

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

PAULO CESAR RIBEIRO SOUZA BORGES

SAMUEL VITOR ANDO DA CUNHA

**SOBRE A POTÊNCIA CRIATIVA DE ENCONTROS
EDUCATIVOS E INVESTIGATIVOS EM UMA DIDÁTICA
POÉTICA: reflexões sobre a fala de uma educadora *maker***

São Paulo

2024

PAULO CESAR RIBEIRO SOUZA BORGES
SAMUEL VITOR ANDO DA CUNHA

**SOBRE A POTÊNCIA CRIATIVA DE ENCONTROS
EDUCATIVOS E INVESTIGATIVOS EM UMA DIDÁTICA
POÉTICA: reflexões sobre a fala de uma educadora *maker***

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado ao Instituto de Artes,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, como parte dos requisitos
para a obtenção do grau de Licenciados
em Artes Visuais, sob a orientação da
Prof.^a Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli e
coorientação do Prof. Levi Fernando
Lopes Pinto.

São Paulo
2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

B732s Borges, Paulo Cesar Ribeiro Souza, 1988-

Sobre a potência criativa de encontros educativos e investigativos em
uma didática poética : Reflexões sobre a fala de uma educadora maker /
Paulo Cesar Ribeiro Souza Borges, Samuel Vitor Ando da Cunha. -- São
Paulo, 2024.
77 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli.

Coorientador: Prof. Me. Levi Fernando Lopes Vieira Pinto.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Criação (Literária, artística, etc.). 3. Didática. 4.
Ensino. 5. Pesquisa educacional. I. Cunha, Samuel Vitor Ando da, 2001-.
II. Bredariolli, Rita Luciana Berti. III. Pinto, Levi Fernando Lopes Vieira,
1991-. IV. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. V. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 1132

PAULO CESAR RIBEIRO SOUZA BORGES
SAMUEL VITOR ANDO DA CUNNHA

**SOBRE A POTÊNCIA CRIATIVA DE ENCONTROS
EDUCATIVOS E INVESTIGATIVOS EM UMA DIDÁTICA
POÉTICA: reflexões sobre a fala de uma educadora *maker***

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado ao Instituto de Artes,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, como parte dos requisitos
para a obtenção do grau de Licenciados
em Artes Visuais, sob a orientação da
Prof.^a Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli e
coorientação do Prof. Levi Fernando
Lopes Pinto.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em: 02/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Doutora Rita Luciana Berti Bredariolli
do Instituto de Artes UNESP - Orientadora

Prof. Doutorando Lucas Silva de Oliveira
do Instituto de Artes UNESP

São Paulo - SP 2024

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às nossas famílias e amigos, que sempre estiveram ao nosso lado, demonstrando amor, compreensão e cuidado em todo o nosso trajeto de vida e formação. Agradecemos também a nossa orientadora, a professora Rita Luciana Berti Bredariolli, por todos ensinamentos valiosos que nos passou, e ao nosso co-orientador de pesquisa, o professor Levi Fernando Lopes, que sempre se mostrou disposto a nos apoiar, orientar e compartilhar seus conhecimentos. Expressamos a profunda gratidão a todos estes presentes nesse momento tão importante para nossas vidas de artista e educadores em formação.

RESUMO

Este estudo explora especulativamente a concepção de aula como criação poética a partir de uma entrevista com a educadora maker Nayara Prando, enfatizando a relação entre atuação pedagógica e a criação artística como processos interligados. A entrevista com Nayara se desdobra em uma revisitação das histórias de vida dos autores, Paulo e Samuel, cujas experiências artísticas e educacionais emergem como elementos para conceber a aula como um espaço de criação poética. Ao longo da apreciação da entrevista, os autores compartilham memórias e refletem sobre suas próprias jornadas como educandos, educadores em formação e como artistas, ressignificando experiências passadas à luz das perspectivas elaboradas a partir de reflexões sobre as falas de Nayara. O estudo se vale de analogias e associações entre o processo de criação artística e a prática pedagógica, procurando conceber aulas como acontecimentos singulares em que todos os participantes se tornam coautores do processo. Esta visão poética da aula comparável à criação artística, permite que a arte/educação se configure como uma prática viva e relacional. A metodologia narrativa e a A/R/Tografia sustentam esta proposta, oferecendo ferramentas para uma compreensão da aula como um ato de criação partilhada e sensível.

Palavras-chave: didática poética; histórias de vida; criação compartilhada; aula como criação; A/R/Tografia.

ABSTRACT

This study speculatively explores the concept of the classroom as a poetic creation through an interview with the maker-educator Nayara Prando, emphasizing the relationship between pedagogical practice and artistic creation as interconnected processes. The interview with Nayara unfolds as a revisitation of the life stories of the authors, Paulo and Samuel, whose artistic and educational experiences emerge as elements to conceive the classroom as a space of poetic creation. Throughout the appreciation of the interview, the authors share memories and reflect on their own journeys as students, teacher trainees, and artists, reinterpreting past experiences in light of perspectives developed through reflections on Nayara's words. The study draws on analogies and associations between the process of artistic creation and pedagogical practice, aiming to conceive classes as singular events in which all participants become co-authors of the process. This poetic view of the classroom, comparable to artistic creation, allows art/education to be conceived as a living and relational practice. The narrative methodology and A/R/Tography sustain this proposal, offering tools for understanding the classroom as an act of shared and sensitive creation.

Keywords: poetic didactics; life stories; shared creation; classroom as creation; A/R/Tography.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	INTRODUZINDO-SE NA DIDÁTICA POÉTICA.....	16
2.1	UMA VISÃO MAIS ABRANGENTE DA PESQUISA.....	16
2.2	DIDÁTICA POÉTICA, UMA VISÃO MAIS ABRANGENTE DA AULA.....	22
3	O ENCONTRO CONSIGO MESMO.....	29
3.1	NAYARA.....	29
3.2	VER-SE COMO ARTISTA.....	32
3.3	AÇÃO PROCESSUAL.....	49
4	DIDÁTICA POÉTICA: REVISITANDO E ATUALIZANDO.....	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	76

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi realizado em dupla, mas muito mais que um esforço colaborativo, ele é uma construção de uma relação pessoal entre os dois autores, Paulo e Samuel, e também com ideias e pessoas com as quais entramos em contato nas circunstâncias que nos aproximamos. Nessa cadeia de movimentos, aprendemos juntos um sobre o outro e pudemos nos localizar em relação a ideias da educação que estudamos na faculdade. Produzimos reflexões sobre arte/educação, construção de ser e ser artista que agora, a propósito da realização deste TCC, tomam a forma de uma vontade de dar corpo e continuidade a esses movimentos por meio da expressão e da partilha destas ideias que passaram a ser muito caras para nós.

Entendemos essa construção, não como um produto fechado e completamente acabado, mas como um registro íntimo de um movimento que queremos guardar, e que já se esboçava internamente em etapas anteriores das nossas vidas, e que num fluxo constante de vir a ser, se modifica e se constrói no presente.

Portanto, o sentido do atual TCC assume uma posição reflexiva e contínua, pois dotada de significado e emoção para a gente, encontrará reverberações ao longo das nossas vidas, um entrelaçamento de ideias, vivências e processos em que já não se sabe mais onde termina um e começa o outro. Nessa dialética é que compreendemos o que o filósofo francês Merleau-Ponty (2014) diz a respeito do tocar e ser tocado, do olhar e ser olhado.

Afinal, o que é a elaboração de um trabalho de conclusão de um curso de licenciatura, senão uma reflexão de fechamento de ciclo sobre o educador que nós queremos nos tornar, um esforço para entender quem somos na relação com o cenário labiríntico do que pode ser considerado no mundo afora o papel/função/sentido/propósito de um educador.

Como se orientar neste cenário labiríntico? Seguindo o rastro do que faz sentido para nós: como artistas, reconhecemos os próprios processos de criação como os meios pelos quais a atuação artística ganha sentido em nossas vidas. Procurando um modelo parecido para a atuação educadora, propomos o presente trabalho como um exercício de imaginação didática: uma tentativa de inspirar-se nos

processos criativos artísticos, presentes no fazer, associar, trocar com outro, formar e transformar, intuir, rememorar e imaginar, para explorar práticas pedagógicas que possam fazer-se existencialmente significativas não só para educandos como também para educadores.

Neste TCC procuramos sugestões para esta visão didática especulativa a qual queremos investigar, analisando e inspirando-se nas falas de uma educadora *maker* Nayara Prando em uma entrevista, e amparados pela perspectiva literária e contação de histórias, elementos presentes e constituinte da A/R/Tografia, ao qual vamos percorrer ao longo desta introdução. Esta visão didática que aqui dispomos a investigar, foi denominada por nós como *didática poética*.

A história da nossa pesquisa começa em 2022, quando fizemos um trabalho para a disciplina de Didática, junto com Naomi que fazia parte do grupo de trabalho na época. A proposta do trabalho para essa disciplina era baseada no desenvolvimento de um projeto de pesquisa realizado em grupo, dentro de um tema a ser escolhido pelos integrantes dentre uma série de opções disponibilizadas pela professora Rita Bredariolli que ministrava essa disciplina. Optamos pelo tema “Didática como processo de criação poética”. Fazendo o trabalho, Samuel e Paulo nos alinhamos, nos descobrimos em grande sintonia dentro dos assuntos que discutíamos. Ficamos amigos. O trabalho foi uma experiência significativa para a gente. O que desenvolvemos na ocasião foi resultado de uma real cooperação, e de um “verdadeiro encontro humano” também, usando os termos da professora Sumaya Mattar (2010), da abertura mútua de um para a singularidade de pessoa que é o outro.

O resultado do trabalho em si vemos como uma expressão da intimidade desenvolvida entre as nossas ideias, juntas elas se misturaram, se modificaram e se complementaram. Compartilhávamos mesmo a projeção do que gostaríamos que tivesse sido o resultado, mas não foi. Ambos queríamos ter conectado mais as nossas ideias com coisas da literatura especializada. Parecia que saiu tudo muito mais da nossa cabeça do que de onde deveria ter saído, segundo as nossas expectativas da época sobre uma pesquisa acadêmica. Com o fim do prazo da disciplina, assumimos que a chance de dar continuidade à pesquisa que vínhamos empreendendo então estava perdida ou relegada a uma incerta oportunidade futura.

Nossa onda, na ocasião do trabalho de didática, era procurar aproximações, convergências e paralelos entre processos de ensino e aprendizagem de arte e processos artísticos, averiguando até que ponto cada um desses pode ser entendido como uma extensão do outro. A essa extensão artística da concepção de uma aula, passamos a chamá-la, nessa época, de *didática poética*, numa abreviação da expressão mencionada acima para se referir ao nosso tema de pesquisa. Procurando estabelecer conexões como essas para o trabalho de Didática, fizemos uma entrevista com a arte/educadora Nayara Prando¹, a Nay, que na época era educadora cultural do espaço *maker* da Fábrica de Cultura 4.0 de São Bernardo do Campo².

Espaços *maker* são oficinas compartilhadas de experimentação criativa destinadas à realização de projetos livres com diversas finalidades. Eles se distinguem de outros ateliês compartilhados de arte e oficinas de criação livre principalmente pela associação a ferramentas e máquinas específicas com os quais são equipados, como impressoras 3D, máquinas de corte e gravação a laser, e Arduino, entre outras. Essa distinção se dá a partir do contexto cultural em que o acesso a certas tecnologias de fabricação se difundiu para além dos contextos industriais, adaptando-se para projetos individuais. A vocação dos espaços *maker* como ambientes de difusão horizontal de conhecimentos e seu aproveitamento educacional vem sendo explorada há décadas, e é nesse contexto que os ateliês das Fábricas de Cultura se inserem.

Em um espaço equipado segundo essa lógica, Nay ministrava cursos livres de Artes Visuais e Cultura *Maker* na Fábrica de Cultura São Bernardo, atendendo crianças e jovens da comunidade local. Na época em que decidimos conversar com a Nay, ainda nos sentíamos perdidos sobre onde seria possível encontrar uma prática didática poética, e tivemos dificuldades para justificar no projeto de pesquisa que elaboramos para a disciplina de Didática a nossa escolha de entrevistar a

¹Nayara começou a dar aulas na Fábrica de Cultura de São Bernardo do Campo no 1º semestre de 2021, ministrando, como educadora cultural, os cursos de Artes Visuais e Cultura *Maker*. Ressaltamos que Nayara Prando autorizou a menção de seu nome e falas neste trabalho, em conformidade com os padrões éticos acadêmicos.

²A Fábrica de Cultura de São Bernardo do Campo é a primeira modelo 4.0 do Estado de São Paulo. Inaugurada em 2020 e é fruto de uma parceria entre o Governo do Estado de São Paulo e a prefeitura de São Bernardo. Suas atividades contemplam as ações na área de inovação e tecnologia, conectando a cultura e a criatividade para apontar caminhos para desenvolver o potencial da economia criativa.

Nayara, pois ainda estávamos incertos se realmente encontraríamos uma convergência entre a ideia de didática poética especulativa que buscávamos, e as práticas em ateliê e a postura docente de uma educadora maker como a Nay.

As práticas educativas em ateliê já se apresentavam como uma pista para práticas poético-pedagógicas, lembrando um pouco das coisas que tínhamos lido. Contudo, na época, não percebíamos com a mesma clareza que temos atualmente que o espaço *maker* pode se configurar como um espaço de criação artística, e como tal, um local propício para que seus membros, em um processo educativo, investiguem por meio da prática artística a sua relação com o mundo e entendam a si e entre si mesmos através do contato com seus processos e produções, compreendendo essas criações como expressões de seu ser.

