

**IFSUL - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-
RIO-GRANDENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

JÉSICA HENCKE

CURRÍCULO: CORPO DE UMA CRIA-INVENÇÃO

**PELOTAS
2016**

Jésica Hencke

Currículo: Corpo de uma Cria-invenção

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense como requisito para obtenção do título de mestre em Educação e Tecnologias.

Orientador:

Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior (Goy)

Coorientadora:

Prof^a. Dr^a. Roselaine Machado Albernaz

Linha de Pesquisa:

Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias

**Pelotas
2016**

Ficha Catalográfica

H494c Hencke, Jésica.

Currículo : corpo de uma cria-invenção / Jésica Hencke . – 2016.
155 f. : il. color ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

1. Arte - ensino. 2. Artes visuais. 3. Currículo. I. Kerr Junior, Donald
Hugh de Barros. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Sul-rio-grandense - IFSul. III. Título.

CDD 700.7

Catálogo na publicação:

Bibliotecária Rosana Machado Azambuja CRB 10/1576
Biblioteca IFSul - Campus Pelotas

Jésica Hencke

Currículo: Corpo de uma Cria-invenção

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense como requisito para obtenção do título de mestre em Educação e Tecnologias.

Orientador:

Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior (Goy)

Coorientadora:

Prof^a. Dr^a. Roselaine Machado Albernaz

Aprovado pela banca examinadora em 08 de março de 2016.

Prof^a. Dr^a. Cynthia Farina (IFSul – MPET)

Prof^a Dr^a Mirela Ribeiro Meira (FaE/UFPel - PPGAV-CA)

Agradecimentos

Agradeço a Goy, por sua amizade, incentivo, paciência, persistência e dedicação magistral, a Alberto e Mirela por encontrarem pedras preciosas não lapidadas no texto da qualificação e perceberem potência deste ato de criação, a Roselaine pelo apoio incondicional nos instantes finais desta escrita, aos meus pais, Celso e Sueli, pela imensa compreensão e estímulo, aos meus irmãos, Juliano, Marla e Luísa, e inestimável amiga Bibiana, pelo companheirismo e amizade indescritível, aos meus colegas de estudo, pesquisa, ora próximos, ora dispersos, pelas trocas, aos meus amigos e amigas, ao me permitirem a solidão e o silêncio, aos meus colegas professores e professoras, a equipe pedagógica e direção da escola na qual propus a intervenção, que ora faz parte deste texto, aos estudantes da turma 83 e seu comprometimento e amizade, aos professores e equipe técnica do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia do IFSul – Campus Pelotas, por sua dedicação e apoio aos estudantes.

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietação nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais a falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro.

Jorge Larossa (2007, p. 156)

Resumo

A presente dissertação articula conceitos que perpassam o plano da filosofia, das artes visuais e da educação, focando-se na transformação docente e discente, inebriado por um corpo curricular em processo de transformação. Na escrita vale-se da intensidade de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sandra Mara Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Marcos Villela Pereira e outros. Há uma aposta na arte como sensação no fazer e no pensar o ensino das artes visuais no meio escolar, tendo sempre as interferências curriculares como palco de compreensão e argumentação. O pensamento da diferença e o múltiplo abrem-se diante do processo de pesquisa e, à medida que a investigação ocorre, há uma transformação docente e discente, a construção de um currículo que permite tocar a si mesmo, pensar sobre si mesmo, interpenetrar-se, mesmo realizando atividades que já foram desenvolvidas por outros professores, artistas e pesquisadores, cria neste movimento fissuras no corpo professor e estudante que o faz tocar-se, conhecer-se, questionar-se e produzir pensamentos. Problematiza a ideia de um “corpo curricular” para o ensino de artes visuais, em ações interventivas com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental numa escola pública estadual e sua potência de transformação docente e discente, com a intenção de pôr em funcionamento o corpo curricular da “*cria-invenção*”. Esta pesquisa não propõe um método sistemático, mas um encadeamento entre o ato de pensar e a criação, como um caminho possível. Recorta cenas, fragmentos, tenta captar forças e sensações e transformá-las em palavras, vale-se da leitura de um referencial bibliográfico; a preparação de encontros-aulas de artes visuais, elaboradas a partir da ideia de um “corpo curricular”; realiza anotações problematizadoras, escreve um diário repleto de dúvidas, angústias, inquietações, fotografias, conversas e relatos dos estudantes, busca montar um processo cartográfico de escrita. Desta forma, na imensidão que é o espaço escolar, o ensino de artes visuais emerge como potência de viver sensações e transgredir o modelo de ensino presente no currículo dogmático, à medida que, permite ao professor e estudantes pensar seu processo de aprendizagem, compreende que, independente do currículo escolar que se apresenta, é imprescindível ao professor propor práticas que questionem, transformem e produzam pensamentos.

Palavras-chave: artes visuais; sensações; currículo.

Résumé

Cette dissertation articule des concepts qui passent le plan de la philosophie, des arts visuelles et de l'éducation, en se concentrant dans la transformation de l'enseignant et de l'apprenant, enivré par un corps curriculaire en processus de transformation. Dans le processus d'écriture on utilise l'intensité des auteurs comme Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sandra Mara Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Marcos Villela Pereira et d'autres. Il y a un pari dans l'art comme sensation dans le faire et le penser des arts visuelles dans le moyen scolaire, où il y a toujours les interférences curriculaires comme scène de compréhension et d'argumentation. La pensée de la différence et du multiple s'ouvrent devant le processus de recherche et, à mesure que la recherche se passe, il y a une transformation de l'enseignant et de l'apprenant, la construction d'un curriculum qui permet toucher à soi-même, penser à soi-même, s'interpénétrer, même que réalisant des activités qui ont déjà été développées par d'autres professeurs, d'autres artistes et d'autres chercheurs, elle crée dans ce mouvement des fissures dans le corps des professeurs et des apprenants qui les fait se toucher, faire la connaissance, demander et produire des pensées. Cela problématise l'idée d'un "corps curriculaire" pour l'enseignement des arts visuelles, dans des actions interventionnelles comme une classe de huitième année d'*ensino fundamental* dans une école publique *estadual* et sa potence de transformations des enseignants et des apprenants, avec l'intention de mettre en marche le corps curriculaire de la "création-invention". Cette recherche ne propose pas une méthode systématique, mais un enchaînement entre l'acte de penser et la création, comme un chemin possible. Il coupe des scènes, des débris, il essaye de capturer les forces et les sensations et de les transformer en des mots, il se vaut de la lecture d'un référentiel bibliographique; la préparation des rencontres-classe d'arts visuelles sont élaborées à partir de l'idée d'un "corps curriculaire"; Il prend des notes problématrices, il écrit un journal plein de doutes, d'angoisses, d'inquiétudes, de photographies, de conversations et d'histoires des étudiants, il cherche à construire un processus cartographique d'écriture. De cette manière, dans l'immensité qui est l'espace scolaire, l'enseignement des arts visuelles émerge comme une potence de vivre des sensations et de transgresser le modèle d'enseignement présent dans le curriculum dogmatique, à mesure que permet au professeur et aux élèves de penser son procès d'apprentissage, il comprend que, indépendant du curriculum scolaire qu'on présente, il est indispensable au professeur de proposer des pratiques qui fassent des questions, transforment et produisent des pensées.

Mots-clés: arts visuelle; sensations; curriculum.

Resumen

La presente tesis articula conceptos que permean en el plan de la filosofía, de las artes visuales y de la educación, centrandose en la transformación docente y discente, inebriado por un cuerpo curricular en proceso de transformación. En el proceso de la escritura vale-se de la intensidad de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sandra Mara Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Marcos Villela Pereira entre otros. Hay una apuesta en la arte como sensación en el hacer y el pensar la enseñanza de las artes visuales en el medio escolar, teniendo siempre las interferencias curriculares como palco de comprensión y argumentación. El pensamiento de la diferencia y el múltiplo se abren delante del proceso de pesquisa y, a la medida que la investigación se lleva a cabo, hay una transformación docente y discente, la construcción de un currículo que permite tocar a sí mismo, pensar sobre sí mismo, interpretarse, mismo realizando actividades que ya fueron desarrolladas por otros profesores, artistas e investigadores, crea en este movimiento grietas en el cuerpo del profesor y el estudiante. Problematisa la idea de un “cuerpo curricular” para la enseñanza de artes visuales, en acciones de intervención con un grupo de octavo grado de la enseñanza fundamental en una escuela pública estadual y su potencia de transformación docente y discente, con la intención de poner en funcionamiento el cuerpo curricular de la “*crea-invenção*”. Esta investigación no se propone a un método sistemático, pero a un encadenamiento entre el acto de pensar y la creación, como un camino posible. Recorta escenas, fragmentos, intenta captar fuerzas y sensaciones y transfórmalas en palabras, se vale de la lectura de un referencial bibliográfico; la preparación de encuentros-clases de artes visuales, elaboradas a partir de la idea de un “cuerpo curricular”; realiza anotaciones indagadoras, escribiendo un diario lleno de dudas, temores, ansiedades, fotografías, conversaciones y relatos de los estudiantes, busca montar un proceso cartográfico de la escritura. De esta manera, en la inmensidad que es el ambiente escolar, la enseñanza de artes visuales emerge como potencia de vivir sensaciones y transgredir el modelo de enseñanza presente en el currículo dogmático, ya que permite al profesor y el estudiante pensar su proceso de aprendizaje, comprende que, independiente del currículo escolar que se presenta, es imprescindible al profesor proponer prácticas que cuestionen, transformen y produzcan pensamientos.

Palabras-chave: artes visuales; sensaciones; currículo.

Índice de Imagens

Imagem 1: Professora pesquisadora aprendiz.	10
Imagem 2: Vista da janela de meu quarto ao pôr do sol, espaço para ler, escrever, pensar, estar sozinha.	12
Imagem 3: Rio Grande do Sul (2009, p. 56).	72
Imagem 4: Casca de uma árvore, porosidades do aprender.	84
Imagem 5: Vista superior do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Fonte: Google Maps/2015.	85
Imagem 6: Imagem de três momentos distintos do projeto de intervenção (aula proposta pelos estudantes – linha corporal; pintura ação no pátio escolar; instalação nos corredores do terceiro piso – produzindo linhas). Abril/junho – 2015	91
Imagem 7: Imagens da prática artística dom giz de derretido – tema de estudo “ponto”.	95
Imagem 8: Imagens da prática artística “Quebra-cabeça humano”	96
Imagem 9: Cenas do cotidiano dos estudantes que apresentam noções de ponto, linha e plano.	99
Imagem 10: Imagens de Lygia Clark - Caminhando.....	101
Imagem 11: Processo de construção da obra “Caminhando” – estudantes/aprendizes.....	101
Imagem 12: Instalação realizada pelos estudantes do 8º ano. Processo de exploração corpórea dos conceitos de ponto, linha e plano tridimensional.	104
Imagem 13: Atividade/brincadeira “Morto e vivo”	108
Imagem 14: Produção do brigadeiro – ponto e confecção do “diário/livro de registros”.	114
Imagem 15: <i>Corpos Presentes / Still Being</i> , de Antony Gormley – 2012.....	119
Imagem 16: Exposição “ <i>In corporis</i> ” construção feita com arames.	120
Imagem 17: Imagem da “linha” feita com múltiplos desenhos livres.....	123
Imagem 18: Fotos das propostas de intervenção – performance e construção de linhas.	124
Imagem 19: Processo de interferência nos corredores escolares – linha.....	125

Sumário

Dês-introdução	10
Linhas: planos de composição	16
1 O olhar, o sensível e o pensável: corpo, arte, currículo e contemporaneidade	22
1.1 Encontros e desencontros: n possibilidades em um corpo curricular	27
1.2 Arte como Sensação: aproximações	33
1.3 Distensão: percursos a mapear	39
2. Currículo	45
2.1 O ensino de Artes Visuais no Brasil: amarras e fissuras curriculares	54
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes: os tempos que regem os programas	65
2.3 Currículo: Corpo de uma Cria-invenção	74
3 Ponto, fluxos e corpos: olhares	81
3.1 Instituto Estadual de Educação Assis Brasil: uma narrativa	83
3.2 Um olhar curricular: 8ª ano do Ensino Fundamental	86
3.3 Percursos: diário de uma professora de artes visuais	89
Entrelaçamentos: fabulando aprendizagens	127
Referências Bibliográficas	132
Apêndice 01: projeto de intervenção	137
Apêndice 02: slides trabalhados na primeira aula (introdução ao tema de estudo).....	143
Apêndice 03: termo de autorização para uso da fala e da imagem.....	148
Apêndice 04: retomada conceitual	149

Dês-introdução



Imagem 1: Professora pesquisadora aprendiz.
Pelotas, 2015.

Escrever uma dissertação é reconhecer as marcas que compõem meu corpo, que constituem meus desejos e possibilitam compreender o que movimenta minha aprendizagem, identificar meus temores e falhas e seguir em frente, sem medo de errar, ou de falhar, viver a violência da transformação quando não quero ser transformada, chorar e lutar para permanecer a mesma que outrora existia e já fora substituída continuamente por uma nova mulher, uma nova professora, uma multiplicidade de outros seres que habitam meu corpo. Sentir o desassossego na própria carne, na efervescência do estômago dolorido, nos pensamentos negativos que tomam conta do meu ser, nas incertezas de meu futuro e na certeza da luta diária, diria Fernando Pessoa que é preciso viver “... a acuidade dolorosa das minhas sensações, ainda das que sejam de alegria, a alegria da acuidade das minhas sensações, ainda que sejam de tristeza” (PESSOA, 1982, s.p.).

Nos momentos da “acuidade dolorosa das tristezas” sinto-me numa fortaleza, erguida a meu redor, e impeço a passagem do oxigênio, dou vazão ao monóxido de carbono que entorpece minha capacidade de reação e acuidade visual, fazendo com que eu perceba um jogo de exigências e manipulações que não existem fora da minha cabeça, num ciclo obsessivo de perfeição desnecessária que me ata em nós, angústias, sofrimentos, pensamentos negativos e inseguranças. Ao escrever me remeto à memória, que retém e que projeta¹, na tentativa de perceber diferenças num processo de repetição, um fluxo de autoconhecimento. “O autoconhecimento, nesse sentido, é um dispositivo que visa, em última análise a recobrar formas que não cessam, já, de desfigurar-se. O autoconhecimento não visa a restaurar a identidade do sujeito, mas a conhecer os fluxos do processo de subjetivação” (PEREIRA, 2013, p. 180).

¹ Em consonância com os estudos de Pereira (2013), a memória retentiva é aquela que está presa ao passado e volta ao presente por conexões com fatos atuais (lembrar, reproduzir, reviver conceitos e conteúdos ouvidos e obtidos pela transmissão), e, a memória projetiva é aquela que cria movimentos aptos a perceber sentidos nos encontros entre pessoas, conceitos, objetos e possibilita projetar o presente e o futuro, transformando-os.

Em um processo de autoconhecimento, realizo um inventário mental de minha vida e percebo que não canto, não danço, será que irão reparar na minha voz e nos meus passos cambaleantes? E se ao bater palmas meu ritmo for discordante do som das outras palmas? Quem se importa? Ninguém! Apenas minha mente maniqueísta que tem prazer em julgar, em ferir os possíveis desejos e me prende dentro de um corpo de “tatuzinho de jardim” que se enrosca em si mesmo e tenta se autodevorar, consumir-se e sumir, num universo feito de areias movediças que coroem meu corpo e amortecem minhas percepções. “A busca não está dirigida para responder à questão ‘quem sou eu’ ou ‘o que é ser professor’, mas, de outro modo, ‘como me tornei o que estou sendo’ e ‘como é ser professor’ (PEREIRA, 2013, p. 37) e perceber o quanto a estrutura curricular demarca os passos de minha ação.

Converso com Arnaldo Antunes, que num instante vital suspira, une suas forças e grita “Já não sinto amor, nem dor. Já não sinto nada. Socorro, alguém me dê um coração. Que esse já não bate nem apanha. Por favor! Uma emoção pequena, qualquer coisa! Qualquer coisa que se sinta. Tem tantos sentimentos. Deve ter algum que sirva” (ANTUNES, Socorro, 1998), uma pequena emoção, uma percepção, qualquer sentimento, para sair do desespero e voltar a “acuidade da alegria” e escrever as experiências que vivi neste instante de produção intelectual e transformação no encontro com a docência.

Escrever corporalmente com o sangue e o suor, por mais violento que é, possibilita pôr em movimento um coração que apanha com pequenas e grandes emoções, vive sensações. Por este e outros ensejos uma dêis-introdução, para contar um pouco desta professora que escreve acerca de seu encontro com a docência em artes visuais, com um currículo em transformação, e fabula sua trajetória, seus medos e anseios. A necessidade de escrever é incontrolável, mas encontra-se truncada e turva como a água enferrujada, suja, que precisa escoar pela torneira, para então em sua limpidez permitir uma análise da experiência artístico-pedagógica que propõe colocar o currículo em movimento, possibilitando uma aprendizagem que passe pelo corpo escolarizado, meu e de meus alunos (estudantes/aprendizes).

Para falar de si, como professora num encontro de aprendizagens, é interessante recordar, não para repetir, apenas para perceber as marcas que ficaram e os desejos transbordantes, marcas que constituem minha professoralidade (PEREIRA, 2013), fluxos, e aprendizagens que passaram e passam por meu corpo e o transformam, em simbiose com os estudantes/aprendizes e os currículos.

Sempre gostei de ler, ir à escola, colecionar desenhos e organizar papéis, objetos, livros, roupas, tudo o que pode ser colocado em alguma ordem, sinto a necessidade de arrumar e, o mundo docente passava-me a impressão de organização, regras, possibilidade de

catalogar vivências e experiências, por sua vez, uma visão estruturalista aprisionada num sistema normativo e reprodutor, foi por causa desta percepção errônea que desejei ser professora. Saindo deste mundo de ordenações me deparo com o universo do silêncio e estar sozinha, ter poucos amigos, um isolamento não intencional que fez parte da minha infância e vida adulta. A timidez, seriedade nas relações e solidão compõe uma forma de ser e viver junto às outras pessoas. Aprender é a variável que movimenta as ações de meu ser.

Minha trajetória escolar ocorreu na esfera pública estadual desde a primeira série até o curso de Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos. Acredito no ensino público gratuito, visto que foi este espaço que me impulsionou a chegar até este momento em minha vida. Nasci e estudei na serra gaúcha uma região arborizada, cuja geografia é formada por morros, montanhas e curvas, um espaço verticalizado. Percorri múltiplos trajetos para estudar, fiz quilômetros de estradas correndo atrás das ínfimas oportunidades que se abriam a minha frente e sei que ainda há muitos desafios a superar e caminhos a inventar, se o que desejo é qualificar minha vida profissional e pessoal (ações indissociáveis).

Aprender é transformar-me.

Na pretensão de transformar a si, reconheço a necessidade de olhar o passado e compreender que as dificuldades, as quedas e conquistas foram instigadoras de novos pensamentos, ações e percepções. Neste jogo entre passado, presente e movimento, faço um recorte poético que marca minha infância e início da vida adulta:



Imagem 2: Vista da janela de meu quarto ao pôr do sol, espaço para ler, escrever, pensar, estar sozinha.
Canela/RS – 2013

Silêncio, escuridão,
ao longe um gemido de mulher,
um choro de criança,
corpos, sombras, temores, dor, gritos,
pedidos de perdão.
No horizonte o sol desperta (na minha imaginação infantil ele nasce irradiando
luminosidades)...
Ilumina as velas de chão batido, poeirentas
acordo numa casa de madeira de eucalipto, paredes pintadas de verde folha,
janelas de ferro marrom com vidros canelados que nublam a visão,

um gramado verdejante, vacas, porcos, galinhas, bodes e papagaio.
Na área dos fundos, um tanque de concreto para lavar as roupas.
A lavoura bem cuidada com cenoura, milho, feijão de vagem, alface, tempero verde e chás.
Corpos enegrecidos pelo trabalho secular.
Infância na serra gaúcha, permeada pela pobreza, fé e desejo de dias melhores.
Educação rígida embasada no respeito, regras, normas, leis e organização.
“A educação transforma as pessoas!”
Não brigue, não falte às aulas, não coma fora do horário, faça os temas de casa!
Cumpra seus deveres.
Com minha mãe aprendi a orar, nunca desistir apesar das adversidades, dos medos e das quedas.
É preciso ter persistência, paciência e coragem.
De meu pai adquiri a curiosidade investigativa, o desejo de ousar, aprender com as falhas e os erros, a calar ao invés de falar.
Irmãos! Tenho muitos. Amigos, companheiros, parceiros na dor, nas perdas, nas conquistas, nos sonhos, em muitos momentos me ajudam a olhar de forma diferente, a sentir sem racionalizar, a sonhar e conquistar.
Infância é sinônimo de aprendizagens, brincadeiras:
piquenique,
bonecas,
pião,
carrinho de lomba,
taco.
No processo de educação não me era permitido sair de casa, ficar acordada até tarde, assistir televisão.
Aprendi a falar pouco, ouvir muito, brincar sozinha e ler.
Ler me alegra, me acalma, me dá acalento e calor.
Gritos me incomodam, me assustam, amedrontam, tenho pânico de alcoolismo, abuso físico e brigas.
Infância,
adolescência,
juventude,
vida adulta...
Livros, desenhos, lápis de cor, pincéis e tintas, cheiro de pão assando, feijão cozinhando, gotas de chuva sobre a poeira seca, lembranças interioranas.
A escola,
espaço para ser feliz e triste, ler, escrever, brigar, discutir, vibrar...
Timidez e quietude, personalidade singular, assim deleguei toda a energia para dentro de mim e arranquei das entranhas forças para aprender.
Jamais fui a mais inteligente, a mais rápida, ou a mais criativa...
odiava ser chamada de esforçada, porém, nunca reprovei e sempre terminei o que comecei.
Aprender move meus passos.
Os anos passam, os sonhos se modificam e as conquistas ocorrem muito lentamente.
Há muito a ser dito, a ser lembrado, a ser esquecido...
preciso da sanidade, da esquizofrenia ponderada, do descanso, da ruptura e da metamorfose para construir outros percursos.

HENCKE, Jésica (novembro, 2014).

A tensão que se coloca ao escrever é mexer com as percepções, os desejos, as inquietações, falar sobre a angústia causada pela incerteza, à instabilidade feita de desejos,

medos, palpitações. O desafio é construir universos singulares, mundos que podem causar medo, sofrimento e dor, bem como alegria, inquietações e experiências, ao desafiar-me, produzir incertezas, errar sem sentir culpa, aprender a desaprender, ou melhor, aprender de formas diferentes, admitir a temporalidade e a efemeridade do conhecimento, permitir-me dizer: não sei, estou com medo, questionar-se - será que conseguirei?

Viver a metamorfose com o próprio sangue, na carne, em desequilíbrios, secreções, num fluxo de desafios, de improbabilidades e possibilidades. Muitas vezes, um percurso repleto de vozes que ecoam dos autores lidos, do grupo de pesquisa² no qual participo, os seminários cursados, os cursos e pesquisas realizadas³, as conversas com meu orientador e coorientadora, outros momentos de silêncio e tristeza, que revolve as entranhas, desata os nós e ergue a poeira do esquecimento, do desprazer, das falhas, dos assuntos não resolvidos, pondo em movimento a indiferença, a nostalgia, criando abalos sísmicos, estranhamentos e impulsionando devires⁴. Num formar-se e (de) formar-se docente, em territórios cambiantes⁵.

Me lanço a um abismo, quando me proponho pensar em afecções
que movimentam sensações
não qualquer sensação, mas aquelas permeadas pela arte
um ponto não é mais geométrico, muito menos artístico é um devir
sou ponto,
rolo,
esbarro,
estremeço,
sou um tatuzinho de jardim.

Encontro outros pontos, outros corpos e desenlaço formo uma linha
uma linha corpo... que corta o vento cheio de outras linhas, que escrevem na palma da minha mão,
marcam percursos pelo suor que escorre em minha face, pura secreção!
Óbvia canção descompassada e produzida pelos batimentos de meu coração

² O Grupo de pesquisa EXPERIMENTA investiga as transformações nos processos de formação atuais. Parte das perguntas que fazem as filosofias da diferença (especialmente, os filósofos Deleuze e Guattari e Foucault) e as práticas estéticas atuais aos modos de fazer e pensar da atualidade, para indagar os processos de subjetivação no campo da educação. Coordenadora Prof. Dr. Cynthia Farina.

³ Pesquisa bibliográfica e revisão de literatura na área de Formação de Professores e Currículo em cursos de pós-graduação *latu senso*, em conformidade as exigências de formação continuada junto à prática pedagógica em escolas públicas estaduais.

⁴ O termo devir provém do Latim, *devenire*, “chegar a, tornar-se”. Surgiu no Século XIII (Enciclopédia da Conscienciologia. Nesta proposta de escrita o termo “devir” está alicerçado nos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, trata-se de um conceito que opera em silêncio, de forma sutil, movimentando pensamentos e ações em busca de algo, “são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas” (DELEUZE, PARNET, 1998, p.5).

⁵ Territórios cambiantes emergem como conceito de processo imerso num contexto escolarizado, que vai sendo construído mediante as interferências sensíveis, onde o jogo entre inteligível e sensível não há, se concebe o corpo em sua integralidade.

formado por linhas, cheias de sangue e oxigênio.
Sou um complexo de experiências.
Sinto a sombra de uma árvore e imagino o plano da arte feito pelo acoplamento de inúmeros pontos
que formam a casca, as folhas os galhos, unindo-se como linhas que pululam meus pensamentos.
Repouso para pensar nos movimentos
da poeira, do vento, da luz.
Espero, talvez não experimente transformações, mas estou aberta a aprender, viver, inventar um outro
eu... singular, múltiplo...
Espero
enquanto espero trabalho, faço o mesmo, tento o novo e retorno ao começo... outro começo... outro
começo...
suarei, ficarei ofegante, triste, cansada, ferida, mas não desistirei...
Minhas mãos, meus pés, são apenas linhas inquietas que se movem ao criar trajetórias... meu corpo é um
plano de possíveis sensações...
É preciso aprender a ver o não visto, compreender o não compreendido, fazer o que ainda não foi feito...
É possível que falharei,
falhar não é desistir mas dar-se o direito de tentar, de ir a busca do possível
espero
tento
fecho-me volto a ser ponto, sem entradas, sem saídas, sem linhas de estratificação estou num abismo
sem fim...
É perigoso agir.
É perigoso falar.
É perigoso andar.
É perigoso esperar.
É perigoso viver...
Mas é indispensável tentar...

HENCKE, Jéssica (março, 2015).

Linhas: planos de composição

Remover os excessos, lapidar as preciosidades, demover os clichês e retirar o sumo das ideias, dos pensamentos e do processo de intervenção, mostrou-se como o próprio fluxo de escrita permeado por rabiscos, desenhos a margem dos textos lidos, proposições excluídas que, sem pedir licença, retornaram continuamente a minha mente e produziram os raros movimentos de escrita repletos de criação. Olhar o aparente, ignorar os erros, as lágrimas, os suores, foi o desejo inicial para não perder o foco do objeto de investigação, todavia, é destes desvios que se produz e reproduz ações nesta pesquisa.

As linhas traçadas que compõem esta escrita, não são um resultado, não é uma resposta as perguntas investigadas, são momentos de desaceleração e aceleração num percurso que se finda. Tempo de experiência marcado por dúvidas, entusiasmos, desafios, erros, arrancadas, paradas abruptas, inseguranças, incertezas, quedas, ferimentos, cicatrizes, paralisação, recuperação, mudança de hábitos, transferência de emprego, aprendizagens, descobertas, deformações em meu corpo. Curto, longo, retilíneo, curvo, denso, superficial, um caminho. Assim como a vida, formada por partes de mim, que se dobras sobre eu mesma. “Eu estava dentro, eu estava fora” (SERRES, 2001, p. 13), eu estava em jogo. A minha vida está em jogo.

Curto e longo, não importa o tamanho do caminho e a distância percorrida. O que importa é o que dele se aprende, as percepções, os sentidos, os dilemas, as experiências que marcaram o meu eu e os estudantes/aprendizes que participaram desta investigação/intervenção.

A escrita surge de forças e potências, inebriada pela vida, em seus entrelaçamentos, cruzamentos, acontecimentos e planos, formam um mapa composto por desenhos, repetições, transformações e possíveis rizomas. “A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação” (DELEUZE, 2007, p. 62). Deseja-se a força exercida sobre o corpo professor/estudante/currículo para que haja sensação (DELEUZE, 2007), um corpo em ondulações, em transformações desencadeadoras de um devir sensível. Mesmo que se siga um mapa, repita-se a mesma proposta de intervenção, valha-se das mesmas leituras, o percurso, sempre será novo, diferente, inusitado e criarão outros funcionamentos, novas experiências.

“[...] quando o tecido da pele se dobra sobre si mesmo” (SERRES, 2001, p. 16) percebe-se as linhas que delineiam este trabalho, são muitas, porosas, truncadas, inacabadas, mas há uma que atravessa todas e formula uma pergunta, aberta a muitos questionamentos: O que pode um currículo clandestino, quando rompe com o currículo assentado/ dogmático em artes visuais? O que pode um currículo clandestino, quando não se opõe ao currículo dogmático, mas escorre e propõe novos percursos de aprendizagem? Um currículo que se permite aprender, ser permeável, poroso e escuta os estudantes/aprendizes, sem acachapar em normas, parâmetros, competências e habilidades o processo de aprendizagem ao transformar/deformar este corpo professor/estudante?

O contexto, onde se formulam as questões de pesquisa, apresenta características singulares: experiências escolares condutoras de ações programadas que não consideram o estudante em suas paixões, pulsões, sensações e afecções (DELEUZE, GUATTARI, 2010); um currículo escolar tradicional focado em esquemas quantificáveis e em assimilações de listas de conteúdos; experiências escolares onde o ensino de artes visuais é pouco valorizado, encontra-se a serviço de tarefas recreativas, festividades, movimentos decorativos, sem dar o devido reconhecimento que a disciplina de Artes Visuais conquistou nas últimas décadas.

Invisto num encontro conceitual com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, 2003, 2007, 2010) na tentativa de pensar arte como sensação (bloco de sensações); Sandra Mara Corazza (2003, 2006, 2012) e seus apontamentos sobre currículo; Marcos Villela Pereira (2013) que fala sobre a constituição de uma professoralidade; autores como Sílvio Gallo (2008) e um deslocamento do olhar acerca da educação maior em busca de uma educação menor ou clandestina; Jorge Larrosa (2004) e sua perspectiva sobre experiência; Ana Mae Barbosa (1998, 2008, 2009) e os movimentos que configuram a história do ensino de artes no Brasil, dentre outros autores/pesquisadores.

Proponho um currículo que permite tocar a si mesmo, pensar sobre si mesmo, interpenetrar-se, mesmo realizando atividades que já foram desenvolvidas por outros professores, artistas e pesquisadores. Um currículo que se pensa em ação, num movimento de aprendizagem e intervenção. Com a pretensão de compreender e não responder o problema de pesquisa tece uma tessitura de relações conceituais, traça-se um mapa, um “geocurrículo” (CORAZZA, 2013), fala-se sobre arte contemporânea; tramam-se relações históricas referendando as transformações educacionais no que compete ao ensino de artes e artes visuais no Brasil; lança um olhar sobre as leis que estruturam a “grade” curricular; propõe-se um “corpo curricular” que visa à criação e a invenção, na tentativa de viver experiências

(LARROSA, 2004), demonstrando o quanto estas relações infectam e transcriam (CORAZZA, 2013) o corpo professor e estudante.

Aproxima-se de dois objetivos basilares, não há hierarquia, nem subdivisões entre geral e específico, problematiza a ideia de um “corpo curricular” para o ensino de artes visuais, em ações interventivas com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental e sua potência de transformação docente e discente; produz anotações acerca deste “corpo curricular”, fundamentado nos conceitos de currículo dogmático e clandestino (CORAZZA, 2003, 2006, 2013), ao propor uma intervenção, com a intenção de pôr em funcionamento o corpo curricular da “*cria-invenção*”. Narro cada encontro-aula, articulo teorias, compreendo processos, mapeio acontecimentos. Mantenho-me aberta as surpresas, permito-me deslocar, desestabilizar, estranhar, encantar, inventar, pensar na educação e na deseducação, estar à espreita. Aprender.

A ação do professor em sala de aula, bem como o funcionamento de uma aula torna-se possível na medida em que não se faz um discurso educacional, não se produz modelos e metodologias a serem copiados e imitados. Como não estou isenta de falhas, podem ocorrer generalizações de forma errônea e desviante do referencial teórico abordado, declaradas por olhares viciados reproduzidos em palavras de ordem, impositivas e deterministas. Ao invés de interpretar, refletir e avaliar a sala de aula trata-se de estar sensível aos acontecimentos de uma aula, aos movimentos dos alunos e seus signos. “Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 2003, p. 04), e professor, tornando-se sensível aos estudantes, aos signos do currículo, aos signos de seu método de trabalho, aos signos de seu corpo.

Esta pesquisa não propõe um método sistemático, mas um encadeamento entre o ato de pensar e a criação, como um caminho possível. Descrevo e problematizo algumas concepções e práticas do ensino de artes visuais predominantes no país, analiso as leis e a configuração do currículo em uma escola pública estadual. Sinto-me impossibilitada de circundar um objeto de pesquisa, ao investigar afirmo a singularidade e a multiplicidade presente na vida do/a professor/a em sala de aula. Mesmo imerso em uma determinada experiência, envolto por um projeto de intervenção, percebo a impossibilidade de alcançar o todo, ou seja, os nuances de cada encontro-aula. Recorto cenas, fragmentos, tento captar forças e sensações e transformá-las em palavras, valho-me da leitura de um referencial bibliográfico; a preparação de encontros-aulas de artes visuais, elaboradas a partir da ideia de um “corpo curricular”; realizo anotações problematizadoras, escrevo um diário repleto de dúvidas, angústias, inquietações, fotografias, conversas e relatos dos estudantes.

Para escrever de maneira fluída percorro a literatura, roubo fragmentos da poesia, converso com letras de música, valho-me de visualidades aptas a potencializar e tornar compreensível os conceitos que me proponho a trabalhar. A divisão em capítulos, ou talvez disparos e paradas para a leitura, cumpre a função organizacional, mas não estagna o movimento de entrada e saída, cabe ao leitor escolher os caminhos traçados neste mapa de escrita.

Os capítulos, se interligam, em alguns momentos se repetem, fazem uso dos mesmos conceitos, percorrem os mesmos desejos, formam dobras. “A pele sobre si mesma adquire consciência, também sobre a mucosa e a mucosa sobre si mesma” (SERRES, 2001, p. 16). Cada dobra capitular adquire consciência e consistência sobre si mesma.

[...] Sem dobra, sem contato de si sobre si mesmo, não haveria verdadeiramente sentido íntimo, nem corpo próprio, muito menos cenestesia, tampouco verdadeiramente esquema corporal; viveríamos sem consciência; apagados, prestes a desaparecer (SERRES, 2001, p. 16).

A criação acontece sob as circunstâncias de determinadas escolhas. Desejo escrever a partir da instabilidade dos continentes, com um olhar sobre as ilhas, seu vento, os caminhos movediços que não pretendem demarcar modelos e sim, apenas possibilidades, cujo papel onde se escreve, torna-se um suporte para a compreensão do que se estuda em alinhavo com o que se quer fazer e ainda não se faz, ou está em vias de transformar-se.

No primeiro capítulo apresento uma conversa entre o olhar, o sensível e o pensável de um corpo em consonância com a arte contemporânea e às Filosofias da Diferença. Em seguida, busco demonstrar como se constitui um “corpo curricular” em artes visuais, ao articular noções dogmáticas e clandestinas na formação do currículo escolar. Um “corpo curricular” que é continuamente retomado no corpus textual, apresenta-se com um ser da linguagem, desigual, díspar, descentralizado, que desestabiliza as totalidades e universalizações do sistema de ensino, valorizando forças e sensações. Falo sobre a arte como sensação e descrevo o método de investigação, afilio-me a pesquisa qualitativa com pistas cartográficas (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009).

No segundo capítulo, apresento uma revisão bibliográfica amparada num panorama do processo de ensino em artes visuais, ao discorrer sobre as transformações curriculares brasileiras, a legislação educacional vigente que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental no que compete ao ensino de artes visuais (PCNs) e as Lições do Rio Grande (referencial estadual de educação). Finalizo, ao propor um “corpo curricular” da “cria-

invenção”. O termo cria, apresenta-se de forma múltipla, como um ser em nascimento e a ideia da criação. Um ser que nasce e germina a partir de estudos, pesquisas, desejos e investigações, ao nascer, visa produzir percursos que fomentam o ensino de artes visuais ao inventar aprendizagens.

O terceiro capítulo surge de forma potente para pensar nos olhares docentes e discentes acerca da intervenção, ao mesmo tempo em que, apresenta um encontro da professora-pesquisadora com o município de Pelotas e o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Descrevo nuances do currículo dogmático que alicerça a ação no oitavo ano do ensino fundamental, em relação ao ensino de artes visuais, relacionando-o com as leis que normatizam o processo de formação curricular, prossigo sua escrita interligando fragmentos do diário docente.

Diário este, de uma professora estadual, o meu diário. Constituído por meu processo de análise e compreensão, repleto de interrogações, incômodos, frustrações e conquistas, relacionado com a teoria que embasou este processo de estudo-investigação. Agraciado com imagens da prática em sala de aula, recortes das falas discentes e fragmentos do projeto de intervenção. Apresento partes do currículo institucional ao demonstrar tentativas de impulsionar um currículo clandestino que se constitui por movimento e transformação, não se fixa em nenhuma forma de identidade.

Identidade,
sujeito,
ficção, dialética, personificada...
Destrata, impossibilita a diferença, unifica e produz a Verdade com letra maiúscula, transformada num
substantivo próprio, inalterável...
Viagens ao inferno, diria Corazza...
Demônios... que atacam o gênio, o espírito, a inteligência...
Potência para outros pensamentos, novos desafios, medos...
Cuidado!
O medo produz controle, binaridade, limitações!
Comportamentos,
Identidade.

HENCKE, Jésica (Junho, 2015).

Por fim, uma saída, uma escrita, que busca arrematar tramas, enlaçar linhas, amarrar nós. Dar voz ao menor, o supérfluo (que se apresenta em segundo nível), imperceptível e geralmente deixando de lado. Retomo o problema de investigação e aponto percursos, erros, recomeços, potências e criações. Falo sobre a clandestinidade que existe dentro do currículo

de artes visuais, através das percepções docentes e discentes. Um currículo clandestino que nasce pequenino e ganha forma, dimensões, interferências, desejos, nuance. Cria linhas, entradas e saídas e propõe encontros. Forma-se por silêncios, vazios, esgotamentos em contraponto com barulhos, agitações e conversas. Narro acontecimentos que “*transcriam*” a professora-pesquisadora, deixo escorrer suas vísceras, seu suor, suas aprendizagens, anseios, desejos que perpassam seu processo de escrita e formação docente, inebriada por um currículo potente da “*cria-invenção*”.

Em meio aos fluxos de escrita e desafios de aprendizagem não se sabe como os conceitos irão funcionar, como a linguagem irá se comportar e com quais ramificações as palavras em seu linguajar irão esbarrar, não há previsibilidade, há leituras, pesquisas, investigações, confusões, letras. Pontos, linhas e planos de composição. Compõe-se uma escrita. Começa-se e termina.

1 O olhar, o sensível e o pensável: **corpo, arte, currículo e contemporaneidade**

É contra mim que luto
Não tenho outro inimigo.
O que penso
O que sinto
O que digo
E o que faço
É que pede castigo
E desespera a lança no meu braço.
Absurda aliança
De criança
E de adulto. O que sou é um insulto
Ao que não sou
E combato esse vulto
Que à traição me invadiu e me ocupou.
Infeliz com loucura e sem loucura,
Peço à vida outra vida, outra aventura,
Outro incerto destino. Não me dou por vencido
Nem convencido
E agrido em mim o homem e o menino.

Miguel Torga. "Guerra Civil"

A saber: criar, (re) criar, inventar, (re) inventar, vibrar, enlaçar, recuar, dividir, multiplicar, distender, unir. É contra a estagnação da identidade que luto, meus inimigos são meus pensamentos, minhas limitações, meus sentimentos, as palavras que anúncio, meus atos, meus temores e amores. Assim, como Miguel Torga (s.d.), a guerra que inicio ocorre no meu ser, com meus órgãos que não cessam de produzir os mesmos movimentos vitais, o sangue que percorre por veias e artérias ininterruptamente carregando moléculas de oxigênio sempre diferentes, sempre novas. Seguindo este fluxo, desejo (re) inventar a criança, o jovem, o adulto e a professora que me habitam, impulsionando novas aventuras, com destino incerto, não previsível e reproduzível, imerso em desejos.

Neste vulto labiríntico de relações, imponho-me a pensar de outras formas, a partir de múltiplos conceitos, desacelerar e acelerar se preciso for. Organizar pensamentos que impulsionam a outros agenciamentos. “Um agenciamento é isto. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus múltiplos afectos” (CORAZZA, SILVA, 2003, p. 71). Agenciar fatores que possuem linhas de congruência, divergência, ablação, desviadas, prolongadas, adjunção, projeção, intersecção (DELEUZE, 2007), que

balizam ações e possibilitam viver experiências, numa tentativa de romper com a cegueira sócio-educacional e não congênita, com o pragmatismo tecnicista-universal ao promover o pensamento, enquanto ato criador. “Pensar é sempre uma violência, uma heterogeneidade, insiste o professor Deleuze” (CORAZZA, SILVA, 2003, p. 63).

O olhar, o sensível e o pensável, longe de apresentar um percurso retilíneo do que é viver, desdobram-se em intensidades, transbordando vida, morte, potências, escolhas, anseios, medos, conquistas, perdas, encontros, acontecimentos. Forças que podem provocar a minha transformação de professora-estudante em professora-pesquisadora e professora-aprendiz-propositora, convidando os estudantes/aprendizes a se envolverem num mundo de diferenças, multiplicidades, singularidades e sensações.

