõem uma série de registros que dão visibilidade não apenas a modos de fazer e aprender a linguagem, mas produzem subjetividade. A arte pode contribuir e problematizar casos

como os de Alisson e Andrielle, que foram os disparos desta pesquisa. Ao segurar o lápis, ao escrever em suportes variados, folhear livros, ler letreiros e cartazes, os escritos, registros de sensações e pensamentos, guardam também os estranhamentos e as curiosidades que envolvem aprender a língua escrita.

Procurando desvendar diferenças através do incentivo a uma produção que procura apresentar as torções, desvios e “erros” da linguagem como elementos de uma estética, de uma poética verbo-visual, elementos com os quais operam alunos ao aprender a ler e escrever, organizam-se nas oficinas de arte. Ações pedagógicas buscam na escrita elementos de diálogo, e sem subordinação a uma identidade fixa, universalista e representacional.

Desta forma, preocupada com a diferença e a “sujeira” dos enunciados, não apenas aquelas deixadas pelas tintas, pela argila, é que foi possível pensar um projeto fazendo-se junto à alfabetização e ao letramento. Nesse sentido, há que se dar mais atenção aos processos, sucessão de estados, mudanças. Há que se fazer uma cartografia do não dito, do “sujo”. Uma cartografia da poeira, do choro. Não só de beleza e alegria se fez história e se ergueu territórios. Há que se escrever também com um pouco de incerteza, inventando problemas.

O inusitado da pesquisa cartográfica, com seus procedimentos mais abertos e inventivos, foi poder ter aplicado as oficinas com jovens e adultos, algo que não estava nos objetivos desde o início. Casos distintos como do aluno Patrick (figura 15), com um histórico de “insucesso” com o aprendizado que valoriza um certo tipo de resultado e que o considerava incapaz de alcançá-lo, ou de Darli (figura 16), que retornou à escola depois de muito tempo de afastamento, podem ter leituras diferentes quando a escrita é implicada aos procedimentos artísticos.

Habitar o espaço escolar, entendendo a arte como processo de construção e desconstrução de territórios, pressupõe que a arte aceita as incertezas do aprendizado, que vai de encontro às instituições escolares, atmosferas etimologicamente instituídas, onde não há lugar para incertezas. Como lidar com esta realidade? Ensinar, desterritorializando conceitos acaba sendo um processo de transcender palavras. Caminha-se para a invenção de outros alfabetos, de outra língua? Traça-se, portanto, de uma cartografia do estranhamento, torções e tensões do aprendizado como experiência estética e ética.

Contaminar o espaço social – espaço social escolar – com obras de arte, extrapolando fronteiras, visualizando “encontros” entre a palavra e os processos artísticos. Permite-se à palavra outra sintaxe, numa existência que resiste à repetição das palavras de ordem. Desenhando linhas e permitindo outras tantas linhas de desenho, de pintura, de letras, de fuga.

A Escola é uma instituição que se constituiu na Modernidade e, ainda hoje, na sociedade de controle, parece responsável por controlar e disciplinar o corpo e a produção de subjetividades. O surgimento da escolarização em massa fez com que houvesse a necessidade de padronizar os procedimentos de ensino. A Modernidade e sua consequente sistematização dos métodos de ensino fez com que as escolas passassem a se organizar em classes ou séries, normalizando conteúdos e práticas, capitalizando o tempo e os corpos através do disciplinamento. Como explica Foucault (2010, p. 154), na obra “Vigiar e punir”:

A colocação em série das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final do indivíduo. (FOUCAULT, 2010, p. 154).

Em inúmeras vezes, a arte escapa, ou procura escapar, do disciplinamento do pensar. Aliada aos processos de aprendizagem, pode tornar o aprender mais lúdico e livre de padronização. Escapando de um disciplinamento do pensar, com a arte, procurou-se fundamentarmos práticas educativas com oficinas de interações sensíveis que valorizam processos, estados e duração. Essas práticas foram estimuladoras de um fazer e de uma aprendizagem mais livre, com os desenhos escritos - ou escritos desenhados -, proporcionando estímulo para perceber outra temporalidade, em outras palavras, distender ou suspender o tempo cronológico.

Um aprender da leitura e da escrita não estavam mais atrelados a um resultado específico, os alunos estavam autorizados para o fazer, sem moldes ou modelos, e todos foram colocados num mesmo plano, ou seja, não haviam hierarquias de saberes. O aprender dentro e fora da escola foram postos em questão, assim como uma escrita em

relação ao mundo, ao movimento, aos corpos. Não setorizamos um aprender, mas investimos na experiência e no pensamento rizomático.