Nossa intenção ao prepararmos a entrevista e ao analisá-la depois era conectar as coisas que a Nay nos contou com a “didática poética”, assunto que a gente tinha algumas sugestões do que deveria ser, mas que não teve leitura que conseguiu nos tranquilizar quanto a isso. A gente entendia e imaginava um tanto de coisas, claro: professores dispostos a interpretações mais abertas, pessoais e sensíveis dos fatos da aula. Mas ainda era aberto demais.

Na época, atribuíamos a uma deficiência de referências de pesquisa, mas acho que o que a gente queria mesmo era um modelo de análise fechado, um instrumento para se esconder atrás dele, a cômoda segurança de não ter que falar por si. Conservando um tanto da expectativa de que uma análise objetiva da entrevista seria a mais adequada, a ponderação de que poderíamos estar “colocando palavras na boca da Nay” ao interpretarmos as suas falas era incômoda e persistente. Mas o trabalho tinha prazos, um cronograma, e sem tempo para encontrar esse instrumento de análise, a gente começou a discutir a entrevista, especialmente nós dois, com as nossas próprias ferramentas pessoais de análise, sem reservas para incluir comentários que tomassem como referência o que era próprio da história de vida e da visão de mundo de cada um.

Queríamos aproveitar o aprendizado que a realização do trabalho poderia nos oferecer. Então, a nossa análise, apesar de amparada por nossas vivências e conhecimentos pessoais, não estava interessada em comentários retóricos. O sentido que esses comentários tinham que fazer para nós tinha que ser autêntico. O que nos aproximou neste processo não foi simplesmente a escuta um do outro, mas

a escuta honesta e responsável, com o outro e com o assunto. Assim, nós produzimos, em dupla, significados novos e nossos a partir dos relatos e descrições que a Nay fez das aulas dela, mas a gente não se deu conta da importância disso na ocasião. Não se deu conta, na época, de que esse jeito de discutir é ele próprio o de uma investigação poética. Ao longo do caminho que fizemos para se chegar neste TCC, com as conversas que tivemos com nosso co-orientador de pesquisa, o Levi, e com a consciência ampliada de pesquisa que nosso encontro com a A/R/Tografia nos permitiu vislumbrar, nos fazendo perceber e entender que já estávamos nos apropriando de conceitos dessa metodologia como a perspectiva literária, é que tomamos conta de que a inserção da poética e da história de vida na pesquisa não era apenas um caminho válido, mas também um campo frutífero para produção de significados, principalmente significados que fizessem sentido para nós e pudéssemos nos ver contemplados na pesquisa, tal qual um artista se vê, e injeta sua singularidade na sua obra.

Navegar em um assunto e em um conjunto de dados coletados é justamente o que fornece à reflexão o potencial de dar a quem entra em contato com ela a possibilidade de se engajar pessoalmente e desdobrá-la em sentidos seus, novos e próprios também. Nos últimos anos de graduação, vem se tornando claro para nós o reconhecimento assertivo que o processo de criação artística bem como a fruição encontram os seus próprios caminhos. O encontro consigo mesmo, em seu próprio desvelar de caminhos, é o que confere o gesto de autoria, é aqui que poético que começa a se autoproclamar. Essa compreensão sobre o poético antes nos era mais sedimentada no âmbito artístico, sendo nossa principal referência para tentar entender a aula como processo de criação. Foi a partir das analogias entre esses processos, fazer arte e dar uma aula, procurando o que aproximava e convergia entre ambas práticas, que percebemos atualmente que, além da aula e da produção artística, a pesquisa também precisa se processar sobretudo na dimensão relacional para ser efetiva.

Durante a realização dessa etapa anterior da pesquisa, com uma analogia depois da outra, fomos fortalecendo essa visão. Agora já conseguimos penetrar bem mais no assunto sem precisar tanto do amparo das analogias. Não achamos um recurso indesejável não, mas achamos desejável sim que a reflexão em cada domínio alimente a compreensão do outro de maneira equilibrada.

Logo no começo, ficamos muito satisfeitos e surpresos com a visão de aula que a Nay nos apresentou, primeiro foi porque a educadora que a Nay se revelou pela entrevista convergia muito bem com um tipo de forma de encarar a aula que estávamos precariamente tentando imaginar, pois intuitivamente sabíamos que era em educadores como ela, abertos a incorporação do pessoal e do sensível em sala de aula, que encontraríamos inspiração para nossa investigação sobre uma didática poética. Depois, o jeito Nay de dar aula virou o foco. Na etapa final do programa de Didática, de socialização da pesquisa com o resto da turma, era de longe a coisa mais interessante que tínhamos para compartilhar com os outros.

A gente organizou mais ou menos o que ela disse dentro de um conjunto de temas e contou a entrevista para os outros com as nossas próprias palavras. Nas “análises” da entrevista que fazíamos, frequentemente nos colocávamos na posição de alunos da Nay. As aulas dela eram para crianças e adolescentes. Isso nos levava inevitavelmente a recordar das nossas experiências com a arte na infância e na adolescência e a forma como a gente se relacionava, então, com as questões que a Nay procurava trabalhar nas aulas dela.

Quase um ano após a conclusão da disciplina de didática, nós dois vimos em um TCC em dupla a oportunidade de revisitar e dar continuidade às nossas discussões sobre a entrevista e sobre a didática poética dentro da nossa perspectiva. Nas trocas com o nosso co-orientador Levi, conseguimos perceber com clareza que os nossos pensamentos pessoais não só teriam pertinência na pesquisa, como teriam necessariamente um papel constitutivo fundamental nela.

Na entrevista, Nay fala bastante sobre como se ver como artista, algo ela acha fundamental para a gente conseguir dar ao sentido pessoal da nossa produção a importância que ele deve ter, essa autonomia para conseguir justificar pra você mesmo o que você quer tentar e gosta de fazer. Ela conta como ela mesma no passado precisou do acolhimento de uma comunidade de pessoas para superar uma ideia que ela tinha anteriormente sobre o que é ser artista, noções que a afastavam de práticas que são uma parte fundamental da Nay de hoje. Comentando esses relatos, juntos compartilhamos o que a gente já pensou antigamente sobre o que era ser um artista, de onde a gente achava que vinham essas ideias, como elas se relacionaram com as nossas práticas em cada momento e quais foram as experiências, contatos humanos e ambientes significativos para consolidarmos a

visão de que ser artista é ser artista do seu jeito. Compartilhando histórias de vida, a gente se deu conta que as experiências que catalisaram mudanças em nós nesse sentido se deram em fases e ambientes diferentes das nossas vidas.

Para ambos, quase nenhuma dessas experiências foram na vida escolar e as duas histórias têm desenvolvimentos muito recentes, no curso de Artes Visuais mesmo, aqui na Unesp . Mas mesmo essas experiências mais recentes durante o curso não são muito próximas. Cada um concluiu coisas distintas das mesmas disciplinas e se aproximou das mesmas ideias por vias distintas, com suas próprias experiências disparadoras. O resgate dessas histórias e a conexão com o que entendemos que somos e pensamos hoje foi precioso. Não achamos que foi um resgate no sentido de um simples desvelar do que há oculto em si, uma simples descoberta de algo que já estava lá dentro da gente pronto, só esperando para ser acessado. Achamos que foi mais uma construção, que essas narrativas sobre si se constroem e ganham sentido para nós enquanto se narra mesmo, e se tem outra pessoa que está participando desse processo de narrar, então elas estão criando essa história e essa visão de si juntas.

Nesse processo constante de lembrar, ressignificar e dar sentido aos nossos trajetos de vida, unindo passado e presente, campos que antes eram polarizados e agora são delicadamente tecidos nas fissuras da memória, e guardados com carinho nesse cantinho especial, sendo acessados continuamente no processo dessa pesquisa (e na nossas vidas).

Nesse sentido, veio como uma surpresa aconchegante para nós o descobrimento desse jeito particular de investigar, em oposição aos moldes tradicionais que pensávamos, a linha dura da pesquisa que envolve o distanciamento do eu pesquisador, categoricamente dissociando-se do ser e do objeto de pesquisa.

É porém, na “linha de fuga”, como diz os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), que encontramos as “multiplicidades pelo fora”, a “desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem com outras” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 23-24), e também a consideração simultânea das múltiplas camadas e sentido de uma fala, um jeito de investigar que leva em conta sua relação particular com a pesquisa, injeta o ser na sua multiplicidade, sua subjetividade e história de vida importam, e muito!

E para nós, como dissemos, é de uma forma inusitada mas confortante, nosso encontro com esse tipo de pesquisa, que trabalha no campo poético do ser. Nessa trajetória, tínhamos algumas pistas de que a possibilidade de pesquisar assim poderia ser um caminho, mas ainda era de forma muito sutil, porém essa ideia foi consolidada e tornou-se visível, com o nosso encontro com a A/R/Tografia.

Já tínhamos de forma significativa estabelecido noções de que a atividade do educador e do artista encontravam uma íntima inter-relação, era uma ideia já bem desenvolvida em nossas cabeças, de que ambas as ações, a prática do docente e o fazer artístico, são formas de conhecimento dependentes e complementares umas para as outras, porém o lugar da pesquisa nos parecia bem mais fixo, já bem localizada, e nas nossas falas, conversas e jeitinho de pesquisar sentíamos que estávamos sendo insatisfatórios, que não estávamos pesquisando da forma correta. Porém quando a gente descobriu a A/R/Tografia ao mesmo tempo que ela casava muito bem com nossas ideias sobre teoria e prática imbuídas de práxis, percebemos que já havia gente pensando num contexto mais ampliado de pesquisa, contexto esse que abraçava inclusive a didática poética, só que olhada em um panorama maior ainda, uma perspectiva que acolhemos pois não só resolveria nosso impasse metodológico, como também resolveria nossa insegurança com a pesquisa acadêmica já mencionada anteriormente. A A/R/Tografia assume para nós aqui uma importante referência para os nossos pensamentos a respeito de uma didática poética especulativa que queremos investigar, servindo como fonte inspiracional e referencial sobre o aparente isomorfismo que uma criação artística e didática podem tomar, a práxis artística e pedagógica misturadas.

A Metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a A/R/Tografia, que tem entre seus proponentes Rita Irwin, busca trazer o cruzamento entre a vida, o fazer artístico, a pesquisa e a prática docente em artes. Ao binômio foi somado um novo elemento, a pesquisa, que antes víamos como algo mais distante e volúvel, agora se unia simbioticamente, compondo um trinômio, importante para entender a formação desse artista/pesquisador/educador que vamos investigar.

Assim, procuraremos neste trabalho apresentar a forma como as falas da Nay afetaram as nossas perspectivas de arte/educação enquanto transitamos em exploração pelos campos de criação que a A/R/Tografia integra e, dessa forma,

evidenciar a potência de um encontro entre pessoas, ideias e práticas que constituiu para nós uma experiência formadora, profundamente significativa. Nosso interesse no que ela diz não se detém sobre qualquer tipo de contribuição que a fala dela possa ter para abordagens objetivadoras, mas sim sobre como a totalidade dessa fala se coloca como contexto para as nossas próprias articulações sobre práticas educacionais e artísticas e interfere e multiplica os caminhos das nossas ideias. É investigar as múltiplas vias pelas quais essa fala conseguiu reconfigurar aquilo que tocou. Não entendemos a entrevista como um reservatório de dados que queremos esgotar em qualquer sentido, mas sim como um manancial que queremos nutrir. Entendemos nossa investigação em um sentido próximo à perspectiva literária, um dos elementos constituintes da *A/R/Tografia*, proposto por Hernández, que se propõe a “conectar num relato as diferentes formas de experiência dos sujeitos [...] com a finalidade de que as histórias a que se referem não só contenham as experiências de quem as “fala”, mas que permitam aos leitores encontrar espaços onde vejam refletidas suas próprias histórias” (Hernández, 2013, p. 47), e complementa:

Neste sentido, o que se gera com a investigação narrativa não é estritamente conhecimento, mas um texto, um relato, que alguém lê, e é precisamente aí onde reside um novo nível de relação fundamental: contar uma história que permita a outros contar(se) a sua. O objetivo não seria somente apreender a realidade, mas produzir e desencadear novos relatos (Hernández, 2013, p. 47).

Por fim, a nossa proposta de organização para esse trabalho, que será composto por três capítulos, no primeiro, “Introdução à didática poética”, traremos um breve delineamento do nosso campo de discussão especulativo da didática poética, ele visa destacar os caminhos iniciais que nos levaram a ampliação do conceito de aula e de pesquisa. No segundo capítulo, abordaremos a entrevista com Nayara de forma mais direta, trazendo as reflexões suscitadas pelas falas dela. No terceiro capítulo, apresentaremos uma síntese nossa de uma didática poética, em que alinhamos as descobertas às quais a entrevista e a pesquisa nos conduziram.