A sala de aula é um espaço prenhe, composto por desejos, ideias clichês, modelos e metodologias de ensino-aprendizagem, concepções do que é uma boa aula, do que é ser um bom estudante e uma boa professora (CORAZZA, 2012). A aula está cheia de informações, conversas, interesses múltiplos, objetivos, metodologias, livros didáticos, currículos. Mesmo que haja este emaranhado de adjetivações, tencionaram-se sutis rupturas e alterações durante a intervenção.

“Na pedagogia do problema, que é a mesma coisa que a ‘pedagogia do conceito’, não é o ensinar, mas o aprender que é o correlativo do pensar” (CORAZZA, SILVA, 2003, p. 62). O pensar é o momento do encontro com o outro, o instante da conjunção, diferente da assimilação, da representação, da reprodução, da imitação ou da identificação. Aprender envolve pensar e compor relações com outros corpos, outras línguas, outros fluxos, assim, como a água do mar em seus movimentos ondulatórios que nos leva a penetrar num mundo de problemas, indiscerníveis, imperceptíveis e impessoais (CORAZZA, SILVA, 2003).

Dentro da possibilidade do aprender, o ato de viver, movimenta ondas de sensações. É preciso ter forças para arrancar-se da cama, da cadeira, do chão e continuar a andar. Levantar-se. Cair. Recuperar-se. Persistir. Nóbrega com base nos estudos de Merleau-Ponty afirma que somos “uma estrutura psicológica e histórica, um entrelaçamento do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico” (NÓBREGA, 2008, p. 147). Como se fosse possível desintegrar-se para integrar-se (CORAZZA, SILVA, 2003), o que conta é o que se passa no meio, entre os corpos, entre os encontros, entre as relações possíveis em um “corpo curricular”, um “corpo estudante”, um “corpo escolar”, um “corpo professor” e a disciplina de artes visuais.

O corpo humano, trivial, emana fluído, geme, treme, sente dor, compõe-se de excrementos e vibrações, ação, interação e movimentos, formado por células que unem e se

alteram, transformando-se em energia. A liberdade se expressa pela transformação, se há dor pela perda há dor pelo nascimento. A experiência vivida é habitada por sentidos estéticos que passam pelo corpo. “A experiência do corpo configura uma comunicação gestual destinada, no ato perceptivo, aos sentidos atribuídos pelo espectador” (NÓBREGA, 2008, p. 147). A experiência no corpo possibilita conhecer o mundo.

‘Encontro’ é a palavra-chave. É só num encontro que um corpo se define. Por isso, não interessa saber qual a sua forma ou inspecionar seus órgãos e funções. Individualmente, isoladamente, um corpo tem pouco interesse. É na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo que um corpo é capaz. Sua capacidade, e não sua essência, é o que importa, a não ser que por ‘essência’ entendamos justamente sua ‘capacidade’ (CORAZZA, SILVA, 2003, p.68).

Através do encontro, se pode compreender, o que pode um corpo. O que interessa pensar são as composições possíveis entre um corpo e a arte contemporânea, entre o currículo dogmático e um corpo curricular clandestino, entre o que contraria a experiência e o que fomenta o aprender.

O dogma curricular forma-se pelo cânone da educação, o que se pode discernir, enumerar e reproduzir: uma caixa de folhas mimeografadas, lápis de escrever, caixa de lápis de cor, livro de tabuada, caderno, estojo, cola, régua, livro de língua portuguesa, aulas de biologia, provas, exames, recreios, merenda, brincadeiras no pátio, educação física, namoros escondidos ao pé da escada. Livro de ocorrência, suspensão, castigos, proibições, lista de conteúdos, normas curriculares, professores e professoras, jovens, velhos, eufóricos e cansados, cumprem a norma, a regra, o modelo padrão. Livro didático, tabela de notas, equações, raiz quadrada, substantivos concretos e abstratos, pronomes pessoais do caso reto, latitude, longitude, trópico de Câncer e Capricórnio, desenho, pintura, natureza morta. É preciso decorar, reproduzir, imitar, para conseguir a aprovação e formar um currículo, uma carreira, manter a ordem e o padrão, corpos humanos, animais, materiais, institucionais, linguísticos. O importante não são os fragmentos corpóreos que compõem o espaço escolar, mas sim, as relações que ocorrem entre eles, as multiplicidades.

O termo multiplicidade impulsiona a pensar a arte e em suas transformações. “A arte recente tem usado não apenas pintura a óleo, metal e pedra, mas também ar, brisa, luz, som, palavras, pessoas, comidas, pós e muitas outras coisas” (SANTAELLA, 2015, p. 143). A arte contemporânea apresenta-se, em algumas proposições, como potência disparadora de pensamentos e assume uma ação corpórea, visual, sonora, tátil, gustativa, que se apresentam por cores, gestos, sons, suores, tremores, imagens, movimentos. O mundo que concebemos,

torna-se conhecido por nossa carne, que ousa relacionar-se e interagir com a poeira que compõe o ar, a areia que forma o solo, a água que mata a sede e purifica a epiderme repleta de marcas e cicatrizes cotidianas. Têm-se um corpo que precisa ser cuidado, alimentado, apreciado, torna-se ponte de contato com o mundo extracorpóreo, com outros corpos, outros tons, outros sons, repleto de nuances que tingem nossas emoções, em busca da estesia.

“A estesia é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move o corpo humano em direção a outro” (NÓBREGA, 2008, p. 147). É a possibilidade de viver uma experiência que nos passa e nos transforma (LAROSSA, 2004). “A estesia é uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos” (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 35).

O corpo é instável, mutável, um fluxo incontrolável. A estática lhe é insuportável, o sangue flui inexoravelmente carregando oxigênio e vida, alimentando-o de energia. Martins e Picosque (2012) apontam a perversa dicotomia das relações binárias que dividem corpo e mente, sensível e inteligível, fragmentam o pensar e o fazer. Cujo corpo, em sua integralidade torna-se esquecido, subsumido a normas, regras e padrões. Um corpo é encontro com outros corpos. “O corpo é inteiramente vivo e, entretanto, não orgânico” (DELEUZE, 2007, p. 52).

Pélbart (2003) pergunta: o que o corpo não aguenta mais? Será que há um limite de forças entre o encontro com a luz e os alimentos? O oxigênio? Os sons e as palavras? Os sofrimentos físicos e traumas psicológicos que se vivem no corpo?

[...] o corpo não aguenta mais o *adestramento* e a *disciplina*. Com isto, ele não suporta mais o sistema de martírio e narcose que primeiro o cristianismo e a medicina em seguida, elaboraram para lidar com a dor, um na sequência e no rastro do outro: culpabilização e patologização do sofrimento, insensibilização e negação do corpo (PELBART, 2003, p. 72).

O corpo deseja a vida, as pulsões e as relações. Sensações envolvem movimentos, ações, manifestações corpóreas, transformações. Nem tudo o que o corpo sente emite signos, as sensações não se traduzem em palavras, para conhecer é preciso viver e não produzir significados e interpretações.

O mundo não está diante de nossos olhos como representação, mas como potência febril de conhecimentos. Para que haja percepção o corpo necessita estar em movimento, vivenciando incertezas, indeterminações em espaços-temporais, num *continuum* processo de comunicação entre o dado e o evocado. Para Merleau-Ponty o corpo não é um objeto de estudo das ciências positivistas, não é um feixe de ossos, músculos, sangue e carbono, não é

uma rede de causas e efeitos, não é o suporte para uma alma ou invólucro da consciência, todas estas características são projeções que fazemos a *posteriori* em relação ao corpo (NÓBREGA, 2008).

[...] um corpo não cessa de ser submetido aos encontros, com a luz, o oxigênio, os alimentos, os sons e as palavras cortantes – um corpo é primeiramente encontro com outros corpos (PÉLBART, 2003, p. 72). É uma narrativa repleta de signos, marcas, uma causa social, um engajamento político, uma postura ética, valores morais, um veículo de informação, um receptáculo ativo de conhecimentos, emissor de dor, uma máquina em transformações, que produz tanto excrementos como sensações. O regime espacial contemporâneo vive um processo de aceleração-fluidificação das relações, fragmenta os espaços, dilacera o corpo, multiplica os compromissos, reduz os tempos, constitui corpos em ritmos lentos e velozes, acelerações e paradas, inícios e tropeços, recomeços. O corpo pode ser treinado, modelado, violentado para enquadrar-se a um sistema social.

Um corpo se revela, confessa suas limitações, seus medos, dificuldades e interesses. Torna-se uma página que pode ser lida, compreendida e analisada por seus gestos faciais, movimento do tronco, *tics* nervosos, piscadelas, forma de se portar diante das situações, sons da respiração e batimentos cardíacos, sinais que descrevem sentimentos íntimos e inquietações. Ao mesmo tempo em que, o corpo pode ser capturado, ele pode agenciar forças de resistência, desprender-se da lógica escolar e produzir singularidades.

O corpo torna-se um espaço de encontros e rupturas, ele não quer mais interpretar, refletir pensamentos já pensados, reproduzir sentimentos catalogados. Deseja ser desafiado, inventar outros pensamentos, elaborar verdades provisórias, construir realidades, perceber e viver o indigesto abrir-se ao incomum, dispor-se a dor, ao deleite e ao prazer, experimentar novas sensações. O eu se revela enquanto dejetos, prurido, excreção, líquidos, gases, secreção, cicatrizes, ferimentos, corporeidade. Revelar-se como corpo é expor-se, deixar-se nu diante dos próprios olhos, reconhecer a si, perceber-se como integrante de um universo amplo, complexo e repleto de outros corpos.

Durante toda a vida excretamos substância salinas no suor, no sangue, na saliva, no esperma, no muco, nas lágrimas. Evocamos continuamente um universo marinho que nos massageia com ondas que emanam odores e amores, disparam a vida e a morte, produzem movimentos e deslocamentos (MARTINS, PICOSQUE, 2012). O corpo é o veículo de acesso, aprendizagem e contato com o universo extracorpóreo, é através do intermédio corporal que se produz aprendizagens, transforma-se o mundo, deixa-se de ser uno e formam-se

multiplicidades e singularidades. O corpo apresenta-se como um invólucro de transformações, potencialidades e projeções.

Não é demais pensar no corpo
este corpo que dá forma ao ser,
que precisa ser cuidado,
desafiado,
instigado a sentir.
Cuidar do corpo dá trabalho,
trabalho para alimentar,
trabalho para exercitar,
trabalho para pensar.
Pensar para questionar,
questionar para inventar conceitos,
conceitos que possibilitam a construção de percursos,
percursos que ocasionam escolhas e perdas,
decisões.
Decisões que demarcam conhecimentos.
Conhecimentos que alteram modos de ser, viver e perceber nuances do eu...
Nestes nuances singulares aprende-se...
Aprender para transformar,
transformar a si e a seu contexto,
divergir,
interromper o fluxo inestancável da reprodução e
inventar outro corpo,
um corpo nem sólido, nem líquido, nem pura cognição, nem pura sensação.
Um entremeio, ossos, músculos, nervos, ligamentos, células, fluxos, virado pelo avesso,
crescendo, movimentando-se, atrofiando-se,
produzindo verdades/inverdades sempre provisórias,
saberes e poderes reverberantes de sensações e cognições.
O corpo é inquieto, sensível, transformável, reverberante.

HENCKE, Jésica (Novembro, 2014).

1.1 Encontros e desencontros: n possibilidades em um corpo curricular

Rolnik (2015) em seu processo mágico de escrita fala sobre a produção artística de Lygia Clark⁶, o desassossego do corpo que é tomado por pulsões, como um bicho que grasna,

⁶ Lygia Clark (1920 – 1988): pintora e escultora brasileira contemporânea. A performance “Baba Antropofágica” foi uma das escolhas para o processo de compreensão e transformação curricular, a reprodução fílmica da obra foi analisada no primeiro encontro-aula do projeto de intervenção que subsidia este estudo.

esperneia, sucumbe à morte e faz nascer um corpo novo. “[...] pelo quê exatamente teríamos que nos deixar tomar?” (ROLNIK, 2015, p. 01). Pelos desejos, pelos desassossegos, pelo corpo curricular que nasce do corpo professor, do corpo estudante e do corpo escola.

Um currículo é político, suas escolhas, seus desafios, suas transformações, sua metodologia de trabalho, suas normas e regras, encontram-se envolta pelo dogma⁷ educacional que cria cânones e modelos, produz representações. “A *representação* de homem é incorruptível, universal, única, perfeita e... Eterna” (PEREIRA, 2013, p. 82).

A arte mostra-se como um plano privilegiado para o enfrentamento da representação, do dogma, da imitação, ao romper com a *mimesis*⁸ e pensar num olhar singular e não identitário. Ao se produzir diferenças há burburinhos, fluidez, potência para experimentações que são subsumidas a rapidez e efemeridade das relações do mundo capitalista. Esta pesquisa, proveniente de um desassossego pessoal, “deixa-se levar” por uma escolha, que propõe e analisa um processo de intervenção na disciplina de artes visuais, atravessada por um recorte curricular focal, localizada histórica e geograficamente.

Toda escolha é intencional e política. O processo educacional apresenta-se inebriado pelo caos (falta de recursos materiais, depredação da carreira do magistério público estadual, violência social e escolar, efemeridade do tempo, excesso de informações e conteúdos). Muitas possibilidades de intervenção não foram pensadas neste projeto, escolheu-se um fio para tecer uma rede de relações, um percurso, e, a partir deste, ocorreram interferências externas, transformações, avanços, retrocessos, erros, falhas, conquistas, penetrabilidades e porosidades. Ao valorizar o múltiplo ao uno, as diferenças a igualdades, escolheu-se o imperceptível, o imensurável, o detalhe que é movido por forças, potências, desejos, não há universalidades, verdades e essências, podem ter ocorrido generalizações, repetições, reproduções mesmo sem intenção. Vivem-se os instantes, possíveis sensações, encontros da *cria-invenção* de um currículo clandestino em potência.

⁷ Dogma é um termo de origem grega que significa literalmente “o que se pensa é verdade”. Na antiguidade estava ligado a uma crença ou convicção. Ao ser associado à religião da cristandade, passa a ser considerada uma verdade inquestionável, absoluta, que deve ser ensinada com autoridade máxima. No plano curricular pode ser compreendido como uma regra a ser cumprida e representa a verdade do conhecimento, cuja lista de conteúdos elenca o que deve e como deve ser ensinado (Disponível em: <http://www.significados.com.br/dogma/>).

⁸ Do grego *mimesis*, “imitação” (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte (Disponível em: http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=1551:m%C3%ADmesis/mimese&task=viewlink).

Um currículo clandestino se origina do currículo dogmático-assentado, este submete todos à sua vontade, determina, decide, monopoliza saberes, impõe, seleciona, descreve, prescreve, cobra, avalia, induz, exige comportamentos e atitudes, constrói modelos de subjetividade, divide o ser humano em dois corpos o sensível e o inteligível, valoriza o segundo. Enuncia verdades, impõe palavras de ordem, aprisiona as diferenças e ignora a diversidade. Forma-se por linhas duras, demarca identidades, reproduz posturas, valoriza o conhecimento e a certeza, pensa no sujeito e não em seus modos de subjetivação reforçam as relações de poder binárias e dogmáticas, caminha pela ideia da transmissão de valores e forma sujeitos identitários.

Para se tecer um currículo clandestino, trabalha-se num campo experimental, vive-se na região fronteira entre as leis, o currículo dogmático-assentado, o regimento escolar e as escolhas profissionais. Cria-se um currículo sem respostas que ganha vida nas relações, não desconsidera os saberes já conquistados, vai ou tenta ir além do que está estruturado, nasce no tempo das dúvidas, das descrenças, da não compreensão, é inquieto, questionador, temeroso. Emerge, como anunciado, de um paradoxo, ao mesmo tempo em que se opõe ao currículo dogmático/assentado, origina-se dele. Vive por movimentos de constituição, destituição e reconstituição dos velhos currículos que nele habitam, seu funcionamento é manual: abrem portas, limpa vidraças, troca grades enferrujadas e coloca floreiras em seu lugar, germina rizomas, exige pesquisa, tentativas, paradas e recomeços. Possibilita encontros, torna-se híbrido, como a arte contemporânea.

[...] Eles são analógicos e digitais, mecânicos e eletrônicos, frequentemente multimídia, e incluem diversos objetos tais como *hardware*, *software*, sistemas eletrônicos, imagens das mais diversas origens, materiais tradicionais misturados (elementos pictóricos e escultóricos), assim como materiais não tradicionais (materiais e técnicas industriais) (SANTAELLA, 2015, p. 146).

Sente-se ameaçado pela metodologia que é alicerçada em verdades. Recusa-se ao modelo, tenta evitar a reprodução, mas, às vezes, age de forma reprodutora, porém, é humilde e disposto a aprender e reaprender a cada encontro-aula. Em sua euforia, faz o velho currículo assentado/dogmático tropeçar, injuriar-se, desestabilizar-se. Onde havia silêncio causa barulho, muda o ponto de vista, abala os estudantes/aprendizes e tira-os da segurança da sala de aula, sobe nas mesas, caminha pelos corredores, pendura-se em árvores, mancha o chão, inventa ações. É indisciplinado, louco, problemático, intuitivo, embaralhado, dançarino, artista, brincalhão, incomodado, poroso, um currículo clandestino (CORAZZA, SILVA, 2003).

Não é sério, não é norma, não é lei, está em constante processo de desterritorialização. Desterritorializar é tornar-se capaz de vivenciar os diferentes ambientes que nos cercam, tornando-nos parte integrante de uma estrutura biológica, ao criar rupturas nestas relações e observar com outra ótica uma dada realidade ou acontecimento, segundo Deleuze e Guattari “[...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, Vol. 01, p. 17), através destas linhas de desterritorialização surge à possibilidade de inserir novos olhares, proposições e intensidades no currículo, em artes visuais, dar novo sentido ao que já existe e (re) construí-lo em busca de caminhos clandestinos.

O movimento de reterritorialização constitui-se pela possibilidade de retorno. Toda vez que se retorna a algo já não se é mais o mesmo. “Tudo o que se torna é uma pura linha que cessa de representar o que quer que seja” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 89), sempre se desfazendo e reconstruindo-se. Mostra-se como um currículo atento à indisciplina discente, ao desinteresse, a tristeza, como sintomas de alerta para sua transformação. Os percalços, muito além de causar angústias e temores, fomentam a criação, ao transformar professora e estudantes/aprendizes em investigadores do próprio processo de aprendizagem.

Dispõe-se a sorrir, agir com bom humor, mover-se, ser assaltado por devires. Devires não acontece continuamente, é preciso distrair-se, aproveitar o momento da aprendizagem, permitir-se viver encontros. Assim, como as artes visuais, que se faz por blocos de relações, entre imagens, cor, planos, pontos, linhas, formas, pincéis, tintas, arames, fios, movimentos, corpos, tudo junto, sem hierarquia, caos e turbulências inventivas.

O currículo da reprodução apresenta-se sob tensão, problemas e desafios insolúveis, inquietações do ver, do perceber, do sufocar-se por não saber como desenvolver processos de aprendizagens em sala de aula, que se desvencilhe da “caixa de *Folhas de Atividades* (mimeografadas ou xerocadas), *Regras de Convivência*, *Livro de Ocorrências...* como não se deixar vencer pelo desespero?” (CORAZZA, 2006, p. 17). O que fazer? Desesperar-se e voltar ao mesmo, à segurança do modelo, as técnicas de desenho (memória, observação, geometria), texturas, as técnicas de pintura, a leitura de imagem e a história da arte, renegando o corpo sensível?

Um corpo curricular turbulento é inquieto, dinâmico, instável, torna-se clandestino quando questiona as “engrenagens escolares”, constrói outros métodos para o ensino de artes visuais não universalizáveis, rompe com o sistema dogmático que investe na reprodução, na cópia e na imitação, não renega o que existe no ensino, acrescenta novas possibilidades de

trabalho escolar. Deseja promover encontros entre poética, sensações, angústias, interesses, inquietações e alegrias.

Um currículo clandestino não abandona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muito menos os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas, cria fissuras e movimentos que podem potencializar a aprendizagem. Este corpo curricular propõe percorrer caminhos não traçados, inventar outras direções, tornar-se capaz de olhar, sentir e pensar ao envolver os estudantes/aprendizes e a professora num projeto de intervenção. Não se prende a modelos e cópias; homogeneidades; certezas e verdades; envolve-se em processos de latência. Constrói momentos de encontros, ações, intervenções. Projeta relações coletivas. Vive a multiplicidade. Não fala de aprofundamento de “verdades”, trabalha com o “alargamento” dos territórios do aprender.

Ver com o nariz, com a boca, com a epiderme e os ouvidos, ver com o corpo trivial enquanto (re) invento minhas aprendizagens. Sentir, vibrar com as sensações que me atravessam nos encontros, nas experiências. O prazer, o desprazer, o não prazer, o quase prazer, o vento que arpeja a pele e causa um frio na boca do estômago. O cheiro que me encanta e me transporta por planos e dimensões, em contraponto com o asco, a repugnância, a indiferença, visto que sou vibrações e excrementos, razão e emoção, silêncio e som, neste alargamento sensível do aprender.

Os órgãos do sentido formam nós, lugares de singularidades em alto relevo neste múltiplo desenho plano, especializações densas, montanha ou vale ou poços na planície. Irrigam toda pele de desejo, de escuta, de vista ou de odor, ela escoia como água, confluência variável das qualidades sensíveis (SERRES, 2001, p. 47).

A sensação, diferente das qualidades sensíveis, não pode ser medida, quantificada, não significa, produz sentidos; não se opõem, ocorrem em fluxos e intensidades diferentes, fazem o corpo vibrar, são sempre novas e acontecem entre uma força exterior e uma força interior em relação ao próprio corpo. “A transformação da forma pode ser abstrata ou dinâmica. Mas a deformação é sempre do corpo” (DELEUZE, 2007, p. 64). A sensação não está no corpo nem no objeto, mas sim, entre a relação que se estabelece, seja pela cor que se torna colorante, pela luz que modifica a percepção visual. Apresenta-se nas relações entre os seres, instiga o pensar, o vibrar, o fender-se. “Vibração na carne, os sentidos sensíveis, fendidos, enlaçados e transformados pela ação da arte, fazem das percepções e das afecções do corpo uma outra coisa. Um sentido outro, incorporeal” (ZORDAN, 2014, p. 26).

Na busca de um “sentido outro”, não se compreende por que o currículo educacional acachapa o processo de aprendizagem? O que acontece a estes/as professores/as que não

acreditam em seus alunos/estudantes? Quais são as engrenagens sociais que possuem o direito de prescrever o futuro? Respostas, não há. Há inquietações, que possibilitam propor procedimentos artísticos a partir de atravessamentos curriculares não dogmáticos, que tenta corromper o clichê da criatividade, do senso comum e, apesar de suas limitações, propõe uma educação como potência do criar.

Um currículo da *cria-invenção* rompe com o pragmatismo, não está preso, engessado, amarrado, trancafiado atrás das “grades”, é movimento, conexões entre saberes, poderes e subjetivações. Eu, como professora, escrevo e me reescrevo, me transformo, re-formo, de-formo minhas certezas, dúvidas e angústias, ao mesmo tempo em que, proponho um projeto de intervenção que é pensado enquanto se desenvolve. Caminha entre territórios⁹ movedições que desterritorializam-se para reterritorializarem-se de outras maneiras.

Não sabemos nada acerca do que pode um corpo, seja ele orgânico trivial ou curricular, só compreendemos suas potências quando em movimento, atravessado por afetos, para ligar-se ou não a outros corpos, para criar ou se destruir, seja para compor em potência, viver ou deixar morrer. “O papel da arte é retirar as sensações do fisiologismo biológico, psicológico e social, abrir as asas da mente e dos saberes do corpo, para imantar e contaminar energeticamente um contexto facilitador aos atos de criação” (MEIRA, 2007, p. 67).

A racionalidade do mundo contemporâneo pode vir a inibir as sensações, mecanizar as experiências e atrofiar a capacidade de sentir estesia, esta potencialidade de colocar todo o corpo em vibração, sentir e vivenciar integralmente as experiências, sem ter a necessidade imediata de transformá-la em cálculos, planilhas e projetos lógicos, é um movimento de abrir-se ao inusitado, ter uma escuta atenta (sensível), evitar as generalizações e universalizações obtidas pelo anestesiamiento dos sentidos. Anestesiá-lo é remover do corpo a capacidade de sentir, negar os sentidos, assim como a indiferença que automatiza as ações e sufoca a criação.

Duarte Jr. (2002) destaca que “o corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais” (p. 126), dentro desta

⁹ Fala-se em territórios como processos, espaços que são traçados e percorridos no mapa da vida que se constitui por segmentos que se quebram, formando rupturas que jamais voltarão ao estágio inicial, não se endurecem em bipolaridades (bom e mal, prazer e asco, bonito e feio) e sim, multiplicidades. “Eis que, na ruptura, não apenas a matéria do passado se volatilizou, mas a forma do que aconteceu, de algo imperceptível que se passou em uma matéria volátil, nem mais existe. Nós mesmos nos tornamos imperceptíveis e clandestinos em uma viagem imóvel. Nada mais pode acontecer nem mesmo ter acontecido. Ninguém mais pode nada por mim nem contra mim. Meus territórios estão fora de alcance, e não porque sejam imaginários; ao contrário, porque eu os estou traçando” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, vol. 03, p. 67).

possibilidade, as artes visuais como sensação é o ponto de partida para as multiplicidades aprendentes, onde me reconheço como múltipla, singular e inacabada. Somos fluxos desejantes, o que impossibilita pensar a prática como algo destoante da teoria, ambas são espiraladas e complementam-se, envolvem-se, transformam-se e modificam cada um de nós (professor/a e aluno/a, estudante).

Amparado em Duarte Jr. (2002), há um jogo de palavras entre saber e sabor, cujo saber configura-se pelo sabor de vivenciar, experimentar e sentir ao aguçar os órgãos dos sentidos e assim, quem sabe, aprender.

No currículo dogmático há pouco espaço para viver sensações, apropriar-se das experiências, existe uma valorização exagerada da racionalização. Por sua vez, no currículo clandestino, podem-se criar espaços para educar o olhar, a audição, o toque (conquistado pela epiderme e atravessado pelas múltiplas células que compõem o órgão da pele), para assim, perceber de outras formas o que há em nosso entorno e viver aprendizagens. Longe de trocar um pelo outro, o que se quer é ver possíveis movimentos entre o currículo dogmático e o clandestino à medida que transforma esta professora em uma professora-aprendiz-propositora, nas aulas de Artes Visuais que ministra, no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

Há momentos em que tudo se embrulha, confunde-se, a palavra falta, a cabeça gira, o medo deforma o corpo, há insegurança, sufocação, pânico. Nestes instantes é preciso parar, pensar, escolher a porta certa, fechar a janela adequada, lançar-se a violência do pensar e aprender envolto pelo pensamento da diferença. Permitir-se o silêncio externo e a ebulição interna ao falar da arte como sensação, potência à construção de um currículo da *criação*.

1.2 Arte como Sensação: aproximações

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,

Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Fernando Pessoa

(Disponível em: <http://www.tanto.com.br/fernandopessoa-autopsicografia.htm>)

O poeta, em sua poética, transforma a dor em invenção, finge não senti-la, não vivê-la, não percebê-la ao transformá-la em palavras embebidas em profundos sentimentos. Cria a dor, somente sua, que não pode ser revivida ao ser lida, nem refreada pelo giro da razão. Uma dor que enlaça o coração, o sistema nervoso e reverbera na carne e nos ossos. O poeta cria um poema-dor. Vive a arte como sensação.

A arte, compreendida como sensação, pode construir outras maneiras de ser e viver o plano escolar, ao possibilitar transbordamentos de encontros, tirar a escolarização do eixo moderno da certeza, do padrão, e inventar maneiras de aprender. Uma sensação não pode ser dita, medida, representada. Ela se faz pelo encontro de corpos. Ao fingir a dor que sente, o poeta constrói outro corpo, não orgânico, torna-se potência para o despertar de sensações.

A aprendizagem pode emergir na sensação, tudo ocorre ao mesmo tempo: sujeito e objeto tornam-se indiscerníveis, o instinto e o fato, o movimento vital e o acontecimento, são ações e reações espiraladas que se alimentam e se retroalimentam, assim, como a dor sentida carnalmente pelo poeta e a dor fingida em sua escritura. “[...] A sensação é o contrário do fácil e do lugar-comum, do clichê, mas também do ‘sensacional’, do espontâneo, etc.” (DELEUZE, 2007, p. 42). O corpo é sujeito e objeto da sensação, a sensação está no corpo (DELEUZE, 2007). Viver a arte como sensação é potência para construir realidades, percepções, sensibilidades. As relações que estabelecemos são vivenciadas no corpo, seja o corpo da maçã de Cézanne, o grito de Edvard Munch, os girassóis de Van Gogh. A intenção é conseguir “pintar a sensação” (DELEUZE, 2007, p. 43), levar a pintura a tocar o sistema nervoso e penetrar nos ossos ao nos afectar (DELEUZE, GUATTARI, 2010), dentro desta perspectiva tenta-se inventar aulas de artes visuais que causem incômodos, pensamentos, instabilidades ao fomentar possíveis sensações. Uma sensação não possui lados. Viver uma sensação é tornar-se sensação, é permitir transformar-se, “[...] um pelo outro, um no outro” (DELEUZE, 2007, p. 42), é preciso lançar-se as profundezas dos encontros, a insegurança dos acontecimentos, a incerteza do inusitado, para permitir que a sensação ocorra.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1978, 1997, 2003, 2007, 2010) foram pensadores que trataram com seriedade o vocábulo da invenção, no que concerne à produção artística. A arte não prescinde de um modelo, não se aprisiona em movimentos, não depende de seu criador nem do espectador, é atemporal ao comunicar-se com o passado, o presente e perspectiva um futuro. Surge pelo entrelaçamento de ideias que envolvem o processo de elaboração de um objeto artístico, sua recepção, seu contexto, dentre outros dispositivos que se forjam e se relacionam.

O mundo contemporâneo, imerso em seu imediatismo, apresenta um excesso de informações, de influências midiáticas, cores, sons, movimentos, automóveis em deslocamento, pessoas inquietas e barulhentas impossibilitadas de fruir, de perceber os detalhes, aterem-se as relações que possibilitam encontros e fomentam sensações. O artista, também vive neste emaranhado de complexidades e nem sempre, sua arte, desvincula-se do clichê, do incompreensível, do sensacional. “A mistura de sensações na contemporaneidade nos confunde. É difícil ter e além do mais apostar por uma sensação de pensamento” (PEREIRA, FARINA, 2013, p. 18). Apostar na arte como sensação refere-se a um encontro que se apresenta aquém do belo, da utilidade da arte, dos fins decorativos, também dos fins “expressivos, comunicativos e representativos” (PEREIRA, FARINA, 2013, p. 19) que a arte pode vir a assumir:

[...] a obra de arte pode *expressar* algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência; a arte pode *comunicar* algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte pode *representar* algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, *significa* algo, quando sua existência remete a algo que não está ali (PEREIRA, FARINA, 2013, p. 19).

Não se deseja definir, aprisionar em um conceito a obra de arte e a expressão artística, explicá-la, justificá-la, torná-la um objeto a ser desvendado, não se quer julgar, classificar ou catalogar, intenta-se um desvio, uma dobra apta a apresentar uma potência de criação como uma experiência possível entre a obra de arte e o potencial artístico, para viver um “acontecimento estético” (PEREIRA, FARINA, 2013, p. 19). Lygia Clark foi uma das artistas brasileira que se movimentou em busca destas articulações, viveu ao extremo, ficou sobre a linha fronteira, desafiou-se ao fazer sua arte transbordar em pequenos encontros, viveu sobtensão na busca de sensações. Sensação, aqui compreendida, é o que se passa de um plano a outro, de um nível a outro, de um domínio a outro, o que permanece no entre, na deformação do corpo (DELEUZE, 2007).

Se a arte mostra-se como potência viva, torna-se força e pode vir a produzir sensações. O artista transforma sua percepção numa sensação de vida, através de sua arte (música, dança, pintura, escultura). A expressão artística pode mostrar-se como a materialidade da percepção, ao conjugar uma composição de sensações que afetam o observador no encontro com a obra.

A violência de uma sensação, não tem relação alguma com a violência da guerra, do maltrato, das injustiças, das ações que causam sofrimento e dor. A violência, da qual se fala, produz forças que movimentam pensamentos e potencializam encontros de corpos. A arte apresenta-se como um plano de composições (DELEUZE, GUATTARI, 2010), agencia avanços, recuos, cores, sons, odores, franzir dos olhos, debruçar-se e erguer-se, parar, deslocar-se, ao compor relações com o corpo em sua complexidade. O corpo agencia-se com o vazio, com as linhas traçadas no papel, com o inacabamento, com as formas vazadas e o processo de produção artística.

[...] toda sensação se compõe com o vazio, compondo-se consigo, tudo se mantém sobre a terra e no ar, e conserva o vazio, se conserva no vazio conservando-se a si mesmo. Uma tela [ou papel] pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que nem mesmo o ar passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, como diz o pintor chinês, guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos. (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 195-196).

Uma sensação está atrelada a existência de forças, que desencadeiam devires. “[...] os devires são fenômenos de dupla captura, pois, quando alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (MARTINS, 2010, p. 107). Neste sentido, o desafio que marca o plano das artes, mostra-se pelo movimento de pintar o insonoro e o invisível; apreender o grito e não o horror (DELEUZE, 2007); dar voz as cores; pintar a força do peso sobre o corpo que carrega algo. “Ele pintor se esforça por pintar a força do peso [...] tornar visíveis a força de plissamento das montanhas, a força de germinação da maçã, a força térmica de uma paisagem etc.?” (DELEUZE, 2007, p. 68), com base nesta perspectiva, a arte, tenta captar forças e o ensino de artes visuais, na escola, tenta valorizar as diferenças, perceber as forças e propor movimentos de intervenção.

Os instantes que formam a sensação são forças transbordantes, numa relação que passa no entre, no entremeio, de um ao outro. São forças delirantes, pensamentos, fluxos, passos no vácuo, a escrita num vazio. Possibilidades, impossibilidades, invenção, criação de mundos possíveis, novas aberturas, um ar, uma linha, uma imagem, uma fotografia, outro olhar, um recomeço, sem casulos, sem aprisionamentos, sem identidades fixas e modelos programados, sem clichês.

As obras de arte se apresentam como dispositivos disparadores para o ensino de artes visuais e constituem-se por um emaranhado de composições, trazidos a vida pelas mãos do artista. Sua existência não se reduz à compreensão, dominação, interpretação, vai além, existe para ser experimentado, tornando-se outra coisa, constituindo agenciamentos (PEREIRA, FARINA, 2003).

Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada, muito mais do que um *amontoado* de algo material – papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, dores, etc. – até que entrem em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência. Todo objeto ou acontecimento é uma fonte inesgotável de possibilidades que abarcam um infinito de sentidos, apesar de sua limitação material. (PEREIRA, FARINA, 2003, p. 23).

Como anunciado por Pereira e Farina (2003) na produção artística todo objeto apresenta-se como uma “fonte inesgotável de possibilidades”. Nesta perspectiva, pode-se pensar no objeto educacional, nos movimentos de ensino, numa proposta de intervenção pedagógica, num currículo como um emaranhado de sentidos que necessitam ser desdobrados, compreendidos e transformados pelas relações que ocorrem junto aos encontros de estudo e a disposição em aprender, transfigurando em aprendizagens o que havia apenas em potência. “Os níveis de sensação seriam como paradas ou instantâneos de movimento que recomporiam o movimento sinteticamente em sua continuidade, velocidade e violência” (DELEUZE, 2007, p. 47).

Para Deleuze e Guattari (2010) a arte independe do criador, e é a única coisa que se conserva, enquanto seu suporte material durar (tela, papel, pedra, cor química) fixa o olhar de uma jovem, o pôr do sol e seus matizes, o ar e seu movimento. As imagens independem do momento de sua criação ou da pessoa que serviu como modelo. O que se conserva é “*um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos*” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 193).

É interessante destacar que os perceptos não se originam das percepções; os afectos não são sentimentos de afetividade. “As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 194), nesta lógica, a arte é percebida como um ser de sensação que existe em si, sustenta-se, sem a necessidade de ser reproduzida, explicada ou catalogada, ela tem potência de existir por si só. Os blocos de sensações compõem-se de perceptos, afectos e vazios, é no vazio que há a possibilidade da obra de arte expandir, mostrar as relações que existem entre o sorriso, os

pigmentos, o movimento do vento, o tom da luz, entre relações: vibração, enlace, recuo, divisão, distensão, possibilitando a aprendizagem.

Da Sensação

Na fragilidade do corpo,
no rasgo da carne,
na supressão dos ossos,
a massa de carne disforme,
forma, transforma e deforma-se com a força das sensações...
As sensações percorrem,
transcorrem,
escorrem pelo corpo durante a vida.
No encontro entre corpos, movimentos, pensamentos, ocorrem entrelaçamentos
forças, sentimentos e deformações do e no corpo
que nos modificam,
nos afetam,
põem a carne em vibração, tensão.
Deixamos de ser quem somos...
tornamo-nos devires...
moléculas em suspensão...
Leve como o ar.
Volúvel como a água.
Fértil como a terra.
Revigorante como o fogo.
Poroso, permeável, desejante, inquieto...
indisciplinado,
faz núpcias com as gotículas salgadas do mar...
suspende os batimentos cardíacos, sem perceber, nos segundos que antecedem o nascimento do
primeiro filho,
do primeiro encontro-aula,
do primeiro beijo,
da primeira nota vermelha,
da morte, da vida, da dicotomia...
O primeiro banho de chuva,
no encontro gelado das gotículas de água e a epiderme...
o cheirinho da poeira recém molhada pela relação amorosa que estabelece com a chuva...
Chuva que esvazia a sala de aula,
que alaga ruas, vielas e avenidas,
que destrói casas, desmantela famílias e arrebatava vidas...
Sensações!
Incontroláveis, indisciplinadas, suaves, arrebatadoras,
obrigam-nos a deslocamentos,
vibrações,
mudança de intensidades.
Arrancadas.
Paradas.
Silêncios.
Múrmuros.

Ruídos...
Podem seduzir,
repugnar, causar asco, amedrontar e atrair...
Sensações não significam, não são aprisionadas em signos,
produzem sentidos,
não se podem medir,
representar,
a sensação é real, vive-se na carne em sua cruzeza.
Em Dionísio é incontida, sem forma, feita de sons, fluxos, movimentos.
Com Apolo torna-se contida, figural, delineada.
Apenas lembranças,
esquecimentos,
produz-se pelo encontro de forças externas e internas,
o que atua entre a carne e a figura,
o corpo e o encontro,
o desejo e a existência.
A cor torna-se colorante,
a linha não mais delimita, projeta
o ponto não termina em si mesmo, é apenas um entre muitos começos,
o plano é um corpo que se constrói, destrói e reconstrói-se continuamente...

HENCKE, Jésica (junho, 2015)

1.3 Distensão: percursos a mapear

Palavras, conceitos e possibilidades de comunicação são mecanismos disparadores para este processo de investigação. Neste espaço de escrita, tem-se a proposta de distender um campo planificado em mapas, estender em vários lados, desenvolver outras imagens, estirar, reduzir. Nos caminhos que vão sendo construídos, me aventuro a realizar uma pesquisa qualitativa, com ênfase no registro e escrita cartográfica. Falo em ênfase, por ser uma produção incipiente, tímida, inicial, composta por um entrelaçamento de pistas. Pistas são entendidas, neste espaço de escrita, como potência para observar, relatar, compreender vivências, com a intenção de viver experiências e não confirmar prescrições pré-determinadas por processos metodológicos.

Aproximo-me dos estudos de Kastrup, Passos e Escóssia (2009), que apresentam oito possíveis pistas a escrita cartográfica, incluindo procedimentos e atitudes não hierárquicos, mas, complementares e rizomáticos (DELEUZE, GUATTARI, 1995): pesquisa-intervenção; atenção; acompanhar processos; movimentos-funções; forças que compõem a construção do

plano investigativo e propositivo; dissolução do ponto de vista do observador, não há dicotomia entre sujeito e objeto; imersão no mundo investigado que se configura por habitar territórios de aprendizagem; por fim, mudar a forma de narrar os acontecimentos, atentar-se aos múltiplos significados das palavras e sua potência de criar e transformar.

Nesta primeira aproximação com o método da cartografia, não me senti segura a aventurar-me num processo puramente cartográfico. Reconheço a efemeridade dos conhecimentos que possuo e a instabilidade da proposta de intervenção, a necessidade de rever saberes e conceitos presentes em minha formação acadêmica e a dificuldade de lidar com a linguagem em seus múltiplos signos, que se desdobram de maneira a tornar dúbia certas colocações. Muito além de escrever uma cartografia, procurei articular a vida como processo de investigação, romper com a lógica da fragmentação e categorização do que foi investigado, para reconhecer a multiplicidade de relações que demarcam os territórios habitados, neste caso, o currículo de artes visuais e meu processo de composição docente. O projeto de intervenção foi desenvolvido numa turma de oitavo ano do ensino fundamental, composta por trinta e dois estudantes, dentre estes treze meninos e dezenove meninas, com idades entre treze e dezesseis anos, do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, localizado na região central do município de Pelotas.

O ato de cartografar configura-se pelo acompanhamento de percursos, composição de processos de produção, conexão ou criação de redes ou rizomas (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009). Nesta investigação, propus um processo de pesquisa-intervenção nas aulas de artes visuais, no decorrer dos meses de abril, maio, junho e julho do ano de 2015 (dois mil e quinze), com o objetivo de promover uma análise compreensiva acerca do currículo como instrumento balizador das práticas educacionais e potência para a invenção, cujo nascimento ocorre pelo processo de desafiar os próprios conhecimentos, ao investigar outras possibilidades de trabalhar alguns conteúdos que compõem o currículo, de maneira a promover experiências e aprendizagens.

Valho-me, para compreender o processo cartográfico, das ponderações de Rolnik (1989), que, em seus escritos, descreve características que compõem o perfil do cartógrafo. Inicialmente, o cartógrafo, precisa ter um olhar sensível, ao se colocar em processo junto ao caráter finito e limitado da produção de realidades, compreendida como desejo. Enquanto investigador-participante apreende as relações através de seu corpo, ao pôr-se entre o fluxo (intensidades que escapam do plano de organização dos territórios, desorientando as representações) e, as representações, que ajudam a canalizar as intensidades, dando-lhes sentido. O cartógrafo está em permanente oscilação, num *continuum* desafio entre a criação e

o sentido, entre as multiplicidades e complexidades de planos e a impossibilidade de registrar o todo, focando-se em desejos, recortes, mapeando encontros.