Mesmo que nos pareça, historicamente, a escola não foi à única encarregada de ensinar a ler e escrever, antes o ensino ocorria de maneira informal, em grupos ou em família, no local de trabalho ou em casa. A invenção da imprensa, no século XV, já havia ajudado a popularizar a escrita, mas o processo de escolarização em massa teve início no século XVIII, impulsionado pelas exigências impostas pela industrialização: escolas e fábricas nascem ao mesmo tempo, mas escrita e escola surgiram em momentos distintos. Antes disso, as práticas de ensino existiam em outros espaços, sem que houvesse *uma* sistematização dos procedimentos utilizados, como existe nas escolas atualmente. Segundo Santos (2007, p. 25):

[...] apesar de se poder estabelecer relação linear e causal entre a industrialização e a constituição de uma escola universal, não se pode afirmar que, a partir do século XVIII, passou-se do total analfabetismo para a alfabetização graças apenas à escolarização. Pelo contrário, estudos têm mostrado quanto autônoma tem sido a história da alfabetização em relação à história da escola. Ou seja, não foi preciso que primeiro fosse implantada uma escolarização em massa para que as pessoas comuns fossem alfabetizadas. (SANTOS, 2007, p. 25).

Em relação à escola poderíamos enxergar nestes traçados duas linhas, no mínimo: uma que insiste numa direção “incorreta”, e foge na medida em que a escola passa a impor uma normalização da escrita e da leitura, desvinculada do cotidiano dos alunos, e outra que persiste em seguir os padrões de uma linguagem que não alcança “sucesso”. Entre esses dois traçados, também outras linhas vão sendo desenhadas, cruzando-se junto à alfabetização e ao letramento. Reside nessas outras linhas, neste “entre”, outras produções com capacidade para produzir sentidos diante dos discursos sobre fracasso do aprendizado.

A arte pode ser capaz de produzir espaços de resistência na escola através de atos de criação, com projetos de intervenção que possibilitem o *encontro* e a *diferença*. “Encontrar” é achar, roubar e capturar, algo inverso ao copiar, imitar e plagiar. Em blocos, cada um retira o seu proveito de um encontro. (DELEUZE; PARNET, 1998). Ao aproximar escrita e arte, busca-se escapar transversalmente das representações do código escrito, envolvendo o aprendizado das letras e das palavras ao campo da criação e da invenção.

As coisas do mundo nos atravessam e nos modificam. A vida em potência de variação é o mundo perpassado por essas multiplicidades. Na experiência com arte, esses atravessamentos ocorrem através das formas, gestos, traços, cores, sons, cheiros. A arte pode entrar neste conjunto de multiplicidades e promover deslocamentos no discurso e nas atitudes acomodadas, diante do saber e do aprender na escola. Entendo que um escrever e uma leitura podem ser modos de produção de subjetivação e estão em relação ao que está estratificado. Ora sutis, ora perceptíveis, traçam linhas em sentidos e direções múltiplas que não dividem a vida em disciplinas seriadas.

De alguma forma, escrever esta pesquisa permitiu um devir-criança ou devir-menor de quem aprende junto aos signos da arte, frente a uma escolarização do aprender. Professor e alunos: aprendendo e escrevendo, capturando *marcas*, possibilidades de intervenção nos processos de alfabetização, que evidenciam os espaços e os territórios de criação, invenção, acasos, estranhamento e devir.

Para além do dizível, os contrastes, os sons e a plasticidade das letras revelam os modos de subjetivação de uma escrita pormenorizada. Os registros gráficos da escrita, desenham a cartografia de um ensino que pode fornecer às palavras, não apenas um reforço como “ferramentas”, mas estimular processos de *co-autoria*, promovendo a experimentação dos processos artísticos como reinvenção e transposição de fronteiras, onde sujeitos, arte e escrita não são polos opostos, mas encontros de intensidades.

Agenciando práticas pedagógicas, palavras e mundo da arte, buscou-se por aquilo que ocorre quando os registros gráficos de alunos em aquisição da linguagem são submetidos a práticas pedagógicas com arte. Buscou-se por outros saberes que se produzem para além do modo “correto” de escrever e aprender os códigos da linguagem escrita, pois se acredita que neste caminho há contribuições a serem oferecidas. A partir do ensino de arte podemos enriquecer e contribuir com os processos de alfabetização de inúmeras crianças que se encontram na mesma situação das que dispararam esta pesquisa.