2 INTRODUZINDO-SE NA DIDÁTICA POÉTICA

2.1 UMA VISÃO MAIS ABRANGENTE DA PESQUISA

Antes de introduzirmos propriamente a didática poética, queremos contar um pouco do nosso caminho, emaranhado em narrativas e encontros, que nos fez chegar a nossa atual visão de pesquisa e que nos permite hoje nos vermos como pesquisadores, algo que motivou e motiva a escrita dessa pesquisa. Esperamos que nossos relatos pessoais e contação de histórias encontrem ressonância para aqueles que não se sentem pesquisadores ou acolhidos pela visão de pesquisa predominante, que muitas vezes soa intimidador ou desconectado de uma realidade sensível pessoal, sentimento esse que antes tínhamos e que pode ser familiar a muitos que estão tentando se enredar nesse mundinho da pesquisa.

Situamos aqui também nosso encontro com a A/R/Tografia, para exemplificar fronteiras do que é possível ser pesquisa, assim como apontar essa nossa descoberta de metodologias novas que nos contemplam como pesquisadores. Queremos dar luz a um percurso particular na qual seu caminho é mais importante do que seu fim, como disse a Nay “o processo é mais bonito que o resultado final”, é nesse espaço intersticial que habitamos, sempre aberto e questionador de nossas compreensões, construindo seu caminho ao mesmo tempo que o trilhamos, é isso que queremos dar visibilidade.

Podemos pontuar a aproximação que ocorreu entre nós, Paulo e Samuel, durante o trabalho da disciplina de didática com a professora Rita Bredariolli, como já dissemos, foi um trabalho que demandou um grande envolvimento pessoal entre nós dois, e a catalisadora que permitiu gerar esse encontro foi a Nayara Prando. Ressalto que foi um encontro inusitado, não programático, quando realizamos a entrevista com a Nay, não tínhamos consciência da potência que as palavras dela se revelariam para a gente, e nem a Nay provavelmente iria imaginar essa reverberação, foi a partir daqui que se plantou a semente que oportunizou um encontro pois inevitavelmente quando discutíamos o conteúdo da entrevista, trazíamos nosso lado pessoal, resgatando memórias e histórias nossas. Uma das que mais nos aproximou foram relatos das nossas experiências escolares, ao analisarmos as falas da Nay e discutir suas práticas de ensino, inevitavelmente

resgatávamos do quartinho das memórias, lembranças de nossas singulares experiências de ensino, talvez porque na Nay víamos a professora que não tivemos, mas queríamos ter tido.

Um dos pontos em comuns, foram nossas experiências com as ciências exatas, Paulo teve uma formação acadêmica em física, e Samuel teve uma educação escolar voltada ao vestibular, conteudista e com pouco espaço para reflexão pessoal. Em matérias de exatas e nas ciências duras, há uma frieza metodológica que estabelece um objetivo muito claro, nas palavras do Paulo, de “querer chegar ao mesmo lugar”, pesquisadores e alunos dessa área devem chegar a um fim específico, à mesma conclusão, nesse sentido seria incompatível dentro desses parâmetros qualquer abertura e aproximação humana na pesquisa, ideia que por muito tempo permeou nosso imaginário de investigação acadêmica.

Essa forma de pensar persistiu na gente por muito tempo, porém é de uma experiência recente que essas ideias começaram a ser confrontadas e suas ramificações partem de uma origem bem próxima, nossa trajetória acadêmica na unesp, foi de certa forma chocante e surpreendente para nós como as práticas de arte e aulas em atêlie na unesp vivificavam múltiplos níveis de envolvimento, sempre ressaltando o caráter subjetivo e pessoal das coisas, em artes começamos sem saber a que fim chegar, os alunos em suas trajetórias e vivências diversas chegam em diversos resultados (o que não se pode prever), sempre numa constante reinvenção do sujeito artista e pesquisador em arte.

Essa expressividade do sujeito é acolhida em sala de aula, e mais surpreendente ainda, sua sensibilidade importa! Dado nossa vivência prévia de sala de aula, isso foi um choque para nós, e essa surpresa se estende até à nossa concepção de pesquisa, achávamos que a frieza metodológica confiava credibilidade a uma pesquisa, que uma postura de neutralidade e distanciamento do eu pesquisador do seu objeto de pesquisa eram desejáveis senão obrigatoriamente essenciais para o processo de investigação. Porém, essa visão de pesquisa esquece que o ato de investigar se configura também como uma interação de caráter humano, entre objeto e pesquisador se desvela um vínculo que permite navegar na relação entre os dois, mas somos treinados para descartar esse lado em favor de uma objetivação, somos de acordo com a professora bell hooks em *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), treinados para acreditar

que quem apoia em uma história pessoal como evidência para defender ou confirmar uma idéia jamais poderia ser acadêmica e/ou intelectual, de acordo com o pensamento dominador no ensino superior. Contar uma história pessoal para documentar ou estruturar um argumento era sinal de que a pessoa não estava lidando com fatos comprovados, de que não era científica o suficiente.

As ciências duras estruturam padrões comuns de atuação, buscam a compatibilidade pela necessidade de replicação, reprodução e verificação, porém o próprio caráter supostamente infalível da objetividade pode ser debatível, pois dentre muitas interpretações do que é a realidade, uma tem que ser acolhida coletivamente pela comunidade científica como a que mais se aproxima de um padrão de objetividade, retomando a fala de bell hooks:

Sou grata por ter vivido para descobrir quanto do que nos diziam ser ciência dura ou dados eram, na verdade, histórias, a interpretação de dados e fatos. Quando a informação recebida, sobretudo na ciência dura, contrariava os dados antes compreendidos como imutáveis, a história mudava (hooks, 2020, p. 89).

Portanto, ouvir a frase “você é sua pesquisa” do nosso coordenador, o Levi, causou grande impacto para nós, pois em poucas palavras revelou um sentido valioso a nossa pesquisa, um que não visava empacotar a pesquisa de arte aos moldes das tradições de longa data das ciências, mas antes validava todas nossas experiências vividas, quem somos, envolvido pelo que sabemos e fazemos, atuando inseparavelmente no ato de pesquisar. Isso foi importante também, porque como já dito, era uma insatisfação recorrente nosso sentimento de que não estávamos pesquisando corretamente, pois nossos instrumentos de análise se valiam mais da contação de histórias e relatos de vivências particulares, do que da consulta de um material teórico externo a nós, a gente achava que era só por meio do segundo que se podia validar uma pesquisa, porém descobrimos que já estávamos pesquisando ao trocar nossas experiências um com o outro, que todo esse processo que estávamos passando e que necessariamente incluía a experiência vivida de cada um também se constituem uma pesquisa.

Ao unir os pólos entre pesquisa e vida, gerou-se um movimento de ordem interna que nos deu confiança e motivação para se vermos como pesquisadores, e ressaltamos que sem o acolhimento presente em nossa trajetória nada disso seria

possível, pois é pelo acolhimento que se planta a sementinha inicial, que motiva e germina o potencial latente de cada um. Assim como foi importante para a gente esse processo de poder se ver como pesquisadores, a Nay em um movimento similar (que será abordado com detalhes no próximo capítulo) trabalha em seus alunos a capacidade deles se verem como artistas, sempre potencializando esses encontros e motivando a potência poética de cada um, fica claro aqui o porquê da fala da Nay ser tão cara a nós, essa conexão tangível que sentimos com ela só podia ter nascido de um lugar de uma prática viva, de um encontro verdadeiro.

Portanto, essas reverberações podem ser encontradas entrelaçadas em toda a elaboração dessa pesquisa, a ideia de que sua relação pessoal e poética com o trabalho importam, e muito. Como nos diz Charles Garoian (Garoian, 1999 *apud* Irwin, 2013a, p. 127), quando começamos a nos questionar sobre como fomos ensinados e como os métodos tradicionais necessitam de vida e de viver, é aí que os educadores talvez sintam o desejo de se tornarem artistas/pesquisadores/educadores.

Como Elizabeth Ellsworth argumenta,

alguns saberes não podem ser transmitidos através da linguagem" e, como tal, convida-nos a "tomar conhecimento da existência de modos de saber que escapam os esforços da linguagem para referenciar um mundo 'consensual', 'literal', 'real'" (2005, p. 156 *apud* Irwin; Springgay, 2013, p. 141).

São saberes como esses que a prática artística acolhe e frui de uma maneira que as ciências tradicionais não contemplam. Uma visão positivista da ciência desconsidera abordagens que integrem um olhar pessoal. Porém, o pessoal não torna uma abordagem irrelevante para o conhecer. O jeito que você se conecta pessoalmente dentro da objetividade gera um conteúdo, e explorar esse conteúdo, ressaltando categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo, amplia o campo de atuação da pesquisa e o que pode ser uma pesquisa.

As pesquisas tradicionais são um jeito muito específico de criar significados, e uma produção artística cria percepções e significados pessoais, ambas criam formas de significação do que compõe uma realidade complexa de muitas camadas determinadas por vários fatores, e sugere a proximidade que a pesquisa tem com a

arte. É aqui que a A/R/Tografia surgiu para nós, como já foi inteirado, sua descoberta nos revelou uma grande surpresa, pois tomamos consciência de que já havia campos de pesquisa dispostos a navegar na complexidade que nos rodeia, em suas múltiplas realidades simultaneamente cognitivas e emocionais, e que ao mesmo tempo que dava voz a gente, possibilitando nos incluir dentro da pesquisa educacional, também desafiava e desconstruía a ideia do observador acadêmico como possuidor de todo conhecimento, pois aqui ora somos investigadores, ora somos investigados, estamos nos construindo à medida que construímos a pesquisa.

Reiteramos aqui a importância do acolhimento, como já dito, de grande importância para nós, porém ressaltamos que acolhimento é mais do que uma simples motivação, dizer “você pode, você consegue”, é também pôr isso em prática através de propostas concretas que nos colocam em movimento interno e permite vermos em prática nossa potencialidade, ser acolhido por uma metodologia como a A/R/Tografia nos significou isso, da mesma forma que foi importante para a Nay ser acolhida por uma linguagem gráfica (o grafite) que possibilitou o início de um movimento de ver se como artista, também A/R/Tografia permitiu nos vermos como pesquisadores.

Portanto, iremos explicar um pouquinho sobre A/R/Tografia, ressaltando seu diferencial que ilustra as potencialidades de horizontes novos do que pode ser pesquisa, e esperamos deixar claro o porquê da sua escolha como influência metodológica para nossa pesquisa.

A/R/Tografia é um método de pesquisa que combina arte, pesquisa e prática educacional, daí a sigla A/R/T (*Art/Research/Teach*), para explorar o campo ampliado dos processos e práticas criativas, incluindo todo tipo de questionamento que tensiona a complexidade entre relações humanas em seus multifacetados contextos temporais, espaciais, culturais e históricos. Rita Irwin apresenta três ideias para compreender a A/R/Tografia:

A arte é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que o significado expandido revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é um saber performático realizado em relacionamentos significativos com os estudantes (Irwin, 2013a, p.129).

A A/R/Tografia não é tida como procedimento metodológico científico tradicional, mas a partir de uma via onde a investigação torna-se uma prática viva, ela exemplifica para nós os espaços do possível na pesquisa em arte e em educação, pois é uma metodologia que prioriza as experiências humanas vividas, as questões subjetivas, as reflexões e as percepções do pesquisador, que considera o processo, assim como os excessos da pesquisa, permitindo uma abertura à complexidade das relações entre coisas e pessoas, entrelaçados para criar significados adicionais e/ou aprimorados.

Para isso a A/R/Tografia privilegia tanto o texto como imagem, a/r/tógrafos podem usar as formas qualitativas das ciências sociais (levantamentos, coleta de documentos, entrevistas), e elementos não tradicionais - memórias, fotografias, estratégias etnográficas e suas impressões pessoais também podem ser exploradas, quando somamos e elevamos esses elementos a um valor de dado valioso à pesquisa, ampliamos também o seu escopo, e portanto habita entre as fronteiras do possível, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sempre re/pensando, re/vivendo e re/significando modos de compreensão, apreciação e representação do mundo.

A A/R/Tografia não produz uma resposta específica e conclusiva para um determinado problema, antes o processo de investigação é mais importante do que a concretização dos resultados alcançados, sendo assim não esgota os significados que uma pesquisa pode ter, antes prefere a vivificação do que a infalibilidade, sempre em constante movimento contíguo de criação, dinâmica e sempre fluída, se cria e recria num processo cujos paralelos se encontram na própria vida, os processos são vivos e tudo que é vivo muda no tempo segundo articulações entre o que está dentro e o que está fora, ele modifica e é modificado. A A/R/Tografia seria portanto, um convite a integração desses pólos que a primeira vista nos pareciam tão distantes senão contraditórios, ser um pesquisador que também é artista, e sua união encontra potência máxima quando se reconciliam à vida, talvez porque esses processos na verdade não são distantes, senão extensões da própria vida, não sendo nem necessária uma conexão entre eles (pois ela já está feita), e sim uma mudança no nosso olhar. É preciso “viver a vida”, segundo a artista/pesquisadora Rita Irwin, uma vida de consciência, uma vida que permite abertura para a

complexidade que nos rodeia, uma vida que nos coloca, intencionalmente, em posição de perceber as coisas diferentes, nesse sentido arte e pesquisa não seriam feitos, mas vividos.