Desejar é delirar, diz Deleuze (1974), delira-se sobre o que se sabe e sobre o que se quer aprender, delira-se acerca das relações que existem entre forças (saber, não saber, tentar saber, compreender, dêz compreender, entender), delira-se na multiplicidade de desejos. Delira-se por instantes de devires. O devir pode ser percebido como uma força que move e excita a compreensão do que se opera entre as relações.

[...] não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em uma instância, uma identificação... Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado... O devir não produz outra coisa senão ele próprio... O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 14-15).

Não se aprisionam devires, vivem-se instantes de devir. Para registrar cenas, fixar a fluidez dos encontros, acompanhar os processos em seus movimentos, utilizei-me do registro fotográfico, da escrita discente e do diário docente. Acompanhar os processos, sem perder seus movimentos, mostrou-se como grande desafio a minha aprendizagem como professora, escrevi um diário, repleto de dúvidas, angústias, posturas rígidas e demarcadas por meus estudos acadêmicos formados por linhas críticas (pedagogia crítica), conceitos, leis, modelos de ensino, e linhas flexíveis, embebidas no desejo de transformar-se. Ao mudar o currículo transformam-se os estudantes e a professora.

Por ser móvel, flexível, possível de ser mapeada, a cartografia não é uma metodologia, mas sim, um método que pode ser experimentado. Torna-se um instrumento de autoconhecimento, instiga a construção de percursos à medida que a investigação se desenvolve, ampara-se no problema de pesquisa e nos possíveis objetivos, mas, não há hipóteses a serem refutadas ou confirmadas, não é um script a ser desenvolvido. “O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 11). Cartografar exige um mergulho nos afetos que permeiam os contextos e as relações investigadas, o pesquisador está comprometido com o objeto pesquisado.

Construir um processo cartográfico rompe com o conhecimento dualista que separa natureza e cultura, objetivo e subjetivo, quantitativo e qualitativo. Constrói um conhecimento

geograficamente localizado, transitório, reconhece a necessidade de formas plurais e múltiplas de registro, permite abarcar a complexidade, ao focar-se no problema de investigação.

A intervenção/investigação ocorreu por um mergulho na experiência, nem sempre fácil de ser vivida e descrita. Torno-me coparticipante do contexto que investigo. Proponho-me a construir um corpo curricular que engendra um possível caminho entre a arte e o processo de institucionalização. Entre a regra educacional e seu olhar dogmático e as potências clandestinas para gerir o aprender.

Abordar um currículo, atravessado por pistas cartográficas, envolve compreender sua estrutura, o processo de fragmentação e hierarquia conceitual, seus agenciamentos históricos, perceber conceitos reproduzidos ano após ano de forma inquestionável, identificar a metodologia de ensino e propor alternativas a aprendizagem, a partir de seus conteúdos estruturantes. Pesquisar, alicerçado na cartografia, trata-se de embarcar numa viagem, da qual jamais sairemos ilesos.

A escrita se faz por escolhas que se alternam, transformam os processos investigativos, permitem sair de um estado de anestesia e indiferença e viver momentos de estesia e vibrações. Esta escrita é entrecortada por errâncias e percalços, mesmo que haja uma norma institucionalizada é possível gerar entremeios, entretempos para a aprendizagem, enlameado pelo rigor investigativo criam-se brechas a poesia, a imaginação, a inserção de imagens, a escrita em primeira pessoa, a exploração de um diário, transforma-se os desejos em linguagem.

O olhar que tangencia a escrita limita-se pelas escolhas bibliográficas, a constituição do problema investigado, o processo de intervenção e seu desenvolvimento, supera o lugar comum, um saber que emerge do fazer “[...] objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar” (PASSOS, BARROS, 2009, p. 18).

Pesquisar é ocupar um território, é circunscrever um espaço, é criar uma linha imaginária composta por multiplicidades de encontros, feita por segmentos e aberturas, disposta a romper-se e formar outras linhas, viver experiências, contagiar-se, abrir-se as porosidades e multiplicidades do plano educacional. O território que ocupei nesta investigação foi uma brecha no currículo dogmático ao escolher três conceitos: ponto, linha e plano, e propor intervenções intercambiantes entre os meus desejos e as minhas proposições com os desejos e os interesses dos estudantes-aprendizes.

Apropriei-me de procedimentos que incluíram o corpo do estudante e meu corpo, realizaram-se performances, instalações, pintura gestualista, intervenção no espaço escolar, modelagem com arame, recortes, análise e debate cooperativo, visando unir arte, vida e

experiência. Não há novidade em se trabalhar estes conceitos, eles constituem o currículo de artes visuais há décadas, mas, o que tenciona a mudança é a forma como foram colocados em funcionamento. Aos estudantes-aprendizes foi dada a oportunidade de pensar acerca de sua aprendizagem (como eu aprendo?), identificar e compreender a importância da arte em sua vida não de forma binária (ou isto, ou aquilo, mas sim, isto e aquilo), sem prescrição. Mostrase como um desafio a cada encontro-aula.

A arte contemporânea apresentou-se como elemento disparador do pensamento, ao promover um deslocamento das certezas e auxiliar na formação de um percurso aprendente. “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS, BARROS, 2009, p. 17).

Ao mergulhar no processo de investigação, não se sabe exatamente os resultados ou aprendizagens que serão conquistadas, apenas desafia-se a prosseguir. Será que há algo de inusitado nesta intervenção em relação às aulas de artes visuais, numa escola pública estadual? Possivelmente não! Todavia, as transformações que vivenciei em minha percepção docente contribuíram para desestabilizar meu olhar, desnaturalizar um modelo educacional crítico e investir nas potências de criação em um contexto público, com recursos ínfimos, depredação profissional e instabilidade organizacional.

Os desafios, as inconstâncias, os limites e minhas aprendizagens serão explorados com maior profundidade junto ao diário docente, cabe ressaltar que este processo transformou minha forma de viver, perceber e compreender os outros e a mim, fez emergir uma sensibilidade em minha fala, escrita e forma de me portar em sala de aula, tornando-me aberta aos “signos” da aprendizagem. Nestes escritos, percorre-se entre o saber da experiência e a experiência do saber (PASSOS, BARROS, 2009, p. 18), não se coletam dados, produzem-se à medida que os processos de intervenção são acompanhados e permeados pelo estudo bibliográfico. O objetivo da cartografia não é isolar, fragmentar e analisar o objeto de estudo, mas sim, desenhar a rede de forças que configuram sua existência e as relações que se estabelecem durante o processo de investigação (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009).

Cartografias...

Reinventar a “realidade”
permitir-se olhar a complexidade continental das relações estabelecidas e focar-se nas “ilhas” dos
acontecimentos,

cartografar mapas de desejos,
inseguranças
aprendizagens...
Registrar imagens, resguardar falas, descrever cenas,
narrar encontros,
desencontros,
percepções e incômodos.
Incomodar-se.
Desacomodar-se.
Romper com o cômodo.
Mas, há comodidade no espaço escolar?
Quando se deseja reinventar a si e ao outro?
Desafiar os limites que são estruturados,
romper com a estrutura,
este “esquema ilusório” que não percebe o imperceptível,
não vê o invisível,
trabalha apenas com o possível.
Um método cartográfico,
um recorte investigativo, que preenche este mapa aprendente, traça pistas cartográficas
ao olhar o (in) comum,
o (in) visível,
o (in) possível,
e na sua ingênua capacidade escritora,
envolve múltiplos artifícios
literários,
musicais,
teóricos,
artísticos,
não analisa, expõe “acontecimentos”,
compreende a vida embebida em teorias,
não há superioridades verticais,
há multiplicidades horizontais,
aprendizagens.
Movimenta-se por um processo de invenção e criação,
forma-se por palavras, imagens, textualidades.
Deseja acompanhar os processos,
os encontros,
viver experiências,
perceber mudanças durante a investigação,
cada movimento constitui o oxigênio desta escrita e impulsiona a novas e possíveis descobertas.

HENCKE, Jésica (Junho, 2015)

2. Currículo

O ato de escrita além de envolver uma multiplicidade de processos mentais e desafios cognitivos se ampara na existência de sensações e experiências, todavia, nem sempre é possível viver experiências que transformem minha forma de agir e interagir com meus dilemas, meus medos e crenças em conversão com o outro.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Diante da "experiência/sentido" defendida por Larrosa (2004), é possível ponderar acerca deste emaranhado complexo que compõe o ser humano. Pensa-se num "corpo curricular" que passa por mim, me modifica enquanto professora e assim tem a pretensão de transformar os estudantes que fazem parte deste projeto curricular de aprendizagem-transformação dentro do componente curricular de Artes Visuais, nos anos finais do ensino fundamental. Desta forma propus-me a realizar um projeto de intervenção numa turma de oitavo ano do ensino fundamental, do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2015 (dois mil e quinze), no município de Pelotas/Rio Grande do Sul. A intenção é pôr em movimento o currículo escolar à luz dos conceitos de sensação, arte como produção de pensamento e experiência, e (re) construir-me enquanto professora-aprendiz que atua e investiga a própria prática como subsidio de (trans) formação curricular.

Parece natural que qualquer proposta de mudança é acompanhada de aversão e desconfiança, principalmente porque o ensino das Artes Visuais, através da invenção e criação que envolve o corpo, a imagem, a produção pictórica, fotográfica, performática e intervenção coletiva, sugere aos estudantes e aos professores uma mudança expressiva de comportamento, ao fomentar a produção de pensamentos. No entanto pode vir a provocar alterações ativas e participativas que causem inquietação e desconforto, ao tentar romper com os estereótipos, com a reprodução simplificada de técnicas e com o currículo "assentado" que trabalha arte como linguagem e comunicação.

O currículo encontra-se *a priori* de nossos desejos, sobrepõe-se ano após ano determinando o que deve, como deve e porque deve ser ensinado, demarcando tempos e espaços de aprendizagem. Segundo Whitty, (1985, p.8): “O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade” (Apud SACRISTÁN, 2000, p.19). Assim, legitima-se a reprodução de modelos de ensino que visam à construção de uma identidade escolarizada, cujo estudante/aprendiz tem como dever adequar-se aos conteúdos que são abordados em cada ano/série de maneira a reproduzir e afirmar um modelo de ensino. Etimologicamente o termo currículo provém do verbo latino *currere* que significa correr, ultrapassar obstáculos para chegar a um resultado final padronizado, a construção de uma carreira (SACRISTÁN, 2000).

Pode ser compreendido como um modo de organizar uma série de práticas educativas que viabilizam a formação de um modelo de cidadão socialmente ativo. Para Heubner (citado por McNeil, 1983): “O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (Apud SACRISTÁN, 2000, p.15).

De maneira geral, o currículo, apresenta-se como um mecanismo para demarcar os territórios de aprendizagem que podem ser percorridos em determinado espaço-tempo escolar e visa, sumariamente, apropriar-se da cultura cotidiana, dos valores sociais das classes consideradas dominantes - a partir da análise dos bens de consumo e capital de giro -, e da distribuição social do conhecimento (elencam-se o que deve ser ensinado e o porquê destas escolhas em cada ano/série). Assim colocado, este sistema de estruturação curricular delimita o que é válido a ser transmitido e como se dará o processo avaliativo destes saberes.

Dentro da estrutura curricular escolarizada disseminada nos séculos XIX e XX, a ênfase recai sobre o processo de planejamento ao elencar como meios fundamentais de abordagem curricular os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação da aprendizagem, pois, o elemento principal é a organização técnico-burocrática das aulas. Nas palavras de Johnson (1967) “O currículo é um conjunto de objetivos estruturados que se quer alcançar. Supõe propor a dinâmica meios-fins como esquema racionalizador da prática” (Apud SACRISTÁN, 2000, p.5).

Imerso na prática racionalizada de aprendizagem, o ensino de Artes Visuais transformou-se num processo de compreensão e exploração da linguagem artística, usurpando

o processo de invenção, criação e produção de pensamentos. Desta forma retira-se do ensino a possibilidade de viver experiências, visto que sempre há um modelo a ser reproduzido.

Berticelli (1998), em contraponto, propõe a necessidade de pensar o currículo como um documento vivo e em construção, cuja multiplicidade de formas obedece a discursividades diferentes, imerso em filosofias múltiplas pertencentes a um espaço-tempo.

[...] Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (BERTICELLI, 1998, p. 160).

Neste trecho de Berticelli (1998) há uma ponderação interessante ao falar de uma “lógica clandestina” que, por exemplo, passa a desarticular o projeto moderno e prevê a construção de um sujeito social individual imerso numa sociedade industrial. A este sujeito cabe desenvolver um conhecimento formativo em determinada área, exercer com habilidade sua profissão e possuir uma carreira, ou seja, construir seu currículo, prescrever a própria vida.

A prescritividade demarca a origem do currículo como um documento universal e balizador das ações docentes, de forma a garantir uma aprendizagem igualitária a todos os estudantes/aprendizes; resume-se a um programa de estudos e/ou de formação. “Currículo é veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional” (BERTICELLI, 1998, p. 166).

“O currículo é sempre currículo *para* alguém, construído a partir de *alguém*” (BERTICELLI, 1998, p. 166), urge uma convencionalidade entre o que de fato é importante ensinar e o que não precisa ser aprendido pela massa social, por assim dizer. Conceber um currículo demanda vivência, experiência, intencionalidade, reflexão e embasamento teórico. Entre a concepção curricular e sua escrita há perdas e rupturas possibilitando a “lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever” (BERTICELLI, 1998, p. 167).

Tomaz Tadeu da Silva (2010), por sua vez, realiza um convite à análise, compreensão e reflexão que traduz nossa forma de ver e perceber o currículo como potência para a construção das ações aprendentes, destaca a instabilidade das relações na contemporaneidade e os resquícios de nossas atitudes amparadas num ideal moderno. Em suas palavras:

Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades (...). Paradoxalmente, vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de

anulação e negação das capacidades humanas (...). Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos. É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim... (SILVA, 2010, p. 7-8).

Um tempo de tristezas e danações que se articula com a possibilidade de transformações curriculares, inebriado em relações de saber, poder e identidade. As políticas curriculares interpelam papéis, determinam individualizações, incluem certos saberes individualizados, e excluem outros (SILVA, 2010). Neste processo de inclusão e exclusão de saberes estrutura-se o processo de ensino em Artes Visuais, o currículo¹⁰ apresenta-se como uma relação social orgânica e revela marcas das transformações sociais em sua produção.

Silva (2010) expõe que há porosidade na construção curricular ao passar pelo macrotexto da política curricular até sua tradução em microtexto na sala de aula. Sobrevindo de diversos mecanismos intermediários, incluindo guias, diretrizes, listas de conteúdos, parâmetros, livros didáticos, métodos e metodologias de ensino, todos estes traços vão deixando marcas nas disputas curriculares. Há um desequilíbrio entre os saberes sociais dominantes e os saberes subordinados, relegados e desprezados, pertencentes a “lógica clandestina”.

Na abordagem de Berticelli (1998) o currículo exprime elementos da memória coletiva, expressa ideologias, conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses sociais em jogo. “O currículo é um dos ‘lugares’ em que ‘concede a palavra’ ou ‘se toma a palavra’, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas” (BERTICELLI, 1998, p. 168).

Sacristán (1999) destaca que “a educação tem funções a cumprir, só que estas ficaram desestabilizadas por mudanças políticas, sociais, culturais que estão acontecendo” (SACRISTÁN, 1999, p. 12). Acontecer, segundo o autor, significa o momento atual em que vivemos e as transformações que ocorrem neste plano geográfico, social e cultural no qual se está imerso.

As presentes mudanças produzem “ruídos” (SACRISTÁN, 1999), formando fissuras no ideal moderno das certezas, realidades, ordem, progresso, saberes universais e inquestionáveis, respingando na elaboração do currículo escolar e abalando a estática (o não movimento, a fixidez e a rigidez conceitual), na qual a “grade” curricular encontra-se alicerçada.

¹⁰ O currículo com artigo definido determina um modelo padronizado e universal, diferente de um currículo com artigo indefinido e geograficamente localizado, plausível de transformações.

“Grades” podem ser vistas como barras imaginárias que aprisionam mentes, fragmentam processos de aprendizagem, quebram fluxos desejantes e impossibilitam o acontecimento, impedem a relação entre linguagem e mundo, formas de perceber o passado e o futuro sem perder-se do presente. Nas palavras de Zourabichvili “o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 07), que transforme a relação e possibilite o rompimento das “grades” que aprisionam o currículo dentro de uma morte conceitual, ao fragmentar seres e saberes.

O que move a educação? A reprodução?! A imposição governamental?! As “grades” curriculares?! Sim, mas, não somente. Existe uma infinidade de possibilidades quando se pensa em processos e não em produtos. Enquanto processo analisa-se tempos e espaços percorridos, caminhos marcados por incertezas, entusiasmos, erros, quedas, conquistas, infelicidades, alegrias, movimentos e trajetórias que são suspensas e que dão espaço à existência de outros encontros, outras possibilidades, novas aprendizagens.

“Deixar de ver o currículo como superfícies especulares para passar a vê-los como superfícies de inscrição” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 15). Ao transformar o currículo numa superfície de inscrição é possível reescrever o que será ensinado, qual o método a ser explorado, é trazer para o jogo: a criação, a invenção; não o modelo, a cópia, a reprodução. Sentir, criar e estimular outras formas de ver, viver e aprender em artes visuais. Embalado pelo olhar da diferença:

Preferir a diferença à identidade. A positividade à negatividade. A afirmação à contradição. A singularidade à totalidade. A contingência à causalidade. O verbo ao adjetivo. O “verdejar” ao “verde”. A linha ao ponto. A espiral à seta. O rizoma à árvore. A disseminação à polissemia. A ambigüidade (sic.) à clareza. O movimento à forma. A metamorfose à metáfora. O acontecimento ao conceito. O impensado ao bom senso. O simulacro ao original (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 10).

Corazza e Silva (2003) convidam a pensar num corpo curricular não estruturado, que rompe com as posturas fragmentadas e hierárquicas do saber, apto a manter vivo o pensamento, as multiplicidades, a questionar o impensável, o intratável, o diferente de si, o seu outro. Sugerem a criação de um currículo “vagamundo”, feito de potências da clandestinidade que é deveras louco, bailarino, esquizofrênico, e que seu compromisso não é manter a ordem e formar cópias, mas sim, promover o questionamento, lançar sementes que inquietam e desestabilizam. Sua estrutura não fixa, é horizontal e multifocal, não há uma única “verdade”, e sim, multiplicidade de olhares acerca de um mesmo acontecimento, sendo este o momento do encontro com o outro numa relação pluralizada.

Um currículo “vagamundo”, ouve os anseios dos estudantes/aprendizes e põe em movimento seus interesses, tornando-os conteúdos escolares alicerçados na vida. Não apresenta o modelo, possibilita a experiência; não julga, não hierarquiza saberes, não faz comparações, apresenta outras possibilidades para aprender determinados temas; não destoa do currículo “assentado”, ousa criar pontes e relações, arriscar outras práticas. Usa o corpo como substrato de aprendizagens, enlaça, envolve, transforma, inventa, pensa e propõe formas outras para aprender.

Criar um currículo “vagamundo” é uma missão hercúlea já que tenciona romper com as amarras estruturais e questionar minhas próprias crenças docentes ao corromper o modelo de planejamento-objeto - que exige um registro para cada proposta de ensino - e, inventar novas maneiras de aprender embebido na vivência da sala de aula. Aventurar-se num currículo “vagamundo” exige ter ousadia, referências teóricas consistentes e coragem para mudar a proposta de aprendizagem, sempre que esta impossibilite o pensar e mostre-se como um processo de reprodução do que outrora já se fazia. É um currículo violento, instável e efêmero, que me desacomoda, inquieta, angustia e coloca-me em movimento.

Trata-se de um corpo curricular que permite bailar, alçar novos voos, é indisciplinado, inquieto, não moralizante, deseja aprender por descontinuidades, viver o novo, não se opondo ao currículo “assentado”, e sim, vivendo experiências possíveis, tecidas por linhas que fogem e retornam as origens (CORAZZA, SILVA, 2003). Neste percurso de fuga propõe desafios, instalações, intervenções, desacomodações, divergindo do dogma educativo.

O currículo, embebido no modelo, na regra, no padrão, é “dogmático”, “assentado” (CORAZZA, SILVA, 2003) construído de forma a gerir e organizar o processo metodológico de ensino e impossibilita perceber o aprender que existe no entre, no instável, no inusitado e na relação. Este currículo dogmático apresenta sua estrutura corporal no formato arbóreo, que necessita de solo fértil e base sólida para brotar. Embasa-se em conteúdos e disciplinas escolares pensadas de forma fragmentada, hierárquica, correspondendo a um determinado modelo de sociedade.

O currículo dogmático demarca modos de aprender e de ensinar, ampara-se na representação do saber, na reconhecimento dos conceitos e na recuperação das informações transmitidas pelos professores. O espaço educacional não é inerte, nem neutro, ele é disjuntivo, descontínuo, formado por rupturas, alterações e sensações, que abalam a estrutura curricular.

As práticas curriculares convencionais, presas como estão em paisagens extremamente tecnicistas e estéreis, raramente permitem que sejam feitas questões

além daquelas relacionadas com utilidade, competência e medição [...]. Elas geram um espaço pré-fabricado que tende a ser estéril, uma vez que a percepção, no seu interior, continua sob o domínio da profunda superstição platônica da mente concebida como um espelho que reflete a realidade [...]. Como resultado, sobre uma tal superfície, a aprendizagem é vista como *recuperação* de um mundo que existe lá fora. (ROY, 2002, p.93).

Roy (2002) apresenta o olhar assumido por muitas escolas na atualidade: rejeitar o novo, o diferente, recusar-se a assumir a heterogeneidade, a pensar a educação como um plano potencial de inovações, de criações e desafios, ao restringir-se à repetição e reprodução ininterrupta do mesmo, o igual, o conhecido e aceito como verdade consolidado por uma vertente educacional estruturalista, amparado em metanarrativas¹¹. O currículo outorgado e legitimado nas escolas trabalha com a universalização, padronização, cópia e reprodução de saber-conceitos.

Este currículo dogmático retrai o ato de pensar nas “*n*” possibilidades de transformação educacional. Se a ênfase fosse num currículo “vagamundo”, “clandestino” as potencialidades seriam outras (CORAZZA, SILVA, 2003). É importante lembrar que o dogma curricular articula com verdades, determina um modelo único de saber-aprender-reproduzir, dialoga com o corpo máquina cartesiano que está a serviço de um ideal, visto que estrutura-se na matéria-forma, modelo legal (respaldado por leis), monocultural (ênfata apenas uma cultura), promove a formação de bons cidadãos, bons saberes, bons valores, cujo ensino é firme, sólido, estável e estático. A missão deste currículo é monopolizar o saber, impedir que haja contaminação de saberes diversos, formas de aprender múltiplas, não fixas, não padronizadas, ultrapassando e desmistificando o pensamento e saber ajuizado, calmante, conformista, confortante, organizado (CORAZZA, SILVA, 2003).

Interromper o uno é a sugestão de Corazza e Silva (2003), romper com a metanarrativa que reproduz um modelo que outrora funcionava e demarcava o processo educacional; corpos dóceis diria Foucault, a construção de indivíduos domesticados, que configuram sua vida com base na busca inquietante pela norma, o padrão, tendo como objetivo cumprir as leis, aceitar o controle, a vigilância e a imposição, tornar-se alienado – assujeitado (DÍAZ, 2012).

E a escola, arcaica ao contemporâneo, alicerçada na ordem, no modelo, repleta de salas de aula retangulares, com lâmpadas fluorescentes, janelas gradeadas, classes enfileiradas e quadros brancos ou de giz, reforça as normas ao introduzir outros corpos triviais nesta ordem prévia, para tentar “domesticá-los”.

¹¹ Metanarrativa é um termo literário e filosófico que significa simplificadamente a narrativa contida dentro ou além da própria narrativa. O prefixo met(a)- tem sentido de "além de; no meio de, entre; atrás, em seguida, depois". Disponível em: <http://dicionarioinformal.com.br/significado/metanarrativa/8708/>.

A lógica organizacional auxilia a compreensão do Estado como mecanismo respaldado por leis, para gerir o controle e disciplinar a sociedade. Produz maquinarias que impedem o despertar do desejo, age tanto pelo viés religioso quanto moral. Nesta visão emerge a ideologia da intimidação, cada ser auto-controla-se, percebe que os olhos do mundo seguem seus movimentos. Para a escolarização, elaboram-se parâmetros curriculares, descrevem-se metodologias, determinam-se o que deve ser aprendido, produzem-se escalas de valores e delegam aos temas transversais os conceitos subjetivos, que requerem compreensão, investigação, pesquisa e não a simples reprodução.

Os seres humanos imersos na modernidade são reflexos de estruturas moralizantes e disciplinares, reproduzem o que aprenderam e, mesmo diante do caos, buscam refúgios nas normas estabelecidas, na relação binária, na coerção, no poder social autoimposto, no currículo escolar “assentado” e dogmático.

Por quê? Por não saber, enquanto docentes, como lidar com a descentralização do poder escolar. Iavelberg (2003) destaca que a partir da década de 90 (noventa) cada escola passa a ser responsável pela construção do currículo, não havendo definição de conteúdos mínimos para o país, mas sim, a existência dos Parâmetros Curriculares que pode ser compreendido entre uma norma a ser estabelecida, bem como, a possibilidade de variabilidade e alternância de conteúdos, objetivos, procedimentos avaliativos e métodos de ensino adaptados a cada realidade sociocultural e educacional. “O currículo precisa ser concebido como um projeto em permanente transformação, no qual a visão de educação e o papel da escola são constantemente reorientados, segundo os avanços teóricos e práticos dos temas e das questões a ele conectados” (IAVELBERG, 2003, p. 25).

Se o olhar faz o pensamento dançar, o que é preciso para fazer o currículo bailar? Será que é possível olhar o currículo “assentado”, “dogmático”, questionar sua solidez aparente e propor possibilidades de tornar-se “vagamundo”, “clandestino”? Tem-se o currículo como devir, arte, corpo, aprendizagem, metamorfose¹².

Tornar-se bailarino, “vagamundo”, clandestino, cujo corpo aprendente transfigura-se, vira pulsão e potência, não mais uma massa amorfa onde se depositam conceitos, conteúdos e modelos a serem reproduzidos.

Romper com a estrutura padrão é pensar no currículo “vagamundo”, clandestino, apto a perceber a multiplicidade nas individualidades. Não existem sujeitos, nem indivíduos, mas

¹² Um devir ou pôr vir é algo que ainda não aconteceu, mas apresenta-se como virtualidade em vias de atualizar-se. Não pode ser planejado, determinado e estruturado em metodologias, ele apresenta-se como um desejo, uma pulsão que pode vir a acontecer a partir dos agenciamentos que vão sendo estabelecido entre arte, corpo, currículo, proposta de ação, métodos de intervenção, pistas e caminhos cartografados, neste espaço de pesquisa.

sim encontros, acontecimentos. No aprender em movimento, um corpo ora é carne, ora é gesto, noutra momento, apenas som, fluxos contínuos e possibilidades.

A árvore que outrora modelava o ensino agora é apenas um dos percursos possíveis para aprender. Há um devaneio de potencialidades, que somente se tornarão prática educativa ao me colocar, enquanto professora-aprendiz, em movimento; duvidar das minhas verdades e aceitar o inusitado, a instabilidade; estar à espreita dos acontecimentos e valer-me destes para instigar a compreensão dos conteúdos curriculares; ouvir os estudantes/aprendizes e reconhecer suas percepções; criar métodos instáveis de aprendizagem.

A educação pode ser o encontro de singularidades, de coletividades, que valorizam a potência de pensar e agir, da alteridade (colocar-se no lugar do outro e tentar perceber o seu ponto de vista). Fomenta o encontro do outro como diferença, e não como cópia, imitação ou representação do olhar (DELEUZE, GUATTARI, 1993). O outro não se reduz ao mesmo, a um olhar único, uma narrativa que representa modelos e não apresenta multiplicidades; o outro é diferença. Somos múltiplos, dinâmicos, flexíveis e o currículo “vagamundo” e clandestino, mostra que a repetição da forma humana possibilita a diferença. Repetir como construção e alteração, não é reproduzir e copiar, mas sim, transformar.

Mudar o olhar acerca do currículo é pensar na potência que este possui para desencadear devires, uma “artistagem” curricular segundo Corazza (2003). Um indivíduo não é apenas resultado e sim, meio e processos de individuação e subjetivação, que transformam seu corpo em potência de aprendizagem.

Greiner (2006) destaca que o corpo não é hegemônico, nem deve ser visto de forma dual corpo/alma, natureza/cultura, corpo orgânico/corpo cultural, mas percebido como um sistema e não um instrumento ou produto exterior. Propor um corpo curricular para o ensino de Artes Visuais é perceber esta superfície - na qual se inscreve a dinâmica do trabalho educacional - que apresenta potência, rupturas, transformação; pode ser fibra, fluxos, linhas que se entrecruzam, gerando fissuras e rupturas, pensamentos que alcançam sua intenção: a criação.

Nesta ótica, educar é possibilitar a criação. Criar pode ser um ato sofrível, que requer envolvimento, pensamento e persistência; ações que extrapolam o currículo “assentando”, este documento (quase personificado) alicerçado numa sanção universal massificadora, estruturada no processo de matéria-forma, em que constrói sujeitos submissos a um sistema e perpetua um modelo, torna os fluxos do aprender estanques.

Na estrutura curricular assentada, arbórea e fragmentada um corpo é sempre órgão, ordem e funcionalidade, uma engrenagem maquínica, que produz e reproduz movimentos,

sensações e prazeres. Excluí-se o desejo, o que nos move, a dúvida, a não verdade e as incertezas. Impossibilita a metamorfose¹³.

Ao citar metamorfose, esta possível transformação na própria estrutura corporal, retoma-se Berticelli (1998) que tenta responder a questão “Currículo para quem?”. Este currículo apresenta-se embebido num contexto social contemporâneo caracterizado pela complexidade técnica multifacetada e atraente quando possibilita conforto, felicidade e aquisição de bens materiais e, por outro lado, outorga a decadência, a violência e a depressão que torna os seres humanos cada vez mais solitários e infelizes. “O currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, há um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro” (BERTICELLI, 1998, p. 175). Ao reconhecer o currículo como lugar de desejos e transformações vivencia-se uma metamorfose. Com base no exposto, passa-se a descrever o processo de escolarização brasileira no que tange ao ensino de Artes Visuais, numa tentativa de tornar visíveis os microeventos curriculares.

2.1 O ensino de Artes Visuais no Brasil: **amarras e fissuras curriculares**

E agora? Que fazer? As coisas parecem que se esvaziam, se dissolvem. Sensação de ebulição. Suor frio. Nada é possível, Tudo é possível. Meter a mão nas próprias limitações, descobrir infinitos, assumir-se impreciso. Necessitar de parâmetros, querer ajuda. Dar-se um tempo. Querer-se sem rejeição. Tudo é nada, tudo é tudo. *Avance para a casa da solidão.* (PEREIRA, 2013, p. 228).

Nesta teia de sentidos, que vai formando tessituras do saber, se mostra necessário perguntar: o que a escola e seu currículo ensinam em artes visuais? É possível ensinar? Enlameado pela técnica aborda-se a linguagem visual, materiais, formas, movimentos artísticos, desdobramentos entre luz e sombra, tonalidades, cor, desenho geométrico, perspectiva, figura-fundo, história da arte, leitura e releitura de imagens. Esta enumeração de

¹³ A origem da palavra metamorfose vem do grego *metamorphosis*, é utilizada para designar uma possível mudança na forma e na estrutura corporal, alterando órgãos e tecidos, caracteriza-se pela mudança de estágios larvais para juvenis em diversos animais, alguns nascem com características que permanecerão durante toda a vida, e, em outros casos, modificarão completamente sua estrutura, sofrendo a metamorfose. Para Deleuze e Guattari a metamorfose é retirada do cunho puramente biológico e pensada como movimento de transformação da vida humana, uma transmutação, encontros entre seres, objetos, com materiais distintos que formam algo novo, inusitado, impensado. Envolve uma multiplicidade de conexões que, ao fazer o mesmo de forma diferente, transforma-se. Interessante analogia para compreender metamorfose, pode ser extraída do livro Proust e os Signos: “Uma essência é sempre um nascimento do mundo; mas o estilo é esse nascimento continuado e refratado, esse nascimento redescoberto nas matérias adequadas às essências, esse nascimento como metamorfose de objetos”. (DELEUZE, 2003, p. 47). Esse nascimento não é mais a vida que havia outrora é uma nova vida, novas possibilidades de encontros, sensações e aprendizagens, Deleuze fala dos estilos artísticos que é a própria essência, como mecanismo individualizante, de diferença e repetição.

conteúdos, de fato, trabalha com a arte enquanto sensação e possibilidade de viver a criação? Produz pensamentos? Existe apenas uma forma de ver, perceber e compreender as artes visuais, assim como a escola e seu currículo dogmático e assentado propõe? É possível criar encontros nas aulas de artes visuais com sensações, como potência para a criação?

Não há respostas. “A cada vez, trata-se não de jogar tudo fora e recomeçar do ponto zero, mas de entrar em um novo movimento, incorporar um novo fluxo, submergir em uma nova onda existencial” (PEREIRA, 2013, p. 77).

É tempo de relaxar, permitir que os fluxos do mundo nos atravessem, desmanchem as certezas, as imposições afirmativas, o modelo, o sujeito, a organização, a cópia, a repetição, em seu caráter negativo, que contribui “para a cristalização de uma determinada prática, impedindo a processualidade” (PEREIRA, 2013, p. 58). O “tempo se mistura”, sofre metamorfoses, os desejos se modificam, o currículo se mantém. Que contradição!

A arte contemporânea, a arte neoclássica e a arte moderna, entre outros movimentos, dentro do contexto escolar, podem tornar-se possibilidade de extravasar, unir o plano técnico (compreender a técnica, executar, criar) ao plano estético (absorver as relações artísticas, viver e propor outras experiências), transitar por múltiplas velas que lhe conduzem a suspiros, sem prender-se a rigidez da eternidade, do belo artístico, da linguagem, da informação e comunicação.

A arte-educação contemporânea, não precisa ser eterna, permanente, imutável, pode ser constituída pela miscigenação de materiais, tornando-se permeável, porosa, efêmera, penetrável, angustiante, questionadora, desestabilizadora. Efêmero é passageiro, que interfere num determinado espaço-tempo e se esvai, apenas permanece vivo no olhar de quem viveu a sensação. Dentro do contexto educacional o efêmero pode ser experimentado através de performances, instalações, inquietações, questionamentos que modificam minhas percepções enquanto professora-aprendiz-propositora e de meus estudantes-aprendizes enquanto propositores-artistas.

Não acredito na redução do ensino da arte à técnica de manipulação e exploração de materiais plásticos, ao processo de decoração escolar para datas comemorativas, no “deixar fazer”, cujo professor apenas deixa a disposição dos estudantes uma gama de materiais que deverão ser por estes apropriados, sem interferências. Por que não? Porque é importante compreender os processos, pensar sobre o que se está fazendo, explorar conceitos (movimentos artísticos, arte efêmera, instalação, happening, pop arte, surrealismo, impressionismo, performance, proposições artísticas, entre outros), e não apenas reproduzir técnicas que retratam a arte como linguagem e comunicação.

Nestas linhas labirínticas, envolta pela solidão do autoconhecimento, sinto-me desesperada, acuada nos múltiplos caminhos que giram em círculos e parecem iguais, mas, são diferentes. Onde está a saída? Onde está a entrada? Não são necessárias, existem múltiplas linhas que promovem entrar e sair deste corpo curricular.

[...] Não quero a linearidade cronológica de dizer que primeiro vem isso e depois vem aquilo e então vem aquilo outro. Não quero a retrospectiva, com seus riscos de ficar simplesmente, na narrativa. Não quero a hermenêutica ou as interpretações em busca das essências (não há uma *essência de professor* no sujeito). [...] Quero poder ver os mapas e explicar cada quadro, as tramas de linhas de forças vivas produzindo acontecimentos (...), atravessando e acordando marcas passadas, deixando marcas novas, em uma configuração diferente a cada vez (...) (PEREIRA, 2013, p. 50-51).

Enquanto professora-aprendiz-propositora vejo a sala de aula não mais como uma engrenagem que corresponde a um mundo capitalista e neoliberal, mas sim, como potência de experiências e sensações multifocais, onde posso deixar marcas novas, mergulhadas em linhas de forças que produzem acontecimentos (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Uma educação que penetra nas engrenagens curriculares e instiga à mudança, a desconstrução conceitual, a produção de sentidos, imerso em micromundos (sala de aula, corredor, parque, museu, ruas, paradas de ônibus, paredes, calçamentos, árvores, silêncios, caos, clandestinamente a espreita, criando possibilidades), infiltra-se em espaços diversificados que podem promover ou não a aprendizagem.

Produzir arte na escola é se autoproduzir, múltipla, plural, clandestina, desejante, confiante, medrosa, num *continuum* de acontecimentos. “Uma escrita que cria um mundo incerto e perigoso é a única força que faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito” (CORAZZA, 2006, p. 22). Escrever para expurgar as lamentações, as queixas, os desânimos e rancores, os medos e as inseguranças, escrever para compreender-se, para lapidar a pedra preciosa do aprender.

Viver a arte, enquanto vida e obra não é apenas contemplar, observar e apreciar pinturas, esculturas, alto e baixo relevo, por exemplo, ações respeitadas e valorizadas na Idade Média. Na Idade Moderna entra em cena o espectador, de forma tímida e sutil ao desenvolver suas faculdades mentais e apreciar o belo e o sublime. Na arte contemporânea a ação crítica flui, necessita-se sentir o ato de criar, permitir que a obra infiltre-se no imaginário do espectador-ator-participante levando-o ao questionamento, a dúvida, a um diálogo permanente entre o saber, quase saber, tentar saber, não-saber, o sentir, quase sentir, tentar sentir, não-sentir, o ver, quase ver, tentar ver, o não-ver tudo ao mesmo tempo, sem hierarquias. A arte apresenta-se num fluxo vital, o inesperado, torna-se vida, arte, ação, criação e pensamento.

Aprender? Ensinar? Compreender? “Escrever é ser desmembrado. É metamorfose constante. É abertura de um futuro que nunca começou. Errância total [...]. Escrever é dobrar o Fora, como faz o navio com o mar” (CORAZZA, 2006, p. 29). Escrever sem pedagogizar, sem reiterar o que já foi dito, sem cair nas armadilhas das afirmações, da certeza, das verdades, do isto ou aquilo, é um dos enigmas do professor-pesquisador.

Ferraz e Fusari destacam que as práticas educativas “surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 37). Inebriado por esta gama de variantes, o âmbito escolar torna-se prenhe de potencialidades para a criação, que, deveras, é achapada sob a égide da “grade curricular”, das disciplinas prático-científicas, da necessidade de produzir informações e viver experimentos, não experiências.

Para produzir experiências, retomo Larrosa (2002), que destaca a importância de parar, pensar, compreender as relações que se estabelecem entre seres, viver momentos diferenciados, construir relações em meio às artes visuais, teatro, música, cinema, pôr do sol, movimento das estrelas, é sentir na epiderme os nuances climáticos, as texturas das superfícies, a viscosidade das tintas. Para que esta experiência possa ocorrer importa viver a espreita dos acontecimentos, fluir em meio ao oceano da escolarização que se tornou obrigatória no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, reza:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 117).

No verbo da lei, todos os seres humanos possuem direito de acesso e permanência à escola, e esta deve oportunizar o desenvolvimento das faculdades mentais, possibilitar a socialização, interação e convívio. A escola apresenta-se como um espaço para trabalhar conteúdos sistematizados, cientificamente validados e historicamente respaldados pelos currículos escolares.

Leio, pesquiso, questiono, estremeço diante do currículo de Artes Visuais que se apresenta como um patchwork de teorias inacabadas e sobrepostas, modelos provenientes de Portugal, França, Inglaterra, Espanha, Alemanha, Suíça e Estados Unidos. Séculos que se confundem, imposições que desrespeitam as construções nacionais e rompem com um modelo de ensino jesuítico alicerçado na gramática, retórica e humanidades. Nesta época o trabalho manual é considerado um ofício menor e cabia aos escravos seu desenvolvimento. “As

atividades manuais eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e primariamente exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou no treinamento dos escravos” (BARBOSA, 2009, p. 22).

As primeiras incursões artísticas no Brasil, após a expulsão dos jesuítas pelos portugueses, refere-se à tradição erudita barroco-rococó sendo esta a construção de uma arte como produto cultural brasileiro, possuindo violento calor e emoção. Com a chegada da Missão Francesa houve a institucionalização do ensino de arte estruturada no modelo neoclássico e seu intelectualismo frio, uma arte da burguesia a serviço dos ideais aristocráticos, não há respeito pela arte nacional e sim um sufocamento (BARBOSA, 2009).

A Escola de Ciências Artes e Ofícios (1816) apresenta um currículo alicerçado na repetição dos modelos de ensino de atividades artísticas ligadas a ocupações mecânicas, propõe a introdução do desenho criativo para trabalhadores manuais e a inserção do desenho geométrico, num casamento entre belas artes e artes industriais. A Escola Imperial de Belas Artes (1826) dá abertura para a distinção entre educação de elite e educação popular, propondo uma dicotomia entre arte como criação e arte como técnica (BARBOSA, 2009).

Em 1855 Manuel José de Araújo Porto Alegre, procurou estabelecer uma cultura de elite e uma cultura de massa, entretanto “a permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado” (BARBOSA, 2009, p. 29) da compreensão artística, considerando-a supérflua, estabelecendo duas classes de alunos, os artistas e os artesãos. Em sua proposta de intervenção e transformação curricular não houve modificações quanto à metodologia, o desenho figurado continuou a ser cópia de estampas e modelos presentes na pedagogia neoclássica e, a pintura por sua vez, “continuou debatendo-se dentro dos princípios neoclássicos, nos quais tinham sido instruídos pelos mestres franceses, conseguindo apenas um abrandamento da rigidez de tais princípios” (BARBOSA, 2009, p. 29).