9. Referências Bibliográficas

BASBAUM, Ricardo. **Pensar com arte: o lado de fora da crítica.** In: **Fronteira: arte, críticas e outros ensaios.** / Mônica Zielinsky (org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CAMINI, Patrícia. **Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita.** Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CLARK, Lygia. **Proposições.** In: FUNARTE, (col. Arte Brasileira contemporânea). Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

COELHO, Alberto d'Avila. **Instalações interativas computacionais: exercícios de contemplação interfaceada de sensações.** Porto Alegre, 2009.

COUCHOT, E. **“Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração”.** In: Imagem máquina: a era das tecnologias virtuais. Org. André Parente. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993. P. 37-38.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte - a arte contemporânea e os limites da história.** São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed 34, 2008.

_____. **Crítica e clínica.** São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado: 1988.

_____. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Kafka. Por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. 4ª edição. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DERDYK, Edith. Estadão Cultura. **Artista Edith Derdyk exhibe obras criadas do ato de cortar o papel**. O Estado de S. Paulo Online, São Paulo, 15 abr. 2014. Online. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,artista-edith-derdyk-exibe-obras-criadas-do-ato-de-cortar-livros,1154266>> Acessado em: 20 jul. 2014.

DUCHAMP, Marcel. “**O Ato Criador**”. In: BATTCK, Gregory (org.). A nova arte. São Paulo: Perspectiva. P. 71- 74. 1975.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Bergson hoje: virtualidade, corpo, memória**.

LECERF, E.; BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). **Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1, p. 39-57.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Ed: Cortez, 1994.

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf> Acessado em: 20 ago. 2013

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Revista: Psicologia em Estudo, Maringá, vol. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf> > Acessado em: 13 de set. 2013

_____. **A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade**. TRAMA INTERDISCIPLINAR - v. 3 - n. 1 – 2012.

_____. **Flutuações da atenção no processo de criação**. In: LECERF, E.; BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). **Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1, p. 59-71.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A escultura no campo ampliado**. (trad. Baez, Elizabeth C.). Revista Gávea. V.1. Rio de Janeiro, 1984. Disponível: < http://www.deboraludwig.com.br/arquivos/krauss_aesculturanoCampoAmpliado.pdf > Acessado em: 13 de set. 2013

León Ferrari e Mira Schendel: O Alfabeto Enfurecido. Org. Luis Péres-Orama. São Paulo: Cosac e Naif, 2010.

MIRANDA, L. L; SOARES, L. B. **Produzir subjetividades: o que significa?** Revista: Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano 9, n.2, p. 408-424, 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf> > Acessado em: 15 de jun. 2013

PARENTE, André. **Enredando el pensamiento: Redes de información y subjetividad**. In: HERNÁNDEZ, Iliana. : **Estética, ciência e tecnologia creaciones eletrônicas y numéricas**. Editorial Pontificia universidade Javeriana, Bogota, D.C., 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Pedro Geraldo Escosteguy: poéticas visuais / Pedro Geraldo Escosteguy. – Porto Alegre: Ed. por Susana Gastal, 2003.

PELBERT, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. In: ALLIEZ, Énric (org). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed.34, 2000, p. 83-95.

PEREIRA, Wilcon. **Trans/Form/Ação** vol.1 Marília, 1974. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/trans/v1/v1a09.pdf> > Acessado em: 11 de jun. 2013

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PLAZA, Júlio. “**Arte e interatividade: autor-obra-recepção**”. In: Catálogo Eletronic Art Exhibition. 13th SIBGRAPI 2000. Brazilian Symposium on Computer Graphics and Image Processing. Caxias do Sul: Lorigraf, 2000.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. Em *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251, 1993.

ROSA, Luisa Günther. **Neoconcretismo: Manifesto e Práxis**. UnB: Brasília, maio de 2007.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Fapesp, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE
MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, (NOME DOS PAIS OU RESPONSÁVEL), AUTORIZO o uso de imagens, desenhos produzidos e do aluno _____, (NOME DO ALUNO/A), em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de veiculação, procurando valorizar a produção visual e escrita do aluno (a). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e sem fins lucrativos.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Pelotas, ____ de _____, de 2013.

Assinatura do responsável legal.

Nome legível: _____

Telefone p/ contato: _____