2.2 DIDÁTICA POÉTICA, UMA VISÃO MAIS ABRANGENTE DA AULA

Antes de iniciarmos os primeiros movimentos de elaboração conjunta desta pesquisa, ambos já carregávamos questionamentos profundos sobre os modelos de aula predominantes na educação tradicional, que impõem ao aprendiz a conformidade com um padrão pré-estabelecido. Reconhecíamos ambos o papel contraditório da escola em nossa formação e, ao revisitar as nossas experiências escolares e suas complexas influências, nos diversos processos do nosso desenvolvimento pessoal, muitas vezes nos encontrávamos diante da dificuldade de avaliar se essas vivências foram mais benéficas ou prejudiciais. Como alunos dóceis, mesmo reconhecendo a expansão da compreensão do mundo que a escola nos proporcionou e a importância da aquisição de certas competências, convivíamos também com os traumas de sentirmo-nos alienados de nós mesmos, sendo tardiamente alfabetizados em saber ouvir a própria voz e vivendo em uma relação conflituosa e ambígua com a mera possibilidade de aventurar-se com liberdade — seja lá o que isso significasse — no mundo das escolhas dos pensamentos e da ação. O que estava claro, de qualquer forma, é que essas experiências se enraizaram profundamente em nossos modos de ser, como núcleos de grande impacto na constituição de quem somos enquanto sujeitos. Com essa perspectiva crítica, começamos a nos perguntar como as coisas poderiam ter sido diferentes, caso nossas aulas tivessem oferecido outras possibilidades.

Nos últimos anos da licenciatura, seguíamos cada um independentemente e continuamente, há tempos, explorando os limites dessas nossas críticas e as possibilidades de inovação em todos os níveis para as estruturas educacionais que tanto nos moldaram, com especial interesse na atuação do arte/educador. O assunto que nos reuniu em investigação no que viria a se tornar a pesquisa deste TCC refletia essa busca por possibilidades: *didática como processo de criação poética*. O que procuramos desde esse gérmen de pesquisa, embora nem sempre com a nitidez que percebemos agora, era uma aula que fizesse sentido para nós. Se

desejávamos ser professores, é porque acreditamos que algo podia e tinha que ser diferente, mas a grande questão é: como essa diferença pode ser concretizada em nossas práticas de ensino?

Ao estudar sobre essas possibilidades de inovação, naquela etapa já avançada da nossa formação como arte/educadores, concebíamos a didática como um campo que exigiria algumas escolhas criativas sim, mas antes de tudo escolhas "conscientes" e "embasadas", numa acepção desses termos muito voltada ao objetivamente verificável. Adaptar o que estudávamos aos contextos de ensino parecia viável, recorrendo a uma colagem de métodos e preceitos do nosso repertório acumulado. Sabíamos que as escolhas para montar essa composição teriam que ser nossas, demandariam também nossos próprios insights, e que os métodos aplicados sempre revelariam seus limites, mas ainda não considerávamos nem de perto que inventar algo próprio, tão genuíno seu quanto uma ação poética, poderia ser uma opção. Essa ideia de escolher habitar justamente as fronteiras dos métodos — um ponto central deste trabalho — não nos trazia nenhum conforto, parecia arriscado demais. Olhar para a aula como um ato criativo não seria um movimento óbvio, nem isento de inúmeros obstáculos conceituais, considerando as nossas experiências profundamente marcadas por uma educação na qual os participantes todos se colocavam como funcionários do conhecimento intocável e que nos afastou da autonomia criativa e do pensamento crítico propositivo.

A "didática poética" é como denominamos aqui, essa zona de reflexão dentro da qual, em nosso percurso, buscamos uma imagem coerente de uma aula que é uma produção criativa de um acontecimento, uma coisa singular que vem ao mundo como resultado de uma intenção. No nosso caminho atrás dessa imagem encontramos e dialogamos com diversas perspectivas que não só parecem capturar algo acerca do tipo de experiências educacionais pelas quais passamos em nossas histórias (educação bancária, conteudista, desumanizada), como também problematizam o sentido de reprodução e não de criação que se manifesta nesses ambientes educacionais nos quais nos formamos.

Desde o nosso primeiro contato com a simples combinação dos termos "didática" e "poética" numa mesma expressão, nunca deixamos de considerar o apelo que essa qualificação teria para nós quando relacionada a possibilidades em didática. Se inicialmente apenas a expressão já nos sugeria a ideia de professores

dispostos a interpretações mais abertas, pessoais e sensíveis dos fatos de uma aula, com o tempo a busca por justificar a apropriada designação de uma didática como poética persistiu como forma de continuar abrindo os caminhos e orientando as nossas especulações. Entendendo que o processo de criação artística é o endereço mais usual do poético, adotamos tais processos de criação como parâmetro, e contamos com as analogias como uma ferramenta para ampliar a visão do que poderia ser uma aula. A elaboração e a leitura do poético não era estranha às nossas histórias pessoais com a arte, e constituiu um porto seguro a partir de onde pudemos inicialmente sondar os alinhamentos e oposições com as propostas e princípios educacionais da literatura que convocam uma atuação criadora, como a *aprendizagem pelo fazer*, apresentada pela educadora Sumaya Mattar (2010) e a perspectiva Freireana de *educação problematizadora* (2018).

O desenvolvimento da atitude artística como meio para a descoberta de visões de mundo e visões de si conta com algo que parece fundamental para nós em um processo de ensino/aprendizagem, conferindo um ponto de partida para justificar essa didática parcialmente incógnita como uma ampliação da ideia de aula. Se assumimos que educadores e educandos são artistas, relatórios são como portfólios, salas de aula são como ateliês, processos de ensino aprendizagem são como processos de criação artística, qual é a prática didática que emergiria desse assumido isomorfismo? Uma aula assim se prestaria a quê?

Partindo dessas correspondências é que elaboramos as perguntas para a Nay, mas o que ela nos contou trouxe uma visão muito mais sólida sobre essas correspondências. Esses paralelismos não são só um ponto de partida, são um instrumento permanente presente em que cada costura nova abre espaço para outras e outras. E é também onde as postulações mais gerais acerca da aula da Nay e sobre a potência que uma aula pode ter encontram o seu lugar. Buscamos entender como a compreensão do processo de criação pode transformar a visão sobre o processo pedagógico, impactando práticas e propostas educacionais; e de maneira inversa, como as ideias sobre processos pedagógicos também podem ampliar a compreensão da criação nos domínios artísticos com vínculos pedagógicos mais fragilmente desenvolvidos.

Esse desdobramento de conexões analógicas e metafóricas não busca criar uma abstração generalizadora que sirva como base comum aos processos de

criação artística e educacional, nem pretende legitimar afirmações sobre um campo através da comprovação em outro. O objetivo não é obter uma *nova compreensão* desses processos, mas *novas compreensões*. A intenção é expandir o campo de representações, revelando passagens que não se pretendem unívocas e que, em vez disso, formam uma estrutura rizomática, num “intercâmbio crítico que é reflexivo, responsivo e relacional, que está em um contínuo estado de reconstrução e conversão em outra coisa” (Irwin; Springgay, 2013, p. 139). Entendemos que a expansão do campo de representações acompanha a multiplicação das possibilidades de atuação criativa na práxis investigativa, tanto na arte quanto na educação. Esse arejar dos entrelugares é alimentado pelo próprio exercício de buscar analogias, pois “o significado e a compreensão não são mais revelados ou pensados para emanar de um ponto de origem, antes são *complicados* por ser relacionais, rizomáticos e singulares” (Irwin; Springgay, 2013, p. 139).

Na aula sobressai à primeira vista o caráter relacional, se o educador cria algo em uma aula é um acontecimento, e não cria sozinho, as relações entre pessoas são a sua matéria-prima e o meio no qual interfere é o cenário intersubjetivo, assim a autoria não pode ser exclusiva sua, pois as relações sempre se estabelecem por proposições-ações recíprocas de um com o outro, assim os educandos seriam co-autores. Numa aula, todos estão criando, os presumidos papéis de autor e de espectador se misturam como em uma performance, ou em um *happening*, o espectador é ativo. Negar a agência dos participantes para mobilizar as suas percepções, sentidos, afetos, imaginação seria como negar à performance o que ela tem de mais precioso: o convite a ingressar no sistema de feedback de um acontecimento aberto, o convite a experienciá-la junto ao seus proponentes. O performer considera a presença de quem está em contato com a performance, ao mesmo tempo em que quem está assistindo à performance sabe que o performer considera suas reações-proposições. Considerando a natureza relacional da criação em coletivo, as ações dos participantes de uma aula, incluindo as do educador, sempre se saem como proposições. Na concepção do ato criativo dentro dos domínios mais usuais de produção artística, essa comparação com aula põe em evidência, mesmo quando a obra artística em questão não é uma performance, o caráter ativo e criador na apreciação e leitura da obra por parte do espectador. Essa visão desloca o foco da arte do objeto artístico, da obra, para a interação que se dá

no contato com esta, desloca para a experiência, a mesma da qual fala o filósofo John Dewey, que “sempre resulta da interação entre uma criatura viva e de um aspecto do mundo em que ela vive”. Ainda segundo Dewey, a qualidade estética é inerente a qualquer experiência completa. Seja em uma vivência com uma obra de arte ou em uma aula, a experiência não se consolida sem o engajamento ativo do sujeito na construção da sua significação:

Uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. Pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência (Dewey, 2010, p. 122).

Falar do "resultado de uma experiência" sempre implica um viés muito limitado do seu significado amplo pessoal para quem a viveu, e da mesma forma que entendemos que não se pode sumarizar objetivamente uma experiência pessoal com uma obra artística, seja na sua produção, seja na sua apreciação, deveríamos descartar qualquer visão que ambicionasse algo análogo com a experiência de uma aula. Uma aula não pode ser caracterizada primeiramente pelo seu conteúdo, ou uma produção artística pelo seu tema ou conceito. As próprias noções de conteúdo de uma aula e de tema ou conceito de uma produção artística, são conceitualmente bem questionáveis, e parecem todas implicar uma presumida impessoalidade reducionista incompatível tanto com a diversidade, quanto com a complexidade individual das formas de experimentar e representar internamente o mundo em processos artísticos e educacionais.

Para o vivido cabe muito mais relatar a sua história, o seu trajeto, criar em relação com o que se vive. Os encontros com a arte e com o mundo na sala de aula resultam em “histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro” (Dewey, 2010). Neste ponto a presumida associação de um relatório a um portfólio, no quadro de correspondências que apresentamos inicialmente, se embebe de significação. A criação artística genuína é um testemunho pessoal do sentido de uma experiência, e tomando forma sempre a partir de um processo que se desenrola entre condições internas e externas,

tecendo na percepção consciente relações entre o que foi feito até então e a perspectiva do que se quer fazer, atesta uma reflexão. A produção poética, como um prolongamento da experiência que ganhou existência independente do sujeito, é uma via para a socialização do vivido e também uma representação das condições de investigação pessoal de cada participante da aula. Assim, reafirma o seu papel constitutivo na edificação conjunta de conhecimento nessa visão mais abrangente da aula. Aqui, a janela para o mundo na sala de aula não são os livros, os conteúdos ou os conhecimentos do professor, todas as pessoas que participam da aula são elas mesmas em todas as suas formas de reação, expressão e atuação, janelas para o mundo, são artistas.

A ideia de que a cognição está intimamente relacionada às diversas instâncias da subjetividade não é nova na psicologia da cognição, e já serviu como base teórica para várias propostas que veem o processo de ensino/aprendizagem como uma experiência única para cada indivíduo, com uma história diferente dentro de cada um. No entanto, se a didática continua focada em um objetivo educacional uniformizado, um repertório de competências pautado em padrões de acerto e erro, o processo será negligenciado, subvertendo o caráter autoral esperado na criação artística. Em uma didática poética, por outro lado, abre-se espaço para processos criativos em que cada participante encontra suas próprias razões para se reconhecer como autor.

A introdução da arte como forma de viver a aula traz ainda, a amplitude das múltiplas formas de articulação e representações que a produção artística possibilita. O acoplamento poético a essa rede de conhecimentos e camadas da experiência em aula é valioso, pois a exploração poética, que se dá em acordo com as condições de representação do mundo dos educandos e educadores, sejam elas da natureza que forem, viabiliza uma vivência mais consciente do processo. Isso promove uma percepção unificada da experiência, evitando a fragmentação e os conflitos decorrentes de se sentir apenas sujeito a uma formalidade vazia, algo que nós conhecemos bem em nossas vivências escolares. Assim, a aula se abre como um espaço para viver e se constituir em movimento.

A esta altura, ao pensar a aula ampliada como uma experiência em construção, onde as proposições dos sujeitos participantes se articulam em um ambiente coletivo, em estado de acontecimento, a concepção de aula se torna tão

ampla que se aproxima de outros processos de criação, como o processo de pesquisa, já discutido anteriormente.

Tanto o artista quanto o professor e o pesquisador encontram seus caminhos, sempre novos, na relação pessoal, dialógica, aberta e circunstanciada com sua matéria. Esses campos de criação estão constantemente testando seus limites através do fazer, e o trânsito prático entre eles configura uma rede de passagens que, para nós, assim como para A/R/Tografia, afirma a viabilidade da performance conjunta e simultânea nesses três domínios. Se por um lado, há práticas sociais e profissionais e conformações institucionais que imponham limitações à atuação conjugada de fato, como discute Debora Frota Chagas no artigo *Educação e arte: um olhar poético na formação de professores* (2019), por outro, os vínculos entre arte, educação e pesquisa como mostramos revelam-se multiplicantes, generativos, e promotores de novas perguntas, refletindo seu potencial para transformação dos sujeitos e dos coletivos que se aventuram a criar. A práxis criadora, que põe o foco nos sentidos pessoais que só podem se assentar no sujeito a partir da experiência é que vai trançar os caminhos entre esses distintos domínios da invenção. Essa práxis, como propõe Sumaya Mattar:

[...] uma relação ativa entre sujeito e objeto, o que só pode ocorrer com o sujeito consciente de seus propósitos, que, por sua vez, expressam a sua atitude perante o mundo. Nesse tipo de práxis, definida pela não dissociação do subjetivo e do objetivo, pela singularidade do produto e pela indeterminação e não previsibilidade do processo e dos resultados, os atos não vêm nem do passado nem do presente, mas do futuro. Orientam-se pela intenção e só terminam com um resultado ou produto efetivo (Mattar, 2010, p. 94).