A partir de 1870 e com maior ênfase após a Abolição da Escravatura em 1888 e a República em 1889, defende-se uma educação popular voltada ao desenho industrial obrigatório no ensino primário e secundário, cuja ênfase é ampliada nos primeiros anos do século XX.

O desenho teve um lugar de grande destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário, cujos respingos encontramos ainda hoje em muitos programas curriculares. Rui Barbosa foi um dos educadores brasileiros que mais se deteve ao ensino do desenho e da Arte no Brasil, sua teoria política liberal acreditava que a educação técnica e artesanal do povo era condição básica para o desenvolvimento industrial (BARBOSA, 2009),

tal postura estava alicerçada nos estudos de Walter Smith “[...] o fim é aprender a ver, a descobrir, a conservar, e recordar, a reproduzir, a criar, em suma, ou, para dizer tudo numa só palavra, o fim é instruir, é educar” (In: BARBOSA, 2009, p. 50), formando mão de obra apta a impulsionar o desenvolvimento tecnológico-industrial do país.

O ensino do desenho popularizou-se por ser considerado subsídio preparatório para o design, a criação de peças industriais, o desenvolvimento financeiro e social do país, sendo mais fácil a um médico desenhar o instrumento que poderá auxiliar em sua prática cotidiana, ao invés de explicá-lo ao artesão que irá produzi-lo, por exemplo. As ideias de Walter Smith, através dos estudos e elaboração do parecer do ensino secundário por Rui Barbosa, ecoaram no ensino da Arte por quase três décadas e, antes mesmo da publicação do Parecer sobre o Ensino Primário redigido pelo mesmo autor com ideias mais amplas, originais e pessoais embasado numa filosofia da educação, Abílio César Pereira Borges publicou o primeiro manual de desenho geométrico intitulado “Geometria Popular”, cujo livro teve reconhecido destaque e repercussão, chegando a 1959 sua 41ª edição (BARBOSA, 2009).

“O estudo era iniciado pelas linhas retas, vertical, horizontal, oblíquas, inclinadas, paralelas e, a seguir, vinham os ângulos, triângulos, retângulos, numa gradação conteudística” (BARBOSA, 2009, p. 56), modelo presente na abordagem tradicional de ensino, que trata das menores partículas a serem ensinadas e vai se tornando complexo à medida que o conceito é apreendido.

A influência do positivismo na república brasileira não passou despercebida pelos currículos escolares, o aperfeiçoamento intelectual era considerado condição basilar para o desenvolvimento político e social, e a arte vista como “um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo” (BARBOSA, 2009, p. 67), subordinava a imaginação às leis que regem as formas científicas.

Foi com Benjamim Constant, durante a Primeira República, que ocorreu a reforma positivista e influenciou a evolução do ensino secundário, o qual passou a ser centrado no ensino das ciências; o desenho aparecia no currículo apenas como auxiliar deste processo. Nesta proposta curricular os conteúdos de geometria eram extensos e seu estudo excessivo, sendo pré-requisito para ascender a cursos superiores em nível Jurídico e/ou de Médico Cirúrgico, por exemplo.

Com a morte de Benjamim Constant ocorreu inúmeras modificações em sua Reforma Educacional, surgindo assim o Código Fernando Lobo. “Segundo esta lei o currículo passou a se orientar em direção à preparação do aluno para a escola superior, limitando-se os objetivos formativos ao simples desenvolvimento do raciocínio” (BARBOSA, 2009, p. 74), talvez este

processo tenha tornado submissa à arte como criação, visto que o único objetivo curricular era possibilitar a ascensão a cursos superiores. Imerso nesta concepção formativa os positivistas “imprimiram ao ensino da Arte um excessivo rigorismo, baseado na ideia do princípio de ordenação das formas e na ideia de que o individual, enquanto elemento de expressão e composição, passa a ser insignificante para o próprio indivíduo” (BARBOSA, 2009, p. 74).

O Código Fernando Lobo, foi substituído pelo Código Epitáfio Pessoa que, entre os anos de 1901 e 1910 deixou de forma descoberta o ensino primário e valorizou o secundário, acarretando ao país uma grande perda no que tange à aprendizagem básica. Neste código educacional há uma articulação entre o liberalismo e o positivismo. Segundo a lei, o ensino do desenho deverá ter por base a morfologia geométrica, valendo-se de modelos naturais ao invés da reprodução de cartões impressos. A ênfase mantinha-se na existência da geometria descritiva, cujo ensino estava defasado em função das reformas educacionais e a falta de professores capacitados para seu desenvolvimento, assim, de forma simplificada o estudo do desenho geométrico apresentou-se nos currículos de Artes (BARBOSA, 2009).

[...] o primeiro ano deveria compreender: desenho de mão livre com aplicação especial ao ornato geométrico plano; o segundo ano, estudo de sólidos geométricos acompanhados dos princípios práticos de execução das sombras e ornatos em relevo; no terceiro ano, desenho linear geométrico, elementos de perspectiva prática e vista; no quarto ano, elementos de desenho geométrico ou da representação real dos corpos (BARBOSA, 2009, p. 80).

Foi a partir desta simplificação do currículo, alicerçado na geometria, que o desenho tornou-se uma linguagem que pode ser aprendida como o ato de ler e escrever. Para os positivistas era interpretado como uma linguagem científica e instrumento para a racionalização das emoções e, para os liberais, uma linguagem técnica como meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância normativa (BARBOSA, 2009).

Em 1911, outra Reforma Educacional passa a vigorar no país ampliando ainda mais o leque de desencontros e entraves no processo de escolarização que se mantém elitizado, designada como Lei Rivadávia Correa. A presente lei retira a obrigação do Estado no que tange à elaboração dos currículos escolares, eximindo a existência da uniformidade dos programas, mantendo apenas a obrigação legal (pública) de prover recursos financeiros. Delega um modelo de autonomia didática administrativa às instituições de ensino, que a partir desta década deveriam elaborar seus programas de estudo, descrever os objetivos, desenvolver métodos de trabalho, articular o processo avaliativo, respeitando apenas o título II letra J da lei que versa sobre a obrigatoriedade do desenho no primeiro ano: “o Desenho na primeira série compreenderá desenho a mão livre com aplicação especial do ornato geométrico plano”

(BARBOSA, 2009, p. 87). Foi a partir desta lei que surgem os exames de admissão para acesso à escola secundária que perduraram até 1971 e, instituíram-se também os exames de admissão para o curso superior, através de provas de vestibular que perduram até os dias atuais (com menor ênfase), perdendo gradativamente espaço para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A autonomia curricular delegada às instituições educacionais causou muitos transtornos ao processo de formação dos alunos, visto que muitos docentes não possuíam conhecimentos do que deveriam ou poderiam ensinar. Da mesma maneira a metodologia de ensino era divergente para cada escola, não havendo coerência e universalização dos saberes básicos. Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, que vigorou por uma década, manteve a autonomia administrativa das instituições escolares, mas reestabeleceu a responsabilidade do Estado e a ação fiscalizadora do Governo Federal no que tange à formação e fiscalização dos currículos no ensino primário e secundário, avaliando os cursos superiores. A disposição do governo era “moralizar o ensino” (BARBOSA, 2009, p. 91).

Foi nesta reforma que o desenho perdeu seu valor régio, e o professor de desenho passa a ser considerado inferior e desnecessário ao círculo das relações escolares. Segundo a lei: “A nota obtida em exame de desenho visa estimular os estudantes, não influi para a passagem dos alunos para o ano imediato; basta-lhes para a promoção exhibir atestado de frequência subscrito pelo professor” (BARBOSA, 2009, p. 92). Assim, pode-se dizer que desde 1915 o ensino da Arte no Brasil começa a apresentar sua decadência, sendo considerado sem importância para ascender aos cursos superiores. Todavia, houve um jogo de interesses para recuperar o status do desenho no âmbito escolar ao aproximá-lo com maior ênfase da geometria desde o ensino primário, visto que para a admissão ginásial, realizava-se uma prova que envolvia conhecimentos geométricos elaborados.

Este movimento de aproximação entre o desenho artístico e a geometria pode ser visto no fragmento que segue, retirado do currículo de Artes Visuais, em pleno ano de 2015, pertencente a uma instituição estadual de ensino, correspondente ao oitavo ano do Ensino Fundamental:

- a. Traçado e uso das linhas em desenho geométrico;
 - b. Elementos básicos: pontos, reta e plano;
 - c. Reta: semirreta, segmentos de reta, posição absoluta, posição relativa, coincidentes, concorrentes, oblíquos, perpendiculares, construção de retas [...]
- (Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Currículo de Artes Visuais, 8ª ano, 2015).

Observa-se que há um alargamento gradual dos conceitos que partem do simples ao complexo, o mesmo modelo presente na “Geometria Popular” de Abílio César Pereira Borges, livro reeditado até 1959. Na proposta de intervenção que se apresenta, trabalhei a partir do ponto, linha, plano e suas múltiplas facetas. Acredito que transformar este currículo “assentado” em vibração, potência e vida, exige transformar a postura do professor, visto que não são apenas os conteúdos que engessam o processo de aprendizagem, mas, em especial, o método que se assume para desenvolvê-los.

Retomando o desenrolar histórico, pode-se dizer que o currículo da Arte no Brasil esteve embalado num movimento de idas e vindas conceituais, cuja ênfase era o desenho livre, desenho geométrico e desenho industrial, deixando poucas brechas para a pintura, escultura e trabalhos manuais múltiplos, não há referência à utilização do corpo como instrumento de aprendizagem. A arte estava a serviço de outras disciplinas curriculares, tornando-se subsídio para o desenvolvimento industrial do país.

A Semana de Arte Moderna ocorrida em 1922, influenciada pelo experimentalismo psicológico e os movimentos artísticos: impressionismo, expressionismo, cubismo e neoconcretismo, assume na pessoa de Anita Malfatti e Mário de Andrade uma valorização estética da arte infantil estruturada sobre o método do “deixar fazer”, valorizando a expressão espontânea da criança. Há uma valorização do desenho como técnica e a exaltação dos elementos internos expressivos como constituinte da própria forma, mecanismo de expressão e despertar criativo do artista nato (BARBOSA, 2009).

Com o advento do modernismo, defende-se a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade criadora, ligando imaginação e inteligência. Há influências do pensamento de John Dewey que conduz o ensino desde a observação naturalista até a arte como expressão sensível, introspecção e apreciação dos elementos do desenho. Defende dois processos para o ensino de Artes Visuais: o conhecimento que possibilita articular saberes prévios e novas situações envolvendo pensamento e movimento do corpo e, experiência, compreendida como a mediação entre o sujeito e o conhecimento, sendo uma ação refletida, intencional, planejada que visa perceber os fins para identificar os meios.

Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência como emoções e idéias (sic.). Contudo, a experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa. As experiências incompletas alienam e confundem o universo de significados vitais do ser humano (BARBOSA, 1998, p. 21).

A experiência em Dewey é uma totalidade, ao abarcar as individualidades de cada ser que aprende em suas interações culturais, envolvendo saberes, signos, valores e relações sociais, produzindo sentidos. A escola serve para possibilitar uma reconstrução permanente de novas experiências, vida-experiência. Uma experiência completa gera um conhecimento, uma consumação impregnada de apreciação e pode culminar num processo de aprendizagem, equivocadamente percebido pelos docentes, que resumiram toda a prática educativa em artes na culminância de um trabalho prático, seja um desenho, uma dramatização, uma pintura ou modelagem com argila.

Nova ruptura no processo de ensino da Arte no Brasil; com o Estado Novo há uma interrupção do desenvolvimento da escola nova, da “livre expressão” e retorna o desenho geométrico como conteúdo basilar na escola secundária, valorizando o desenho pedagógico e a cópia de estampas. A partir de 1947 surgem os primeiros ateliês para crianças, orientados por artistas influenciados pelo modernismo e visam liberar a expressão da criança, fomentando o ensino das Artes Visuais em direção ao desenvolvimento da criatividade.

Com a Ditadura Militar em 1964, muitos professores de escolas experimentais foram perseguidos e, aos poucos, a prática de arte nas escolas públicas foi manipulada para trabalhar com desenhos alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras festividades de caráter nacionalista. Em 1969 a arte fazia parte dos currículos das escolas particulares seguindo uma linha metodológica de variabilidade técnica, entretanto, eram raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. Entre 1968 e 1972 as escolas especializadas no ensino de arte, começam a relacionar o desenvolvimento de processos mentais envolvidos na criatividade com a teoria fenomenológica da percepção, bem como o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração (BARBOSA, 1998).

Em 1971 a Educação Artística torna-se componente curricular obrigatório com a promulgação da lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a mesma estabelece a prática da polivalência, ou seja, um mesmo professor deveria possuir conhecimentos de artes visuais, artes cênicas, artes musicais e desenvolver trabalhos voltados a todas estas linguagens artísticas. Para qualificar os docentes, em 1973 foram criados cursos de graduação em Educação Artística e Licenciatura em Artes Plásticas com duração de dois anos, preparando de forma aligeirada professores aptos a ensinar tudo ao mesmo tempo. Ao findar este período, o professor poderia escolher uma habilidade específica (artes plásticas, desenho, artes cênicas, música) e continuar seus estudos, rumo à licenciatura plena (BARBOSA, 1998).

A década de 80 (oitenta) foi turbulenta, com diversos movimentos em prol da escola pública de qualidade, alicerçada numa pedagogia sociopolítica. Na Universidade de São Paulo é criado o primeiro curso de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) na linha de pesquisa em Arte/educação sob a orientação de Ana Mae Barbosa, que a partir da década de 90 (noventa) sistematiza a Proposta/Abordagem Triangular para o ensino de Artes Visuais. Pode-se dizer que há uma transição do movimento moderno ao pós-moderno caracterizado pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretação na sala de aula, junto à expressividade outrora já conquistada (BARBOSA, 1998).

Richter (2000), em sua tese de doutorado, escreve sobre este campo perigoso que envolve a necessidade de uma ruptura paradigmática entre o ensino de arte moderno focado na forma e processo (reprodução, imitação, cópia do modelo, arte como linguagem), valorizando apenas o ensino da história da arte em detrimento de uma arte contemporânea. Neste enfoque a linguagem artística assume uma nova postura, os elementos aparecem como meios e não como o próprio conteúdo. “A ênfase é dada aos temas, ideias, aspectos sociais, literatura e narrativa. Aspectos como ironia, paródia, metáfora também são levantados” (RICHTER, 2000, p. 36).

Para esta nova arte-educação propõe-se um processo de interpretação da obra de arte, através de seu processo de criação, crítica e compreensão das condições sociais, culturais e históricas dos indivíduos que a analisam. Este movimento de análise entre o ensino de arte moderno e pós-moderno ganha ressonância quando se pretende compreender a efervescência das relações atuais, enquanto que o modernismo considera a arte como um fenômeno único descomprometido da experiência estética, o “pós-modernismo vê a arte como uma forma de produção e reprodução cultural, que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses das suas culturas de origem e apreciação” (RICHTER, 2000, p. 38).

Enquanto o modernismo trabalha com a gramática visual, a excelência estética e a reprodução de modelos, a arte pós-moderna está aberta às experiências conectadas com a vida, desmanchando as fronteiras entre a arte e o contexto cultural (RICHTER, 2000).

Contraopondo-se ao que fora desenvolvido neste tópico, o projeto de intervenção, mote desta pesquisa, assume uma perspectiva ousada, quase inviável de ser conquistada, recusa-se a afiliar-se a qualquer um dos modelos curriculares supracitados, propõe-se a romper com a dicotomia entre arte moderna e contemporânea e afilia-se a ideia de viver experiências, sensações e possibilitar o desenvolvimento de pensamentos, tendo como subsídio trabalhos artísticos pertencentes à arte contemporânea.

Numa ousadia “sem fim” tenciono parar, por alguns segundos, o fluxo inestancável da prática educacional que torna professores e alunos autômatos, tarefeiros e executores de atividades, para traçar outros planos, outras linhas de ação, novas potências curriculares. Quem sabe, pensar como borboletas primaveris com sua leveza e agilidade ao romper o casulo das verdades, das certezas e das generalizações universais. “Quão fácil era ensinar quando se dizia – *Vai, faz assim!* Ficou difícil quando se passou a dizer: - *Vem, faz comigo!*” (CORAZZA, 2006, p. 17). Desejo aprender com os estudantes/aprendizes e, pensar a partir de novos métodos os conteúdos que compõem o currículo escolar de Artes Visuais, questionar a individualização do sujeito e sua subjetividade ao abalar a ideologia do poder que se apresenta como mecanismo de controle num emaranhado de poder-saber-verdade. Para tanto, ainda irei percorrer os Parâmetros Curriculares Nacionais que regem os tempos e programas do aprender.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes: **os tempos que regem os programas**

A sensação de chegar ao fundo, depois da queda, é bastante frequente... Entretanto, que fundo é esse? Será um limite provisório? Certamente não é o fundo do fim ou o final do caminho. Se é um limite, precisa ser apropriado, pensado, conhecido e transposto. Se é o ponto final, algo está errado: não há ponto final. Escolha: *avance para a casa da solidão ou retorne à casa da decisão.* (PEREIRA, 2013, p. 228).

Ponto final!? Limites, grades, barreiras, cerceamento do conhecimento, regra, norma, lei!? Parâmetros!? Metodologias do ensino em artes visuais!? Métodos!? Arte como linguagem!? Arte como comunicação!? Professor polivalente: música, teatro, dança, artes plásticas!? Arte e ciência!? Ciência como racionalidade e arte como sensibilidade, dicotomias!? “A arte não representa ou apenas reflete realidade, mas é também realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída” (PCN - BRASIL, 1998, p. 32).

A arte não representa apresenta-se sim como potência de pensamentos. Processos de criação e invenção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental em Artes Visuais, dissertam sobre os objetivos, metodologias, processo avaliativo, história da arte na educação brasileira e filiam-se as linguagens artísticas.

Demarcam o processo para produção e fruição da arte. Trabalhar arte também é conhecer a obra de arte e o artista, compreendê-la como linguagem e comunicação. O ensino não se restringe à intenção do artista, envolve o campo cultural do artista para entender a sua produção pictórica. É importante aprimorar e desenvolver a percepção para a compreensão

estética. A imaginação é um dos subterfúgios que leva à criação. “No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens (forma, cor, som, gesto, palavra, movimento) que a arte realiza sua força comunicativa” (BRASIL, 1998, p. 34).

A arte é linguagem e comunicação? Linguagem provém do latim *língua*, refere-se a um sistema de signos convencionais que tem a intenção de representar a realidade, com fins de possibilitar a comunicação humana, sendo um elemento estruturador das relações entre os seres humanos. Comunicação refere-se a uma forma de avisar, informar, notificar, participar de um saber, transmitir, criar correspondências e possibilitar a interação social. Na perspectiva que me filio para (re) pensar o currículo de artes visuais enquanto ação e vida, falar de arte como linguagem e comunicação é transformá-la em representação, possível de ser quantificada e avaliada, impossibilitando viver experiências e sensações, a arte nos PCNs¹⁴ torna-se informação e experimentos¹⁵, que podem ser previstos, analisados, processados e reproduzidos; contrapõe-se a experiência. Mas, de que experiência se está falando?

Experiência no olhar de Larrosa “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21), como algo que transforma, muda a maneira de pensar, desestabiliza, causa sofrimentos e alegrias, nos tira o chão. Incomoda. Cria, em sua intensidade, rupturas e fissuras vividas na carne, com vibração e tremor. “Vivimos en carne propia los efectos de las transformaciones del espacio y de las variaciones del tiempo” (FARINA, 2013, p. 15).

Desdobrar-se, flexibilizar-se, desterritorializar-se. Sucumbimos à rapidez das transformações e, em muitos casos, impossibilitamos que a experiência ocorra. Acelerar. Frear. Modificar os ritmos. Envolver-se, sentir, analisar. “Todos somos sensibles, ejercemos una sensibilidad, una forma concreta, existencial, de tocar y ser tocado, en el mismo movimiento” (FARINA, 2013, p. 14).

¹⁴ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, neste trabalho faço referência ao terceiro e quarto ciclo dos anos finais do ensino fundamental na disciplina de Artes Visuais (em especial), material elaborado pelo Ministério da Educação em 1998.

¹⁵ Dentro do âmbito científico e educacional a experiência é apresentada como experimento. Experimento, conforme o dicionário *online* da Língua Portuguesa, significa observar, fazer algo sob determinada condição, que poderá resultar num estado final de acontecimentos previsíveis. Por outro lado, sempre há a possibilidade de algo acontecer diferente do esperado, nestes casos, o experimento é considerado falho, sendo incluso num “espaço amostral” e necessita passar por outro processo até alcançar o objetivo esperado, sabe-se qual será o fim. Refere-se ao conhecimento adquirido pela prática da reprodução do igual (mesmos métodos, mesmos procedimentos, mesmas intenções de aprendizagem).

Exercer a sensibilidade é permitir-se tocar e ser tocado, experimentar encontros de sensações, despir-se da informação em excesso, da pretensa necessidade de opinar, da escassez de tempo ocioso e criador, monitorar o excesso de trabalho (LARROSA, 2002). Permitir que a arte penetre em nossas vidas, cubra toda a epiderme, circule junto ao oxigênio na corrente sanguínea, faça-se carne. Importa não ter o hábito de viver o hábito. Importa ser arte.

O que vale não é a informação e sim o conhecimento que trans (forma). Informação em excesso não é saber, não possibilita a experiência, para Larrosa (2002) este excesso inviabiliza que algo aconteça. Nos PCNs a arte torna-se conhecimento e a experiência é desmembrada em níveis, não hierárquicos, e pode acontecer independente da ordem, envolvendo processos como fazer, fruir e investigar. O conhecimento é visto como um movimento de aquisição de informações, o fazer artístico resume-se à apropriação poética dos materiais pictóricos, “desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade” (BRASIL, 1998, p. 37), restringe-se à comunicação e a obra de arte como a produção de signos culturais.

Apesar das limitações deste olhar, os PCNs têm a intenção de tornar vivo o ensino de artes em suas "múltiplas linguagens" (plásticas, teatrais, musicais, dança), contribuindo para a compreensão da LDBN¹⁶ nº. 9.394/1996, valorizando a formação dos professores, a cultura como subsidio da prática educativa, sendo-a um critério à seleção dos conteúdos: arte como cultura, compreensão das manifestações culturais e artísticas, valorização dos eixos da aprendizagem – fazer, apreciar e contextualizar (BRASIL, 1998).

Para sua elaboração os PCNs partem do ideal de uma escola sócio-interacionista-construtivista alicerçada nos estudos de Piaget (epistemologia genética e desenvolvimento sócio-biológico), Vygostsky (escola sócio-histórica e valorização das relações estabelecidas culturalmente) e Ausubel (aprendizagem significativa, compreensão do que se aprende e qual sua importância na vida diária). Na década de 90 (noventa) a ênfase recai sobre a cultura, os métodos e estratégias de aprendizagem, as múltiplas formas de assimilação dos conteúdos, incluindo: “fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes” (IAVELBERG, 2003, p. 35).

Os PCNs apresentam, como conteúdos gerais e indispensáveis a todas as linguagens artísticas, a arte como expressão e comunicação, técnicas, procedimentos, elementos básicos de cada linguagem, criação em arte, produtos da arte (bens culturais e bens de consumo),

¹⁶ LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

concepção estética e histórica da arte, arte na sociedade (artistas, manifestações, produções, documentações, preservação e espaço artísticos). Pode-se pontuar que há uma mudança de foco que outrora se dedicava apenas ao desenho geométrico e industrial (BRASIL, 1998).

Os currículos passam a priorizar a questão da diversidade nas estratégias individuais que os alunos constroem para aprender e para contemplar conteúdos no âmbito da tipologia de conteúdos, ou seja, saberes de diferentes naturezas são organizados para estruturar as experiências de aprendizagem significativa dos estudantes, e as orientações didáticas passam a considerar os métodos de aprendizagem desses saberes pelos estudantes (IAVELBERG, 2003, p. 35).

Ao priorizar a diversidade, valorizam-se as manifestações artístico-sociais e culturais. Trabalha-se com métodos cuja ênfase recai sobre princípios e conceitos, fatos históricos, procedimentos e processos de assimilação conceitual, valores e atitudes.

A cultura passa a demarcar os conteúdos que penetram nos currículos escolares. Há valorização do contexto formativo e aprendente dos estudantes, todavia, esta inserção conceitual mantém-se atrelada a uma ideia que visa o desenvolvimento de valores, normas e atitudes comportamentais, ao incluir conteúdos que tendem a desenvolver o prazer e empenho apreciativo; interesse e respeito por sua produção pictórica e a dos colegas; atitudes de autoconfiança e autocrítica; cooperação, atenção, juízo de valor e respeito; autonomia para a apreciação estética; sensibilidade crítica e reconhecimento dos obstáculos no processo criador (BRASIL, 1998).

Parece um descompasso aliar criação e atitudes comportamentais, educa-se para a norma, a aquisição de informações, a sobrecarga de funções. Constroem-se opiniões. Reduz-se o tempo. Não há espaço para o silêncio. “E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23), assim como nada acontece aos estudantes/aprendizes.

Por vezes, os estudantes vivem o universo escolar (provas, trabalhos, pinturas, práticas esportivas), em outros momentos, rumam a dimensões extraescolares (através do celular ou *smartphone* conectado a internet), mas, retornam e preocupam-se com notas e aprovações. O trabalho do professor apresenta-se como pequenas pedras no caminho, exige parar, tomar fôlego, compreender qual o próximo passo a seguir, secar a lágrima, pedir ajuda, ouvir o silêncio. “Educar não para fugir do mundo, mas para fugir no mesmo lugar, em pura intensidade, numa linha artista e contínua. Educar para devir um cata-vento na montanha” (CORAZZA, 2006, p. 18).

Seria mais fácil fazer como todo mundo faz.
O caminho mais curto. Produto que rende mais.
[...]

Mas nós, vibramos em outra frequência.
Sabemos que não é bem assim.
Se fosse fácil achar o caminho das pedras.
Tantas pedras no caminho não seria ruim.

(Humberto Gessinger, Engenheiros do Hawaii)

Propor outro currículo que se dobra sobre si mesmo, não é fácil, pois, não se ignora o passado, aprende-se com ele, pensa-se num futuro-presente, atualiza-se uma virtualidade (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Assim, a letra da música “Outras frequências”, ao afirmar que “seria mais fácil fazer como todo mundo faz”, imitar, informar, disciplinar e caminhar pelos mesmos caminhos outrora traçados, está correto (quando se pensa em educar como cópia, reprodução, comunicação e informação é mais cômodo, visto que aprendemos desta forma e há medo de mudar a prática educativa), mas não é o que desejo enquanto professora-aprendiz e propositora. É preciso vibrar em outras frequências, perceber que as pedras no caminho são indispensáveis para me transformar em professora e estudante, e viver experiências que me toquem e me modifiquem. Faça o coração bater descompassado, os pelos corporais arrepiarem-se, a voz gaguejar e as palavras não mais serem formuladas e pronunciadas. É quando o silêncio passa a gritar.

Na maioria das vezes, no que dedilha a prática educacional, ainda se faz o que todo mundo faz! Reproduz-se! Recria-se! Critica-se! Opina-se! Avalia-se! Parametriza-se o que pode ser ensinado, demarca-se processos de avaliação e sistematiza-se a experiência. Parâmetros não são normas imutáveis, mas sim, referenciais, padrões de qualidade que visam auxiliar a elaboração curricular, contribuir na formação cidadã de cada estudante e respaldar a autonomia docente para a escolha dos conteúdos a serem ensinados, portanto são flexíveis, possibilitam a heterogeneidade. Deseja-se apenas: “Um pouco de ar livre! Educar com o pensamento mais elevado, isto é, o mais intenso: aquele que exclui a coerência de um mundo pensado, do sujeito pensante e de qualquer fiador universal” (CORAZZA, 2006, p. 19).

Nunca mais: ter modelos; subordinar a diferença à homogeneidade; trabalhar com o sujeito e sua identidade ao invés das subjetividades; representar ao invés de apresentar possíveis pensamentos; valorar a apatia em decorrência da cinestesia; dividir corpo e mente. Nunca mais tornar as relações bipolares, confundir sentimentos e sensações. Propõe-se viver riscos, acontecimentos e encontros inesperados, não ser imperativo (CORAZZA, 2006).

Os PCNs de artes visuais apresentam verbos imperativos em seus objetivos, que podem ser considerados no processo de elaboração e sistematização curricular em cada instituição escolar, tais como: expressar; representar ideias, emoções e sensações; construir; comunicar-se; interagir com diversos materiais; reconhecer, diferenciar e utilizar técnicas artísticas; desenvolver a autoconfiança; identificar a diversidade dos elementos das linguagens artísticas; apreciar imagens e objetos artísticos; frequentar e utilizar museus, casas de arte, ateliers; compreender, comparar e analisar as multiplicidades artísticas; conhecer e situar profissionais da arte historicamente (BRASIL, 1998).

Interessa ter em mente que o enfoque deste documento é a arte como linguagem, conhecimento e comunicação, “aprendizagem contextualizada, reflexiva e criadora, passou a ser considerada uma das principais metas das novas proposições curriculares” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 59). Imerso nestas proposições os conteúdos de artes visuais são elaborados com base na produção artístico-visual; no processo de apreciação que ocorre pelo contato sensível; identificação, observação e análise de técnicas; leitura das formas visuais e obras de arte; apreciação por meio da fala, escrita ou registro audiovisual; identificação dos múltiplos sentidos e significados que compõem a imagem visual (BRASIL, 1998).

Além da ênfase na produção, considera-se a valorização cultural e histórica, a partir da observação, investigação, conhecimento, registro, assimilação e reflexão cultural. A pretensão deste documento é instrumentalizar docentes de artes visuais, num processo de reconhecimento valorativo da disciplina de artes em suas múltiplas linguagens, possibilitando a criação de critérios para ensinar, planejar e avaliar.

O processo avaliativo é estruturado com base em critérios de produção de poéticas visuais, tais como: capacidade de discriminação estética, artística, étnica e de gênero; capacidade de identificar elementos que compõem a linguagem visual em trabalhos artísticos e no meio sociocultural e ambiental; reconhecer e apreciar objetos artísticos; pesquisar e valorizar os documentos históricos acerca da arte (BRASIL, 1998).

Estudar poderia ser apaixonante, agradável, instigante e desafiador. Para contribuir com o processo de ensino em artes visuais, os PCNs apresentam-se como balizas que podem ser ultrapassadas, de maneira a problematizar os conceitos artísticos, questionar a arte como linguagem e comunicação, perceber que a experiência não pode ser mensurada e prevista, ela acontece.

Metodologias de ensino são citadas, ensina-se arte para resolver problemas do percurso criador do aluno no que se refere à técnica, ou às propostas feitas pelos professores. Há uma ênfase na interpretação e produção sistematizada. O espaço e tempo de trabalho,

segundo os PCNs, devem ser previamente organizados de forma funcional, estética atrativa e flexível (BRASIL, 1998).

A metodologia de projetos, na estruturação dos PCNs de artes visuais, recebe destaque, no qual são pontuadas ações necessárias para seu desenvolvimento, entre elas: eleição de temas; participação e interação dos alunos na pesquisa e elaboração do projeto; prática e simulação de aulas; eleição de ideias (BRASIL, 1998). Contrapondo-se teoricamente às metodologias de ensino em arte, defendidos no final da década de 80 (oitenta) por diversos autores, citados por Ferraz e Fusari (2009), dentre os quais destacam-se: Fusari, J. C. (1988); Libâneo, J. C. (1985); Luckesi, C. C. (1986); Pimenta, S. G. (1986); Saviani, D. (1980); Veiga, I. P. (1988).

São caminhos educativos a serem percorridos durante o curso com os alunos. Organizam-se por meio de etapas seqüenciais (sic – início, meio e fim de uma ou mais aulas) e de diversas técnicas pedagógicas (observação, pesquisa, problematizações artísticas e estéticas, jogos individuais ou em grupos de alunos) selecionadas para o desenvolvimento das *atividades* em que os alunos assimilem novos saberes, habilidades, hábitos, atitudes, convicções em arte. Caracterizam-se pelos “modos pedagógicos de fazer” os cursos e aulas de tal maneira que os alunos vivenciam processos de produção e de entendimento sensíveis-cognitivos da arte que ainda devam aperfeiçoar e conhecer. Esses “modos pedagógicos de fazer” são avaliáveis e articulam-se com os conteúdos e objetivos escolares selecionados para o curso de arte, bem como com os demais componentes curriculares (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 147).

Não há deslocamento conceitual, a despeito de terem-se passado mais de três décadas dos anos 80 (oitenta). Apesar dos PCNs pontuarem a metodologia alicerçada em projetos de ensino, os conteúdos ainda se organizam em “etapas sequenciais”, valorizam a exploração de “técnicas” artísticas a partir de uma abordagem didático-pedagógica. Ao transformar a arte em linguagem é possível criar estratégias avaliativas, demarcar os caminhos a percorrer, limitar o processo do aprender.

“... dá vontade de implodir a escola e o sistema educacional, começar tudo de novo. Bobagem. Ingenuidade. Não há, ainda, como propugnar o fim da escola e o fim do sistema educacional” (PEREIRA, 2013, p. 174). A impossibilidade de implodir o sistema educacional e a incompreensão prática dos PCNs, fizeram emergir no Rio Grande do Sul, nos anos de 2009 a 2012 outra proposta curricular para embasar a prática docente. O referencial curricular “Lições do Rio Grande” aproxima a arte das linguagens, tecnologias e educação física e critica os PCNs por seu caráter ambíguo. Filia-se ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Para o DIEB¹⁷ o termo competência pode ser compreendido como um conjunto de saberes, habilidades e atitudes, enfatiza a formação geral do estudante, o qual torna-se apto a assimilar informações e utilizá-la de forma pertinente em sua vida cotidiana. Para o MEC¹⁸ são ações e operações que se utiliza ao estabelecer relações sociais, mentais e culturais. Por sua vez, as habilidades, decorrem das competências sendo definidas como o saber fazer.

Nos anos finais do ensino fundamental é delegado ao ensino de artes duas horas/aula semanais. O ensino de artes visuais está alicerçado na tríade: ler, escrever e resolver problemas. Ler é atribuir sentido à imagem, interpretá-la, decifrá-la, produzir um discurso gráfico, visual e verbal alicerçado em elementos basilares da linguagem visual. Escrever associa-se ao ato de criar, elaborar uma poética visual própria ao representar vivências pessoais ou grupais, criação de portfólios, textos e pesquisas sobre a história da arte. Resolver problemas inclui solucionar os desafios de produção apresentados pelo professor, na necessidade de contextualizar a proposta de trabalho com os recursos disponíveis e pensar artisticamente (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Para tornar possível o desenvolvimento da leitura, escrita e resolução de problemas, o referencial curricular sistematiza a aprendizagem de artes visuais em temas estruturantes, como apresentado na imagem abaixo:



Imagem 3: RIO GRANDE DO SUL (2009, p. 56).

Este intrincado esquema de temas estruturantes não destoia dos PCNs, apresenta outra roupagem ao pontuar de forma específica o que e, como se deve desenvolver cada conteúdo

¹⁷ DIEB – Dicionário Interativo da Educação Brasileira (<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=56>).

¹⁸ MEC – Ministério da Educação e Cultura.

nas aulas de artes visuais. Ao falar em linguagem, pensa-se nos princípios da composição (ponto, linha, forma, plano, textura, cor, dimensão).

A diversidade cultural envolve reconhecer o patrimônio cultural do entorno escolar, os espaços de legitimação da arte como museus, ateliers, bienais e curadorias; o processo de produção artística pessoal torna possível que o estudante experimente materiais tradicionais e inovadores (não tradicionalmente reconhecidos no universo da arte); a apreciação e a leitura da imagem instiga compreender técnicas, movimentos artísticos e contextos de produção; a história da arte surge como meio de pontuar as transformações artísticas e seu movimento reivindicatório; e, por fim, a arte como produção de significado e não sensação, alicerçada na ótica de intertextualidade ao relacionar arte e vida cotidiana, envolto pela problemática da vida contemporânea (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Este referencial enfatiza a análise e interpretação crítica das artes através da produção, apreciação e contextualização, demarcadores já presentes nos PCNs. Propõe como estratégia para a ação, projetos de trabalho e estudos, sugere que estes se desenvolvam por meio de “temas de estudo”, suscitados em debates, análises e ações cooperativas entre estudantes e professores. Os conteúdos de artes visuais são os consagrados pela história curricular brasileira (desenho geométrico, linguagem artística, livre expressão, apropriação de técnicas, conhecimento da história da arte, releitura de imagens, dentre outros) e a demanda proveniente do interesse dos estudantes.

Com a pretensão de compreender estes percursos que estruturam o âmbito curricular, o próximo item dissertativo lança um olhar de sobrevoos acerca das tendências pedagógicas no ensino de artes, para possibilitar um entendimento do “ponto final” esboçado na epígrafe. Se há ponto final, algo está errado no processo de aprendizagem. Escolha a casa da “solidão” ou da “decisão”, diria Pereira (2013).

Será que há possibilidades de aprender artes visuais, com o currículo escolar que a escola apresenta? É possível viver experiências, no processo de aprendizagem em artes visuais, alicerçado no currículo dogmático que defende o ensino do desenho geométrico, dos ângulos, da perspectiva cônica e linear, do reconhecimento dos sólidos geométricos e sua planificação (em conformidade com o currículo que exploro na escola onde atuo)? Qual a “casa” a ser escolhida, a que possibilita percorrer outros horizontes ou a que nos leva às grades desta “prisão” curricular imaginária?

Todo este preâmbulo histórico não significa que a aprendizagem escolar em artes visuais mantém um ou outro modelo pedagógico de educação, mas sim, constitui-se como um emaranhado de métodos, ações e propostas pedagógicas que se mesclam, modificam-se,

sofrem metamorfoses, mas retornam frequentemente a técnica, ao desenho e a arte como linguagem e/ou comunicação. Nestas mal traçadas linhas, repletas de dúvidas e inquietações pondera-se que o ato criador e a sensação são clandestinos ao currículo que tangencia a educação “maior” focada na cognição. E este é o desafio que se abre neste movimento de escrita, propor uma dobra curricular, que permita pensar de forma outra, os conteúdos que alicerçam a base de aprendizagem de uma turma de 8º ano, da rede pública estadual.

2.3 Currículo: **Corpo de uma Cria-invenção**

A cabeça dá voltas, revoltas, gira
dói...
pensa num currículo que rompe com a norma padrão,
sem quebrá-la.
Um currículo, como uma folha dobrada,
mantém em seu interior as escritas de outrora, as regras, as normas,
o que está assentado.
A cada dobra o desafio é escrever-se de outra forma,
ir além da pedagogia institucional,
da linguagem,
da informação,
da comunicação.
Um currículo que ousa viver experiências...
Fazer da mudez - verbo, da ausência - presença...
Como?
Por quê?
Para quem?
Para transformar a mim enquanto professora e, possibilitar aos estudantes, outro olhar
acerca da aprendizagem em artes visuais.
Outras experiências.
Sensações
Importa começar, romper com a cópia, a imitação, a representação, a arte como linguagem.
Como? Respeitando o processo, ouvindo os estudantes, propondo formas outras de inferir um
mesmo conteúdo, vivendo as vibrações dos encontros e desencontros,
ao tornar os estudantes professores, sem eximir-se da responsabilidade docente,
ao criar oportunidades para inferir no fluxo escolarizado, vivendo ritmos de silêncio e som...
Num pleno vazio de potência e ação...
Olhar o ponto final, e lhe dar uma vírgula, a oportunidade de (re)começar...
(re)pensar...
(re)viver...
(re)formar...
repetir para diferir.
Criar!

HENCKE, Jésica (maio, 2015).

Trata-se, neste instante, de pensar uma dobra clandestina, rodopiante, sobre um eixo inimaginável de produção curricular. Que se dobra sobre um corpo, um currículo quase morto, cansado, suado a ponto de desistir e jogar a toalha e propõe alternativas de intervenção. Para intervir precisa-se gritar e revolver todas as entranhas, distender a musculatura, romper os tendões, sentir dor e criar. Dobrar, desdobrar-se sobre seu próprio eixo. Em cada dobra, renova-se e apresenta-se como um corpo curricular vivo, que pensa em formas de corromper a ansiedade da agitação cotidiana.

Um corpo curricular envolve retrocessos, frustrações, medos, tempos díspares. Um currículo se apresenta? Se realiza? Se constrói ou se constitui de parâmetros, referências, modelos? Cria-se, pensa-se e vive-se um corpo curricular que se anuncia e age num espaço público estadual poeirento, abandonado, envelhecido, mofado e mormacento. Desloca-se do audível ao inaudível, com cicatrizes e lacunas. São nas fissuras lacunares, que a clandestinidade deste projeto de (trans)formação curricular, docente e discente se engendra. O processo de existir é a potência de se autoconstruir.

Mostra-se, não como controlador das relações, mas sim, como propositor poroso e permeável às interferências dos estudantes e suas sugestões. Não detém um saber. Pensa em formas de tornar viva a aprendizagem, cria tensões entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana. Pensa a si mesmo, questiona-se, explora diferentes materiais pictóricos em processos de *cria-invenção*, ultrapassa os limites da sala de aula (pátio e corredores), retorna, discute o que foi trabalhado e, coletivamente, pensa em alternativas para a aprendizagem.

Ser poroso e permeável não quer dizer abandonar o rigor conceitual do que se estuda, tampouco, esquivar-se do currículo dogmático e dos conteúdos demarcados nos planos de estudos. Tudo o que se escreveu, inebriado pelo contexto histórico, acerca do ensino de artes na escola pública laica foi importante e motivador de mudanças na forma de pensar e ensinar, por isto, não seria precavido ignorá-lo. Esta porosidade permeável ocorre pela abertura à comunicação, à percepção das relações entre os conteúdos, à vida escolar e extraescolar dos estudantes/aprendizes e da professora.

Corazza (2013) convida a pensar em “transcrição”, “o que se transcria em educação?” A imaginação, a invenção, os padrões educacionais, as possibilidades de aprendizagem. Pensar em “trans” não somente como um prefixo da língua portuguesa que dá a ideia de algo que ocorre através de, depois de. O que vem depois do currículo dogmático? O que ocorre através de uma educação do corpo sensível? Mas “trans” como aquilo que transpassa os

conteúdos, o método de ensino, a instabilidade que me faz pensar a cada encontro-aula: Para onde vou? Como? Com quem?