As premissas desenvolvidas até aqui sobre o imbricar-se da prática educadora e artística ganham substância e singularidade para nós a partir dos relatos e visões de Nay, que exploraremos nos próximos capítulos. Nay valoriza o processo criativo, enxergando a trajetória de um artista como uma narrativa repleta de particularidades, com histórias tão belas quanto o produto final. A obra materializada é apenas uma janela de entrada para o mundo particular de cada um.

3 O ENCONTRO CONSIGO MESMO

3.1 NAYARA

“Vou tentar fazer um resumo, para não ficar horas aqui falando. Bom, o meu nome é Nay, eu tenho 29 anos. Para mim, assim, fazer um resumo de quem eu sou está sendo a maior dificuldade aí nos últimos momentos, porque nós somos tantas coisas, que a gente conseguir resumir isso está sendo um super desafio, né? Então, eu vou contar um pouquinho aí sobre toda essa história.”

Estas foram as primeiras palavras de Nayara Prando, ao se apresentar para nós, na entrevista realizada no dia 20 de junho de 2022, em uma videochamada da qual participaram, além da própria Nayara, Paulo, Samuel e Naomi, a única de nós que já a conhecia anteriormente.

Na época, Nayara desempenhava, na Fábrica de Cultura 4.0 de São Bernardo do Campo, a função de "educadora cultural", como era formalmente chamada pela instituição. No ateliê de lá, ela ministrou cursos de artes visuais e cultura *maker*.

As perguntas que preparamos para a entrevista miravam na apreciação de práticas que pudessem inspirar a nossa reflexão sobre o que seria uma didática poética. Elas buscavam explorar até que ponto a Nay via paralelos entre sua prática artística e didática, conforme vínhamos especulando na nossa investigação de então.

A conversa durou quase duas horas, enquanto a Nay falava sobre vários assuntos que tocam as suas vivências artísticas e educacionais. Nas falas de Nay, não houve uma apresentação explícita de relações entre sua prática educadora e artística por meio de analogias, como vínhamos tentando conceber a ideia de uma didática poética. Ela apenas tangenciou o quadro de correspondências que estávamos elaborando antes da entrevista. No entanto, percebemos muitas conexões entre sua história de vida com a arte, práticas pedagógicas e motivações pessoais na construção de sua abordagem. Motivados pelo desejo de captar a forma como essas conexões davam sentido à sua narrativa, conduzimos e nos deixamos conduzir na conversa, ora seguindo o roteiro de perguntas, ora desviando dele.

Terminamos a entrevista hesitantes em afirmar que Nay via a aula como uma construção poética. Contudo, seu relato parecia entrelaçar muitos dos tópicos que vínhamos discutindo, dando-nos uma impressão de conformidade com objetivo da entrevista, mesmo que não conseguíssemos justificar para nós mesmos essa impressão. Essa impressão só veio a ganhar sentido para nós posteriormente, quando superamos a expectativa de que as práticas de Nay deveriam ser uma demonstração de uma didática poética, e nos engajamos na construção de uma imagem nossa de didática poética inspirados pelo relato de Nayara. É um caminho de “fazer visível o metarrelato que proporcione sentidos alternativos ao trajeto da investigação” (2013, p. 47), como aponta o educador Fernando Hernández Hernández³.

Aqui cabem algumas informações sobre o ambiente e as circunstâncias das aulas da Nayara, para termos claro o contexto dos seus relatos. Atuando em uma das chamadas Fábricas de Cultura 4.0, que são Fábricas de Cultura com projetos com a destacada preocupação de integrar tecnologias às suas iniciativas de inclusão cultural, Nayara acompanhava três turmas semestrais sempre no mesmo ateliê/espço *maker*. Tinha dois encontros semanais diurnos com a turma de artes visuais, composta por crianças e jovens de 8 a 21 anos, e dois encontros semanais com a turma *maker*, de 10 a 21 anos.

No período noturno, o ateliê recebia aprendizes *maker* a partir dos 16 anos, sem limite de idade. Todos os cursos eram semestrais, com um mesmo aprendiz podendo frequentá-los por até 8 anos, uma característica de todos os cursos *maker* das Fábricas de Cultura 4.0. Com a grade reformulada a cada semestre, Nay destacava: “sempre pensando que vai ter um aluno que está entrando agora e nunca viu nada daquele maquinário, e outros que já estão comigo há um ano, conhecem o maquinário e estão desenvolvendo outros tipos de projeto.”

Os cursos ministrados pela Nay eram todos estruturados em torno de projetos e experimentações artísticas pessoais dos aprendizes, tanto o de cultura *maker* quanto o de artes visuais. Para ela, a própria ideia do fazer *maker* tem esse apelo em si “*maker* é tudo que a gente constrói, as nossas ideias e os nossos projetos são tirados do papel com o auxílio das máquinas”. Já no curso de artes visuais, ela

³Hernández aponta esta como uma das opções que *metodologia narrativa* pode oferecer na Investigação Baseada em Artes (IBA).

propunha a experimentação com diferentes técnicas e materiais para a turma e, posteriormente, um projeto individual com maior tempo para desenvolvimento na fase final do curso:

“Quantos dias vocês acham que precisam para pintar uma tela?’ Aí, eles falam: ‘Quatro, cinco.’ Se eles falam cinco, eu sempre deixo duas aulas a mais. Então, eu preparo sete aulas. Se a gente precisa de três, eu deixo cinco. E aí, eu falo para eles: ‘Vocês podem pintar o que quiserem. Usando as técnicas que aprendemos, vocês podem fazer o que desejarem.’”

Embora as aulas de artes visuais fossem mais voltadas para a linguagem bidimensional e as aulas *maker* para a realização de projetos com a utilização das tecnologias de fabricação digital disponíveis no ateliê, essa liberdade para produção estimulada pelos educadores frequentemente borrava esses limites. Como observa Nayara: “a cultura *maker* e a arte, elas andam assim juntinhas o tempo todo.”

Neste capítulo vamos abordar alguns aspectos da criação que ganham destaque para nós a partir do que a Nayara nos conta sobre as suas aulas e sua vida, e também o modo como a visão dela se entrecruza com as nossas experiências e alimenta a nossas perspectivas sobre as implicações da criação ou sua ausência em ambientes educacionais. Discutiremos a forma como ela procurava mediar a relação entre os aprendizes e o seu próprio fazer, as repercussões das noções que eles têm de si próprios em suas relações com as possibilidades de criação e o aprendizado pelo fazer. O entendimento de criação que assumimos aqui estão de acordo com o de Fayga Ostrower, no livro *Criatividade e processos de criação*, vinculando-se muito à busca consciente por ordenação cognitiva e significados, à ação enquanto contingenciadora do processo criativo e à inerência do contexto cultural à criação, todos esses fatores tendo como ponto focal de referência o próprio ser consciente-sensível-cultural que forma o novo (Ostrower, 2001). Nenhum desses elementos escapa do processo pedagógico, e dizem respeito tanto a educadores quanto a educandos.

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (Ostrower, 2001, p. 5).

Assim, uma sala de aula que se esquia das potencialidades da criação, perde a oportunidade de se afirmar como um espaço de vida e de expressão de necessidades existenciais dos seus atores.

3.2 VER-SE COMO ARTISTA

Logo nas primeiras falas, Nay apontou para uma das questões centrais que mobilizam o seu trabalho nesses campos de atuação:

“Eu sempre amei arte, mas eu acho que o processo mais difícil para todos os artistas é a gente se entender como o artista, né?”

A atitude educadora de Nay é profundamente marcada pela questão de como o aprendiz começa a “ver-se como artista”. Ela acredita ser fundamental para a gente conseguir dar ao sentido pessoal da nossa produção a importância que ele deve ter, essa autonomia para conseguir justificar pra você mesmo o que você quer tentar e gosta de fazer. A experiência de seu processo de compreender-se enquanto artista, as suas memórias e reflexões sobre essa história pessoal eram um ponto que animava a sua pesquisa de arte/educadora à época da entrevista.

Da infância, ela se lembra quando achava que “ser artista” era algo impossível:

“Desde muito criança, eu sempre admirei arte, mas eu achava que eu teria uma galeria de arte, que eu ia ser a pessoa que iria coordenar aquela galeria, no máximo, que eu nunca iria conseguir chegar nem perto de ser um artista.”

A Nay criança gostava de arte a ponto de se projetar no futuro em uma profissão associada à arte. Contudo, com uma visão de artista baseada em talento inato, ela não via sentido em qualquer tentativa de fazer arte. Foi somente no início da idade adulta, como ela nos conta depois, que ela conseguiu superar essa concepção. Interveio nesse processo o encontro com uma comunidade do grafite que a incentivou a transgredir as suas visões estabelecidas sobre si mesma e sobre ser artista, ao sinalizarem disposição em atuar como interlocutores sensíveis para o que ela poderia vir a manifestar nessa linguagem.

“Eu tive muito contato com a galera que já eram meus amigos, que eles faziam grafite. E eu achava muito legal, mas eu olhava e eu falava assim: ‘imagina, eu

nunca vou conseguir fazer isso, eu não nasci para isso, eu não tenho o dom'. E eles falavam que sim, que era só eu realmente ir lá. Se eu tenho vontade, eu tenho que fazer aquilo. E aí eu tive o primeiro contato através do spray."

e complementa, depois:

"o grafite foi a porta de entrada pra eu conseguir entender que a arte não vem, não desce do céu com anjinhos ao lado ou com uma musiquinha assim. Não é nada disso, sabe? Então o grafite, ele me ajudou a me entender como artista."

Para passar a se ver como artista, ela teve que mudar a concepção de artista que ela tinha antes, mas isso não se deu em um contexto de ensino formal de artes. Essa comunidade, não explicou diretamente com palavras ou uma aula expositiva para ela o que eles consideram que é ser artista, e sim acolheram ela num cenário prático onde ela podia fazer os experimentos dela junto com eles, conhecê-los e compartilhar com eles também o seu jeito de ser e de criar.

Discutindo explicitamente essa questão que se enuncia de maneira tão simples: "ver-se como artista", as falas da Nay nos voltaram para a complexidade, a sutileza e as particularidades com que ela se enraíza em uma diversidade de processos pessoais na vida de cada pessoa.

Mas do que trata o "ver-se como artista"? A expressão sugere, por um lado, o movimento de voltar-se para si mesmo, e por outro, uma reflexão sobre o que significa ser artista e sobre o que caracterizaria essa atividade. Aponta para uma retomada crítica por parte de quem reflete das concepções de artista explícitas e implícitas na sua história de vida com a arte. O despertar do artista em cada pessoa se dá sempre entre esse movimento de introspecção e as noções de artista presentes em sua experiência, enquanto a formação dessas noções, por sua vez, conta com a intervenção de referenciais do artístico em processos culturais muito variados. Manifestam-se na escola, com a família, nos livros e conteúdos das mídias de massa que fazem referência à arte e a artistas. É a partir do reconhecimento deste espaço de mediação entre os polos individual e cultural que a arte/educação, como propõe Ana Mae Barbosa, se configura como uma via de aproximação transformadora com o artístico:

Nesse contexto, o espaço de mediação entre os objetos culturais e o público pode ser entendido como um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de

sujeitos passivos e reprodutores de informações, podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos (Coutinho, 2009, p.174).

E refletindo sobre esses movimentos convergentes de reconfiguração do ver e do ver-se, inspirados pelos relatos da Nay, nós, Paulo e Samuel, compartilhamos um tanto do que a gente já pensou antigamente o que era ser um artista, de onde a gente achava que vinham essas ideias, como elas se relacionaram com as nossas práticas em cada momento e quais foram as experiências, contatos humanos e ambientes significativos que nos direcionaram à vivência de processos criativos, onde falávamos a partir de si, e à ideia de que mobilizar-se conscientemente nesses processos é um gesto performativo de autoria. As experiências que catalisaram mudanças em nós nesse sentido se deram em fases e ambientes diferentes nas nossas vidas. Mas as duas histórias compartilham tanto a característica de terem desenvolvimentos muito recentes, no curso de Artes Visuais na Unesp, quanto a de que quase nenhuma dessas experiências catalisadoras foram na vida escolar.

Contaminados pela investigação da Nay sobre “ver-se como artista”, nos aprofundamos no que é/permitiu/favoreceu a ação criadora nas nossas vidas, e podemos, em consequência, expandir o campo de analogias que nos levam a uma didática poética, para além do quadro de correspondências que apresentamos no capítulo anterior deste trabalho. O que temos chamado aqui de analogias ou correspondências é o que Irwin e Springgay (2013), ao discutir a investigação poética A/R/Tográfica, designam como metáfora, um recurso no qual, através da substituição de significantes, atribuímos novos significados ao mundo e “fazemos as relações acessíveis aos nossos sentidos” (Richardson, 2002, *apud* Irwin e Springgay, 2013, p. 148). Interpretando a didática como um conceito flexível e intersubjetivo e valendo-se de analogias, a pergunta para a qual nos direcionamos aqui é: de que modo um educador pode se tornar *autor dos seus próprios parâmetros* didáticos? sendo a *autoria dos seus próprios parâmetros* uma noção que elaboraremos neste capítulo a partir do diálogo com as falas da Nay e com as nossas vivências.

Um primeiro aspecto em que a fala da Nayara nos traz reflexões sobre as condições para a criação em contextos educacionais é a forma como uma aula incorpora parâmetros externos e estrutura um espaço de compartilhamento de referenciais culturais. As lembranças da Nay sobre o papel da cópia no seu ensino

escolar e a sua visão sobre como esta interfere nos processos criativos dos aprendizes se encontram com as nossas histórias de nós dois, quando ela nos fala sobre como práticas escolares que usam os resultados da produção alheia consagrada como modelo não podem favorecer esta autonomia do ver-se como artista:

“Eu percebo e eu lembro muito que na minha época de escola a gente estudava as obras daqueles artistas, né? Eu acho até um pouco frustrante quando a gente pega uma obra e fala assim, ‘nossa, olha essa obra aqui do Picasso, que bonita’. Então, todo mundo fala, ‘nossa, é linda mesmo’. Aí o professor ou a professora vira e fala assim, ‘ah, então vamos fazer uma releitura dessa obra?’. Aí você faz a releitura daquela obra. Aí você olha a sua obra, e você olha a obra da pessoa, e você fala assim, ‘gente, eu nunca vou ser artista porque, olha o que eu fiz aqui, e olha o que o Picasso fez. Eu não vou conseguir nunca chegar perto disso’. Então, isso acaba tirando a sua identidade como artista. Eu, na época de estudante, lá na escola, nunca teve ninguém que virou pra mim e falou assim, ‘Nayara, você pode ser artista’. Então, assim, dentro da escola a gente estuda a arte dos artistas.”

Aqui, Nay revisita as suas vivências como aluna e comenta a prática escolar da releitura, que como depreendemos do seu relato não é diferente da cópia. É uma prática que ela afirma identificar também, em outros pontos da entrevista, em relatos escolares dos aprendizes no ateliê da Fábrica. Neste texto vamos chamar essa prática de releitura escolar⁴. A cópia tem profundas raízes históricas no ensino de artes no Brasil, já foi e continua sendo objeto de ampla problematização na pesquisa

⁴A designação da cópia como releitura data dos anos 90, quando deflagrou-se principalmente na prática de professores de artes. Esse uso decorreu de uma identificação equivocada da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa com o termo releitura e do seu uso como cópia. José Minerini Neto, em "Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte", cita os questionamentos de Ana Amália Barbosa, em 2005, sobre as origens dessa designação:

E o fazer? Como ficou o fazer artístico nessa nova abordagem do ensino da arte? Ficou sendo a tal da releitura, mas de onde veio isso? Quem inventou? Conversei com inúmeras pessoas que trabalham com releitura, professores/as de sala de aula, e perguntei-lhes de onde vinha essa tal de releitura. Todos me disseram que era da abordagem triangular. Li e reli o livro A imagem no ensino da arte [...] com a intenção de encontrar um momento em que ela falasse dessa tal releitura. Não encontrei no texto, mas nas legendas dos desenhos das crianças. Conversando com a própria Ana Mae sobre a origem do termo releitura, ela me disse que provavelmente da prática, do trabalho diário no museu. (MAC/USP) (Barbosa, 2005, p. 144 apud Minerini Neto, 2017, p. 263).

de metodologias em arte/educação⁵. No entanto, os comentários de Nay sobre essa prática se voltam particularmente para o sentimento de frustração que a releitura escolar pode gerar no aprendiz, sobrepondo-se ao reconhecimento de seu próprio potencial criativo.

Quando o professor convoca os educandos a reproduzirem uma obra, introduz na aula a sugestão de definição e de acabamento no que se espera de uma produção artística. Essas expectativas, como a Nay aponta, também entram em jogo na tentativa do educando que, seguindo a proposta de copiar, tenta se aproximar do modelo fixado. Assim, pode gerar, naqueles que não conseguem ou não se sentem capazes de reproduzir o modelo com precisão, uma frustração que vai além do desempenho na atividade: ela toca no valor que atribuem à própria produção e na percepção do seu potencial para ser artista.

A pressuposição de predefinição das competências de um artista e do que confere valor artístico a uma produção afasta da criação todos os participantes da aula. Uma aula que deixa-se orientar por esta premissa, em vez de acolher e procurar abrir o espaço comum das expectativas às interferências de todos que dela participam, configura-se como um ambiente de reprodução de uma postura de passividade diante da arte. Ofusca as aberturas que poderiam dar para educadores e educandos o acesso à criação artística e didática. Em contraste com os ambientes educacionais conformados predominantemente por práticas reiterativas⁶, aparece aqui uma primeira condição para a criação, o diálogo, que trazemos para este texto no sentido freireano. Para o professor Paulo Freire, o diálogo é a abertura ao mundo comum das consciências que se concretiza na própria prática comunicativa e se constitui, por si só, como uma reinvenção, do sentido das palavras e dos atos comunicativos. Como explica o professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de *A pedagogia do oprimido*:

Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do abundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das

⁵Cf. Bredariolli (2013), cap. 12, subseção "Metodologias modernas: academicismos", p. 193-202, para uma discussão histórico e metodológica sobre o ensino desenvolvido nas antigas academias de arte e alguns de seus resquícios na prática do ensino da arte na escola atualmente.

⁶Cf. Mattar (2010, p. 92-94), para uma discussão da *práxis imitativa*, nos termos da professora Sumaya.

consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto (Freire, 2018, p. 26).

A ideia do espaço comum da aula a que nos referimos acima se desenvolve, aqui, em paralelo à ideia do mundo comum que Fiori menciona. Por meio do diálogo é que se instaura, como espaço da construção e criação compartilhada. Tanto a criação artística *na* aula quanto a criação artística *da* aula dependem, essencialmente, da abertura ao diálogo.

As práticas do ensino de artes que tomam a cópia como centro, como a releitura escolar, em vez de acolher as manifestações pessoais do educando no espaço comum, operam com base na seleção das competências desses educandos, com um filtro de seleção definido fora da aula. A sujeição a essa ordem tem consequências na subjetividade do educando. A introjeção desses supostos imperativos da arte, acompanhada por vezes de sofrimento para os que se veem desclassificados em um processo coletivo, constrange os educandos ao papel determinado por este filtro seletor: de um lado os que não levam jeito, do outro os quem tem talento. Esses estigmas, cavam seu lugar na subjetividade do educando, sempre atrelados a noções implícitas restritivas do que é ser artista e do que a arte pode significar para as pessoas.

Ainda que por uma via diferente da descrita acima, mas sob as mesmas pressões escolares que colocavam a cópia no centro do desenvolvimento do desenho, nós dois, Paulo e Samuel, passamos anos das nossas pré-adolescências e adolescências alienados de uma prática criadora com o desenho. Fizemos releituras escolares também, muitas vezes, mas essas não eram propostas que nos intimidavam nem resultavam em sentimentos de desqualificação nas aulas de arte. Para nós, as releituras da escola não se distinguiam da prática de copiar desenhos que cultivávamos por gosto.

Nós dois fomos jovens que se mantiveram desenhando por toda a infância e adolescência, desenvolvendo continuamente os nossos projetos pessoais com desenho, que na pré-adolescência e adolescência consistiam principalmente em fazer cópias de personagens dos desenhos animados e quadrinhos que a gente gostava. Dessa época, não nos recordamos de qualquer troca significativa que o

ensino escolar tenha feito com esses projetos pessoais. A escola influenciava sim, pois a capacidade de fazer boas cópias era reconhecida pelos professores e pelos adultos em geral como uma habilidade meritória, mas nada que conferisse vida, movimento e renovação aos nossos projetos. Nós mesmos assumíamos para nós, sem mais reflexão, o compromisso de aprender a fazer cópias cada vez melhores. Como diz Samuel: “Se é suficiente para impressionar um adulto e seus colegas, estava bom”. Entre os colegas, que compartilhavam o gosto pelos mesmos personagens, games e desenhos animados e também admiravam os nossos desenhos, o parâmetro do “bem-feito”⁷ também pautava explicitamente as discussões, de modo que o desenho aparentava para nós ter uma função social bem definida naqueles círculos de apreciação, todos jogavam o mesmo jogo com as mesmas regras. As eventuais cópias insatisfatórias, abaixo das nossas expectativas, que se confundiam com as dos outros numa mistura que sentíamos era bem homogênea, não era apresentável e nos frustrava.

O que a gente gostava era de desenhar, mas desenhar e fazer cópias parecia uma coisa misturada para nós, e ingredientes muito relevantes do que animava e dava sentido à nossa prática no desenho, como por exemplo o fato de que nós mesmos é que escolhíamos os personagens que queríamos desenhar, se saiam secundarizados na socialização com o desenho e completamente alheios à nossa consciência, enquanto os critérios de bem-feito eram coisas com as quais a gente lidava conscientemente e nas discussões com outras pessoas, reconhecendo, inclusive, na época, como a causa de frustrações.

Nessa fase, a ideia de ser artista nem passava pela nossa cabeça, não porque achássemos impossível, como a Nay, mas porque, na escola, onde tivemos acesso às principais referências sobre o que significaria ser artista, nossa relação com essa noção parecia abstrata pela sua carência de conexão com nossa experiência sensível, desconstruída do que percebíamos como concreto nas nossas situações. De forma parecida com o que nos recordamos das aulas de história, artistas e obras eram personagens e eventos distantes, parte de uma narrativa que não nos despertava interesse. Só realizaríamos cópias das obras de arte com que tomamos contato na escola sob demanda de adultos.

⁷“Bem-feito” era como chamávamos, na época, os desenhos que apresentavam um certo virtuosismo técnico nas representações gráficas figurativas. No caso de uma cópia, ela seria tão bem-feita quanto mais preservasse as formas e as proporções da imagem da qual partiu

Com a cópia como único referencial prático por muitos anos, não despertávamos o movimento de nos voltarmos para nossas identidades artísticas, e sem acesso a quaisquer sugestões que viessem nos motivar a buscá-la permanecíamos acomodados à percepção de que estávamos apenas aprimorando a competência de copiar. Embora a prática normatizada do desenho na escola não nos marginalizasse, também não conseguia nos ofertar quase nada e não se apresentava como um lugar de autoexpressão para nós. Assim, os universos dos nossos cadernos de desenho e os cadernos escolares permaneciam invisíveis entre si.

A Nay compreende que apresentar novas referências artísticas aos educandos não deve ser um fim em si mesmo, mas um dos meios para viabilizar o diálogo. Na sua abordagem, a releitura, que não é a mesma que ela conheceu na escola e não se confunde com cópia, a conversa aberta acerca das obras que ela traz para as suas aulas e do porquê ela trouxe precede um convite aos aprendizes para que eles tomem essas obras como referência estética, procurando explicar que a referência, como ela vê, trata-se de um intercâmbio voluntário entre o que é do outro e o que é seu: “Mostro as minhas referências e mostro minha tela, e falo: ‘gente, essa aqui é a Maia, ela é a minha referência, eu acho essa mulher maravilhosa, eu amo as artes dela. Olha o quadro que eu fiz com referência na arte dela’. E aí eles conseguem ver semelhanças, mas eles veem que não é cópia, né?”, e conta ainda:

“Igual a gente fez da Semana de 22. A gente pegou algumas obras, a gente fez alguns desenhos. Então, por exemplo, tem aquela obra que chama O Ovo da Tarsila, e teve uma aluna minha que pegou e transformou no ovo do Pokémon. Fez uma releitura, colocou o ovo lá, desenhou um bichinho do Pokémon saindo do ovo, e olha só que legal! né? Olha que legal! Ela falou sobre a arte dela”.

Na abordagem de releitura proposta por Nay, em paralelo com a proposta gnosiológica de Freire para uma educação problematizadora, onde “o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes” (Freire, 2018, p. 94), o diálogo em torno da referência – um objeto cultural e, portanto, mediador dos sujeitos cognoscentes na aula – se orienta para a partilha das compreensões e imaginações que tanto Nay quanto os aprendizes podem ter sobre o próprio processo de decodificação desse

objeto cultural. É a partir desse diálogo que o aprendiz pode expandir seu campo de experimentação, construindo o cenário em que poderá descobrir as opções que tem e as escolhas que pode fazer no processo criativo.

O contraste experimentado pelos aprendizes da Fábrica entre um ambiente que respeita os seus processos criativos, fazendo destes a base propulsora da prática didática, e o ambiente escolar com propostas normatizadas como a releitura escolar leva-os a questionamentos, e as perguntas que eles levantam, como vemos a seguir, nas reflexões da Nay acerca da sua atuação, nos recordam mais uma vez que, para que educadores e educandos construam colaborativamente o espaço comum da aula, as questões levantadas e compartilhadas de cada lado, por cada participante do processo didático, devem alimentar as situações dos outros neste processo, a partir de uma postura crítica-reflexiva de cada um.