Não se busca a criatividade, mas sim, a potência da criação. Para produzir artes e suas visualidades no plano escolar, rompe-se com as paredes, com os muros e a fragmentação do tempo, funciona-se em outra lógica, atemporal. Cada encontro-aula é fragmentado em frações de cinquenta minutos, onde se lança a proposta que tenciona ecoar pela vida dos estudantes em outros espaços, momentos, situações que não obedecem à organização fragmentada do tempo.

Um encontro constitui-se como possibilidades e impossibilidades de criação, distensão curricular, alargamento e transformação dos espaços de aprendizagem. Em Corazza (2013) encontra-se suporte para este pensamento, quando destaca que as “teorias de formação”, a ação de pensar acerca de o próprio aprender não “antecipam, instruem, transmitem, transportam, transformam, civilizam, custodiam” (CORAZZA, 2013, p. 148), mas sim, criam tensões para “ofender a crueldade dos espaços escolares e não-escolares” (CORAZZA, 2013, p. 148), desgarram a educação de suas amarras, de seus modelos padronizados, de sua rigidez conceitual. Rigidez esta sacralizada em modelos pedagógicos e movimentos educacionais.

Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados (CORAZZA, 2013, p. 148).

“Transcriar” a educação e o currículo envolve errâncias, territórios atípicos, não possíveis de delimitações e desterritorializados geograficamente como planos de transformações potenciais (DELEUZE, GUATTARI, 2010). A geografia curricular abre mundos possíveis, rompe com os rankings educacionais, o livro didático, a folha reproduzida, a banalidade das decorações escolares para festividades cívicas ou religiosas, a técnica pela técnica.

O platô curricular, esta superfície elevada que se estende em diversas direções e apresenta-se como uma potência vibrante de criações, semeia em suas terras possibilidades de cultivar um saber contemporâneo, instável, efêmero, repleto de desafios. Não há um plano de ensino fixo e rígido, têm-se pistas dos conteúdos que podem ser desenvolvidos em cada ano (ainda trabalha-se com a divisão, fragmentação dos tempos educacionais), não há essências a serem buscadas, abre-se a docência criadora, a produção de diferenças, sem bipolaridades ou dualidades.

Tempo, pensamento, criação, espaços geográficos, territórios cambiantes, estão juntos no movimento de construção curricular. Não há modelo, método ou forma final a ser alcançada, vivem-se potências e singularidades. Em cada encontro-aula o importante é seduzir para a experimentação do novo, seduzir com a matéria que se apresenta, talvez haja repetição de trabalhos e propostas já realizadas. Repetição, que visa aumentar a potência de agir e viver experiências.

[...] A repetição é um caminho necessário, em certa medida, para a atualização dos que estão chegando sobre o que já foi produzido; talvez para o estabelecimento de parâmetros conceituais definidores do seu próprio campo de atuação; igualmente, para a reiteração de referências ainda atuais, se houver alguma concordância entre o que se diz e a realidade (PEREIRA, 2013, p. 58).

Repetir para atualizar e compreender o que se fala, para tornar-se participante do processo de aprendizagem, repetir para proporcionar o encontro entre corpos, corpo bailarino, máquina, tecnológico, sedentário, cansado e criador. Apreende-se o mundo através dos sentidos, das experiências e sensações construídas sob esta prática compreensiva que é pensada, repensada, planejada, replanejada, instigante, decepcionante, comum, inovadora, alegre, angustiante, silenciosa e caótica. Não se dá aulas, se busca e se encontra algo que pode vir repleto de vontade, potência e criação. Uma “quase-aula” diria Pereira (2013) onde se faz pesquisa, se faz filosofia, os planos dão abertura a novos planos, os conceitos são rachados, repensados e produzem sentidos, as linhas de força feitas de potência criadora se tramam e destramam configurando percursos, resultando em novos estados de ser, novos discursos, novas práticas e compreensões, outras tessituras (PEREIRA, 2013).

Pensa-se no que já foi pensado, não “o que” ensinar, mas “por que”. Um currículo que se pretende processual, corporal, criador e inventivo não se prende a uma estrutura pragmática, se conecta a saberes, poderes e processos de subjetivação. Conduzir uma aprendizagem não é controlar. Aprender envolve novas sensibilidades, novas subjetivações, potência de um encontro em *continuum* processo de investigação, pesquisa e descobertas, não se tem o controle do que vai acontecer, imerso neste corpo curricular é importante permitir-se surpreender, estar aberto aos encontros e acontecimentos. Acontecimento no sentido deleuziano do termo, como o próprio sentido do que se vive perpassado pela linguagem (DELEUZE, 1974). Um acontecimento vive no momento presente, em um estado das coisas (indivíduos, seres), por outro lado, enlaça futuro e passado entre si, ao livrar-se do presente, sendo impessoal e pré-individual, um instante móvel desdobrado em passado-futuro.

Este corpo curricular que pensa a si mesmo enlaça passado-futuro e constrói o presente, num processo de “*cria-invenção*”, e ora se apresenta como um projeto de

intervenção numa turma de oitavo ano da rede pública estadual na disciplina de artes visuais, “transcria” ações para desacomodar o pensamento, atém-se aos imprevistos (porosidades), não propõe modelos universalizáveis, age através de singularidades, transforma o tempo, resiste à mesmice. Um “geocurrículo” diria Corazza (2013), pensa no adequado e não no ideal, movimenta-se por rizomas em processos de proliferação. Conecta saberes. Instiga encontros de forças, potências, heterogeneidade, multiplicidades. A sala de aula compõe-se por estéticas da criação, criar é inventar problemas que movimentam pensamentos.

Navega-se na incerteza do processo, não há certezas, nem garantia de que este movimento de ensino potencialize transformações e aprendizagens, é uma tentativa de desterritorializar o ensino de artes visuais, promovendo multiplicidades de encontros. Cartografa-se fragmentos territoriais, abandona-se a pretensão universal dos resultados, vive-se numa tessitura de fios, pontos, planos, dimensões aprendentes e caóticas.

Um geocurrículo é um caos indiferenciado; *mas...*, sua natureza caosmótica implica um ser mutável, que se divide, é dividido por intermináveis bifurcações e capturando na margem infinita do devir. Parece centralizador e hierárquico, absorve e bloqueia a força dos fluxos; *mas...*, como espaço-tempo virtual a-histórico, é campo transcendental. Dá-se como científico; *mas...*, constitui uma filosofia política da corporeidade. Faz pose de realista (ter os pés no chão); *mas...*, possui uma linha de sobrevoos dada pelo criacionismo do desejo, movimento impessoal das subjetividades e uma pragmática ativa, sem direção, sempre reinventada. Mostra-se pleno de diferença empírica, extensiva, relativa; *mas...*, é morada da diferença imanente, anti-essencialista e intensitária da diferença pura; a qual, num jogo de espelhos sem fim, é evasiva do próprio pensamento e do mundo (CORAZZA, 2013, p. 152).

Um currículo que se esvazia de seus pensamentos, para libertar-se das amarras conceituais e propor-se a novas investigações. Põe-se a nu, quando analisa os conteúdos dogmáticos e medeia potencialidades de torná-los clandestinos, ao criar maneiras múltiplas de intervir na aprendizagem. Constrói-se em cada encontro-aula. “À força de olhar, o corpo coloca-se fora de si, multiplica-se no ato de visualizar e na sensação de estar sendo olhado, onde surge a cumplicidade entre o ver e a fala, assim como entre o pensar e o gestualizar” (MEIRA, 2007, p. 100). Pensa a si mesmo enquanto processo de ação-transformação, um corpo que se constitui por interferências externas, torna-se imprevisível, imensurável, não se fundamenta no sujeito, nem no objeto, mas, no conhecimento advindo das relações despersonalizadas. Instaura-se num mundo de sensações e experiências, que ora podem ou não ocorrer.

Um mundo com n possibilidades de aprendizagens, imerso em devires e conexões rizomáticas, que vê e vive o desejo como pulsão de vida. Ampara-se na arte contemporânea como instigadora de pensamentos, como transgressora, crítica e criadora, imersa na

linguagem que fala sobre si mesma, ouve as vozes que ecoa e as imagens que se autodescrevem, os pensamentos que se pensam, sem hierarquias, sem transcendência ou generalidades.

Só que, diante da multiplicidade de sentidos curriculares cambiantes, não existe nenhum centro de configuração, hierarquia transcendente ou generalidade. Por conseguinte, nem todos os sentidos dos currículos (matérias-movimentos) se equivalem ou valem o mesmo. Isso deriva da condição que cada currículo perspectivado, ao selecionar, dispor, por em funcionamento instrumentos (representacionais, cognitivos, esquematizantes, corporais), o faz em relação à vontade de poder (Wille sur Macht) (Nietzsche, 2002, p.159-160) (CORAZZA, 2013, p. 154-155).

Os currículos não são equitativos, há matérias e movimentos, com valorações diferentes, intensidades ímpares, múltiplos desejos. O currículo que se propôs articular neste projeto de intervenção e compreensão da própria prática educativa é geograficamente localizado e pensado dentro de um contexto socio-histórico, não se propõe generalista, não produz um único “ponto de vista” que se torna permanente e universal, mas, se constrói a cada encontro-aula, sendo revisitado, repensado, reformulado. Para sua elaboração usou-se fragmentos, possibilidades, aproximações com a “a arte cartográfica (do grego *chartis*, carta, mapa e *graphein*, grafia, escrita), traçamos um mapa (Deleuze e Guattari, 1995^a; Rajchaman, 2000) (CORAZZA, 2013, p. 157)” a lápis, sujeito a alterações, quando há a necessidade de apagar trajetos e mudar os caminhos.

Este mapa geocurricular, através de operações transformacionais, abre-se a locais e percursos, que toma direções imprevistas ou promovem ações desordenadas; é passível de constante modificação; conectável em todas as dimensões; desmontável, rasgável e reversível, em suas múltiplas entradas e saídas (CORAZZA, 2013, p. 157).

Pensa-se, no presente, num currículo que provoca cisão, dúvidas, divisão, agenciamentos, turbulências. O currículo da implicação está atento ao invisível, que não tem forma e é construído na ação e interação, implica o não saber, a dúvida, a descoberta.

Silva (2010) apimenta a discussão ao tratar o currículo como um “fetiche” uma forma metafórica para pensar um currículo extraindo-o do seu espaço de sacralização, local que determina o que deve, como deve e por que deve ser ensinado. O currículo é nossa própria criação. Tememos a criatura que concebemos, amedrontados diante da “lista de tópicos, de temas, de autores” (SILVA, 2010, p. 101), modelos, livros textos, reproduções e repetições. A repetição tem caráter negativo se “contribui para a cristalização de uma determinada prática, impedindo a processualidade” (PEREIRA, 2013, p. 58).

“O currículo é uma grade” (SILVA, 2010, p. 101), um esquema de conteúdos lineares que “devem” ser explorados em cada nível educacional trabalhado por metodologias que se

repetem. Se está entre “grades” não pode escorrer, fugir, transformar-se, está “preso” e impede a *cria-invenção*, uma crença ingênua de que se está protegido com um rumo certo e correto a seguir. “O currículo é um guia” (SILVA, 2010, p. 101).

Penso diferente da ideia do autor, guiar é um verbo de ação que possibilita pensar em maneiras múltiplas de conduzir um processo de aprendizagem, não nos obriga a escolher um único caminho, disponibiliza pensar maneiras de aprender no fluxo, na incerteza, na indeterminação, viver ansiedades e conhecimentos impossíveis de serem determinados antes de acontecerem, guiar não para mostrar um caminho, e sim, convidar a construir junto o caminho.

Pensar o currículo como fetiche, não de forma depreciativa, mas como potência para inventar formas outras de aprender. Silva (2010) convida-nos a compreender a indeterminação dos conteúdos, da incerteza da aprendizagem, nos demove o pensamento da certeza, em vez de supor que sabemos e não sabemos, conhecemos e não conhecemos, compreendemos e não compreendemos, cremos e não cremos, poderíamos duvidar do que acreditamos, por em xeque as “verdades” universais, admitir neste corpo curricular “um certo hibridismo, uma certa mistura, uma certa promiscuidade, entre o mundo das coisas e o mundo social” (SILVA, 2010, p. 102). Estamos embaraçados na multiplicidade de relações, num corpo curricular não se está imune, sofre-se na carne transformações. “Ver o currículo como fetiche é reconhecer as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento” (SILVA, 2010, p. 103).

Busca-se vivenciar um currículo que funcione e possibilite a aprendizagem, construa pensamentos, que aposte na vida, invente, fabrique, crie forças de isolamento, deformação e dissipação, que coloque em dúvida a autonomia pedagógica do sujeito escolar e se banhe nas forças da inércia, do peso, da atração, da gravidade e da germinação e produza conhecimentos, desejos e curiosidades (DELEUZE, 2007; SILVA, 2010).

Um currículo como fetiche. “O fetiche é arteiro, fabricante, inventor, simulador” (SILVA, 2010, p. 105). Um geocurrículo (CORAZZA, 2013), é sempre um novo currículo que nasce do currículo assentado, mas que não é nem superior nem inferior aos outros, apenas diferente em seu funcionamento, exige pensamentos, esforços, sincronizações, engendra-se num *continuum* processo de heterogeneidade, potencializa outras formas de viver um acontecimento e produzir um currículo da “*cria-invenção*”.

3 Ponto, fluxos e corpos: olhares

Pontos, fluxos e corpos apresentam-se como um momento para respirar, ordenar o caos e contar um pouco acerca do processo de intervenção, estudo curricular e meu movimento de transformação enquanto professora de artes visuais. Neste espaço de escrita apresento a localização geográfica do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil que acolheu meus anseios e desejos para que este projeto fosse colocado em funcionamento, trago fragmentos do currículo assentado do 8^a ano do ensino fundamental e relaciono-o com a prática que foi desenvolvida e, em seguida, faço emergir meu diário docente que se relaciona com as teorias estudadas e as impressões discentes.

Inventar um pensamento curricular diferencial que consegue escapar a estrutura, escoar por caminhos atípicos que compõem a hegemonia escolar, situado entre o pensamento das ciências, dúvidas e questionamentos, para subsidiar um processo de transformação nas aulas de artes visuais, requer um movimento de escrita intuitiva que se desdobra em fluxos de sensações e silêncios. Composto com palavras duras provenientes de meu processo formativo crítico, moderno e estruturalista que está sendo reinventado, abalado e destruído, para que em seu lugar surjam novas aprendizagens. Aprendizagens, alicerçadas em encontros com conceitos, ciência, arte, filosofia, literatura, na tentativa de desencadear pensamentos e sensações.

Para compreender o ato leitor, é necessário apropriar-se das chaves de leitura, envolver-se e viver na própria carne as angústias, suspiros e aderências da escrita. Ao imergir num diário, é importante estar aberto a novos encontros, sem elevar em demasia as expectativas, sem pré-julgar. Ler um diário, não serve para catalogar conceitos, extrair modelos de atividades ou estruturar um projeto de intervenção. Por sua vez, põe o escritor a nu, deixa-o despido de sua arrogância, prepotência e titulação acadêmica, faz emergir a simplicidade de suas ações sem ser personificado, mostra pensamentos contraditórios, intensidades e frustrações, permite ser penetrado pelo leitor, escavado, observado, fragmentado em sua escrita.

O tempo e o espaço são condições necessárias à aquisição de conhecimentos. Os encontros, acontecimentos e aprendizagens são inusitados.

Na escrita deste diário há um tempo perdido em divagações, as palavras tornam-se escassas, há uma secura do pensamento que impede o fluxo da linguagem, silêncio, momentos de desespero. Vive-se um tempo que passa oco, esvaziado de teorias, todavia, repleto por relações sociais, constituído pela leitura de um drama, o acompanhamento de um seriado de suspense, idas e vindas ao trabalho, um chimarrão solitário ao cair do sol, pagamento de intermináveis contas, conversa ao vento, sozinha, com um amigo, uma colega de trabalho, o porteiro, o vizinho, a senhora na fila do supermercado.

O tempo redescoberto, que extrapola as relações cotidianas, também compõe as páginas deste diário (intercalado por propostas teóricas e estudo bibliográfico, os quais subsidiam a aprendizagem), num reencontro da professora/propositora com a estudante/pesquisadora, formado por um duplo movimento que vai da estrutura escolar para a escrita sensível de um diário. O importante é organizar as impressões, descrever algumas cenas em suas intensidades, romper com o relato em terceira pessoa, o olhar crítico e a ação julgadora. O outro movimento se faz pela leitura do diário a denúncia dos clichês, da representação dos conceitos implícitos, num desdobramento curricular que escorre pelas engrenagens do sistema educacional moderno, universalizante e torna-se potência corporal para viver experiências.

O pretense desejo se constitui por tencionar um currículo em devir, entre um corpo curricular organizado, institucionalizado e histórico, e o estado intermediário de um currículo que tenta se dissipar, escorrer, criar um movimento no próprio lugar (MACHADO, 2009).

“A condição deste duplo movimento é a sensação” (MACHADO, 2009, p. 237), que ocorre no corpo, em múltiplas intensidades, escrevendo, interagindo, propondo encontros-aula, lendo, chorando, suspirando, suando, vivendo. A intensidade esta na sensação, que se mostra em diferentes níveis e vibrações. Quando as vibrações ressoam, produzem linhas de encontros. Há uma importante relação entre a sensação e as forças na produção deste saber “diarístico” tenta-se perceber forças e, através da escrita, “tornar dizíveis forças indizíveis” (MACHADO, 2009, p.238).

Cada ponto limpo, na folha, que se encontra sufocado pelo excesso de pressa, excesso de informações, de desatenção, de identificações, de significados e informações, tenciona fissuras e espaços em branco que possibilitam viver, movimentar-se, criar e compor outras relações. E assim, nestes espaços vazios, escrevo entre o possível e o improvável, entre a teorização e um diário, entre o dever e um possível devir. Traço linhas, respingo tinta, mudo à letra, faço marcas no papel, marca-se a vida. Início por um ponto, sem começo ou fim.

Ponto. Sinal de pontuação que indica o final de uma oração. Elemento geométrico. Sinal gráfico que se coloca sobre as letras i e j. Cada uma das pequenas impressões do alfabeto Braille. Encontro de duas linhas que formam um ângulo. Estilo de pintura: pontilhismo.

Ponto. Encontro imaginário entre linhas que se cruzam, a ponta do lápis sobre uma superfície lisa, ondulada e rugosa, a bolinha de gude que rola pelo chão batido de tantas andanças infantis. Ponto, encontros, desencontros, começos e recomeços, tudo ou quase tudo tem início, meio e fim num ponto.

Pontos? Corpos? Fluxos?

Marcas de furos, feitos pela agulha, no tecido.

Caminhos percorridos por linhas. Real e imaginária?

P de ponto.

Somos feitos de pontos! Milhões de minúsculas partículas de energia que se unem formando a carne, os ossos, nervos, ligamentos, articulações, corpos, epidermes.

Ponto, dando uma volta ao redor de si mesmo para recomeçar, para recordar, mas, nunca retorna da mesma maneira. Há o ponto da lágrima que se dissipa em intermináveis segmentos e mancha a escrita, borra, (dês) foca, deturpa o modelo e rompe com o uno, a identidade e o universal. Tantas transformações a partir de um ponto fugidio, inquieto e inquietante, que se mostra como um diário de interrogações e encontros.

Esta escrita inicia por um ponto, mas qual ponto? Os pensamentos partem de um ponto, mas não necessariamente de um começo, o ponto pode ser o meio de interligações, de conexões. Embebido pela substantivação das relações, desdobra-se em intensidades, forças e desejos aprendentes transformados nesta escrita “diarística”.

3.1 Instituto Estadual de Educação Assis Brasil: uma narrativa

A linguagem é um desafio, as palavras têm história, significados, sentidos. Quais palavras escolher para romper com a interpretação? Interpretar, é uma armadilha, pressupõe amarrar forças, priorizar intencionalidades e construir um jogo de representações. Não se quer rerepresentar uma dada circunstância, pretende-se narrar suas equivalências anatômicas, deixar

que os objetos falem por si mesmos, possibilitar o florescimento de um olhar que envolve uma narrativa acerca da instituição de ensino, espaço desta intervenção.

Deixar-se falar, a partir da fabulação de meu olhar. Este olhar demarca o caminho que percorri ao encontro do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, localizado no município de Pelotas, Rio Grande do Sul. Para um estrangeiro no próprio país, deslocar-se por Pelotas é um interessante ato de caminhar, com suas quadras e ruas paralelas, desliza-se sobre uma superfície de relevo plano, não há curvas abruptas, tampouco lombadas, suas ruas estendem-se sob uma imensidão retilínea de prédios e casas antigas em estilo neoclássico e *Art Nouveau*, além de complexos residenciais populares, lojas, supermercados e bancos. “O caminhar é uma arte que traz em seu seio o menir, a escultura, a arquitetura e a paisagem” (CARERI, 2013, p. 27). As árvores



Imagem 4: Casca de uma árvore, porosidades do aprender. Pelotas/2015.

seculares preenchem as praças e avenidas, suas cascas desdobram-se em inúmeras camadas adquiridas com o passar do tempo, são baixas, curvadas pela ação do vento, seus galhos estendem-se de forma circular compondo um guarda-chuva que gera sombra, acolhimento e dá impressão de proteção. As raízes não são profundas, caminham sobre a terra em múltiplas direções, formando conexões.

No cruzamento das ruas Antônio dos Anjos e Gonçalves Chaves, está o primeiro bloco do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, construído em 1941, espaço reservado a área administrativa, secretaria, sala de professores, direção, vice direção, supervisão, orientação educacional e o auditório, saudosamente chamado, Orfeão, no primeiro piso, o segundo e terceiro pisos são dedicados a quatorze salas de aula, além do laboratório de ciências e matemática, sala de projeção e vídeos. Sua construção espacial é formada por escadarias, janelas amplas, corredores espaçosos que facilitam o deslocamento em seu mapa geográfico. A sala 311 (trezentos e onze) foi o espaço escolhido para o processo de intervenção, junto à turma 83 (oitenta e três - oitavo ano do ensino fundamental).



Imagem 5: Vista superior do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Fonte: Google Maps/2015.

No que compete à estrutura física o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil é formado por três blocos que comportam as salas de aula, construídos em diferentes épocas, com estilos arquitetônicos específicos. O bloco dois lembra um complexo retangular tridimensional encaixado ao lado do prédio principal, junto a Rua Antônio dos Anjos, sem que houvesse um cuidado arquitetônico em sua construção, seu entorno é protegido por um muro alto de alvenaria inexistente ao redor do prédio principal (bloco um). O prédio principal é envolto por árvores, um estacionamento e caminho para os passantes, ladeado por uma sutil proteção de concreto baixo. O terceiro bloco mostra-se como uma casa com pé direito baixo, rodeada por brinquedos infantis feitos de madeira roliça e fibra de vidro, em seu interior recebe os estudantes da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental.

Em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da instituição, elaborado no ano de 2010 (dois mil e dez), o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil surge como uma escola de grandes proporções e importância; teoricamente foi fundada em 13 (treze) de fevereiro de 1929 (mil novecentos e vinte e nove), criada oficialmente pelo Decreto nº 4.273, de 05 de março de 1929 e, instalada em Pelotas no dia 30 (trinta) de junho de 1929 (mil novecentos e vinte e nove), com base no decreto nº 4.213, de 05 de março de 1925, que regulamenta a criação e instalação de escolas complementares. Seu primeiro endereço situava-se à Rua Quinze de Novembro, esquina Uruguai, neste local funcionou durante os anos de 1919 a 1931. A instituição é criada em amparo aos anseios da comunidade pelotense,

que desejava ter uma instituição de ensino apta a formar professores/as e evitar que os/as jovens se deslocassem a Porto Alegre para alcançar esta formação. O intendente municipal da época, João Py Crespo, foi quem intercedeu junto ao governador estadual Getúlio Dorneles Vargas para a criação do educandário em Pelotas (P.P.P. Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, 2010).

A escola complementar de Pelotas (como era denominado o instituto de educação) passou a se chamar Escola Complementar Assis Brasil em conformidade ao decreto nº 91 de 07 de julho de 1940. No ano de 1951 seu nome foi alterado para Escola Normal Assis Brasil e em 1959 chegou a sua denominação atual. Tem como patrono Joaquim Antônio de Assis Brasil, formado em direito e um dos precursores da reforma ortográfica, além de fundador do Partido Democrático (P.P.P. Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, 2010).

O instituto educacional mostra-se influente no contexto social onde está inserido, à medida que recebe estudantes de diferentes pontos da cidade e até de outros municípios. Oferece curso normal (magistério) para atuar nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil; ensino fundamental de nove anos; ensino médio politécnico; educação infantil; educação de jovens e adultos e, também, agrega curso de aproveitamento de estudos para alunos que já terminaram seus estudos em nível médio com formação para o magistério.

Neste percurso histórico, o que move meu interesse, é destacar algumas impressões acerca da turma 83 (foco desta investigação), a turma é composta por 32 (trinta e dois estudantes), provenientes deste instituto de educação, estudam juntos desde o primeiro ano do ensino fundamental. São moradores do entorno deste educandário e, além de colegas, amigos no contexto familiar mais íntimo. No decorrer da proposta de intervenção foi possível perceber interesse, cooperação e participação da maioria dos estudantes. Em alguns momentos, percebi minhas limitações e meus vícios docentes (organização e limpeza do espaço, silêncio, explicar toda a atividade impossibilitando a criação e a descoberta). Foi preciso permitir-me experimentar.

3.2 Um olhar curricular: 8ª ano do Ensino Fundamental

Deleuze e Guattari (1995) realizam um convite: faça mapas! Mapear um currículo ajuda a perceber, ver e compreender potências e possíveis relações de aprendizagem.

Visualizar o que há em comum entre o currículo escolar e as leis que demarcam sua execução, atravessado por um conhecimento proliferador das diferenças e multiplicidades, ao romper com a linguagem artística, a arte como comunicação, imitação e reprodução.

O termo currículo é plurívoco e possui significado divergente, como enunciado anteriormente, nesta intervenção me apropriei da definição corriqueira e recorrente no âmbito escolar, que demarca o currículo como um conjunto de conteúdos previstos a serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada.

Os processos educacionais ocorrem de forma múltipla, simultânea e são inapreensíveis num processo de significação, todavia, quando se estrutura uma lista de conteúdos ou grade curricular, tenta-se dar uma ordenação aos conteúdos que devem ser ensinados em cada ano escolar. Como esta proposta olhou de forma especial o oitavo ano do ensino fundamental, trago de forma sumária os conteúdos designados para estudo em acordo com seu currículo:

- * Conhecimento do material instrumental;
- * Símbolos usados em desenhos geométricos;
- * Origem do alfabeto grego latino;
- * Letras e números;
- * Traçado e uso das linhas em desenho geométrico;
- * Elementos básicos: pontos, linha e plano;
- * Linhas: curva, classificação. Sinuosa, poligonal, mista;
- * Reta: semirreta, segmentos de reta, posição absoluta, posição relativa, coincidentes, concorrentes, oblíquos, perpendiculares, construção de retas;
- * Elementos dos ângulos: Vértice, lado, abertura;
- * Classificação: agudo, reto, obtuso, raso nulo;
- * Ângulos côncavos: Construção, operação, bissetriz;
- * Polígonos: Linha poligonal, regulares, irregulares;
- * Quadriláteros;
- * Divisão: paralelogramos, trapézios, trapezoides;
- * Elementos do quadrado, retângulo, losango, paralelogramo e trapézio;
- * Circunferência: círculo e esfera;
- * Uso do compasso;
- * Elementos circunferências;
- * Raio, corda, diâmetro do arco, secante, flecha, tangente.

(Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, listagem de conteúdos, 8ª ano).

Nota-se nesta lista de conteúdos a valorização do desenho geométrico associando Artes Visuais e o ensino da Matemática, não traz a potência de criação perceptível na proposta dos referenciais curriculares do Rio Grande do Sul, que se articulam numa tríade: ler, escrever e resolver problemas. Em acordo com este referencial, o ensino de artes visuais envolve temas estruturantes, competências e habilidades (a proposta de pesquisa-intervenção que me afilio refuta o trabalho por competências e habilidades), blocos de conteúdos e sugestões para sua operacionalização. Em contraponto, a lista de conteúdos apresentada pela escola, descrevo os temas e conteúdos delegados ao oitavo ano do ensino fundamental:

Temas estruturantes	Blocos de conteúdos
Fundamentos da Linguagem Visual	Elementos da linguagem visual; Princípios de composição e de relação entre elementos e estruturas visuais; Fundamentos da percepção visual.
Arte, sociedade e diversidade cultural	Relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas e com o cotidiano; Os fazeres e as manifestações populares; Patrimônio cultural e artístico; Forma de circulação de bens culturais; Contato com espaços da exposição de arte e artistas.
Produção artística: a poética do processo pessoal	Construção poética.
Apreciação estética e leitura de imagem	Leitura de imagens da arte e da cultura visual objetivando a compreensão e a interpretação da arte de diversos contextos de produção.
História e teorias da arte	Estudo de momentos da história da arte, de movimentos artísticos de artistas relevantes no contexto de aprendizagem; Transformações e rupturas na história da arte; A arte brasileira.
A arte como produção de sentido	A arte e a vida cotidiana; A arte e outros textos e contextos; A produção contemporânea e sua relação com outras esferas de produção cultural e de pensamento.

Fonte: Rio Grande do Sul, 2009. Quadro adaptado p. 59-60.

Destaca-se que ambos, lista de conteúdos e referencial curricular, apresentam os fundamentos da linguagem visual, conteúdo escolhido para estender, distender, transformar na prática que ora apresento e analiso. Não se rompeu com o currículo dogmático, mas sim, dissecou-se um saber (ponto, linha, plano) em articulação com a constituição de possíveis experiências que demovessem o conceito de arte como linguagem, transformando-a em sensação.

Para não deixar de destacar os PCNs também mostram o ensino da linguagem visual como componente obrigatório aos anos finais do ensino fundamental: “No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criam novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço” (BRASIL, 1998, p. 63). Neste processo de transformação, repetição e integração de elementos, propus-me a repensar minha *professoralidade* à medida que compreendia o processo curricular e suas influências no espaço escolarizado.

3.3 Percursos: diário de uma professora de artes visuais

Um encontro, uma escolha, o desejo de ser professora. Não há explicações ou motivos, apenas uma decisão. No decorrer dos últimos treze anos, muitos fatores educacionais passaram a me incomodar, dentre eles o excesso de normas, padrões estruturais e regras a cumprir, estava sentindo-me uma automata que apenas recriava o que já estava culturalmente aceito, reproduzia modelos e padrões independente da diversidade cultural, social e intelectual dos estudantes/aprendizes, sentia-me incumbida de cumprir a grade curricular. Nunca havia percebido que, mesmo diante da norma vigente e dos conteúdos programáticos, é possível percorrer outros territórios, propor novos encontros, permitir-se errar, recomeçar, ficar frustrada e prosseguir, para compreender-me em processo. Nesta investigação o currículo mostrou-se como subterfúgio para a análise e compreensão de minha “professoralidade”.

Realizei um recorte para pensar acerca do currículo. Em acordo com a acepção de Gallo (2015): “conjunto de conteúdos previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada” (GALLO, 2015, p. 01). Neste emaranhado de relações tentou-se viver o conhecimento em perspectiva, em projeção, ao abordar três conteúdos fundamentais do ensino de artes visuais: ponto, linha e plano, atravessado pelos estudos de Kandinsky (1970) e afirmados pelo currículo do oitavo ano, turma em que desenvolvi o projeto. Propus algumas ações interventivas que tentaram produzir pensamentos, ações e sensações. Vale lembrar que o ensino escolarizado apresenta um currículo disciplinar, que parte de conteúdos fragmentados numa lógica linear, do simples ao complexo. Todavia, estamos imersos num mundo de multiplicidades, realidades plurais e diversidades que merecem destaque no âmbito educacional.

Escrever de forma “diarística” foi uma alternativa incomum, porém coloco-me em movimento, em evidência, mostro-me nua, como num corpo-professor e professora.

Pensar a vida, pensar a morte, pensar a docência,
pensar num corpo-professor,
em sua nudez real e conceitual.
A medida em que os pingos d’água esposam a epiderme
pequenas gotículas arrepiam a pele nua,
enrugam-na,
configuram dobras, secreções,
contato entre mucos e viscosidades...
Escrevem,

reescrivem,
modelam,
dês modelam,
desmantelam a vida...
Não há mais clichês que penetram em seus órgãos,
liberta-se das notas,
provas,
avaliações,
recuperações,
giz,
salivas,
muros,
paredes,
cadernos de chamada,
atividades reprografadas,
livro ponto,
livros didáticos,
modelos,
inseguranças...
Nudez!

A água jorra incansavelmente, massageia este corpo-professor nu...
despido de crenças, vaidades, aparências...
transmuta-se num quase devir-água...
calor,
vapor,
tremor,
despe-se de sua professoralidade,
forma-se,
deforma-se,
vive em pulsão, tensão, sensação...
excrementos...

Experimenta a morte em vida no encontro com a água, renasce,
é outra coisa...

Inominável... não mais corpo-professor...
Sente a vibração cardíaca e o encontro do sabonete com a epiderme,
cada movimento lhe causa novos conhecimentos...
da pele ressecada, das camadas de sujeira, cansaço, poeira que escorrem pelo ralo,
percebe rugas de envelhecimento precoces,
fios brancos em seus cabelos,
percorre seu corpo num movimento de reconhecimento territorial...
perecível.

Em sua nudez produz novas existências, novos encontros, um possível recomeçar.
Afrouxar as certezas,
romper com o pragmatismo.
Ler-se.
Pensar-se.
Pôr-se a nu
ser não sendo, um corpo-professor.

HENCKE, Jésica (junho, 2015).

O desafio está posto, apreender o currículo escolar de artes visuais do 8º ano do ensino fundamental e começar a brincar com sua potência que se dobra e desdobra nos encontros. “Dobras de ventos, de água, do fogo e da terra, e dobras subterrâneas de filões na mina” (DELEUZE, 2012, p. 18). Ver as potencialidades das aprendizagens que há por detrás dos conteúdos cotidianamente abordados na disciplina de Artes Visuais. Ponto, linha, plano, cor, texturas, desenhos, geometrias, imaginação, criação e pensamentos.

Instigar uma transformação na prática educativa, num instituto estadual de educação, não é uma ação simples, em vista da multiplicidade de percalços que compõem este ambiente, seja pela iminente greve de professores; a falta de recursos materiais básicos como folhas, tesoura, régua e cola; o desinteresse acerca do que se propõe como ação prático-compreensiva, em especial, quando se desloca o estudante de sua passividade. Deslocar, mexer com a indiferença, construir uma prática educativa que combine movimento e estática, interesse e desinteresse, impulso e ponderação, que incomode, inquietem ao propor atividades que talvez produzam pensamentos, movimentem corpos e fomentem aprendizagens. Uma aula que retira os estudantes/aprendizes da sala de aula e lhes permite subir nas classes, explorar os corredores, intervir no pátio, brincar, movimentar-se, viver experiências, talvez experimentar sensações.



Imagem 6: Imagem de três momentos distintos do projeto de intervenção (aula proposta pelos estudantes – linha corporal; pintura ação no pátio escolar; instalação nos corredores do terceiro piso – produzindo linhas).
Abril/junho – 2015

Imerso neste turbilhão inquietante de problemas, dilemas, depreciação da profissão docente, dúvidas, complexidades que compõem a escola pública, mostra-se importante percebê-la como um espaço profícuo de aprendizagens, desafios e saberes. Vivendo neste “quadro” sem contornos, perpassado por movimentos ondulatórios que podem produzir

transformações, me propus a desenvolver, em comum acordo com os estudantes/aprendizes, um projeto de intervenção que em sua teoria acredita ser poroso, permeável, inacabado, possível de ser dobrado e desdobrado à medida que os encontros-aula fossem acontecendo. A proposta é transformar-se enquanto a aprendizagem ocorre, uma dupla transformação, que ecoa na minha vida e dos estudantes/aprendizes modificando-nos.

Problemas, dificuldades, interesses seletivos, estão presentes a cada encontro. Movimentos truncados, tentativas frustradas, idas em vão à escola, corredores vazios, silêncios, paralisações, movimentos de mobilização docente em prol de melhores condições salariais e espaciais, que visam reafirmar os direitos trabalhistas que estão sendo dissipados por medidas provisórias do governo atual.

Não trabalho todos os dias nesta instituição, não havia sido avisada deste movimento reivindicatório, assim, em um dos dias programados para iniciar o projeto, encontrei a escola fechada. Dúvidas e angústias ocupam meu intelecto, o tempo transcorre inexoravelmente, mês após mês e o projeto de intervenção precisa ser adiado, o contexto educacional mostra-se agitado, conturbado, vive-se imerso pela depredação psicológica e material do ensino público. O que fazer? Como refrear a angústia, os temores, o sentimento de incapacidade?

Não se desesperar! Seja rápido, pense, estude, investigue, mobilize-se, faça movimentos, assumo uma atitude política, busque se autotransformar e criar fissuras neste sistema estatal, sem emitir juízos de valores, sem demarcar julgamentos, observar, compreender e propor rupturas. Desafiar-se. Pensar num processo de transformação alicerçado no currículo escolar.

Para viver nuances deste movimento, precisei, enquanto professora/pesquisadora/propositora, reconhecer-me em construção e ver a sala de aula como espaço de sensações em potência, no encontro com as artes visuais.

Eis tudo o que é preciso para fazer arte: uma casa, posturas, cores e cantos – sob a condição de que tudo isso se abra e se lance sobre um vetor louco, como uma vassoura de bruxa, uma linha de universo ou de desterritorialização. “Perspectiva de um quarto com seus habitantes” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 218).

Iniciou-se, após algumas limitações e dificuldades, no dia 06 (seis) de abril de 2015 (dois mil e quinze) um projeto de intervenção alicerçado em três temas básicos: ponto, linha, plano lançados no “vetor louco” em busca de transformações ao unir corpo, espaço escolar e extraescolar e experiências com materiais artísticos (apêndice 1). O processo de análise é apresentado através de um recorte de cenas, nos quais descrevo impressões, pontuo falas discentes numa espécie de poesia cartográfica. Cada aula será chamada de “encontro-aula”,

como proposto por Martins e Picosque (2012), um momento para viver experiências e conversar acerca do que se vivenciou.

Propus-me a escrever um relato pessoal e profissional em forma de diário de cada encontro-aula. Nestas linhas traçadas haverá dúvidas, inquietações, frustrações, posições dicotômicas, olhares provenientes de um processo formativo abalado por leituras de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sandra Mara Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Marcos Villela Pereira, dentre outros autores.

Se não tomarmos cuidado, somos engolidos por aquele mundo cotidiano da escola, conduzido pelas exigências impessoais. Se isso ocorre, opera em nós uma acelerada coisificação. Ficamos cristalizados. Fixos. Presos na gravidade de uma função, na austeridade de um cargo, no isolamento de um segmento escolar ou disciplina curricular; formatados por infinitas prescrições que servem para dizer como devem ser, fazer e proceder professoras/professores (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 123).

Na tentativa de romper com o determinismo curricular, a reprodução de um modelo de ensino que pensa na cognição e na reconhecimento, fugir das garras do currículo instituído, da identidade docente, é importante perambular por meios possíveis que nos impulsionem a viver experiências clandestinas, diferenciadas, que produzam incômodos e questionamentos. “[...] E, experimentar, aqui, não significa sair do limite, mas sair com o limite, criar e ampliar com ele possibilidades de alterações: ações outras no modo dos fazeres de professora/professor” (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 123).

O primeiro encontro-aula, ocorrido no dia 06 de abril dá início ao projeto intitulado “Por um corpo curricular de sensações”. Ainda não sei se haverá sensações, transformações e rupturas com o que estava sendo trabalhado como artes visuais no âmbito escolar. “As *rupturas*, as eclosões de acontecimentos... (o que inclui tanto a produção de novos traços, de novas combinações, quanto o despertar de traços adormecido)” (PEREIRA, 2013, p. 60), movimenta a estática, produz pensamentos, questiona o inquestionável. Neste projeto, há uma tentativa incipiente de romper com a linearidade dos conteúdos (mesmo valendo-se de conteúdos fundamentais no ensino de artes visuais) e, com a centralização do processo de ensino no professor/docente ao propor uma mudança de foco: “das respostas para as perguntas, da certeza para a dúvida, da prescrição para a problematização” (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 129). Neste encontro o tema principal foi o “ponto” não como uma forma lisa, sem entradas ou saídas, fechado em si num giro de 360° de impenetrabilidade. Mas como um possível começo para o nascimento de uma árvore, o desenho de uma pessoa, a estrutura de um prédio.

O **ponto** geométrico é um ser invisível. Deve, portanto, ser definido como imaterial. Do ponto de vista material, o ponto compara-se ao Zero.

Mas este zero esconde diferentes propriedades “humanas”. Segundo a nossa concepção, este zero – o ponto geométrico – evoca o laconismo absoluto, ou seja, a maior retenção mas, no entanto, fala.

Assim o ponto geométrico é, segundo a nossa concepção, a última e única união do silêncio e da palavra.

KANDINSKY, 1970, p. 35

O ponto é resultante do primeiro encontro do utensílio com a superfície material, com o plano original. Papel, madeira, tela, estuque, metal, etc, podem constituir essa superfície material. Lápis, goiva, pincel, aparo ou cinzel podem constituir o utensílio; por meio deste primeiro choque é fecundado o plano original. (KANDINSKY, 1970, p. 38).

Pensar em pontos é produzir encontros com materiais diversos. Os estudantes/aprendizes foram convidados a criar pontos com lápis de cor, canetas, pincéis

atômicos e giz de cera derretido com fogo. Trabalhar com fogo¹⁹, em sala de aula? Sim. Confiar nos estudantes/aprendizes e em sua responsabilidade ao manipular diversos materiais sem se ferir. Abrir espaço para a autoaprendizagem, acreditar nos estudantes e em seu potencial de criação ao relacionarem-se com diferentes materiais, em muitos momentos, excluídos do contexto da sala de aula. “Adentrando na ambiência criadora da invenção somos forçados a pensar, a inventar problemas que desconcertam nossas percepções e sensações, nos impondo a necessidade de descobrir em nós mesmos novos modos de olhar, pensar, sentir, agir” (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 126).