“Isso é uma coisa que eles até falam ‘ai professora, eu queria que na minha escola, a aula de arte fosse igual aqui’, e aí eles me perguntam, ‘por que, professora? Por que não pode ser igual? Por que, professora, tem que ser desse jeito?’ Porque a aula de arte acaba sendo até chata, porque toda vez tem que fazer releitura, aí fica aquela coisa da sala, quem desenha melhor vai ser o melhor. Mas não. Se cada um fazer a sua arte, todos vão ser ótimos”

Nay ainda aponta aqui para uma outra consequência da adoção de um padrão externamente fixado como guia de um processo educativo: a familiar atitude de comparar-se. É a “coisa da sala” à qual ela se refere acima. Pois, os critérios de *melhor* e *pior* só podem ganhar sentido dentro dessa planificação das expectativas. A frustração de um aprendiz ao entender-se como pior, segundo alguma visão que domine espaço da aula, contamina os sentidos pessoais que emergem da experiência do fazer em aula e põe obstáculos para que este aprendiz desenvolva, em aliança com os outros, uma visão própria a respeito dos demais integrantes desse cenário humano. A visão a respeito do outro, dentro dessa perspectiva que conforma o espaço de troca entre os aprendizes, afasta-se da humanização, assaltada por um paradigma classificador que toma pessoas por suas competências e só considera as suas produções sob uma ótica bastante restrita. No caso da releitura escolar, a habilidade de fazer a cópia mais fiel se apossa do “desenhar melhor”. O resultado é um ambiente que rejeita um universo de possibilidades de

trocas e afetos entre os participantes do processo educativo, ao descartar a transversalidade dos olhares e a delicada arquitetura dos sentidos pessoais manifestos por qualquer tipo de proposição/criação que venha a se dar em aula.

“A gente não estuda técnicas pra gente conseguir fazer a nossa arte, né? Você ter a sua paleta de cores, né? Você saber quais são suas cores preferidas, né? Então, eu acho que isso também é muito importante. Além da gente saber quais cores são as cores primárias, secundárias, complementares... isso também é legal. Mas quem é você nesse mundo? Quais são as cores que você gosta?”

Aqui, a Nay nos fala de uma educação em artes que assume o ensino de técnicas como o seu objetivo final, passando indiferentes pelas potencialidades criativas do aprendiz, ao desconsiderar o vínculo sensível deste com o próprio fazer. “Você saber quais são suas cores preferidas” é um relação com as cores que só a experiência⁸ pode trazer à percepção. As técnicas ou teorias, como as da cor, são sistematizações abstratas, que sozinhas não podem dizer nada quanto a isso. A Nay, por outro lado, fala em estudar técnicas “para conseguir fazer a nossa arte”. O envolvimento com uma técnica pode sim servir de terreno para a experiência em que se encontrará o sentido do fazer próprio. No entanto, quando as escolhas, a imaginação, os sentimentos e as percepções, enfim, a própria experiência do aprendiz, perdem seu lugar de manifestação ao subordinarem-se à uma técnica, ele perde a oportunidade tanto de levantar perguntas sobre sua arte que se integrem à sua experiência quanto, pela via inversa, de enxergar perguntas sobre sua experiência que se integrem à sua arte. Apenas quando o aprendiz assume o protagonismo de seu processo criativo, investido do compromisso de rever ele próprio o papel das demandas internas e externas nesse processo, é que ele se desloca para um regime de criação em que a construção de sentido é contínua e renovadora.

Essas reflexões também se entrelaçam com as nossas próprias, ao resgatar memórias da adolescência ligadas ao desenho. Ambos, Paulo e Samuel, nos dedicamos ao estudo de técnicas de desenho por anos, especialmente de cópia,

⁸Recorremos neste parágrafo e em boa parte desta seção à idéia de experiência do filósofo John Dewey, discutida no capítulo anterior.

mas por todo esse tempo, até o começo da vida adulta, uma confusão prevalecia sempre que nos perguntávamos se tínhamos a “nossa arte”.

Com o tempo, nós dois, Paulo e Samuel, fomos nos distanciando do ponto de equilíbrio estável em que nos encontrávamos na parte anteriormente apresentada das nossas histórias com o desenho, em que não pensávamos em artistas senão como pessoas famosas com obras catalogadas. A perturbação desse estado de equilíbrio veio na adolescência. Isso se deu em um primeiro momento, a partir de um movimento de compreensão da relação entre autor e criação, sempre disparado pela admiração de criações que viemos a entrar em contato e gostar fora da escola. Notando o que se destacava como único para nós e parecia não ter análogo dentro dos nossos gostos, passamos a atribuir significância ao fato de que algumas coisas que a gente apreciava “saíram da cabeça de alguém”, como diz Samuel. Para Samuel, a característica autoral dos desenhos foi se destacando por meio de *fanarts*, que retratavam os personagens dos games e desenhos animados que ele gostava, em cenas e atitudes que ele não poderia atribuir senão à capacidade de alguém de transportar uma ideia particular sua para o papel. Já para Paulo, um reconhecimento semelhante ocorreu ao perceber que certas produções visuais tinham uma intenção comunicativa, e que a mensagem de uma charge ou de uma tirinha, por exemplo, dependia de uma pessoa para ser transmitida de uma forma única. A nossa imagem de artista aí já era outra, admirávamos a criação. Mas não poderíamos nos ver como criadores. A nossa noção de criatividade ainda era restrita, e só conseguíamos ver a inovação por onde percebemos os primeiros traços da relação entre autor e criação. Os limites desta estavam associados ao que reconhecíamos então como recursos expressivos, e que apareciam apenas nas realizações de outros. A nossa prática no desenho estava fora desses limites, e passamos a nos ver como meros detentores de uma habilidade que não poderia nos fazer artistas. Ambos passamos a questionar a prática copista, e nos demos conta abruptamente de que as cópias não estavam nos levando, nem nos levariam, ao ideal de criação que passamos a almejar.

Rejeitando o procedimento que parecia estruturar a nossa prática de antes, passamos por fases de atividade reduzida com o desenho ou de experimentação fragmentada em busca de outros jeitos de desenhar. Não tivemos, nessa época, acesso a vivências ou companhia que colaborasse conosco na construção de um

caminho que nos direcionasse a nós mesmos, ao encontro pedagógico com alguém que, como a Nay, assume a postura de “pegar o que as pessoas fazem, o que elas já estão acostumadas e a gente colocar isso dentro de sala de aula”. Nos outros jeitos que experimentávamos desenhar, era importante procurar um procedimento que fizesse transparecer a particularidade das nossas produções, pois entendíamos que só assim nos afirmaríamos como autores. Ainda carregávamos a ideia de que o virtuosismo técnico na representação gráfica figurativa deveria estar presente em uma produção de valor artístico, mas agora um novo valor ganhava distinção e relevância para nós, a originalidade.

Sem acesso a uma educação estética⁹ formal ou informal que nos permitisse voltar a nossa consciência para a singularidade estética das nossas próprias experiências, procurávamos alcançar um evasivo singular que se relaciona muito mais a uma certa acepção objetiva do termo na linguagem comum, quando se diz, por exemplo, que uma bola vermelha entre bolas azuis é singular (única) neste conjunto. Contudo, este sentido remete mais a uma constatação objetiva, uma reflexão que possivelmente se pode fazer dentro da experiência (Dewey, 2010), mas que desvinculada do resto do complexo subjetivo do qual a experiência depende não pode carregar consigo uma qualidade estética.

Faiga Ostrower, discutindo algumas das condições do que ela chama de alienação do ser humano de si mesmo e das suas possibilidades de criar, descreve um quadro onde as nossas memórias também ressoam:

Não há dúvida, porém, que a situação para o jovem é difícil. Só com um esforço muito grande poderia ele distanciar-se, espiritual e emocionalmente, analisar o estado de pressões a que está sujeito, a total injustiça das exigências, as ansiedades e sobretudo a alienação que o envolve, e então chegar à conclusão de que nada disso lhe serve como ser humano. Que, ao contrário, ele precisa resguardar em si a liberdade do ritmo de crescer em seu tempo próprio porque esse tempo pertence a ele e só a ele. Afinal, suas potencialidades, ele nem as conhece ainda. E, por outro lado, é natural que queira afirmar-se e receber o reconhecimento do contexto cultural em que vive. Isso significa que o jovem procura integrar-se ao meio social. Mas é esse mesmo meio social que lhe faz as exigências irrealizáveis. É uma contradição total (Ostrower, 2001, p. 141).

⁹Assim como Ana Mae Barbosa, entendemos que uma educação estética é a que procura, entre outros objetivos, fornecer ao educando a “*compreensão do fazer artístico como auto-expressão*” (Barbosa, 1989. p. 181, grifo nosso)

A pergunta proposta pela Nay, no entanto: “*Mas quem é você nesse mundo?*”, traz implantado no convite a pensar sobre si, a provocação para refletir sobre o mundo, sobre quais ideias e valores do mundo te servem como humano, sobre a relação própria com a técnica e, carregada desses sentidos, ela abre o caminho para uma compreensão de autoria denominadas por nós como o ser *autor dos seus próprios parâmetros*, que preservamos aqui tanto como registro da memória quanto evidência do nosso percurso de construção conjunta de ideias desde a época do trabalho para a disciplina de Didática, quando criamos e adotamos esta expressão em nossas discussões.

Esta é uma autoria que não depende decisivamente de referências externas de valor artístico ou de comparações com outros artistas, mas sim do pacto coeso e pessoal entre as escolhas do aprendiz/autor/artista, suas expectativas, e o percurso percebido na criação. Quando escolhe suas cores, por exemplo, ele não o faz para atender a um critério preestabelecido, mas sim como expressão de sua presença no mundo, refletindo a construção de “quem é você nesse mundo”.

Assim como foi para Nayara com seus amigos do grafite, foi apenas no início da vida adulta que nós, Samuel e Paulo, conseguimos ingressar decisivamente em um caminho no qual tomávamos consciência de que as expansões das nossas circunscrições do artístico não poderiam deixar de depender das nossas experiências pessoais com arte. Somente assim é que conseguimos incluir os nossos próprios procedimentos de apreciação e produção de arte, que também iam ganhando distinção para nós, dentro dessa demarcação dinâmica e agora pessoal. Para Samuel, um marco neste processo foi a emancipação do seu olhar espectador na apreciação de filmes experimentais e amadores. Envolvendo-se esteticamente como espectador com essas produções, que desafiavam o gosto de tantas pessoas do seu círculo de trocas pessoais, ele começou a se questionar sobre o motivo de seu apreço por elas. Investigando, começou a enxergar também as limitações do discurso analítico e audiovisual tecnicista para capturar o que ele gostava nesses filmes, a qualidade estética da sua experiência com eles. Assim, ele começou a compreender e desenvolver a apreciação desses filmes tomando como base a relação singular que ele estabelecia com cada um. Para Paulo uma percepção no mesmo sentido começou a se consolidar por meio de suas vivências no teatro amador, onde o fazer coletivo e desligado de referências autorizadas priorizava a

escuta mútua e o compartilhamento das descobertas pessoais durante os percursos de criação. Nesse contexto, em que os valores consensuais prevaleciam sobre qualquer parâmetro externo de valor imposto, a dinâmica coletiva inscrevia em si a importância das impressões individuais e de seu compartilhamento. O teatro amador e o filme experimental eram arte, é claro, não podiam ser outra coisa. Contudo, a nossa razão própria, enraizada na vivência de processos criativos, atestaria que não fazíamos nada de artisticamente errado, pois não víamos sentido em fazer de outro jeito.

A forma como o comprometimento com perguntas que emergiram das nossas experiências e práticas e o fazer coletivo nos ajudaram a contar as histórias de como chegamos a nos ver como artistas não se mostram uma mera casualidade quando procuramos olhar para a criação artística da *perspectiva relacional*. Introduzimos esse paradigma metodológico da IBA e da A/R/Tografia nas nossas discussões para evidenciar a criação como “parte de um contexto social mais amplo que ao mesmo tempo transforma e é transformado pelo produto artístico e em torno do qual há sempre uma batalha sobre as diferenças na hora de interpretar seus significados” (Barone, 2003 *apud* Hernández, 2013, p. 57). Como um modo de conceber o ambiente coletivo como espaço de criação compartilhada e, ao mesmo tempo, profundamente pessoal, essa perspectiva mostra sua relevância para imaginarmos uma didática poética.

O protagonismo no processo de desvendamento do mundo e dos outros seres, quando acompanhado do reconhecimento do protagonismo do outro em suas próprias investigações e da compreensão de que o significativo da arte emerge do mesmo lugar onde os encontros humanos ganham sentido — a experiência —, traz o plano relacional para a dianteira das vivências com a arte. Nessa perspectiva, podemos perceber que uma obra artística nunca será significativa por si, mas sempre significativa para alguém. Sua singularidade se estabelecerá sempre em relação. Faz-se única para alguém em particular, de uma forma particular. É o protagonismo na própria investigação que leva o ser que a empreende, a identificar a singularidade, acima de tudo, no que o toca, e na forma como o toca. De maneira espelhada, os parâmetros próprios de um artista e sua expressão ganham uma legitimidade que toma como valor fundamental o potencial criativo que se manifesta na experiência do outro ao entrar em contato com essas manifestações. Assim, seja

no papel de espectador ou de artista, de arte/educador propositor ou de aprendiz, as experiências significativas com a arte seriam simultaneamente o processamento e a consequência de um jeito próprio e dinâmico de se relacionar com o mundo e com a criação.