Este trabalho me deixou apreensiva, insegura com medo. Seguei o ar dentro dos pulmões, na expectativa do que iria acontecer. Agitação, risadas, velas acessas, giz derretido, pingos no chão, na mesa, na folha de ofício, experimentações saindo do ponto e formando linhas, o encontro do giz com o papel, momento de criação. Ao finalizar a atividade, retomamos as imagens e palavras presentes nos slides e relacionamos a definição do ponto artístico, do ponto geométrico, do encontro entre linhas e a multiplicidade de pontos que existem a nosso redor e não percebemos, colocamos em debate o trabalho realizado com os diferentes materiais pictóricos (apêndice 02).

Há algo de novo, nesta proposta de trabalho? Preciso pensar. “A arte não é técnica. A técnica funciona como instrumento de atualização das virtualidades que a arte compõe” (ZORDAN, 2005, p. 263).

¹⁹ Fogo - neste contexto é composto por velas acessas, distribuídas em grupo de quatro estudantes, para que pudessem derreter o giz de cera e realizar a atividade que estava sendo desenvolvida.



Imagem 7: Imagens da prática artística dom giz de derretido – tema de estudo “ponto”.
Abril/2015.

Segundo encontro, dia 08 de abril, a proposta é deslocar-se, sair da sala de aula e explorar novos contextos, ir ao pátio, apropriar-se do seu corpo como instrumento de aprendizagem. Vamos brincar de “quebra-cabeça humano”. Na minha percepção foi

“Quebra-cabeça humano”: no pátio, todos os estudantes se aproximam de forma íntima, erguem seus braços com as mãos a procura de outras mãos e enlaçam-nas, formando um emaranhado de corpos humanos, em seguida, deverão desmanchar o emaranhado sem soltarem suas mãos, ao final haverá um plano de corpos, que num movimento de transformação saem do ponto e passam a constituir-se como linhas num único plano que é o pátio escolar.

fascinante deslocar os estudantes/aprendizes da sala de aula para a área externa da escola, houve agitação, dúvidas e inquietações. Dentre as perguntas realizadas, pode-se destacar: Por que sair da sala de aula? É possível estudar artes (visuais) no pátio da escola? Meu corpo pode tornar-se objeto artístico? Pairava no ar uma impressão, angustiante, de estranhamento, apreensão; olhávamos uns aos outros. E agora? Qual será o próximo passo? Dar-se as mãos de forma muito próxima, apropriar-se de seu

corpo como um ponto em deslocamento que encontra outros pontos, formando linhas. “O ponto é um pequeno mundo à parte – isolado mais ou menos por todos os lados, quase arrancado do seu meio” (KANDINSKY, 1970, p. 41).

Sorrisos nervosos, mãos suadas que insistiam em se separar, olhares atentos a cada movimento, era preciso desenrolar sem se soltar. Ufa! Conseguimos, agora posso voltar a minha condição de ponto, respirar na minha própria individualidade. O ponto é “introvertido, nunca perde totalmente esta característica – mesmo se a sua forma exterior se torna angulosa” (KANDINSKY, 1970, p. 41).

Ao lembrar-me dos instantes anteriores a saída da sala de aula com os estudantes/aprendizes, fiquei a pensar se haveria aceitação da proposta, se conseguiríamos

associar a prática corpórea com o tema de estudo, se de fato ocorreria movimentação curricular.

Isso implica a saída do abrigo do que é conhecido e como é conhecido, desabrigando-se no desaprender, movendo-se na recusa da mesmice da reconhecimento que nos põe na repetição confortável de saberes, seja na leitura de uma obra de arte ou na produção de um fazer-artístico (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 126).

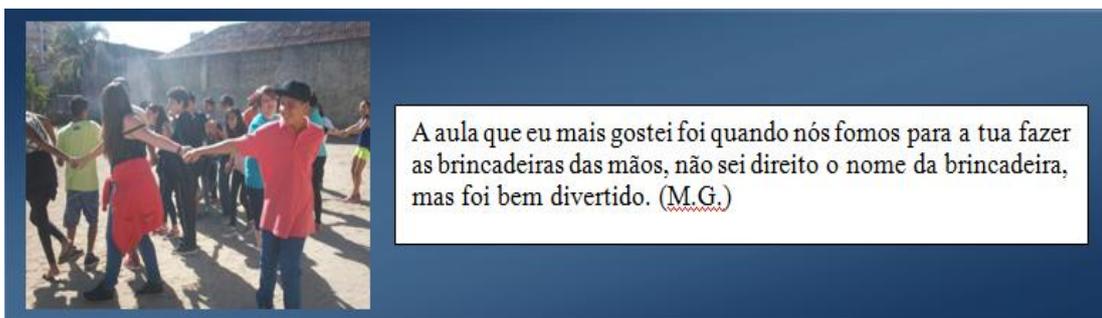


Imagem 8: Imagens da prática artística “Quebra-cabeça humano”.
Abril/2015.

Retornamos a sala de aula e, para nosso incômodo, haviam invadido este espaço, mexido nos materiais dos estudantes e furtado o dinheiro que estes haviam levado à escola. Situação problemática, que nos leva a pensar na inexistência de limites que demarcam pertencimentos materiais, espaciais e socioculturais. “Não se pode negar que compreender o ‘outro’ será o grande desafio social do século que ora se inicia” (MEIRA, 2007, p. 18). Neste ínterim, importa pensar e questionar o projeto da modernidade alicerçada numa história linear, lógica, padronizada, universal e identitária, correspondendo a um único olhar sócio-capitalista que enfatiza o ter, independente da forma de consegui-lo. Conversamos não sobre o furto, mas sim, sobre nossa individualidade supervalorizada que está à mercê das individualidades coletivas, por mais que nos façamos “ponto” somos linhas, porosas, permeáveis e efêmeras que se ligam e desligam, enlaçam, desenlaçam, produzimos conexões físicas e digitais. Estamos sempre sobtensão, somos redes que se tecem.

A aula acabou, não foi possível falar sobre a prática artística realizada no pátio, relacioná-la com os temas explorados na primeira aula. Aos estudantes/aprendizes foi solicitado que observassem seu entorno e fotografassem imagens que lembrassem ponto, linha e plano fora do contexto escolar. A curiosidade ia crescendo, pedi para fotografarem o cotidiano, mas não verbalizei o motivo de tal ação.

Dia 13 (treze) de abril, segunda-feira, havia subido os três andares com a expectativa de mais um encontro, sentada na sala de aula ouço o sinal tocar, nenhum aluno aparece, fico aguardando, necessito controlar a ansiedade. Olho para o relógio 13h45min. passaram-se quinze minutos e nenhum estudante chegou, isto é muito estranho. Aguardo mais quinze minutos e já são 14h, estou inquieta, desço até à direção da escola para saber o que está acontecendo, ouço vozes de crianças e adolescentes, olho através da janela, há muita movimentação. Por que os estudantes não entraram na escola? Ao me deparar com a vice-diretora ela relata que a maioria dos docentes paralisaram as atividades em decorrência do projeto de lei que visa à terceirização do serviço público estadual, hoje (segunda-feira) é uma paralisação regional e quarta-feira dia 15 (quinze) será nacional. Assim, dois encontros-aula são adiados.

Depois de ter passado pela prova da insensibilidade política, se dobrado às duras lógicas do produtivismo, às máscaras insanas da eficiência econômica, não estariam as sociedades redescobrimdo os encantos da distensão, a relativização do ativismo, a busca dos elementos para reinventar a vida em bases mais humanas? (MEIRA, 2007, p. 61).

Sempre há o momento que é preciso parar, ir à luta, valorizar-se profissionalmente, mesmo que haja perdas, dias letivos a recuperar, ações governamentais e injustiças. O ano de

2015 (dois mil e quinze) mostra-se marcado pela violência contra os direitos do magistério estadual, leis que tornam a educação mercadoria, procedimentos que põe em dúvida o ensino público gratuito e a paixão que há em ser professor e professora. Não faço parte das manifestações, não sou uma professora sindicalizada e também convivo diariamente com a desvalorização da profissão docente, todavia, busco imersa em meus estudos e conhecimentos potência para evitar o “anestesiamento de si” (PEREIRA, 2013, p. 178).

Segunda-feira dia 20 (vinte) de abril é feriado prolongado. Quase duas semanas de intervalo entre o segundo e o terceiro encontro que ocorreu na quinta-feira (a cada semana temos um horário de aula novo), neste encontro conversamos sobre a importância do termo de compromisso e participação nas atividades que já havia sido entregue (apêndice 03), mas que, em muitos casos, não havia retornado.

Retomamos, oralmente, a atividade do “quebra-cabeça humano” a partir de alguns questionamentos: Como eu, corporalmente, me faço ponto, linha e plano? O que eu faço na escola como arte, faz sentido em minha vida? Alguns estudantes/aprendizes contribuíram a esta discussão:

Eu me faço ponto quando eu fico encolhido, eu me faço linha quando eu fico esticado, eu me faço plano quando me deito. (M.).

Sou ponto quando me sento no chão e junto às pernas ao corpo formando uma bola. (V.X.).

Quando estou encolhida ou quando sou olhada de cima, sou vista como um ponto. Quando tem várias pessoas deitadas ao chão uma atrás da outra, forma uma linha. Quando minha roupa tem linhas e pontos eu me torno plano. Não sei, eu comecei a enxergar pontos e linhas nas ruas. (I.M.).

Me torno um ponto quando estou triste, quando estou para baixo, quando sou vista de cima a uma longa distância. Às vezes me torno um ponto quando me sinto feliz e não quero compartilhar com alguém. (V.C.).

Ponto se faz com tristeza, a linha se faz com a união, o plano quando me deito. Isso me faz pensar na vida. Faz sentido, nos dá bastante conhecimento sobre as artes. (M.C.).

O ponto pode ser feito quando estou triste me encolhendo. A linha pode se fazer quando a gente está se espreguiçando. O plano é quando a gente está deitado, dormindo. (C.E.).

Ponto, linha e plano podem ser representados por um corpo físico, uma emoção ou um desejo. Existem estes elementos no nosso cotidiano, mas, na maioria das vezes não observamos, porque o cotidiano é cheio de informações. (M.E.).

Me faço ponto quando estou triste, fico fechada. Linha quando alguém me vê deitada. Eu estudo e amplio meus horizontes, jeitos de pensar, uso o que aprendo em muitos outros lugares levo para a minha vida. (M.C.).

Na fala dos estudantes/aprendizes depreende-se um olhar acerca de sua natureza corpórea, ao colocarem-se em projeção como ponto, linha e plano, “o ponto é um ser introvertido cheio de possibilidades” (KANDINSKY, 1970, p. 47). Interessa notar que os sentimentos vivenciados como tristeza, alegria, solidão, isolamento relacionam-se ao tornar-se ponto. Ainda estamos trabalhando com os clichês possíveis de ser nomeados e aprisionados em conceitos. “Os clichês são imagens prontas, dadas de antemão, lugares-comuns do pensamento” (ZORDAN, 2015, p. 04).

Nesta aula, em sua continuidade, os estudantes foram convidados a apresentar as imagens feitas em seu cotidiano, que, apresentassem noções de ponto, linha e plano. Enquanto conversávamos, as imagens foram copiladas dos celulares para o computador. Quem realizou este trabalho foi uma estudante, que possuía facilidade com estes dispositivos tecnológicos.

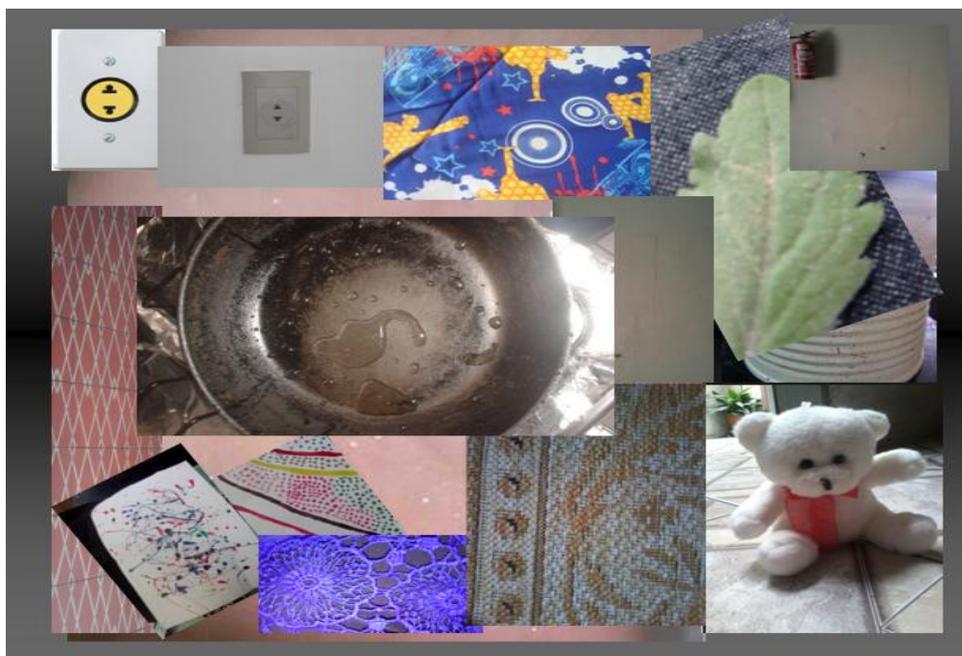


Imagem 9: Cenas do cotidiano dos estudantes que apresentam noções de ponto, linha e plano. Abril/2015.

Imagino que os estudantes/aprendizes tiveram alguma dificuldade para realizar a atividade, visto que numa turma de trinta e dois estudantes, apenas quatorze trouxeram as imagens. Abri a possibilidade de enviar a atividade via e-mail, porém, somente cinco estudantes o fizeram. Será que a atividade não despertou interesse nos estudantes/aprendizes? Se todos os estudantes possuem celular com câmera fotográfica digital e internet em casa, por que não realizaram a atividade solicitada? Pensei junto à Duarte Jr. ao envolver o entorno escolar, sendo este espaço um território que poderia produzir sentidos e interesses à participação dos envolvidos.

[...] não será demais insistir que a educação do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia. (DUARTE Jr., 2001, p. 25).

É preciso estar aberta ao inusitado, o inesperado, as justificativas, os esquecimentos, a incompreensão discente. Num primeiro impulso me senti frustrada, decepcionada, em pleno limbo. Será que os estudantes assumem sua aprendizagem? Ou, a escola é apenas mais um espaço de encontro e conversas? Melhor calar-me, respirar, repensar o trabalho que está sendo realizado, recomeçar.

Diante dos tropeços, das dificuldades, não se pode desistir. “Estou no mundo, e o mundo é um caos, uma grande trama de forças vivas em constante movimento e rearranjo” (PEREIRA, 2013, p. 169). Enquanto respiro, penso! Nas limitações de trabalhar numa escola pública estadual, na efemeridade do tempo para planejar, na inexistência de recursos materiais, nas minhas dúvidas conceituais. Imerso nestes dilemas, a frase de um estudante fica a ecoar em minha mente: - *Não precisa de muito para se ter uma aula boa.* (V.T.).

“Não certeza, mas consistência” (PEREIRA, 2013, p. 170), escrever em processo tempos de aprendizagem, de intervenção, de silêncio e de vida. Tempos de criar um currículo com rupturas, intensidades e desejos. Inicia-se uma nova semana, com maior tranquilidade. “Criar é desmanchar os clichês, romper com as opiniões e pré-concepções, deslocar campos de referências, quebrar as convenções, perverter os modelos, sair do império das representações, das imagens dogmáticas de pensamento” (ZORDAN, 2015, p. 04).

Neste encontro, as imagens fotográficas permaneceram guardadas esperando o momento de serem protagonistas da ação. Convidei os estudantes/aprendizes a caminharem com papéis, tesouras e cola. Inspirado na obra “Caminhando” de Lygia Clark colocou-se a disposição dos estudantes folhas de papel colorido em tamanho A₃, estabelecemos uma regra: caminhar sobre a folha com cola e tesoura, mas jamais tirar a tesoura do papel. Vamos produzir linhas!

A **linha** geométrica é um ser invisível. É o rastro do ponto em movimento, portanto, é o seu produto. Nasceu do movimento, e isto pelo aniquilamento da imobilidade suprema do ponto. Aqui dá-se um salto do estático para o dinâmico.

A linha é, portanto, o maior contraste do elemento originário da pintura que é o ponto. Na verdade, a linha pode ser considerada um elemento secundário.

KANDINSKY, 1970, p. 61

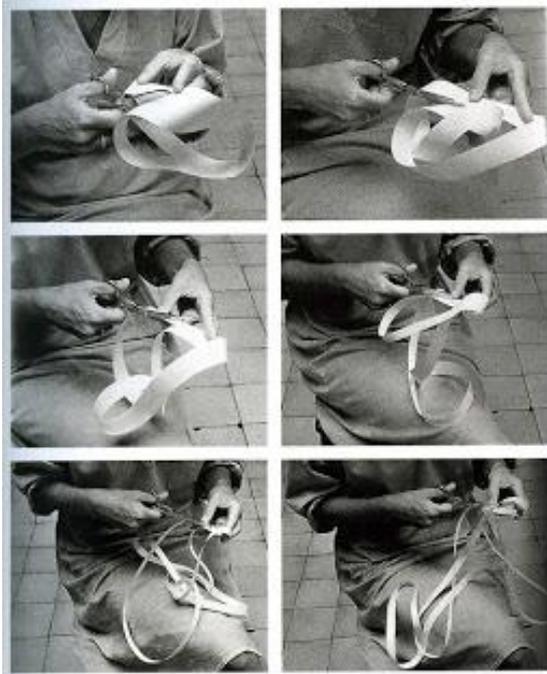


Imagem 10: Imagens de Lygia Clark - Caminhando
Disponível em:
<http://carmemmachado.blogspot.com.br/2013/07/lygia-clark-no-2-ano-do-ensino-medio.html>.
Abril/2015.

“Caminhando” que também pensa no caminhar e faz arte como nós. O trabalho que cada estudante realizou é único, singular, fomentado por desejos próprios.

Qual a intenção? Há intenções? Certamente. Desejo que os estudantes percebam que o contato da tesoura com o papel forma um ponto. O caminho, as linhas que se abrem sobre o plano e a cola, possibilita unir as extremidades, se esta união for desejada.

Ouçoo vozes. Risadas. As cadeiras deixam de ser usadas é preciso caminhar em pé, rascunhar o caminho, formar linhas retas, sinuosas, desmontar e montar o plano, rever o trajeto formado. Expor. Fotografar. Pensar em *n* possibilidades no encontro da folha com a tesoura.

Viver a experiência.

As obras são expostas verticalmente na parede. Observamos a obra de Lygia Clark –

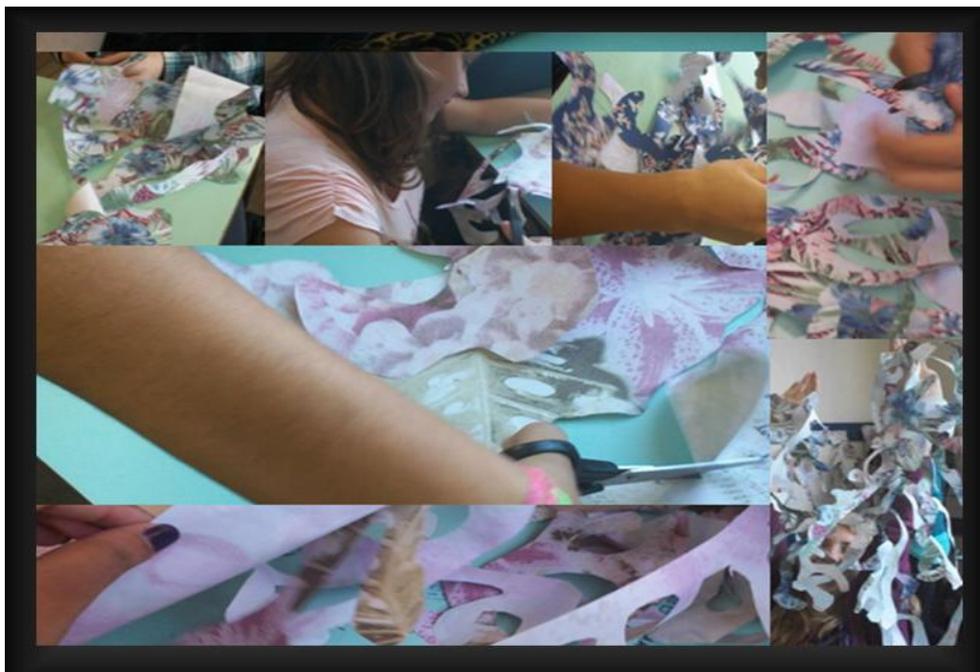


Imagem 11: Processo de construção da obra “Caminhando” – estudantes/aprendizes.
Abril/2015.

Nesta semana, houve novo movimento de reivindicação docente contra as pressões governamentais, não tivemos o segundo encontro-aula desta semana. Sinto-me incomodada. Perdida. Entristecida com tantos limites pedagógicos num sistema estadual falido, e, apesar dos inúmeros protestos, caminhadas, lutas docentes, continuamos a perder os direitos, outrora conquistados.

É... Também tem uns tombos pelo caminho. Às vezes, um passo em falso pode pôr alguma coisa a perder. E a sensação é bem desagradável. Assim, há que ter cuidado redobrado consigo. Nada de desanimar e abrir mão de tudo que já foi percorrido. O momento é de rever, reavaliar algumas posições tomadas, algumas atitudes. As onipotências devem ser descartadas. Assim como as certezas não são definitivas. O fracasso também não é o fim do mundo. Faz parte. (PEREIRA, 2013, p. 230).

Um mês já transcorreu, a iminência de realizar oito encontros, por causa dos problemas governamentais e feriados, foram apenas quatro. É angustiante ser professora pública estadual, dá vontade de desistir. Viver uma mentira, fingir que sou capaz de ensinar e fingir que os alunos aprendem. Viver a nota, as folhas reproduzidas, a cópia. A imitação. A reprodução. A indiferença. Viver o pragmatismo curricular, suas imposições técnicas e normativas, automatizar o ensino, viver a criatividade. “Confundida com ‘imaginação’ a ‘criatividade’ é uma espécie de dogmatismo da educação, especialmente no que tange ao ensino da arte... A criatividade é, então, moeda no mercado de trabalho” (ZORDAN, 2015, p. 01-02).

Pedras no caminho sempre existirão. Mas eu me viro.
Não sei se viro professora, estudante, curiosa,
se viro teimosa, persistente ou medrosa.
Se viro artista,
se viro vento, chuva, sol ou suor.
Se viro viajante sem rumo,
bits e bytes, zeros e uns, digitais.
Quem sabe viro grito,
angústia, dor, linhas sinuosas
e alegria, desejos e pulsões.
Viro a mesa, viro o jogo, viro a página.
Começo outros começos,
invento outras saídas, outras entradas, outras linhas, outras fugas, outros tropeços.
Viro a vida pelo avesso,
revejo o que vejo
o não visto eu invento.
Eu me viro,
vivo
e me invento.

HENCKE, Jésica, maio de 2015.

Maio, novo mês, novas propostas, outros pensamentos. “Criar é a ação do pensamento, aquilo que o movimenta, revoluciona, faz com que ele aconteça” (ZORDAN, 2015, p. 07). Dia de produzir uma instalação, romper com as paredes da sala de aula, resgatar as imagens fotográficas. É 04 (quatro) de maio, segunda-feira, os estudantes foram convidados a escrever uma frase que resuma suas compreensões acerca dos conteúdos que estão sendo estudados e, em posse das imagens fotográficas (impressas - que eles fizeram do cotidiano), a frase-resumo e fitas VHS desmanchadas (com as mochilas nas costas para evitar roubos e furtos como ocorridos na atividade do “quebra-cabeça-humano”), descemos os três lances de escada.

No pátio encontramos três árvores, este será o local. Local de quê? De montar uma instalação sujeita a interferências do tempo, dos estudantes, do contexto escolar. O desafio que se põe é com os três recursos disponíveis, transpor o conceito de ponto e linha para um plano tridimensional. A brincadeira começa. Pega-se uma fita de um lado, puxa-se de outro, joga-se sobre os galhos da árvore, o vento arrebenta os fios, começa-se novamente, quem está sentado observando é convidado a participar, há tantos fios que alguns estudantes ficam emaranhados nesta teia, tentando prender sua imagem e sua frase na fita, os grampos caem, as imagens voam. É preciso ajudar a sair do emaranhado os estudantes que ficaram presos em seu interior. Outras turmas observam, questionam, pedem para participar, os estudantes permitem e convidam a se envolverem.

Há tantos fios, tantas imagens, tantos jovens. Esqueço-me de que é uma aula de artes visuais e apenas observo sorrisos, corridas de um lado a outro, pedidos de ajuda, nós dados em toda a extensão do fio, de repente a aula acaba. Como assim? Já acabou o tempo? - *Eu ainda quero movimentar fitas!* - diz um aluno, o outro reclama que o vento atrapalha, mas a instalação está feita. Até quando irá durar?

“O termo **instalação** é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus. As dificuldades de definir os contornos específicos de uma instalação datam de seu início e talvez permaneçam até hoje. Quais os limites que permitem distinguir com clareza a arte ambiental, a assemblage, certos trabalhos minimalistas e a instalações? As ambigüidades que apresentam desde a origem não podem ser esquecidas, tampouco devem afastar o esforço de pensar as particularidades dessa modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos”.

Disponível in:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>

Propor que os estudantes expusessem suas pesquisas imagéticas acerca do ponto, da linha e do plano num espaço exterior a sala de aula e vivenciar o processo de montagem de uma instalação, surgiu com a pretensão de por o corpo-estudante em contato com a produção artística, num ato criador.

[...] Criar é fazer a diferença, não a diferença que faz algo ‘original’, pois as criações não são origens, somente nascimentos, embora também sejam mortes. Jamais possuem verdades essenciais. Não são oposições ao atual e ao qual foi criado e também não são alteridades, modificações ocasionais das séries de sentidos. A criação é a diferença em si mesma, diferença extemporânea, o que os gregos chamavam *Aion*, o tempo do acontecimento. (ZORDAN, 2015, p. 07).



Imagem 12: Instalação realizada pelos estudantes do 8º ano. Processo de exploração corpórea dos conceitos de ponto, linha e plano tridimensional. Maio/2015.

“A criação é vontade de potência, anseio de vida” (ZORDAN, 2015, p. 08), perante as dificuldades encontradas para realizar a instalação, o vento que impossibilitava prender os fios, a ansiedade dos estudantes, percebi que foi uma das atividades que houve maior participação e envolvimento, conforme as falas ouvidas, mesmo que a compreensão estudantil ainda relacione a prática artística com brincadeiras e criatividade, há nuances de possíveis experiências que envolvam sensações. “A única maneira de aprender é criar virtualidades sobre as matérias que se experimenta. Criar é pensar um modo de fazer junto, não igual, mas junto à mesma matéria, perante as mesmas intercepções” (ZORDAN, 2015, p.08).

Gostei muito da brincadeira de segunda-feira acho que a gente podia trabalhar mais com fita. Me senti muito feliz e aprendi que é bom descontrair um pouco em vez de outras coisas, gostei muito. (S.C.).

As fitas. Acho que esta foi uma atividade/aula/brincadeira mais legal que a nossa turma já fez – em minha opinião. Foi divertido montar/fazer as fotos com linha, plano e ponto, porque sei lá, usar elas mesmas com a fita entrelaçada no pátio, foi divertido. (F.F.).

Gosto das aulas de artes, não apenas porque é uma aula que eu fico parado é uma aula que eu faço sempre coisas diferentes. É uma aula bem legal. (A.).

Voltando ao começo, no primeiro dia de aula em artes, fizemos uma teia falando sobre nós, foi bom para conhecer. Agora, segunda-feira, colocamos fitas nas árvores e enfeitamos com fotos que nós tiramos e uma frase. Foi legal. No outro dia foi destruído, mas o que vale é a intenção. Foi divertido! (I.R.).

Bem, eu estou achando as aulas de artes muito loucas e diferentes, normalmente a gente fica sentado na aula sem fazer nada, já nas aulas de artes esse ano, não tivemos nenhuma aula “normal”, estou achando divertido e muito “estranho”. (I.M.).

Eu gosto de fazer trabalho na rua essa é a professora que mais faz coisas diferentes. (E.S.).

Bem, as aulas de artes são boas, quando faço as atividades eu me sinto feliz, eu aprendi o que é linha, ponto e plano. Também aprendi sobre artes, que eu achei estranha. E também vi que a aula não é só escrever no quadro, também é brincadeira e diversão. No dia quatro de maio nós pegamos fitas e amarramos em árvores, depois grampeamos nossos trabalhos nas fitas. (M.C.).

Colocamos fita entre árvores, era legal só que era muita fita para lá e para cá, com poucas imagens na fita, pena que o vento e as pessoas arrancaram tudo, mas foi legal montar tudo. Aprendi que quando você se move com alguém olhando de cima você parece um ponto se movendo e quando congela e toca em outra pessoa se transforma em linha. (F.A.).

Diante das falas discentes, pude perceber que há um envolvimento entre a criação artística e a possibilidade de descontrair e fazer coisas diferentes, não ficar o tempo inteiro na sala de aula sentado e reproduzindo conteúdos. Neste olhar, as atividades são vistas como “aulas loucas” e incomuns. Se recorrer aos PCNs de artes visuais percebo que fui aprisionada pela norma padrão, as regras estabelecidas, mas, o que difere é a maneira que os conteúdos foram introduzidos e desenvolvidos no espaço escolar. Segundo os PCNs a produção do aluno em artes visuais pode valer-se de espaços diversos, ao incluir: “desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros” (BRASIL, 2010, p. 66), todavia, o que difere a proposta de intervenção deste referencial é o enfoque da arte como sensação (DELEUZE, 2007) e não como linguagem, postura assumida pela lei educacional vigente.

Ao finalizar a propostas de intervenção, solicitei que os estudantes/aprendizes pensassem em alguma atividade possível acerca do que está sendo estudado, para tornarem-se

professores por um dia, será preciso pensar numa atividade a ser realizada na aula seguinte, explorando os conceitos de ponto, linha e plano. Como se aprende? “Nunca se sabe como uma pessoa aprende [...] Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2003, p. 21). Então, vamos fazer *com* alguém!

A aula voou, preciso atender mais uma turma. Este é um recorte da vida cotidiana do professor estadual, são cinco períodos de cinquenta minutos em turmas díspares a cada manhã ou tarde. Estava tão envolvida com a atividade que não conseguia lembrar o que estava desenvolvendo com o nono ano (turma que iria atender no último período). Deslocar-se da sala de aula, explorar outros espaços da escola causaram um embaralhamento em meus pensamentos, projetam outras interferências e esqueço-me do momento presente. Paro! Correr sem rumo não vai me ajudar a organizar as ações. Respiro. Olho a instalação e vejo se não há nenhum estudante perdido entre os fios e fitas. Recolho os materiais e me dirijo para o último período de trabalho naquela tarde.

A essa altura, já dá para ensaiar alguns posicionamentos. Nada definitivo: posições que possibilitem algum movimento, algumas atitudes, algumas definições. De fato, as posições aparecem como uma estratégia de firmar o pé na próxima pedra, antes de tirar o que vem atrás. Avançar. Tentativas de exercício da vontade. Territorialização. Demarcação de fluxo. Canalização de intenções. É o início de uma espécie de autodesenhamento. (PEREIRA, 2013, p. 229).

Neste movimento de “audodesenhamento” fico agitada, inquieta, nem consigo dormir. A melancolia que havia me invadido na última semana se dissipou e mostrou que é possível pensar e criar outras formas de trabalhar artes visuais, mesmo estando alicerçada nos conteúdos respaldados pelo currículo escolar dogmático numa instituição de ensino depredada pelo descuido e descaso governamental. A cada encontro-aula percebo que, além de pensar num currículo em movimento, vivo a minha própria transformação como professora de artes visuais ao inventar e reinventar-me, vivo a potência da clandestinidade dentro de um sistema escolar disciplinar e regulador, sem deixar de ser conscienciosa com o processo avaliativo e as normas educacionais. Vivo uma transformação estética, sensível, que produz um novo olhar acerca da minha concepção docente e entra neste “vetor louco” de potência e criação artística.

[...] O estésico é pele, víscera, circulação do sangue, metabolismo de anticorpos, pensamentos/nuvens, imaginário nômade, tudo somado e condensado qualitativamente pelo olhar, o que faz com que o desejo de ver seja igualmente a impossibilidade de tocar com as mãos, o abraço do corpo, o arrepio da pele. (MEIRA, 2007, p. 109).

Inquietações, agitações viscerais, aprendizagens, mais um encontro nesta semana, quinta-feira dia 06 (seis) de maio, o projeto é posto a prova. Mas, o projeto necessita provar alguma coisa? Não, tem o desejo de compreender que aprender envolve dar voz aos estudantes, trazer para a sala de aula suas impressões, interesses e disponibilidades inventivas. Hoje, os estudantes/aprendizes, poderiam sugerir atividades que envolvessem os conceitos que estão sendo trabalhados (ponto, linha e plano). Mas, como ocorrido na proposta das imagens fotográficas, muitos alunos não pensaram em nada, esqueceram-se de realizar a atividade. Tudo bem. Preciso compreender que o retorno pode me surpreender. Em minha euforia egoísta, queria propostas dinâmicas, envolvendo materiais pictóricos, mobilizando a ação. Mas, o que se apresentou foi pouco, quase nada, apenas quatro propostas entre trinta e dois estudantes.

Aprende-se progressivamente a ser professora. Ainda olho o currículo e a sala de aula de forma linear, com as ferramentas da objetividade e da percepção. A arte não cria significados, não comunica, não informa, “[...] a própria arte parece ter seu segredo nos objetos a descrever, nas coisas a designar, nas personagens ou nos lugares a observar” (DELEUZE, 2003, p. 27), pode ser potência do ato questionador, da experiência, do fruir. Não explica, sente! Observa! Escuta! Vê! Cria!

Tão difícil é criar na sociedade do imediatismo, da reprodução, da cópia, da informação. O ensino de artes visuais, nesta proposta, deseja mostrar-se como um lampejo de oxigênio, que produz parada e pensamentos. “[...] o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é ‘aquilo que faz pensar’” (DELEUZE, 2003, p. 29).

Arte efêmera "é uma matéria impressa ou escrita transitória, que não é feita com a intenção de que seja guardado ou preservado por longo período. A palavra deriva do grego, significando coisas que não duram mais do que um dia. Em geral são materiais fora de circulação, ou por estarem esgotados, ou por nunca terem sido comercializados".

Disponível em:
<http://rossineartesurbanaerural.blogspot.com.br/2011/08/arte-efemera.html>.

Uma das propostas envolvia fazer massa com guisado, arte efêmera. Uma aluna propôs que utilizássemos o refeitório da escola para fazer massa espaguete (linha) com guisado – carne moída (ponto), afirmando que os elementos da arte estão no que comemos e formam um plano. Fazer a massa na escola? Infelizmente, não foi possível. Não há

tempo nem disponibilidade em utilizar o refeitório, porém, fazer brigadeiros de micro-ondas, segunda sugestão apresentada, está em cogitação. Sugeri que, após retomar teoricamente o

estudo prático, amarrar alguns conceitos, poderemos produzir arte comestível. Isto abre brechas para trabalhar com a arte contemporânea efêmera, feito com alimentos e registrado através da imagem fotográfica.

Percebo agora, após o encontro-aula, o quanto esta proposta se aproxima da perspectiva de produção artística defendida pelos PCNs de artes visuais - terceiro ciclo do ensino fundamental - ao destacar que os estudantes podem ver a escola como um espaço para experimentação, investigação, utilização e exploração de múltiplos suportes à produção artística, valendo-se de materiais manufaturados, convencionais e não convencionais, todavia, há uma falha na lei (documentos que balizam o currículo escolar) ao não perceber as especificidades de cada instituição de ensino, desconsiderando a inexistência de espaços adequados à prática artística e a escassez de materiais que podem ser utilizados como promotores de um processo de aprendizagem.



Imagem 13: Atividade/brincadeira “Morto e vivo”.
Maio/2015.

Em decorrência das limitações espaciais, realizamos as outras duas propostas que os estudantes apresentaram, por ser uma aula “aberta” (não previamente preparada com todos os recursos materiais pela professora), sinto a necessidade de estar disponível aos encontros que surgem de forma inusitada e desafiadora. Neste encontro-aula realizamos dois jogos corporais, como instrumentos para explorar os conceitos estudados, uma das atividades foi a brincadeira “morto e vivo” que se resume em agachar-se quando alguém dá o comando morto (ponto) e levantar-se quando o comando é vivo (linha). Talvez, esta prática esteja muito

distante de um encontro de sensações (DELEUZE, 2007), uma experiência estética (LAROSSA, 2004), mas, por sua vez, configura-se num movimento de compreensão discente embasado no estudo que está sendo realizado.

A outra sugestão foi à brincadeira “gelo” que consiste em deslocar-se pelo espaço físico como pontos isolados e, quando o comandante gritar “gelo”, alargar-se unindo mãos, pés e corpo com um ou mais colegas formando linhas que se congelam, o contexto completo forma um plano artístico feito de corpos em união.

Este encontro foi acolhedor, não estava alicerçado no papel do professor, era uma hipótese de aprender pelo inusitado. Pode-se pensar nesta prática muito próxima da “livre expressão”, “deixar fazer”, porém, o movimento de análise e compreensão, relacionando a atividade com o processo desenvolvido desde o início do projeto, demonstra que há algumas produções de sentido entre as propostas docente e o retorno aprendente dos estudantes/aprendizes. Ao iniciar a aula, senti-me decepcionada, enfraquecida pela aparente indiferença discente. “A decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado [...]” (DELEUZE, 2003, p. 32). Precisa-se lidar com a incapacidade pessoal de conceber mudanças, conhecer e viver uma arte quando esta escapa dos ideais autorregulatórios do belo e sublime que inventamos para a sua existência, interessa remover a opinião, a interpretação e a reprodução. Mas, o que fica? A potência de criação.

Criar, não é aprisionar aprendizagens, invalidar a experiência ou produzir categorias. É preciso escapar da necessidade de reconhecer, delinear, isolar, designar. “Não há coesão de forças no criar, mas acasos e fragmentações” (ZORDAN, 2015, p. 02). Uma aula que sai do modelo da escrita, do caderno, texto, quadro branco e silêncio, e tenta introduzir o cotidiano, os desejos, paixões, anseios, interesses, impressões e aprendizagens, ao misturar imagens, tintas, corpos e produzir pensamentos, numa abertura ao caos, que se inventa e se reinventa em míseros cinquenta minutos dentro da grade de horários. “Criar é algo que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que sai do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados” (ZORDAN, 2015, p. 05), num fluxo permeável no ensino de artes visuais.

A arte enlouquece. Mostra excrementos e belezas, coloca-nos em dúvida, provoca pensamentos. Com toda a potência do inusitado, da criação e transformação, por que desenvolver um projeto alicerçado em elementos visuais? Qual o motivo de escolher ponto, linha e plano? Se a arte não comunica, não explica e faz diferença (DELEUZE, GUATTARI, 1992). Para fazer a diferença, dentro de um currículo dogmático, senti a necessidade de valer-me de seus conteúdos basilares e provocar ações e intenções que transformassem o aprender,

de maneira a pôr em movimento minha professoralidade e a potência dos estudantes/aprendizes. Reconheço que houve falhas, resquícios de hábitos docentes, ações não criadoras, e sim, reprodutoras.

A proposta proveniente dos estudantes mostra-se como uma aula permeável, que leva em conta os anseios discentes causando-me angústia, inquietações, incertezas, será que haverá encontros? Envolvimentos? Suportarei o caos feito de potência e sensações? Meu coração bate de forma descompassada, preciso acalmar-me para imergir nesta dinâmica e aproveitar o momento para repensar-me como uma professora que vive um currículo que se autodesafia, se autossustenta a cada encontro-aula. Nada é previsível, é preciso estar à espreita, e ter subsídios conceituais para aproveitar as oportunidades e não sufocar a experiência.

Ao final da atividade, todos os estudantes foram convidados a escrever suas impressões, percepções, incômodos e desejos em uma folha para compor um diário e formar um caderno de experiências que será construído nas próximas aulas.

As aulas de artes algumas eu gostei e outras não, hoje foi bem interessante, fizemos muitas brincadeiras. (L.P.).

Gosto das aulas de artes, acho diferente, estudar novas matérias, novas experiências, me senti bem fazendo os exercícios hoje, aprendi muito com essa aula e quero continuar aprendendo. (M.).

Eu acho divertidas as aulas de artes, a aula de hoje foi muito boa. Gostei também da aula de segunda-feira o trabalho com fitas, mas pena que arrancaram tudo. (T.).

Hoje gostei muito da aula de artes, porque foi uma coisa diferente, não só ficar sentado na cadeira copiando, com a mão doendo e entediado. A professora Jéssica tá muito zoeira hoje. (G.S.).

Eu gosto das aulas de artes porque fazemos coisas diferentes e ao mesmo tempo legais, Ainda não tenho motivos para não gostar das aulas, só uma coisa até agora que eu achei que não fosse dar certo, um trabalho que a gente fez segunda-feira com fitas de VHS, eu sabia que ia voar, foi meio sem noção, mas valeu! Acho que não tenho mais nada para falar, continuo gostando das aulas. (C.L.).

Bom, sobre as aulas de artes eu gosto bastante porque fazemos atividades legais e diferentes, interagimos bastante com os colegas e as aulas são bem divertidas. (V.C.).

Eu gosto das aulas de artes é bem divertida, a professora não para de falar, por isso que as aulas não são chatas. A aula que eu mais gostei foi a do trabalho das fitas, foi muito legal, parecia uma teia. (P.M.).

Gostei muito das aulas de artes, a professora é criativa, os trabalhos são diferentes, e uns trabalhos muito loucos, mas uma coisa bem criativa, nas aulas a professora mostra que a gente pode ser um ponto, o que eu não sabia, é isso ... gosto de todas as aulas e acho os trabalhos bem criativos. (M.V.).

Hoje a aula de artes está muito divertida e diferente, fizemos a brincadeira de morto-vivo e de ponto e linha, estou gostando bastante de fazer coisas diferentes, estou gostando das aulas. Segunda-feira, fizemos um trabalho muito divertido com fitas, tivemos que prender as fitas na árvore, foi muito legal. (J.).

Interessante, divertidas, inusitadas, são alguns dos adjetivos utilizados pelos estudantes para referirem-se as aulas de artes. O ensino de artes dentro dos padrões normativos educacionais tenta afirmar-se como disciplina que possui conhecimentos, mas pode, ao mesmo tempo, envolver-se com uma prática criadora que funcione para construir e desconstruir paradigmas, porém interessa romper com a visão clichê da aula de artes como momento de descanso, relaxamento, espaço-tempo onde se aprendem técnicas e modelos. “Arte incomoda. Porque não há como ser indiferente ao que ela produz, mesmo quando não se é capaz de perceber as produções em torno de nós” (ZORDAN, 2015b, 05). Um problema do ensino é a disciplina ou a sua falta, ocasionada pela indiferença dos estudantes, apatia ou agitação, a conversa em demasia, as ações agressivas, dribladas, nesta proposta, pelo envolvimento dos discentes, o interesse diante do inusitado e a curiosidade. Pode-se destacar que o ensino de artes transcorre por fronteiras entre o trabalho, o lazer, o silêncio, o barulho, o caos, a tensão de uma folha em branco, o pânico em se expor, o não saber o que fazer.

[...] E a alegria, a potência e a vastidão do espírito que transpõe todas essas dificuldades e, além das exigências disciplinares, cria. As forças da criação não dão descanso, não consolam, não apaziguam nada. Mexem com a alma, movimentam imagens mentais, desacomodam o senso comum. [...] É fácil entender que o ensino das artes aprimore a percepção, difícil é alterar a percepção a ponto de a realidade ser questionada. [...] E não há garantias de que a arte seja capaz de fazer com que se saia de uma dita “receptividade passiva”, alienada, essa anestesia dos sentidos atribuída à inflação imagética do mundo contemporâneo. Nada garante que ensinar artes possibilite que as pessoas fruam das obras de arte e apreciem criticamente qualquer tipo de produção. (ZORDAN, 2015b, 06)

Não há garantias que este projeto transforme os estudantes e a professora. Que haja como potência para viver sensações e construa outras maneiras de funcionamento curricular. Mostra-se como uma válvula que inquieta e problematiza o ensino de artes visuais.

Eu penso que foi uma das melhores professoras de artes, porque artes tem que ser diferente, não simples trabalhos e ganhar nota. É muito mais que isso! Artes é a única matéria que podemos expressar nossa criatividade, mas tudo também depende da professora! Para uma aula de artes ser realmente divertida e que explore nossa criatividade a professora tem que ser “maluquinha”. E que não nos dê trabalho, nos ajude a ter imaginação... (M.C.).

“Era uma vez uma professora maluquinha.
Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar dos olhos.
Tinha voz e jeito de sereia e vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação).
Seu riso era solto como um passarinho.
Ela era uma professora inimaginável.
Para os meninos ela era uma artista de cinema.
Para as meninas, a Fada Madrinha”.

(ZIRALDO, 2003, p. 7-13).



“[...] não há como professar a arte sem viver na carne os devires problemáticos que a constituem enquanto campo para o pensamento” (ZORDAN, 2015b, p.07). Indecisão, dúvida, pensamentos problemáticos, há um projeto a ser desenvolvido, propostas previamente elaboradas, desejos. Não tenho certeza se o próximo encontro será dedicado à construção do diário ou a produção da arte efêmera em forma de brigadeiro.

Cada aula de artes é mescla de forças, de uma série de discursos, imagens, conceitos e afecções emotivas que ali se efetuam. O professor é o vórtice que dá a propulsão para que tudo isso se efetive no trabalho pedagógico. Só que precisa estar prevenido em relação a todos os excessos que a ebulição criadora pode fazer transbordar. Porque além da relação de humores, afectos de alunos e de um professor, há toda uma afecção de materiais, mesmo que um caderno e lápis para “desenho livre”, que produz um espaço outro numa aula de artes. Um espaço de experimentações. Pois é uma aula que lida com outros elementos. Que faz com que se possa perguntar o que é o conteúdo, o que faz uma matéria, algo experimentado na Terra, ser tomada como disciplina do conhecimento (ZORDAN, 2015b, p.07-08).

Experimentar as matérias transformá-las, vivê-la corporalmente como experiências. O ensino de artes proporciona uma composição na forma de olhar, de estudar, de pensar, de viver. Como dito, neste percurso de investigação, tudo passa pela formação, deformação e transformação dos corpos: corpo professor, corpo estudante, corpo curricular, corpo escolar. Vive-se neste corpo sensações, vibrações, tensões e aprendizagens.

Encontro-me em dúvida, não pela falta, mas pelo excesso, não sei por onde irei percorrer o próximo encontro. Montar o diário de vivências? Fazer os brigadeiros? Propor a experiência com água tingida e caminhar pelo pátio escolar? Apresentar uma retomada conceitual e explorar outros conteúdos? Tenho 72h (setenta e duas horas) para decidir, vou preparar as quatro possibilidades, mas, acredito que apenas o encontro com os estudantes irá conduzir o próximo passo. Neste processo de aprendizagem, percebo que a diferença se dá em nós, no modo como compreendemos e interagimos no mundo, em nosso encontro singular e intransponível com os signos da arte. O sentir é atravessado por experiências que nos levam a ver o invisível, a dizer o indizível.

Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito (DELEUZE, 2003, p. 40).

O ensino de artes desafia-nos a produzir mundos, multiplicidades e diferenças. Encontra-se numa região fronteira, de instabilidade e indecisão, escorre pelas categorias, corrompe o engessamento da linguagem, da comunicação e cognição. Transborda o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul que valoriza as competências e habilidades, o ensino como ferramenta para a apreciação estética e a leitura de imagens, tenta tensionar outros encontros, trabalhar em ritmos diferentes, envolver o corpo. “Cada aula de artes é mescla de forças, de uma série de discursos, imagens, conceitos e afecções emotivas que ali se que efetuam” (ZORDAN, 2015b, p.07).

O corpo professor é um vetor que dá propulsão ao ato de criação. Já estamos no dia 11 (onze) de maio, que estranha necessidade humana de pontuar linearmente um processo de

"Prefiro atacar a tela não esticada, na parede ou no chão [...] no chão fico mais à vontade. Me sinto mais próximo, mais uma parte da pintura, já que desse modo posso andar em volta dela, trabalhar dos quatro lados, e literalmente estar na pintura [...]. Quando estou em minha pintura, não tenho consciência do que estou fazendo." Estas palavras do pintor norte-americano Jackson Pollock (1912-1956), em 1947, definem de modo sintético os traços essenciais de sua técnica e estilo de pintura, batizado de **action painting** pelo crítico norte-americano Harold Rosenberg, em 1952. Pollock estira a tela no solo e rompe com a pintura de cavalete. Sobre a tela, a tinta - metálica ou esmalte - é gotejada e/ou atirada com "paus, trolhas ou facas", ao ritmo do gesto do artista. O pintor gira sobre o quadro, como se dançasse, subvertendo a imagem do artista contemplativo - ele é parte da pintura - e mesmo a do técnico ou desenhista industrial que realiza o trabalho de acordo com um projeto. O trabalho é concebido como fruto de uma relação corporal do artista com a pintura, resultado do encontro entre o gesto do autor e o material. "Antes da ação", diz Pollock, "não há nada: nem sujeito, nem objeto." Descarta também a noção de composição, ancorada na identificação de pontos focais na tela e de partes relacionadas.
Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo350/action-painting>.

aprendizagem, este é o encontro da indecisão, há muitas propostas ocorrendo de forma paralela (a criação do caderno/diário, a produção de pontos através da arte efêmera – brigadeiro, e, também, a possibilidade de pensar em linhas formadas por nosso corpo). O horário de aula é após o recreio é preciso esperar os estudantes/aprendizes chegar à sala de aula e acomodar-se. Observo-os atentamente, de repente, um aluno pergunta: - *Prof. pra que é o corante e a garrafa pet com a tampa furada?* A aula se apresenta, vamos brincar de pintura em ação (*action painting*) no pátio. Colocamos água nas garrafas e tingimos com os corantes, não havia garrafa para todos, então trabalhamos em duplas.

O desafio é caminhar formando linhas pelo plano (o chão do pátio escolar). Percebo que há interesses diferentes, alguns estudantes dançam

com a garrafa na mão, caminham, correm, saltam, pulam, escrevem seu nome, saem sorrindo. Outros ficam indiferentes, a atividade não lhes atinge, torna-se algo desinteressante. O que será necessário propor para despertar o interesse? Não sei! “A aprendizagem passa de acordo com o encontro das sensações corpóreas com a matéria que se encontra no espaço. [...] Alia sentidos plásticos ao desenvolvimento visual, liga nervos, músculos e pele à luz, o háptico com o óptico” (ZORDAN, 2015b, p. 08). O importante é continuar tentando. No próximo encontro-aula pretendo compactar todas as propostas e fazer uma retomada conceitual do que foi estudado, incluindo outros artistas além de Lygia Clark, pensar acerca dos conceitos de instalação, arte efêmera e pintura ação.

O ensino de artes visuais mostra-se repleto, como um mapa geográfico, composto por platôs, planícies, relevos, montanhas, cumes, depressões, rios, lagos e mares. Para percorrer um mapa é importante se instrumentalizar de conceitos que movimentam a forma de agir e de pensar. De uma bússola que mostra a direção do que se deseja e não a que se deve tomar. Um



Imagem 14: Produção do brigadeiro – ponto e confecção do “diário/livro de registros”.
Maio/2015.

bom livro de literatura para aquecer as tristes noites insones e depressivas. Algumas músicas guardadas na memória que insistem em retornar à consciência. Força. Paciência. Persistência e conhecimentos. Como é estranho pensar em mapas quando se intervêm numa sala de aula, alvoroçada, agitada, desorganizada e cansativa. Uma sala mapa de “pernas pro ar”. A arte é matéria estranha, inquietante, indisciplinada.

Quarta-feira, dia 13 (treze) de maio, penso no motivo que me faz escrever de forma histórica e linear este diário, não tenho certezas, mas acredito que torna-se mais fácil compreender sua leitura quando os acontecimentos são apresentados a medida que ocorrem, porém, seria interessante dar um giro, movimentar os pensamentos e inverter a ordem? Altos e baixos, encontros e desencontros, conquistas e perdas são pensamentos bipolares que impossibilitam a transgressão e o rompimento com a linearidade. A vida é feita de potência. Hoje (neste pensamento linear), sinto-me inquieta, há uma agitação frenética no ar, a escola está

alvorçada, os estudantes agitados, eu espio pelas frestas das portas há classes caídas pelo chão, cadeiras derrubadas, papéis voando e lixos espalhados, corpos movimentando-se agitados, gritos, corredores lotados de estudantes que saíram de suas aulas, um emaranhado de informações sonoras e visuais.

Adentro a sala da turma 83 (oitenta e três), apesar da frenética agitação, sinto-me num oásis. Hoje, iremos refrear as práticas artísticas e pensar de maneira teórica acerca do que estava sendo realizado nos últimos encontros, que envolveram a pintura ação e a exploração das propostas de trabalho orientada pelos estudantes. O primeiro passo foi falar sobre o “ponto” e produzir a arte efêmera: brigadeiros, para concluir uma etapa conceitual e transpor-se a outros pensamentos artísticos. Os ingredientes “saltaram” alvoroçados para a tigela, pipocando como os estudantes e, enquanto o micro-ondas realizava seu trabalho optamos em confeccionar o “diário/livro de registros” de cada estudante, para registrar aprendizagens, questionamentos, dúvidas e compreensões.

O tempo se esvaiu sem que percebêssemos. A massa do brigadeiro estava “efervescente” quando o tiramos do micro-ondas, não foi possível modelar os pontos para comê-los, o sinal de encerramento das atividades já havia disparado. Os livros estavam com folhas coloridas saltando para todos os lados, precisávamos de mais tempo e não havia de onde tirá-lo. E agora o que fazer? Recolher os materiais, organizar a sala de aula e concluir as atividades. Neste emaranhado de relações, penso junto à Duarte Jr.(2001): “[...] Neste sentido, manifesta-se o parentesco consangüíneo (sic.) do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós” (p. 127). Saborear experiências, viver encontros, experimentar outros mundos formados por efemeridades e sensações.

Trabalhar com artes visuais no contexto escolar, quando se pensa em transformar o currículo dogmático e reinventar-se como professora, exige paciência ao lidar com as sobras, as sujeiras, os recortes de papéis, os pincéis e as tintas que escorrem pelas mesas e chão, a tigela com marcas da massa de brigadeiro. Inevitavelmente, torno-me uma válvula para a reterritorialização, a organização do espaço configurando um “corte” no caos. Propor processos de criação pressupõe envolver-me com sujeiras, desordem, tropeços, fluxos, mas é preciso voltar ao “normal” antes que a aula termine e a sala esteja em ordem, para que as atividades prossigam.

No início da tarde do dia seguinte, fiquei segurando a tigela com a massa de brigadeiro e, cada aluno que chegava, com sua colher ou sem ela (valendo-se apenas de seus dedos), retirava um bocado para degustar os “pontos comestíveis”, que, em decorrência da escassez de tempo, não foram construídos.

Em alguns momentos me sinto cansada, desanimada, tenho a impressão de que viver a docência é como andar numa montanha russa, à flor da pele. O encontro de segunda-feira dia 18 (dezoito) de maio, envolvia uma retomada conceitual (apêndice 04), valendo-se da apresentação de slides com uso do projetor multimídia. A aula com a turma tinha início às 16h15min, assim, para evitar percalços, o equipamento tecnológico foi solicitado e registrado em meu nome às 13h30min, qual não foi minha surpresa ao apropriar-me dos recursos, perceber que faltava o cabo de conexão entre o projetor multimídia e o notebook. Procuramos pela sala de recursos, administração, diretoria e nenhuma pessoa soube precisar o local onde estava o cabo (que compunha o material às 13h30min) e, neste meio tempo, os estudantes já estavam me aguardando na sala de aula. O que fazer? Adaptar-se.

Adaptar-se é um ato de violência, quando não se tem tempo para pensar. Acerca desta aula, preciso silenciar. Este descompasso entre o desejo e as possibilidades de (trans) formar o currículo e o fazer docente, inebriado pela realidade educacional envolta no descaso, na inexistência de recursos pedagógicos, a desorganização do espaço escolar, a sujeira não da criação, mas, da negligência com o espaço da sala de aula, os corredores e todos os espaços internos e externos. Vive-se num caos inibidor e não promotor da criação. Foi o nono encontro e a proposta era refrear os fluxos das ações práticas e retomar conceitualmente o que estava sendo estudado. Este contratempo me fez pensar acerca da “tradução curricular” (CORAZZA, 2013), não se opondo aos percalços e dificuldades, mas sim, criando estratégias para trabalhar de outras maneiras o conteúdo que se pretende desenvolver, não focado apenas na figura do professor, nem somente confiando nos recursos tecnológicos, unindo o momento presente, os conhecimentos que me tornam professora-aprendiz e o envolvimento dos estudantes, numa tríade de relações que possibilita romper com o descaso educacional e a desorganização da estrutura escolar. Destaco, como impulso para pensar, a letra da música “Altos e Baixos”, que apresenta de forma poética a montanha russa que é viver:

Esse aqui é o meu lugar
Desci até o inferno
E consegui voltar
Estou de volta, estou aqui
Atravessei o deserto
Mas sobrevivi

Altos e baixos, a sorte vai e vem
Altos e baixos, não é diferente
Pra ninguém

...

Eu vi chegar a tempestade
Que me levou sem piedade
Eu fui parar em alto-mar
Nada como ter tempo pra pensar

...

(Capital Inicial, Altos e Baixos, compositor Dinho Ouro Preto, 2007).

“Nada como ter tempo para pensar”. Respirar outros ares. Não fixar-se nos problemas. Dormir. Deslizar entre o desejo que pulsa e a frustração que corrompe. Romper com o que se vê e o que se vive, imaginar e fomentar outros encontros. Desligar do âmbito escolar e pensar na professora em seu corpo de emoções, frustrações, decepções, medos, felicidades, inseguranças, amarguras, lágrimas, interesses, aprendizagens, este corpo professora se constrói no corpo curricular, que envolve todas estas sensações equacionadas a enésima potência, nunca se é apenas um, somos multiplicidades, e uma destas multiplicidades é o ensino público estadual.

Permaneço com minhas dúvidas e anseios: Como se cria pensamentos? É possível e necessário parar e começar de outra maneira? Será que estou sendo capaz de colocar-me como objeto de pesquisa, envolver-me com leituras, aprofundamentos teóricos, investigar os processos pessoais de aprendizagem que contribuem na transformação curricular e na composição de uma “professoralidade”? “O verdadeiro tema de uma obra não é o assunto tratado, sujeito consciente e voluntário que se confunde com aquilo que as palavras designam, mas os temas inconscientes” (DELEUZE, 2003, p. 45). Neste currículo da “*cria-invenção*” importa estar atento, tentar perceber as mínimas mudanças, ouvir os anseios, redescobrir o tempo, manter-se sensível aos acontecimentos, às efervescências educacionais.

Quarta-feira, um dia para recomeçar, 20 (vinte) de maio de 2015, pronta para mais um encontro-aula que se transformaram em dois (duas horas/aula). Como de praxe, é comum faltar professores nesta instituição de ensino e, como possuía uma hora/aula livre, foi possível aproveitar este momento para manipular arames. Dito desta maneira, a impressão que se tem é formada pela inexistência de um pensamento conceitual que há por detrás desta prática. Estudamos conceitos sobre a superfície do corpo como inscrição dos acontecimentos, o corpo como memória das sensações, um corpo formado por linhas que aos poucos adquirem a consistência de um plano, um mapa de texturas e escrituras. A base para este estudo é a exposição *Still Being – Corpos presentes: Antony Gormley*²⁰ (2012).

²⁰ Antony Gormley nasceu em 30 de Agosto de 1950, em Londres. Depois de estudar no Ampleforth College, em Yorkshire, fez uma graduação em Arqueologia, Antropologia e História de Arte no Trinity College em Cambridge, entre 1968 e 1971. Viajou então para a Índia e Sri Lanka, onde estudou budismo durante 3 anos.

Nosso corpo mostra-se como um mapa, feito de registros, encontros, desencontros, marcas. Como proposta de ação, os estudantes munidos de alicates e arame (adquirido coletivamente), poderiam criar o seu corpo e as marcas que o compõem. Ao compreender a proposta os estudantes se colocaram em movimento, era arame espalhado em um lado da sala, alicates caindo no chão e tornando-se esculturas, fita crepe auxiliando na união de pedaços e, o sinal tocou, era hora do recreio! Onde colocar estes arames? Muitos alunos não saíram da sala de aula e ficaram manipulando o material, criando sua escultura.

O período após o recreio era de Ciências e somente no quinto período retornaríamos a aula de Artes. Qual não foi minha surpresa ao adentrar a sala de aula e ver muitos estudantes compenetrados em seu trabalho escultórico, alguns se queixaram de dor nas mãos, outros ficaram frustrados com a dificuldade de manipular arames, outros empolgados criaram duas, três esculturas, apresentando um corpo que derrapa em músicas e sentimentos. Quando alguém terminava seu trabalho, ia ajudar outro colega que estava com dificuldades, havia emaranhados de fios, labirintos, corações, notas musicais, óculos, corpos humanos feitos por molas, cabelos e cabeças, descobertas possíveis entre minha capacidade de criação e o material artístico disponível. Há limites para o processo de criação no âmbito de uma escola pública estadual, dentre eles o tempo de cada encontro-aula, a escassez de materiais (nem todos os estudantes possuíam alicates), a dificuldade em manipular materiais incomuns ao contexto educacional. Todos estes limites tornam-se mínimos diante do interesse e a vibração demonstrada pelos estudantes.

Não é possível obrigar alguém a criar, mas pode se oferecer espaço para que a vida encarcerada dentro dos organismos se expresse. Fazer arte, viver com arte, aprender uma arte, é garantir um mínimo de espaço onde possa se existir. Um espaço cheio de variedades estilísticas, variação de forças, local criado para poder colocar não apenas as máquinas cotidianas, mas as mais significativas glórias da alma, os terrores inevitáveis e todas as coisas em jogo na existência. Conquistas de territórios, como sempre. O direito ao usufruto da terra, dos corpos, das coisas, de tudo o que possa

Quando voltou para Londres, em 1974, frequentou a Central School of Art e o Goldsmith's College, antes de completar a sua pós-graduação em Escultura, na Slade School of Art, entre 1977 e 1979. Há muitos anos que trabalha a figura humana em esculturas baseadas em vetores, através de investigação do corpo e da memória. Usa o seu próprio corpo como material, tema e ferramenta, desenvolvendo uma preocupação recorrente com a condição humana.

Como ele próprio explica: "Usualmente a arte tradicional do corpo humano é sexualizada, politizada ou idealizada. A minha não. Eu uso o corpo como um espaço aberto, um espaço aberto de possibilidades. É mais acerca do futuro humano do que uma memorização do passado humano."

"Eu interesse-me pelo corpo, porque o corpo é o local onde as emoções estão mais diretamente registradas. Quando nos sentimos excitados, felizes ou deprimidos, de alguma forma o corpo registra-o." Disponível em: <http://www.portaldasnacoes.pt/item/antony-gormley/>.

tornar a vida mais confortável, as intempéries menos violentas e os alimentos mais fáceis de serem obtidos. (ZORDAN, 2015b, p. 10-12).



Oportunizar encontros com diferentes materiais e possibilitar a criação faz parte do trabalho docente. Novamente a aula acabou surpreendentemente rápida e, quem não havia concluído sua escultura pediu para terminar em casa. No próximo encontro montaremos a exposição, conversaremos sobre a obra e o artista.

A provocação está colocada, este currículo que se torna vida, descobertas, aprendizagens e dobra-se sobre si mesmo não aceita voltar ao lugar comum, deseja pulsar em outras dimensões que me instigam a estudar, repensar o que estou fazendo como professora-propositora e desafiar meus próprios limites. Reconhecer as dificuldades não para ficar frustrada e amedrontada, mas, para compreender a necessidade de ouvir os alunos, seus interesses, seus desejos e traduzi-los em relações curriculares, viver as porosidades.

Quando eu penso tenho muitas ideias, mas quando estou relaxado não penso em nada estou livre para viajar nos pensamentos, por isto minha escultura ficou um embaraço de arames. (P.M.)

Imagem 15: *Corpos Presentes / Still Being*, de Antony Gormley – *A escultura que fiz lembra meu trajeto, minha vida. (T.)*
2012

Eu escolhi fazer uns óculos, porque, eu uso óculos. Fazendo esta escultura eu me lembro dos meus olhos. (M.C.)

Eu fiz duas esculturas com arame, fiz uma nota musical, pois a música faz parte da minha vida, e a de todos. A segunda fiz três corações, um dentro do outro, quis mostrar que o mundo precisa de mais amor, mais sentimentos, mais amor e menos guerra. (M.C.T.)

Bom o motivo que me levou a fazer aquela escultura foi uma brincadeira eu dei duro, mas, saiu uma brincadeira, mesmo assim feia parecendo uma escultura do jardim de infância eu gostei pra mim ficou legal e isso que importa, para mim. (V.T.)

Eu escolhi a nota musical “sol” porque gosto muito de música, quero estudar música, quero ser músico, quero aprender a tocar muitos instrumentos musicais. A música faz parte de mim, a música é um tipo de arte, e eu quero fazer parte dela. (M.R.)



Imagem 16: Exposição “*In corporis*” construção feita com arames.
Maio/2015.

Interessa notar que as construções escultóricas expressam sentimentos e desejos dos estudantes, cada um descreve seu trabalho com intenções futuras ou desejos momentâneos, todavia relacionam-se com seus corpos, suas potências.

Manipular, mexer, dobrar, desdobrar, criar outros sentidos, tornar-se pele, órgão tátil que vê espaços e porosidades na superfície do arame que se torna mapa, corpo, plano. “O mapa da epiderme exprime certamente mais que o toque, mergulha profundamente no sentido interno, mas começa no tato. Assim, o visível diz mais que o visível” (SERRES, 2001, p. 20). Ver não se resume ao sentido da visão. “Faz da pele um polegar generalizado” (SERRES, 2001, p. 20), permita-se sentir e ver com o tato, o olfato, o paladar e a audição, ser vibração. Não basta propor práticas artísticas sem que haja encontros e experiências, pensamentos, toques, mistura entre corpos (matérias), compreensões. É preciso (não como uma lei, mas sim como potência de criação) estancar o fluxo do fazer por fazer e instigar o ato de pensar alicerçado nos conteúdos curriculares. “Não se trata de simplesmente trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular: isso seria um marcar-passo reiterativo do estado das coisas que está já aí” (PEREIRA, 2013, p. 48).

“[...] que a prática pedagógica, a rotina escolar sejam, a um só tempo, um impulso e uma rede” (PEREIRA, 2013, p. 48). Nesta rede de relações todas as amarras estão inter-relacionadas, qualquer fissura-rompimento ou abalo ocasiona tremores e transformações, Não sou mais a professora que propôs este projeto de “*cria-invenção*”, sou o efeito das porosidades, dos desafios e inseguranças que abalaram minha “professoralidade”. Estou

imersa em mais um encontro-aula, este dia foi escolhido para ler, pensar e escrever, revisitar o que foi trabalhado e ver se há dúvidas e dificuldades neste processo aprendente.

Algumas imagens da exposição *Still Being – Corpos presentes*: Antony Gormley (2012), foram colocadas aleatoriamente pelo espaço da sala de aula, a intenção era que os estudantes às observassem, questionassem, percebessem a construção artística, identificassem resquícios conceituais do tema que estamos investigando (ponto, linha e plano nas esculturas de Antony Gormley). Houve silêncio, curiosidade acerca do processo de criação do artista, falei resumidamente acerca da exposição “Corpos Presentes” e sua biografia, realizei alguns questionamentos orais: Como são os espaços que conhecemos? Será que esses espaços moram em nós? E o nosso corpo, que tamanho tem? Será que nosso corpo pode ser um território? O que guardamos em nós? Esses “nossos” espaços são acessíveis? Como é este espaço? Qual a temperatura, o tamanho, a luz? Quais os elementos que compõem este lugar só seu? Você conseguiria transformá-lo em arte? (embasado na proposta da Revista Artes Visuais do Ministério da Cultura/Banco do Brasil. CCB B Educativo 2013).

Pontuo algumas falas discentes, que articulam as questões realizadas, a observação das imagens e o estudo teórico/prático que foi desenvolvido nas aulas seguintes:

Guardamos memórias, lembranças do passado, da infância. Muitas vezes não só na cabeça, mas sim no corpo, como eu, que tenho cicatrizes no joelho e essa cicatriz me lembra de quando caí na escola no primeiro ano. (V.C.).

Os elementos são pele, carne, unha, cabelos. Guardamos lembranças, segredos, histórias em nossas vidas. (C.E.).

Somos compostos orgânicos de elementos e sentimentos, que movimentam nossa forma de agir e interagir junto a outros seres humanos. Um corpo é potência quando se permite viver encontros viscerais, que perpassam a epiderme, caminham junto ao sangue e produzem sensações. “A sensação é vibração” (DELEUZE, 2007, p. 51).

“O corpo é inteiramente vivo e, entretanto, não orgânico” (DELEUZE, 2007, p. 52). A sensação age, segundo Deleuze (2007), de forma excessiva e espasmódica sobre o corpo, rompendo com a organização dos órgãos, afeta o sistema nervoso ao suspender momentaneamente a linearidade das informações que são passadas entre dendritos e axônios na recepção e criação de estímulos nervosos. Falo de uma sensação como válvula de escape para o pensamento, precursora de experiências e acontecimentos, como o inexplicável silêncio do lápis, das vozes, enquanto os estudantes/aprendizes escreviam sobre seus encontros.

Os nossos espaços são quebrados, retangulares e preenchem uma área, como meu quarto que ocupa uma área da minha casa. (G.)

Espaços que conheço: meu quarto, minha casa, casa dos meus avós e tios. Esses espaços moram em mim, porque possuí vários momentos que vivi neles. (J.)

Os espaços que conhecemos muitas vezes são lindos outras vezes feios. Às vezes cheios, outras vezes vazios, em mim moram muitos espaços os bons e os ruins e vários outros, esse espaço que eu vivo é um território e não é uma pessoa, todos nós guardamos milhares de sentimentos, pensamentos, etc. (J.B.).

O que guardamos em nós? Sentimentos como amor, paz, raiva, felicidade, alegria. Várias coisas do dia a dia são arte como dança, música, canto, fazer teatro, tudo isso é arte e o meu corpo consegue fazer. (E.S.).

Desde a cama que dormimos todos os dias, podemos conhecer outras cidades, outros países. O tamanho do nosso corpo não é apenas a altura ou a largura, é o tamanho de nossa mente, tudo o que ocupamos, somos do tamanho de nossos sonhos. (M.C.T.).

Guardo sentimentos e marcas de infância, saudades e lembranças dos meus amigos e momentos em meu corpo. (I.).

Este diário que escrevo relatando experiências vividas, não busca interpretações e explicações generalizáveis, não quer apenas tornar-se narrativa, tenciona um olhar curricular que forma, (de)forma, (trans)forma e (re)forma minha “professoralidade”. Faz-se por processos que produzem saberes e configuram modos de ser professora. A professoralidade é uma *marca* produzida no ser, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante (PEREIRA, 2013, p. 53).

Imerso na “professoralidade” (PEREIRA, 2013) reinvento minha prática pedagógica.

Décimo terceiro encontro, dia 27 (vinte e sete) de maio. Chuva, muita chuva. Como se esta palavra fosse apta a resumir sentimentos, acontecimentos e experiências. Todavia, sintetiza salas de aula quase vazias turmas com número reduzido de estudantes, o que fazer? Continuar o projeto de intervenção? Não! Decidi ouvir o desejo dos estudantes/aprendizes. A solicitação foi uma tarefa simples, comum, corriqueira: “- Podemos fazer um desenho livre?” Sim, por que não? A atividade não se resumiu ao “desenho livre” transformou-se numa “linha coletiva”. Uma linha feita com os desenhos de cinco turmas.



Imagem 17: Imagem da “linha” feita com múltiplos desenhos livres.
Maio/2015.

Uma linha feita por desenhos livres que caminha, conversa com as esculturas em arame e invade os murais. A linha não teve forças

para adentrar as portas e janelas, ficou muito curta. Neste encontro-aula foi preciso transformar o plano, “mudar a direção” (DELEUZE, 2007), interromper, quebrar, desviar o curso, adaptar-se as circunstâncias, com suavidade, diferente da aula em que era necessário utilizar os recursos tecnológicos (projektor multimídia) que se mostraram ineficientes, pelo descaso humano em relação aos bens materiais de uma instituição de ensino pública.

A mudança ocorrida nesta aula envolve o ato de ouvir os estudantes/aprendizes compondo um movimento de tornar-se currículo, ao unir níveis diferentes numa mesma prática artística. Foi fabuloso observar cada aluno procurar seu desenho na “linha” feita de sanfonas, mostrando um brilho no olhar e o sorriso no rosto ao encontrá-lo. Deleuze (2007) destaca que em arte “não se trata de reproduzir ou inventar formas mas de captar forças” (p. 62). Captar forças, em educação é árduo, exige penetrar no íntimo de cada um e não agir apenas na superfície rasa que impede a pele de ver. O movimento de ouvir os estudantes/aprendizes, unir o trabalho de múltiplas turmas e expor no corredor escolar mostrou-se como potência para viver sensações.

Percebo que este currículo, deveras ousado para a prática que vinha realizando como professora de artes visuais, ainda é pouco, não explorou secreções, apenas gerou suor frio, silêncios, não movimentou os fluídos corpóreos perceptíveis na proposta de Lygia Clark: “Baba Antropofágica” e estamos chegando aos últimos encontros-aula e há muito a pensar, para compreender o que está nublando o meu olhar. Fisiologicamente poderia ser a catarata dos clichês, o hábito da reprodução alicerçado na segurança, no modelo, na cópia.

Neste percurso que me lancei a aprender na e com a docência encontrei muitos autores que me ajudaram a pensar, a duvidar das certezas, a temer os modelos. A escrita visceral de uma “estética da professoralidade” proposta por Pereira (2013) incomoda e desacomoda os pensamentos. Estética, termo difícil de ser conceituado, cada professor e professora constrói seu próprio caminho de aprendizagem envolto em subjetividades. Me autoproduzo enquanto professora. A “formação profissional indissociada da produção da subjetividade” (PEREIRA, 2013, p. 47).

Performance

Forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais e da música. Nesse sentido, a performance liga-se ao happening, sendo que neste o espectador participa da cena proposta pelo artista, enquanto na performance, de modo geral, não há participação do público. A arte contemporânea, põe em cheque os enquadramentos sociais e artísticos do modernismo, abrindo-se a experiências culturais díspares. Nesse contexto, instalações, happenings e performances são amplamente realizados, sinalizando um certo espírito das novas orientações da arte: as tentativas de dirigir a criação artística às coisas do mundo, à natureza e à realidade urbana. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3646/performance>.

A cada traço que rabisco no papel percebo que há inúmeras motivações que movimentam os pensamentos, os limites que se estabelecem, as inseguranças que compõem este mapa de intervenção. Como dito anteriormente, a porosidade que compõem este projeto voltou a agir, o encontro-aula do dia 1º (primeiro) de junho compôs-se de uma inversão de papéis, estudantes-aprendizes tornaram-se professores-interventores.

Nesta aula percebi a necessidade de retomar os conceitos que estavam sendo trabalhados, cada dupla de estudantes recebeu um conteúdo artístico, para ler, compreender e propor uma atividade a ser desenvolvida com os colegas. O desenrolar das

propostas começou na aula seguinte, dia 03 (três) de junho, cada dupla de estudantes expôs oralmente o conceito trabalhado, tornando-se professores e professoras por uns instantes. Por escassez de tempo, realizamos apenas dois encontros, explorando alguns temas.

Não há ordem lógica para o desenvolvimento das propostas. Os professores deste dia falaram sobre performance, o critério da efemeridade, da suspensão de um movimento e seu congelamento. O corpo foi o material de uso, os estudantes M. e M.C. propuseram, com base neste conceito, subir nas classes, movimentar os braços formando ondas (linhas) que saem dos corpos (pontos) através dos braços que se movimentam num ritmo conduzido pelo professor-estudante. Ao descer das classes, o ritmo acelerou-se, pernas, braços, cabeça e



Imagem 18: Fotos das propostas de intervenção – performance e construção de linhas.

Junho/2015.

tronco possuíam movimentos rítmicos, que se autoproduziam e eram suspensos em segundos congelando-se, formando planos performáticos, conforme a compreensão destes estudantes.

A segunda proposta, deste encontro, tentou explorar o conceito de linha como elemento básico de todo o grafismo, partindo da possibilidade de juntar pontos sequencialmente. As professoras-estudantes M.B. e J. propuseram a criação de uma linha feita pela união de múltiplos pontos de papel crepom numa sequência ininterrupta sobre o quadro de giz, a linha toma forma no encontro com a parede. Percebeu-se um movimento de participação, questionamentos e envolvimento surpreendentes, jamais imaginei que haveria interesse em manipular papel crepom, formando bolinhas. O efeito das linhas na parede foi colorido e divertido, havia programado a exploração de mais uma proposta, mas, em decorrência do envolvimento apresentado nas atividades não sobrou tempo e, como há apenas um período de cinquenta minutos de aula, precisamos recolher os materiais, organizar a sala de aula e suspender o processo de cria-invenção que estava em seu fluxo de criação.

Último encontro-aula é preciso sair, terminar o que se começou e partir em busca de novas aprendizagens, tenho consciência de que a proposta inicial foi tomando forma e transformando-se, me ensinando a ser professora. Percebo que houve muito mais mutações em minha professoralidade do que uma ruptura curricular. Ainda há muitas atividades que poderiam ser exploradas conceitos e teorizações abordadas, todavia, o tempo se esvaiu, e optei por terminar a proposta de intervenção, fora da sala de aula ao invadir as paredes, os corredores, escadarias, desenhando nestes espaços com fitas, produzindo práticas artísticas, com sorrisos, irrompendo grades ao interagir com novos contextos.

Estes sentimentos estão presentes nas falas dos estudantes/aprendizes:



Imagem 19: Processo de interferência nos corredores escolares – linha.
Junho/2015

*Eu achei muito criativo e legal criar os desenhos nas paredes e o trabalho em equipe da turma 83. (V.).
A ideia foi bem legal, bem, louca, empolgante! Gostei, foi criativa! (C.E.).*

Eu achei uma ideia diferente, mas foi uma ideia bem criativa e também muito fácil de trabalhar, bem divertida, eu achei legal, foi também sobre o que a gente estudou sobre linhas. (M.V.).

Eu gostei, porque isso é uma coisa diferente, que eu ainda não tinha feito. (T.).

No início foi mais difícil, mas depois foi bem legal a fita não colava direito, mas nós demos um jeito e ficou bem bonito, nós descemos as escadas e fomos para o outro andar e colamos no chão, nas paredes. (M.G.).

Achei muito legal a ideia. Colamos fitas pelos corredores, no chão e na parede. Às vezes, era meio difícil colar nas paredes, não grudava, mas o resto foi muito divertido. Nós colamos a maioria das fitas na escada, ficou legal. Outra ideia, se alguém tivesse pensado, era colar com lã em lugares diferentes. (I.R.).

Como professor, gostei e passei a maior parte do tempo com uma maçaroca de fita adesiva nas mãos. Achei muito legal, achei diferente. (A.).

Foi legal, no entanto trabalhoso, a parede mais difícil de colar foi a áspera e a escada. Quando puxamos a fita para o chão, prendê-la na parede foi um pouco difícil. (V.X.).

Não há palavras quando se termina uma proposta de intervenção, há lágrimas que umedeceram minha face, batimentos cardíacos acelerados, começos, retrocessos, aprendizagens no ensino de artes que “faz a vida valer a pena. Pois tem mil aberturas ao ilimitado do pensamento, brinca com tudo o que está em volta e consegue fazer de cinquenta minutos uma chance para se viver a diferença” (ZORDAN, 2015b, p. 11).

Entrelaçamentos: fabulando aprendizagens

Entrelaçamentos,
fios, tramas, tessituras, encontros e conexões,
uma disciplina escolar,
um nível de estudos,
um currículo dogmático,
professora e aprendizes.
Inquietações, dúvidas, questionamentos, instabilidades,
mergulhos no conhecimento e aprisionamento de saberes.
Imersão, transmutação, criação.
Silêncios e paradas.
Frágeis processos de intervenção,
Tentativas de fazer o diferente e repetir o mesmo, nublado por suas efêmeras fissuras...
É preciso entrelaçar os fios, apertar os nós, selecionar as preciosidades, fechar algumas portas, deixando
outras abertas, oportunizar novos encontros.
Não se disse tudo sobre o que pode um currículo clandestino,
tampouco abarcou-se a complexidade de minha *professoralidade*,
o que se fez foi um recorte, escrito a partir de um olhar que nesse jogo aceitou criar, errar e recomeçar.
Apostou-se na criação de um currículo clandestino que emerge dentro do dogmático e constantemente
é aprisionado, neste movimento, conjuga potências,
de transformação da professora-estudante em pesquisadora e propositora,
dos estudantes em aprendizes questionadores/propositores.
Da arte como linguagem para um fluxo de sensações.
Desejou percorrer por um caminho ainda não traçado, diferente e inusitado.
Durante este percurso a pretensão foi desobstruir as vias, fazer pulsar a criação em meio à vida.
Propor momentos de encontro entre os estudantes/aprendizes e a professora/propositora com as artes
visuais.
Perceber o que pode um currículo que não se prende a repetição, reprodução e imitação, e se espalha
de forma viral pelos olhos, narizes, boca, pele e língua, escorre pelas amarras da estrutura educacional.
Que vive em permanente transformação e variação.
Sensível,
busca forças nos elementos da natureza,
na água e nas secreções corporais, no seu poder de penetração e revitalização;
no fogo e sua potência de destruir para fazer emergir outros agenciamentos;
na terra que acolhe, embala e alimenta, possibilita parar, pensar e criar novos fluxos.
no ar, o oxigênio, que nos mantém vivos, e dispersa a voz e os pensamentos.
Transformações são necessárias, é preciso morrer conceitualmente para viver,
sair de um fluxo e adentrar em outros fluxos.
Este trabalho que se finda é apenas uma fissura para pensar acerca da estrutura educacional,
atravessado por uma proposta de intervenção que tentou transformar o currículo, a
professora/propositora e os estudantes/aprendizes.
São nas microrrelações que se vê os impactos da transformação, nas conquistas efêmeras e singulares,
nas marcas que ficaram nos corpos.
Um movimento, múltiplas potências...
um plano educacional que opera pequenas transformações, germinando outras maneiras de viver a
aprendizagem com leveza e alegria criando marcas no próprio corpo.

HENCKE, Jésica (dezembro, 2015).

Pesquisar-se, reconhecer-se em processo, vivenciar minha construção professoral na pretensão de diminuir o isolamento sintomático dos tempos contemporâneos e compor um texto registrado em palavras, mas formado por sensações, aprendizagens inaudíveis, traduzidas nesta escrita que apresenta-se num limiar íntimo e profissional, com densidade teórica e poética, perpassado pela constituição curricular da “*cria-invenção*”. Refere-se a uma pesquisa alicerçada em fragmentos que transcreve, microacontecimentos, compondo uma carnalidade atual do pensamento, envolto por virtualidades não atualizadas.

A vida é formada por começos, saídas, entradas, paradas, pontos, linhas, percursos que cortam o plano, não estático, e sim, pulsátil, na tentativa de produzir diferenças em si. O primeiro passo, a primeira queda, a palavra ouvida, dita e lida, o aprender, assim como terminar uma pesquisa que não se acaba, mostra-se uma atitude complexa, dolorosa e angustiante, deseja-se prosseguir, dar continuidade ao projeto, mas o tempo se esvai, as páginas escritas se excedem, é necessário parar e galgar outros rumos.

Ao pesquisar procura-se capturar momentos da vida para expor, através da linguagem, percepções, encontros, aprendizagens. Neste percurso tentei mostrar recortes do pensamento curricular e expor o cerceamento que demarca a disciplina de artes visuais, ao mesmo tempo em que expus de forma inquietante as transformações ocorridas em minha *professoralidade*, cujo currículo (disparador do pensamento) deixa de ser o protagonista e torna-se coadjuvante.

Mudar o foco da lente e ver as artes visuais como potência para o pensamento e a criação ao deslocar-se da representação não se resume a extravazar a grade curricular, exige um envolvimento visceral, que acarreta marcas no corpo-professor/a, no corpo-estudante e no corpo-escolar que não estão imunes à transformação. Durante a vivência desta dissertação, percebi o quanto somos porosos, sensíveis aos encontros, medrosos em relação ao que não conseguimos conter, agarrar, sistematizar, catalogar, ao mesmo tempo somos desejosos, de viver experiências e aprender. Enquanto procuro saídas, percebo a fragilidade desta pesquisa, as inúmeras vezes que fui capturada pelas normas do sistema escolarizado que não reconhece o trabalho docente e menos ainda, mantém uma estrutura física adequada à prática pedagógica, não há recursos materiais e/ou espaciais, entretanto, estes limites não nos impedem de criar.

Neste impulso de criar, apostou-se nas artes visuais como sensação e na educação como potência para viver experiências. Inebriada por este desejo, torna-se quase imperceptível os fluxos que levam a transformação de um olhar curricular para uma “transcrição” pessoal e profissional, além de impactar o currículo e propor um rompimento com o modelo de ensinar assuntos fundamentais como ponto, linha e plano na disciplina de

artes visuais. O processo que vivi, ao me perceber como professora-investigadora-propositora permitiu-me ter encontros e experimentar outras maneiras de ensinar ao desvencilhar-me do modelo, da cópia, da geometrização do desenho, romper com a inanição corporal dos estudantes/aprendizes e tentar nas micropotências criar formas outras para aprender e, neste movimento, algo novo acontece, compreendi que o funcionamento de um processo interventivo extravasa o currículo ao qual está atrelado.

O currículo apresenta-se como um documento basilar que deseja ser colocado em funcionamento a partir do olhar que cria, transcria, traduz saberes em seu processo de ação e intervenção, normatiza metodologias de ensino, mas, não engessa o processo de criação que compõe a subjetivação docente. Seu surgimento provém da necessidade de disciplinar, ensinar, ordenar, atravessado por um processo massivo de instrumentalização científica, preparação para o trabalho e formação profissional e intelectual. Configura um instrumento que normatiza o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e quem pode ensinar, um currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças que legitima processos educacionais, de forma objetiva, reveste-se de uma tradição inventada que demarca processos de repetição de modelos e reprodução social, configura-se por um plano de estratégias, interesses e relações de poder.

Neste movimento transgressivo, olha-se o currículo como potência para produzir sentidos acerca da constituição professoral, não como um curso a ser seguido ou uma relação entre conteúdo e didática, mas sim, espaços para viver experiências provisórias, instáveis, sensíveis e angustiantes, que constituem minha docência enquanto professora de artes visuais numa escola pública estadual e me instiga a perceber os deslocamentos e as aprendizagens discentes, seu envolvimento, interesse e proposições colaborativas.

Percebo que vivemos em tempos de excessos: de informação, de formas e meios de comunicação, de barulho, de violências, de instabilidades, de superficialidades. O projeto que fora desenvolvido passou por um processo de compreensão, análise e questionamentos pessoais, tentei, de forma singular, aprisionar segundos (cortar o caos) para pensar acerca da aprendizagem e romper com os excessos, com o embrutecimento sensível do ser humano, ao acreditar num currículo que geme, sofre, transpira, aprende, esquece e evita os clichês, os modelos. Digo evita e não supera, vive-se imerso em clichês, em modelos normativos, em ações representativas e reprodutoras, valho-me em diversos momentos de uma linguagem que quer ser norma, ao declarar: “o estudante deveria”, “é desta maneira que se faz”, “todos devem participar”, sem dar-me conta da contradição destas afirmações, quando se pretende embarcar por um plano que visa às diferenças.

Durante o percurso de dois anos reconheci minha docência em autotransformação. O currículo foi escolhido como meio para pensar no que me inquieta, angustia e desestabiliza minha maneira de ser e viver, como uma válvula disparadora do pensamento. Todavia, nem todo o processo de pesquisa foi acolhedor, fácil e dinâmico, muitas lágrimas rolaram em minha face, dores estomacais, medos, angustias, inquietações e desânimos, meses sem conseguir escrever, silêncios externos e caos interno, uma mente que grita, estremece, mas não consegue falar, nem é capaz de traduzir em palavras as sensações que experimenta, as dúvidas que gelam os ossos. Aprendi a ser humana, sensível aos microacontecimentos, aberta a ouvir os anseios dos estudantes, ser menos controladora e mais porosa, assim como o currículo que se apresenta e abre-se a múltiplos agenciamentos e relações.

Algumas propostas não funcionaram, por exemplo, a instalação feita no pátio que visava à construção de um plano tridimensional e, ao final de sua construção, já estava caída ao chão, possivelmente o vento e a fragilidade do material utilizado, impossibilitou sua durabilidade. Certamente, proporia novamente algo potente como uma instalação, mas, utilizaria outros materiais e, trabalharia em sala de aula com documentários apresentando o processo de construção de uma instalação por artistas contemporâneos. Percebo que algumas proposições poderiam ter sido diferentes, desenvolvidas com mais calma, construindo conexões com a vida cotidiana e o trabalho de diversos artistas da região. Em virtude dos meus anseios e medos, do tempo disponível, dos problemas no magistério público estadual, realizou-se o possível, uma escolha, um recorte aprendente, uma tentativa de colocar o currículo a bailar e compreender-me em processo, assim como colocar os estudantes/aprendizes a pensarem acerca de sua aprendizagem.

Não devemos parecer que sabemos o que não sabemos, escrever acerca da vida mostra-se como um fator para compreender o que sabemos. Não posso precisar se houve pensamentos nesta intervenção, apenas me sinto apta a afirmar que ocorreram mudanças em minha *pofessoralidade* e pessoalidade.

Limiares...
vive-se o improvável,
os instantes, os acontecimentos, as forças impossíveis,
cada instante é fomentado por inúmeros instantes,
aprender, falar, jogar, desejar, cantar, escrever, ler, compartilhar, chorar, tremer, vibrar, sofrer...
Há planos, pontos de entrada e saída, linhas de morte e linhas de fuga,
desejos...
Consistência conceitual, imanência e experiência.
Há instantes, onde assumo lugares de dureza, sou irmã, professora, mulher, estudante, crio
identidades...

Noutros me permito ser fluxo, potência, desejo, viver metamorfoses.

HENCKE, Jésica (dezembro, 2015).

Escolhas foram feitas, tentativas de compreensão teórica, registros atravessado pelo método da cartografia, aprendizagens que transformaram a vida de um grupo de estudantes e professora, num misto de medo, coragem, rompimentos. Um mergulho em blocos de sensações.

Neste momento em que se finda, fabulam-se aprendizagens ao misturar imaginação e experiência, foi preciso criar, errar, começar, recomeçar, falar, propor encontros, mexer no currículo e criar linhas clandestinas, traçar planos à medida que percorria os caminhos, os fluxos me conduziram as ações.

Escola, espaço de intensidades, divergências, vozes que falam e calam, modelos que se repetem de múltiplas formas, encontros temporais, geográficos movidos por ações, interações e distensões, que podem colocar o currículo a bailar e mostrar o “entre” o que existe no meio da norma e da criação. Envolto por secreções, lágrimas e suores, sensações inauditas, experiências e vivências porosas, que se traduzem em maneiras de aprender.

Aprender em deslocamento, pôr-se em movimento ao sair do lugar comum, da segurança e viver experiências de vida-arte. A arte misturou-se ao cotidiano, mostra-se como potência de vida. Desta maneira, mapear um currículo ajuda a ver, compreender e entender suas possíveis relações, o que se repete, como determinados conteúdos podem ser trabalhados, pensa-se em criar sentidos para o ensino de artes visuais à medida que o docente e os estudantes se transformam, através das articulações que um currículo possibilita, envolto em um estilo de conhecimento que prolifera as diferenças e multiplicidades ao negar o uno, único e universal.

A arte como sensação deixa de ser lembrança e passa a ser vida, um calafrio de medo ou prazer, um gosto, um cheio, transformando-se em operação do vivido, como um corpo que é formado por uma respiração que fala, um veículo marcado por vivências, a materialização das imagens de nossa experiência. Importa finalizar este texto, colocar o tempo em suspensão, precaver o inevitável, congelar momentos e retardar a finitude de nossa carnalidade. Meu corpo revela algo, atento, rápido, disposto, flexível, vivo, desafiador e aprendente, cicatrizes e marcas desta experiência educacional.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Antonio Carlos. Deleuze e Currículo no intervalo de palavras e imagens. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 43-55 (e-book GT Currículo).

ANTUNES, Arnaldo. **Socorro**. Composição: Arnaldo Antunes/Alice Ruiz, 1998. Disponível in: <http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/44207/>. Acesso: março, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200 p.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 432 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARROS, Manoel de. **Gramática Expositiva do Chão: (poesia quase toda)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRASIL. **PCN de Arte para as séries finais do ensino fundamental - 5ª a 8ª séries**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Capturado em: 21. abril.2011.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendência e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. Trad. Frederico Bonaldo. 1ª ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

CARNEIRO, Beatriz Seigliano. Lygia Clark e Hélio Oiticica: experiências de vida-artista. In: **Revista Verve Dobras**. vol. 19, 2011, p. 219-242. Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/I. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais.

CARVALHO, Janete Magalhães. Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 120-140 (e-book GT Currículo).

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. In: **Revista Digital do LAV**. vol. 5, núm. 8, Universidade Federal de Santa Maria/RS, março, 2012, pp. 1-19.

_____. **O que se Transcria em Educação?** Porto Alegre /RS. UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal. 1998.

_____. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Lógica da Sensação**. Equipe de Trad. Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil platôs - capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

_____. **Mil platôs - capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 3; Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia, Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS).

_____. **Mil platôs - capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 4; tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997, 176 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998, 184 p.

DÍAZ, Esther. **A Filosofia de Michel Foucault**. Trad. Cesar Candiotto. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DUARTE Jr., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições Ltda. 2001.

ESPINOSA, Bento de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Editora Autêntica, 2008. Texto Bilíngue.

FARINA, Cynthia; GONZÁLEZ, Edilberto Hernández (*editora*). **Educación de lo Sensible**. Antonio José Camacho: Institucion Universitária, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e posições**. 2º ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão) in **Dits et écrits** (1980-1988), IV, Paris: Gallimard, 1994, 609-631.

GREINER, Christine. **O corpo. Pistas para Estudos Indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Disponível in: <http://unicamp.academia.edu/SilvioGallo/Papers>. Acesso: março.2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto. Linha. Plano**. Trad. José Eduardo Rodil. Edições 70 Ltda. Lisboa. 1970.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Leitura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. 3º ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.

KONESKI, Anita Prado. **A estranha “fala” da arte contemporânea e o ensino da arte**. Revista Palíndromo. Universidade do Estado de Santa Catarina, CEART/UEDESC.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Carlos José. Dança, corpo e desenhos: arte como sensação. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n.02, p. 101-120, maio/ago.2010.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. In: Estudos de Psicologia, 2008, 13(2), p. 141-148. Versão digital disponível in: www.scielo.br/epsic.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Suiina, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A Cartografia como Método de Pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Suiina, 2009.

PARSONS, Michel. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. V Encontro. Compreender a Arte: um ato de cognição verbal e visual de 25 a 28 de agosto. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso: agosto, 2012.

PELBART, Peter Pál. Corpo do Informe. In: GREINER, Christine; AMORIM; Claudia (org.). **Leituras do Corpo**. São Paulo: Annablume, 2003. p. 67-76.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela; FARINA, Cynthia. Percepção, Estética e Formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, José Ambino Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia. **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego por Bernardo Soares. Vol.II**. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1982.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio**. São Paulo: Edições SM. Coleção Somos Mestres, 2012.

PRETO, Dinho Ouro (compositor). Altos e Baixos. Álbum: **Eu Nunca Disse Adeus**. Capital Inicial, 2007. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/capital-inicial/altos-e-baixos.html#ixzz3quDbuYxM>

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: SP, 2000 (tese de doutorado).

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria do Estado da Educação. Porto Alegre: SEDP, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ROLNIK, Suely. Por um estado da arte a atualidade de Lygia Clark. In: **Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

ROY, Kaustuv. Gradientes de Intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo. In: **Educação e Realidade**. jul/dez, 2002, nº 27: 89-109.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes Instáveis em Educação**. Educação Teoria e Prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **O pluralismo pós-utópico da arte**. Disponível in: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202009000200010&script=sci_arttext. Capturado em: março, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33. ed. rev. - Campinas: Autores Associados, 2000. 94 p.

SERRES, Michel. **Os Cinco Sentidos**. Filosofia dos corpos misturados. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TIBERGHIEU, Gilles. **Imaginário cartográfico na arte contemporânea: sonhar o mapa nos dias de hoje**. Rev. Inst. Estud. Bras. [online]. 2013, n.57, pp. 233-251. ISSN 2316-901X.

ZIRALDO. **Uma Professora Muito Maluquinha**. 17 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação e Realidade**. Jul/dez. 2005, p. 261-272.

_____. **Criação na Perspectiva da Diferença**. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/Cria%e7%e3o%20na%20perspectiva%20da%20diferen%e7a.pdf. Acesso: setembro de 2015.

_____. **Aulas de Artes Espaços Problemáticos**. Grupo de Estudos: Educação e Arte n. 01. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf. Acesso: novembro, 2015b.

_____. **Disparos e Excesso de Arquivos**. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf. Acesso: 28 de setembro de 2014.

_____. **Teias Encontros e Fiandeiros**. Disponível em: www.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/download/38/125. Acesso: 28 de setembro de 2014b.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro. Versão digitalizada: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação. UNICAMP, 2004.

Apêndice 01: projeto de intervenção

Projeto de intervenção artístico-pedagógica: “Por um corpo curricular de sensações”

Aula 01:

- Ponto, linha, plano: apresentar os conceitos com base no estudo de Wassily Kandinsky a partir de uma apresentação de slides (apêndice 02);
- Indagar sobre ponto geométrico e ponto artístico;
- Conversar acerca das inquietações provocadas embasado na apresentação de slides sobre ponto, e sua criação imaterial: objetos, movimentos, ações que podem vir serem pontos. Questionamentos: A multiplicação de pontos causa algum efeito? Em que o movimento do ponto me faz pensar? A secreção da lesma em seu deslocamento constrói uma inscrição sobre a superfície, o que lembra esta secreção? Ao assistir o vídeo que apresenta a obra “Baba Antropofágica” de Lygia Clarck o que percebemos? Está performance nos causa algum estranhamento?
- Ação pictórica: experimentar a criação de múltiplos pontos a partir do contato de materiais diversos sobre a textura do papel (lápiz de cor, canetas coloridas, giz de cera, giz de cera derretido).
- Ação pós-aula: observar os espaço cotidiano e perceber a existência de “pontos”.

Aula 02:

- Dinâmica para explorar corporalmente a ideia de ponto, linha e plano, de maneira a tornar o corpo humano instrumento de construção artística, dinâmica: Quebra-cabeça humano.
- Procedimentos para a realização da dinâmica “**Quebra-cabeça humano**”: no pátio, todos os estudantes se aproximam de forma íntima, erguem seus braços com as mãos a procura de outras mãos e enlaçam-se, formando um emaranhado de corpos humanos (durante este momento relaciona-se a ideia da formação de um ponto, construído a partir da união de corpos e mãos entrelaçadas), em seguida deverão desmanchar o emaranhado sem soltarem suas mãos (este movimento equipara-se a transformação do ponto em linha), ao final haverá um plano de corpos, que num movimento de transformação saem do ponto e passam a constituir-se como linhas num único plano que é o pátio escolar;
- Ação pós-aula: olhar o cotidiano e fazer o registro fotográfico de cenas transpondo o que fizemos no pátio (com nosso corpo), atravessado pelos conceitos estudados (ponto, linha e plano). Neste momento pretende-se que o estudante consiga compreender que os conceitos artísticos estão presentes em sua vida cotidiana, em coisas simples como no grão de areia, nas raízes que se alastram pelo chão, nas marcas do tempo impregnadas nas paredes de nossas casas, por exemplo. Enquanto professora-propositora, estou aberta as múltiplas possibilidades de interferências e sugestões advindas do grupo de estudantes.

Aula 03:

- Socialização das imagens coletadas pelos alunos e conversa acerca das escolhas realizadas, dos caminhos percorridos e das aprendizagens envolvidas. Debater: O que eu faço na escola como arte, faz sentido em outros contextos?
- Explorar conceitos: como eu me faço ponto, linha e plano? Em que essa sensação me faz pensar?
- Instigar o pensamento ao relacionar a dinâmica do “quebra-cabeça humano” e as estratégias para sua decomposição, quais os caminhos criados e as propostas escolhidas. Há relação com a obra “Baba Antropofágica” proposta por Lygia Clark? Os caminhos que a linha percorre sobre o corpo humano são pré-determinados? E o nosso desenrolar humano, sem soltar as mãos, pode ser repetido e imitado de forma igual? O ponto de entrada na dinâmica é possível de ser separado de seu desenvolvimento?
- Ação pós-aula: imprimir as imagens que comporão um mapa-instalação.

Aula 04:

- Retomar a conversa sobre o percurso da linha sobre o corpo humano, com base na performance “Baba Antropofágica” de Lygia Clark, relacionando-a com a dinâmica do quebra-cabeça humano. Propor uma ação interventiva com base na ideia de caminhar;
- Proposta de ação: distribuir papéis de tamanho A₃ coloridos, sugerir aos estudantes que a partir daqueles papéis e utilizando apenas uma tesoura, construam seu próprio caminhar, não há regras que demarcam a forma de cortar, nem quais as direções a seguir. O único limite é manter a tesoura em contato com o papel até o término do caminho.
- Expor os trabalhos no fundo da sala de aula, configurando um caminhar coletivo, que poderá sofrer interferência de outros estudantes, e dos próprios colegas, sendo desmanchado aos poucos e reduzido a alguns percevejos e restos de papéis junto à parede. Aproveita-se este acontecimento para falar de arte efêmera.
- Após viver a experiência do caminhar, apresentar a obra “Caminhando” de Lygia Clark e mostrar aos estudantes que a arte está sendo pensada por muitos artistas e, aquilo que fazemos na escola, também pode ser pensado e tornar-se arte.
- Retomar as imagens fotográficas que os estudantes fizeram de seu cotidiano e, identificar relações com o que estamos fazendo a cada encontro aula.

Aula 05:

- Com as imagens impressas, montar uma instalação com fitas VHS (desmanchadas), constituindo um emaranhado de linhas que se interligam, cada aluno será desafiado a escrever uma palavra que resume de forma poética a fotografia feita, explorar os conceitos de ponto, linha e plano na tridimensionalidade da instalação. A instalação será feita no espaço externo da escola, cuja pretensão é que sofra com a

ação do tempo, dos estudantes de outras turmas, além disto, as imagens e os fios poderão se esvaír e desmanchar-se.

- Explorar noções de instalação e arte efêmera à medida que o trabalho é realizado. Relacionar com a performance de Lygia Clark – Baba Antropofágica (efemeridade, ação em tempo real, instabilidade das linhas que compõem multiplicidades de trajetos sobre o corpo humano).
- Ação pós-aula: cada estudante deverá pensar numa atividade, que envolva os conceitos que estão sendo trabalhados (ponto, linha, plano). As atividades sugeridas pelos estudantes serão exploradas no próximo encontro-aula.

Aula 06:

- Encontro com porosidades: não é possível precisar o que virá dos estudantes, este é um encontro em aberto. Somente será possível descrevê-lo após a aula, imagina-se que virão muitas sugestões relacionadas à ideia de desenho, pintura, colagem. Mantenho-me aberta a surpresas.
 - Sugestões provenientes dos estudantes: fiquei um pouco decepcionada, vieram apenas quatro e uma delas é inviável em decorrência da falta de recursos e espaço físico adequado.
1. Fazer massa com guisado: a massa é formada por múltiplas linhas e o guisado é composto por uma infinidade de pontos. Dúvida, como fazer se não há possibilidade de acessar a cozinha? Sugestão dos estudantes: trazer o guisado já pronto de casa e, escolher uma massa fácil de cozinhar com o micro-ondas. Problema: são trinta e um estudantes e numa aula de apenas cinquenta minutos, não seria possível fazer a quantidade de massa suficiente para todos experimentarem. Porém, esta ideia me fez pensar em trabalhar com arte efêmera;
 2. Brincadeira: morto-vivo (quando estou morto me faço ponto, quando estou vivo me faço linha). A atividade consiste em escolher um participante para ser o líder do grupo, é ele quem dá as instruções que devem ser obedecidas. Quando o líder disser: "Morto!", todos ficarão agachados. Quando o líder disser: "Vivo!", todos ficarão de pé. Quem não cumprir as ordens é eliminado, até sobrar um só participante, que será o vencedor e o próximo líder. Como um período de aula é muito curto, realizamos apenas uma vez a atividade, até ter apenas um participante;
 3. Brincadeira: gelo – consiste em todos os integrantes da turma caminharem livremente pelo plano (espaço da sala de aula), como pontos livres pelo solo e, quando a professora ou outro aluno escolhido gritar “gelo”, obrigatoriamente, todos os estudantes aproximam-se de outros formando linhas, estátuas vivas.
 4. Arte efêmera e comestível: brigadeiro, os estudantes justificaram que podemos transformar o leite condensado em linhas, o chocolate pó em pontos, além de, com o produto pronto, teremos muitos pontos comestíveis. Esta proposta ficou como sugestão para o próximo encontro-aula.
 - Escrita no diário/livro de artista: registrar as impressões, sensações e aprendizagens vivenciadas neste percurso de estudos. Momento para parar e compreender de forma conceitual o que foi vivenciado nas aulas de artes.

Aula 07:

- Retomar o trabalho realizado com base na obra “Caminhando” de Lygia Clark, realizada na quarta aula, pensar acerca das atividades desenvolvidas na sexta aula e, ir

ao pátio, com garrafas de água e corante, tendo a tampinha da garrafa perfurada. Os estudantes estarão em duplas e deverão caminhar, demarcando o espaço físico com as linhas que nosso corpo forma em deslocamento. Mudar a intensidade dos passos e perceber como as linhas se alternam ao pular, correr, dançar, promover encontros com outras cores, outros alunos outras construções no plano;

- Conversar sobre os movimentos realizados, as percepções espaciais construídas em nosso deslocamento, relacionar os movimentos no pátio com a vida cotidiana: as linhas que são formadas pelas rodas do carro, as bicicletas em deslocamento, nossos passos, nosso corpo em distensão.

Aula 08:

- Arte efêmera e comestível: produção cooperativa do brigadeiro, alicerçado nos conceitos da arte que estão sendo explorados;
- Construção do livro do artista/diário individual de forma livre, ou seja, serão disponibilizados aos estudantes diversos materiais e, com base nestes, deverão elaborar seu próprio livro/diário.

Aula 09:

- Exploração conceitual da linha, a partir do uso de slides com base nas experimentações de Wassily Kandinsky (apêndice 04).
- Introduzir novos conceitos: bidimensional, tridimensional, movimento da linha.
- Estudo com base no trabalho de Jackson Pollock e a *action painting*, movimento percebido na atividade realizada com água e corante na sétima aula;
- Registro no livro de artista/diário acerca dos encontros vivenciados nas aulas de artes, durante o projeto de intervenção.

Aulas 10 e 11:

- Linha, espaço e dimensão. Colocar em movimento escultórico os conceitos trabalhados a partir do estudo das obras de Lygia Clark, Wassily Kandinsky e Jackson Pollock. Proposta embasada na Revista Artes Visuais do Ministério da Cultura/Banco do Brasil. CCBB Educativo 2013.
- Objetivos: provocar experiência acerca do processo escultórico a partir da experimentação com arames flexíveis; pensar sobre o fazer artístico na arte contemporânea. Levando questões sobre a percepção dos espaços físicos e do corpo como espaço; compor uma instalação.
- Material: arame flexível; alicates de dobra e corte; suporte para as esculturas (argila, isopor);
- Procedimentos:

1. Propor uma reflexão sobre algumas questões propostas pelo trabalho do artista: o corpo, o espaço, a memória do nosso trajeto. Como são os espaços que conhecemos? Será que esses espaços moram em nós? E o nosso corpo, que tamanho tem? Será que ele pode ser um território? O que guardamos em nós? Esses “nossos” espaços são acessíveis?

2. Utilizando os arames flexíveis, produzir uma escultura que apresente, simbolicamente, este espaço ideal.

Aula 12:

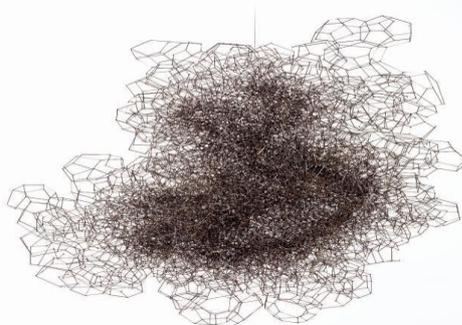
Dando prosseguimento a atividade começada nas aulas anteriores, após a construção tridimensional com as linhas dos arames, instigar os estudantes a um processo de reflexão e compreensão, balizados pelos presentes questionamentos:

1. Pensar e problematizar sobre o lugar do seu desejo, um lugar que more em você. Como é este espaço? Qual a temperatura, o tamanho, a luz? Quais os elementos que compõem este lugar só seu? Você conseguiria transformá-lo em arte? Os estudantes serão convidados a relatar suas impressões de forma escrita ou por desenho em seu livro-diário.

2. Finalizada a escultura, lançar a questão: considerando o nosso corpo como um território, um mapa, em que parte do corpo você localizaria essa memória/espaço? Por quê? Será que podemos nos fazer presentes nos espaços depois de sairmos dele? Quais as marcas que imprimimos nos espaços?

3. A partir desta conversa, convidar os estudantes a instalar suas produções no corredor principal da escola e compor a instalação colaborativa *In Corporis*. Memórias e espaços materializados preenchendo o vazio dos corpos, conectando os presentes e ausentes.

- Apresentar algumas obras do artista Antony Gormley e pensar sobre as possíveis relações, entre o nosso trabalho e a forma que se apresentou o trabalho do artista.



Antony Gormley
Drift III, 2008

Barra de aço inoxidável de 2mm
em seções, 2,64 x 1,75 x 2,13 m

EXPOSIÇÃO STILL BEING – CORPOS PRESENTES: ANTONY GORMELEY (2012)

Proveniente da palavra latina *sculpere* – que significa gravar ou talhar –, escultura é a representação de imagens plásticas em relevo, total ou parcial.

A exposição *Corpos Presentes* distribuiu pela galeria, andar térreo e em pontos estratégicos no espaço urbano do entorno do CCBB obras do artista inglês Antony Gormley. A mostra nos instigava a refletir sobre o tempo, o espaço e a nossa relação visual e física com aqueles objetos artísticos. As esculturas produzidas em diferentes suportes materializavam a

corporalidade do artista, pois usavam a sua silhueta como molde. Gormley colocou-se diante de desafios e questionamentos comuns a todos os seres humanos: a solidão, o cansaço, a fome, a liberdade.

Aulas 13, 14, 15:

Retomada teórica dos conceitos trabalhados. Análise e divisão de temas entre os estudantes, que irão elaborar propostas de atividades a serem desenvolvidas nas duas próximas aulas (aula 14 e 15). Procedimentos relatados no capítulo III da dissertação.

Apêndice 02: slides trabalhados na primeira aula (introdução ao tema de estudo)



PONTO

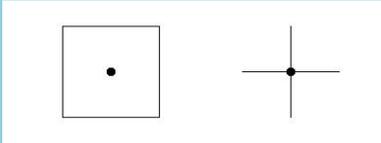
O que pode um ponto?
Podemos ser ponto?
Será que em nossa individualidade nos fechamos como pontos?
Há entradas, caminhos ou saídas num ponto?
O ponto há na natureza? Ou é uma construção simbólica do ser humano?

A obra Divisor de Lygia Pape,
nos convida a pensar sobre “ser” ponto... de que maneira nossa
imaginação é provocada?

PONTO

Wassily Kandinsky

“O ponto geométrico é um ser invisível.
Assim, o ponto geométrico é, segundo a nossa concepção, a
última e única união do silêncio da palavra.



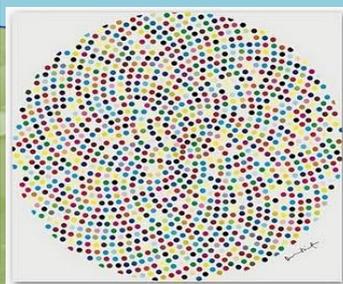
Na fluidez da linguagem, o ponto é símbolo da interrupção, o Não-ser (elemento negativo) e, ao mesmo tempo, é a ponte entre um Ser e outro (elemento positivo). Na escrita, é essa a sua significação interior.

O ponto é resultante do primeiro encontro do utensílio com a superfície material, com o plano original.



Tocar o lápis, a caneta, o pincel, o giz de cera derretido sobre a superfície do papel... O que percebemos neste contato entre superfícies?

Exteriormente podemos definir o ponto como a mais pequena forma de base. É difícil definir os limites da noção “a mais pequena forma” – o ponto pode aumentar de tamanho, tornar-se superfície e preencher imperceptivelmente toda a superfície de base.



BABA ANTROPOFÁGICA é o nome de uma proposição criada por Lygia Clark em 1973.

Na nossa concepção, o ponto é idealmente pequeno, idealmente redondo. É o círculo idealmente pequeno. Na sua forma real, o ponto pode ter um número infinito de aspectos: à sua forma circular podemos juntar pequenas serrilhas, pode tender para outras formas geométricas ou até para formas livres.

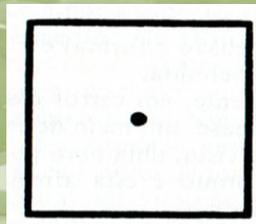


Onde podemos encontrar e/ou coletar pontos em nossa vida cotidiana?
Desafio: registrar imagens que lembram pontos nos caminhos que percorremos diariamente. Registro fotográfico, para apresentar aos colegas.

É introvertido, nunca perde totalmente esta característica.

O ponto incrusta-se no plano original e aí se afirma. É por isso que o ponto é, no sentido interior e exterior, o elemento primeiro da pintura e, especificamente, da arte gráfica.

Pode o ponto constituir uma obra?



Corpúsculos Espaciais



Se o deserto é um mar de areia composto exclusivamente por pontos, a irresistível capacidade de mobilidade de todos esses pontos “mortos” não cessa de nos espantar.



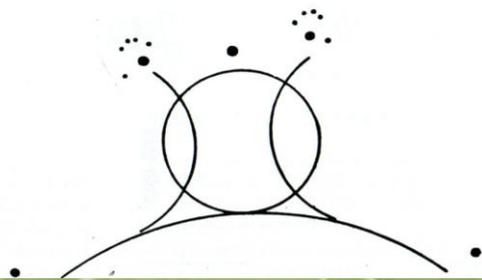
Fonte: meioambiente.culturamix.com



Fonte: pautacifrada.blogspot.com

Na escultura e na arquitetura, o ponto é resultante da intersecção de vários planos, os planos devem dirigir-se para um ponto e desenvolver-se a partir dele.

No *ballet* clássico os pequenos passos na ponta dos pés desenham pontos no solo. O ponto surge também nos saltos dos bailarinos; indicam-no a cabeça ao elevar-se no ar e os pés ao tocarem o chão.



O ponto forma-se:

- * pela ponta seca - no papel;
- * pela gravura em madeira - no e sobre o papel;
- * pela litografia - sobre o papel.

O ponto, que é sempre o mesmo, adquire assim diferentes aparências, portanto, diferentes expressões.



Existe uma força que nasce não do ponto mas no exterior. Esta força precipita-se sobre o ponto ancorada no plano, arrastando-o e empurrando-o para uma qualquer direção.

A tensão concêntrica do ponto encontra-se, assim, destruída; desaparece e dele resulta um ser novo que vive uma vida autônoma submetida a outras leis.

É a linha.



Há outros pontos?

Em que medida objetos, movimentos, ações, podem vir a ser pontos?

E a multiplicação dos pontos causam algum efeito?

Em que o movimento do ponto me faz pensar?

A secreção da lesma em seu deslocamento, constrói uma invenção sobre a superfície, o que lembra essa secreção?



Apêndice 03: termo de autorização para uso da fala e da imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o/a aluno (a) **Jésica Hencke**, portador (a) do RG 5061707682 e CPF 000.598.51023, a utilizar minha entrevista não citada nominalmente, produção pictórica, performática, instalação e imagem pessoal, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pelo IFSul (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas), sem limitação de tempo ou de número de exposições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material produzido nas aulas de Artes Visuais ministradas por minha pessoa, no período compreendido entre abril e julho de 2015 da turma de 8ª ano (turma 83), no IEEAB – Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD (“compact disc”), CD ROM, CD-I (“compact-disc” interativo), “home video”, DAT (“digital audio tape”), DVD (“digitalvideo disc”), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via Internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exposições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva do IFSul, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluno (a) e o IFSul poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Pelotas, _____ de _____ 2015.

Assinatura (responsável): _____

Assinatura (aluno): _____

End.: _____

Autorização da direção escolar: _____

Apêndice 04: retomada conceitual



Kandinsky,

Ponto, linha e plano

A linha

Caminhos percorridos pela turma 83:

Quebra-cabeça humano



Performance: a performance confunde, não deixa claro onde termina a 'cena' e começa a 'vida'. E isso é um dos principais estímulos ao espectador, que é levado a indagar-se constantemente sobre o tema, a relevância e o significado da manifestação artística. A performance pode ser gravada fisicamente, através de fotografia ou vídeos por exemplo, mas só é viva enquanto o artista vive e esse é um dos aspectos que a torna uma arte humanizada e tocante.



Sigurdur Gudmundsson, *Situations, Event*, 1975

Imagens cotidianas: ponto, linha e plano



Caminhando

Lygia Clark



Instalação

Instalação: a instalação é uma forma de arte que utiliza a ampliação de ambientes que são transformados em cenários do tamanho de uma sala. Pintura, escultura e outros materiais são usados conjuntamente para ativar o espaço arquitetônico. O espectador participa da obra e, portanto, não se comporta somente como apreciador.

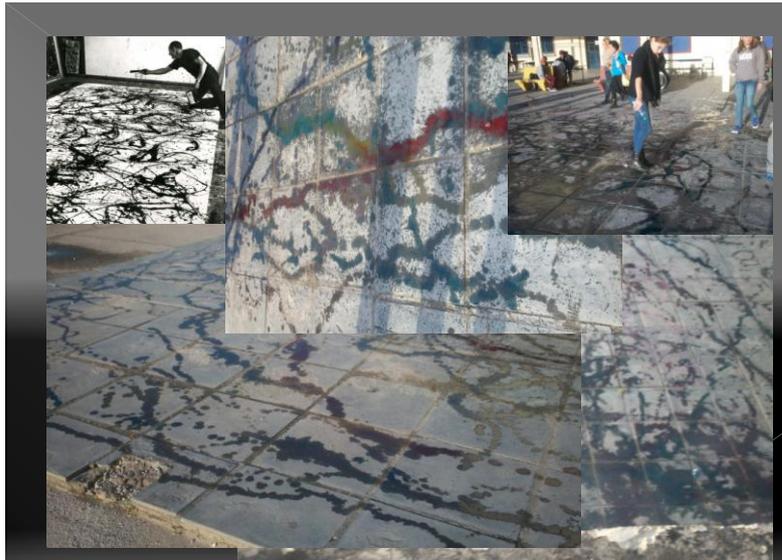


Gatos de Cobre
Giorgio Bonaguro e Marco Guazzini



Action Painting: o gestualismo é também chamado de *action painting* e suas principais características são: permitir a observação do gesto pictórico, não apresentar esquemas prévios e liberar emoções por meio do automatismo. Não são utilizados materiais tradicionais. Espátulas, pincéis, rascunhos e esboços são deixados de lado. Na verdade, este tipo de pintura leva mais em conta a velocidade de sua execução, o gesto e tudo o que designa o termo "pintura de ação" (*Action Painting*). No caso de Jackson Pollock, era utilizado do sistema de dripping, que consistia em espalhar a tinta que caía diretamente de um tubo ou de um balde. Sem qualquer controle estético, uma camada de tinta ia se sobrepondo à outra em uma tela estendida no chão, resultando em um denso emaranhado caótico de cores, formas e imagens.





Arte efêmera: brigadeiro

Refere-se a algo **passageiro, transitório, de curta duração**. Arte efêmera é todo tipo de arte que não é permanente, ou seja, não perdura através dos tempos. São exemplos dessa arte os grafites, as esculturas em areia ou gelo, os coloridos tapetes de flores construídos nas ruas em celebrações religiosas, as instalações construídas para exposições momentâneas etc.



Vick Muniz – Mona Lisa

Para Kandinsky “a linha geométrica é um ser invisível. É o rastro do ponto em movimento, portanto, é o seu produto. Nasceu do movimento, e isto pelo aniquilamento da imobilidade suprema do ponto. Aqui dá-se um salto do estático para o dinâmico. A linha é, portanto, o maior contraste do elemento originário da pintura que é o ponto” (1970, p. 61).

Linha: a trajetória definida pelo movimento de um ponto no espaço;

Linha: um conjunto de pontos que se sucedem uns aos outros, numa sequência infinita;

Linha: o elemento visual que mostra direcionamentos, delimita e insinua formas, cria texturas, carrega em si a ideia de movimento.

Possíveis conceitos: A linha é o elemento básico de todo grafismo e um dos mais usados, tendo tanta importância em um grafismo como a letra em um texto. Representa a forma de expressão mais simples e pura, porém também a mais dinâmica e variada. Pode ser formada pela união de vários pontos em sucessão, podendo se parecer à trajetória seguida de um ponto em movimento, por ter muita energia e dinamismo.

As principais propriedades da linha são:

Contém grande expressividade gráfica e muita energia.

Quase sempre expressa dinamismo, movimento e direção.

Cria tensão no espaço gráfico em que se encontra.

Cria separação de espaços no grafismo.

A repetição de linhas próximas gera planos e texturas.

Quando uma força exterior faz mover o ponto numa direção determinada, cria-se o primeiro tipo de linha que mantém inalterável a direção tomada, com uma tendência para continuar sempre a frente em direção ao infinito. A linha possui tensão (movimento ativo) e direção (KANDINSKY, 1970, p. 61-62).

Linha reta:

Linha reta horizontal: é, portanto, uma base de sustentação fria, que pode estender-se em todas as direções.

Linha reta vertical: o plano é substituído pela altura, ou seja, o frio pelo quente.

Linha reta diagonal: tem a mesma inclinação tanto para a linha horizontal, quanto vertical, possibilitando os movimentos frios-quentes.

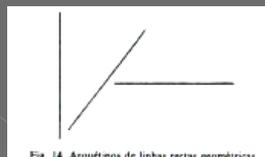


Fig. 14. Arquétipos de linhas retas geométricas

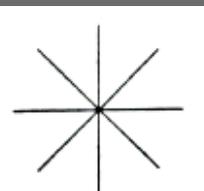


Fig. 15. Esquema de arquétipos

Linhas retas livres (sem equilíbrio)

1. Com centro comum;
2. Sem centro comum.

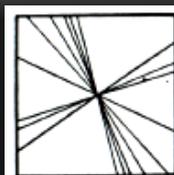


Fig. 19. Linhas retas livres com centro comum

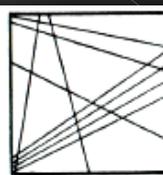
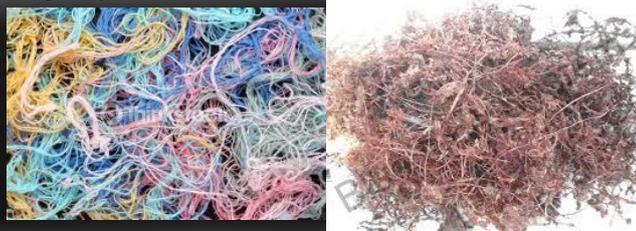


Fig. 20. Linhas retas livres sem centro comum

As linhas nascem do poder de abstração da mente humana, uma vez que não há linhas corpóreas no espaço natural.

Elas só se tornam fato físico quando são representadas pela mão humana. Independente de onde seja utilizada, a linha é o instrumento fundamental da pré-visualização, ou seja, ela é o meio de apresentar em forma palpável, concreta, aquilo que só existe na imaginação.



Classificação

Alguns autores classificam as linhas simplesmente como físicas, geométricas e geométricas gráficas.

Físicas – são aquelas que podem ser enxergadas pelo homem no meio ambiente. Ex.: fios de lã, barbantes, rachaduras de pisos, fios elétricos etc.

Geométricas – apresentam comprimento ilimitado não possuindo altura e espessura, sendo apresentadas através da imaginação de cada um de nós quando observamos a natureza.

Geométricas gráficas – são linhas desenhadas numa superfície, sendo concretizadas quando colocamos a ponta de qualquer material gráfico sobre uma superfície e o movemos seguindo uma direção.

Nas Artes Visuais, a linha é o elemento essencial do desenho, seja ele feito a mão livre ou por intermédio de instrumentos. Dessa maneira, as linhas apresentam-se basicamente de três modos diferentes nas Artes Visuais:

Linhas objeto - visualizadas como objetos visuais independentes. A própria linha é uma imagem.

Linhas de contorno - obtidas quando envolvem uma área qualquer criando um objeto visual.

Linhas hachuradas – são formadas por grupo composto de linhas muito próximas criando um padrão global simples, os quais se combinam para formar uma superfície coerente. Hachurar é usar um grupo de linhas para sombrear ou insinuar texturas. Quanto mais próximas as linhas, mais densa a hachura e mais escuras as sombras. Quanto mais distantes as linhas, menos densa a hachura e menos escuras as sombras. As linhas da hachura podem ter comprimentos e formas diferentes.