É essa singularidade relacional que a Nay evidencia, quando afirma “a minha arte tem outro tipo de arte”, a respeito do que cada um traz como proposição artística no ateliê. Ressoa, além disso, para nós, a importância que a diversidade de processos pessoais revelada e ampliada pela relacionalidade tem para o aprendizado e para a criatividade. Suas aulas propõem desafios que demandam respostas poéticas individuais, criando um ambiente onde o singular se manifesta como tal pela sua expressão em um espaço compartilhado. Nesse ambiente, o acolhimento do jeito de cada um se traduz em propostas, que impulsionam os processos de criação, que levam o aprendiz a refletir, a trazer tanto perguntas quanto respostas, a empoderar-se da franca iniciativa de compartilhar a sua expressão criativa com os outros na aula. Nesse envolvimento dinâmico é que se constroem caminhos para o universo pessoal de cada um:

“Então, se fosse pra você fazer uma arte sobre você, que foi um exercício muito legal que eu fiz esses dias, se fosse pra você fazer um portal pra entrar dentro da sua cabeça, como seria esse portal? Maravilhosas, né? Eles vão colocar símbolos, eles vão contar histórias da vida deles, né? E quando eles vieram pro ateliê de artes, eles começaram a compartilhar várias coisas, que aconteciam dentro da sala de aula, ou que aconteciam na escola, ou que aconteciam na casa deles.”

Ao experimentar uma dinâmica didática em que o subjetivo é acolhido, incorporado como elemento pertinente ao processo pedagógico, a arte deixa de ser, para o aprendiz, uma atividade isolada e se torna uma forma de construir significados que atravessam todas as dimensões de sua vida. As experiências e histórias que são trazidas ou ganham forma durante esse compartilhamento criam uma continuidade entre o que ocorre na aula e o mundo interior dos educandos. Vivenciando essa dinâmica dialógica, poderão perceber, também, a profundidade dos sentidos que arte pode adquirir na vida das pessoas, quando entendida como baseada em trocas, trocas que não descartam as articulações pessoais que estruturam as perspectivas de cada um. Ainda, nas palavras da professora Sumaya

Mattar:

A comunicação também é necessária ao ato criador. O artista não realiza a criação da obra sozinho, necessita compartilhar seu universo simbólico com outras pessoas num real ato comunicativo que, além dele, envolve sua obra e o espectador. A apreciação da obra concretiza tal ato. Ora, nem a arte nem as pessoas bastam a si mesmas; ambas só se tornam humanas ante os seres humanos, ou seja, a humanidade da arte e do ser não se manifestam na vida isolada, e sim na relação entre as pessoas (Mattar, 2010, p. 97).

A importância do compartilhamento para a criação artística manifesta-se não só nas trocas com os outros, mas também no encontro com o próprio “eu” de fases anteriores, no compartilhamento consigo mesmo ao longo do tempo. Esta é mais uma ideia que encontra eco nas práticas pedagógicas da Nay, mas não nas nossas jornadas com o desenho na adolescência. Em contraste com o “real ato comunicativo” que a Professora Sumaya menciona, desconsiderávamos o que outras perspectivas poderiam acrescentar ao que produzíamos, focados apenas nos critérios de sucesso e fracasso previamente definidos pela nossa intenção ao fazer o desenho, e da mesma forma, o que nós mesmos poderíamos descobrir a respeito dos nossos processos pessoais e práticas, olhando os desenhos que fizemos em uma fase anterior. Tudo o que estivesse fora dos parâmetros externos adotados em um certo ponto das nossas trajetórias se passaria por invisível.

Nossas referências estéticas se atualizavam junto com as descobertas de novas preferências nos quadrinhos e games, gostos novos, considerados por nós “mais maduros”, e com o tempo, até os personagens que a gente gostava antes iam sendo renegados, e os cadernos de desenhos que contavam a nossa história, abandonados como um delírio infantil. Nos nossos processos repetiam-se ciclos afetivos de envolvimento e rejeição, e ao final de cada ciclo, o rejeitado sempre terminava perdido no passado, eram vivências e produções que recusávamos associar a nossa identidade. Menosprezávamos as experiências do passado para afirmarmo-nos no presente, assim a construção de nós mesmos permanecia episódica e fragmentada. Não nos interessava revisitar as pastas de fases anteriores. O que elas teriam a nos ensinar? Nessa lógica, estávamos impedidos de nos abirmos ao diálogo com as nossas memórias artísticas para construir sentidos no presente, sem condições de observar como o próprio percurso de transformação das nossas práticas, enquanto testemunho do vivido, sempre esteve carregado de

sugestões para a investigação acerca das nossas identidades. Nossos processos eram entrecortados por apagões que nos compeliavam a recomeços de onde partíamos sempre órfãos de referências de nós próprios.

Nesse contexto das nossas vivências, é que a forma como a Nay incorpora a pasta catalogo nas suas práticas formativas ganha sentido para nós, como um dispositivo pedagógico a serviço do “ver-se como artista”. Com a pasta, Nay convida os aprendizes a tentar olhar para as suas produções como um conjunto e oferece a sua assistência para procurarem juntos alguma singularidade no que o aprendiz tem necessariamente de singular, as suas experiências e a sua trajetória no curso.

“Olha, a primeira coisa que eu fiz, quando eu entrei lá, foi pedir pasta catálogo. Então, eu falei, ‘gente, todos os desenhos que a gente for fazendo, vocês vão colocar numa pasta catálogo e vocês vão guardar esses desenhos’. Por que? Eu só consigo acessar essas memórias através de fotos, e os desenhos mesmo que eu fiz eu joguei tudo fora, e eu não queria que isso fosse assim. Então, esse foi o meu primeiro pedido para a aula de artes. não foi nem material, não foi nem lápis, borracha, foi pasta catálogo, para a gente conseguir guardar os desenhos, e quando a gente chegasse no final do semestre, eles pegassem aquela pasta, olhassem no primeiro desenho que eles fizeram e fossem folheando até chegar ao último desenho, da última aula”.

Nesta pasta — prossegue ela — se expõem, à primeira vista,

“técnicas que eles aprenderam durante aquele semestre, mas você vê que a forma deles se expressarem continua sendo a mesma, até mesmo em questão das cores. Muitos deles falam assim, ‘ah, eu gosto de todas as cores’, aí eu falo, ‘legal, você tem uma preferida?’

— ‘Não, eu não tenho.’

— ‘Ah, então vamos pegar sua pasta catálogo e dar uma olhada nela, ver as cores que você usa. Vê se ali não tem uma paleta que você gosta’”.

Como nos conta o Paulo, quando ele revisita as suas pastas de desenhos e cadernos da pré-adolescência, o que mais chama a sua atenção, atualmente, não passa perto do que priorizava na época em que fez os desenhos, quando a pasta era organizada, inclusive, com os desenhos considerados mais bem-feitos na frente

e os menos bem-feitos por último. É nas suas escolhas, voluntárias ou involuntárias, lembradas ou supostas que a sua fruição se detém. Nos pokémons que escolhia e preferia desenhar ele consegue ler relatos da impressão estética que eles lhe causavam e se traduziam nessas escolhas. As partes dos desenhos em que colocou mais detalhes, as partes nas quais, em detrimento de outras possíveis, decidiu investir em uma textura com grafite, quais desenhos escolhia colorir, as partes em que um traçado mais espontâneo conseguia fornecer a solução gráfica que a cópia necessitava, o que escolhia ressaltar num desenho investindo trabalho mais ou menos exaustivo, em que aspectos e medida os desvios da cópia foram admitidos como aceitáveis. Os próprios desenhos constituem um relato do que agora ele entende que seriam suas investigações práticas de então no desenho, um registro que se vivifica enquanto reconstrói seus gostos, intenções, interesses e tendências do passado em desenho. É com o jovem que se expressava nessas entrelinhas da cópia que ele espontaneamente procura estabelecer relações. O critério do bem-feito, que tem pouco apelo para ele, no ponto em que se localiza atualmente, se transfere sempre para planos mais e mais secundários. É como a Nay diz:

“A gente passa por muitas transformações. Então, hoje a gente faz uma coisa que a gente vê mil defeitos nela. Passa daqui um mês, você olha para aquilo, você vê outro significado, você fala, ‘mas olha que bonito o meu começo, olha que legal essa primeira obra que eu fiz, olha o caminho’. O processo artístico é muito mais bonito do que o resultado final, né? E aí, quando a gente entende isso, a gente começa a ver a arte com outro sentido”.

3.3 AÇÃO PROCESSUAL

Delinearemos aqui um breve passeio nas nossas análises das práticas didáticas da Nay, que de um jeito tão particular e natural, traz essa relação processual e criativa ao educador, uma postura de prática vivencial, que sendo fato vivido, nos exemplifica através de ações concretas um encontro de novo significado entre professor e aprendiz, através da atitude processual em educação.

Ao olharmos para o trajeto particular que a Nay fez para se tornar educadora, se desdobra um movimento que ajudará a ver através dos reflexos da sua vivência,

a forma única poética que uma investigação didática toma.

“Entrei em arquitetura por conta da parte de decoração, mas com o tempo, eu fui vendo que eu não queria trabalhar só no meio capitalista, né? Eu queria muito ter essa outra parte social. Entrei para o terceiro setor também, que foi uma coisa que eu amei”.

A Nay se formou em arquitetura, mas já nessa fala ela menciona que o que impulsionou ela a mudar para o terceiro setor era o desejo de ter essa parte social que nessa área se engendra, aqui já se transparece uma das centralidades do que motiva sua ação didática pedagógica e que ao longo dessa análise vamos discutir. Ela não fez licenciatura em artes, como ela enuncia: “minha vida mesmo como arte/educadora começou na Fábrica de Cultura”. Ela já se inseriu na prática educacional o que permitiu a ela aprender enquanto praticava, dando aula enquanto testava e re-aprendia seus jeitos de ensino.

“Eu comecei essa minha jornada de educadora na Florestan Fernandes, em Diadema”. A instituição a que Nay se refere é a Fundação Centro de Educação do Trabalhador Professor Florestan Fernandes, sendo um órgão municipal fundacional fins lucrativos, que tem como foco o ensino de cursos profissionalizantes voltados à população do município de Diadema.

A Nay relata como se deu o processo de admissão dela na Fundação Florestan Fernandes, através de uma entrevista de emprego, e desse relato podemos desprender informações caras a uma ação didática e dialógica. Segundo ela: “Eu fui chamada na Florestan Fernandes, que foi um lugar que me acolheu, assim, super... Chegando lá, tinha muitos professores, tinham professores que já tinham dado aula no Senac, por exemplo”. E a Nay prossegue:

“E eles perguntaram para esses professores se eles achavam que no primeiro dia de aula já iam conseguir fazer a proposta do curso. E os professores que estavam falando junto comigo falaram que sim, que com certeza no primeiro dia de aula eles já iam sair fazendo tudo que era para eles fazerem. E eu falei que não, que não teria como no primeiro dia de aula eu fazer isso, porque a gente tem que se conhecer, eu tenho que conhecer as histórias deles, entender do que eles gostam, quais são as vivências deles, o que eles gostam de escutar, qual é a série que eles assistem,

quais são os desenhos que eles gostam, se é de anime, eu conheço Naruto e já está meio caminho andado”

A Nay, como seu relato nos mostra, ao afirmar que não estava preparada para lecionar sem antes conhecer o mundinho particular de cada um de seus alunos, expressa a ação dialógica-dialética na qual os saberes do educando são considerados para que o ato pedagógico se efetive. Segundo o educador Paulo Freire (2018, p. 97), em uma relação dialógica em educação, os educandos não são “recipientes dóceis de depósitos” do professor, ou seja, educar não pode ser apenas um ato de despejar, transferir ou transmitir conhecimentos e valores aos alunos, vistos como meros receptores passivos. Antes, em uma ação dialógica, estes têm de ser considerados investigadores críticos, dotados de um corpo e de uma história própria. Reconhecidos como indivíduos reflexivos, críticos e criativos, mantêm-se em contínuo diálogo com o educador. A ação dialógica freireana nos indica um caminho de aula como um espaço de criação, uma vez que permite que a relação professor/aluno se humanize e vivencie sua condição natural de ser mais (Freire, 2018), de construir e compartilhar uma visão inédita de si. Através dela, educadores e educandos passam a reconhecer-se como agentes co-criadores em sala de aula, abrindo espaço também para a agência poética no espaço comum.

Vale ressaltar que essa conexão com a ação dialógica de Paulo Freire não é coincidência, visto que em sua própria fala, Nay reconhece a importante influência do educador em suas práticas, como ela diz: “isso entra muito também no que o Paulo Freire fala, né? Que é a gente pegar o que as pessoas fazem, o que elas já estão acostumadas e a gente colocar isso dentro de sala de aula, né?”

Em uma pedagogia engajada como esta, em que se cultiva uma relação de interação de igualdade e valor entre estudante e professor, segundo bell hooks em “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, os professores precisam descobrir o que os alunos sabem e o que eles precisam saber, que é o que Nay faz quando coloca o que as pessoas já fazem e conhecem integrado ao ambiente escolar, para isso hooks aponta que os professores devem estar dispostos a se engajar com seus alunos além de um nível superficial. Nay faz isso na medida em que dialoga com os interesses de seus alunos, buscando conhecer as referências culturais que compõem o universo deles, ela dispõe saber o que a ela antes era

desconhecido. Um desses interesses expresso por seus alunos é o anime, desenho animado produzido no Japão, e ela relata:

“E aí o que eles fazem muito hoje em dia é anime, né? Esse mundo do anime é um mundo muito novo, né? E como que eu consigo trazer isso para minha aula, sendo que eu não entendo nada de anime, né? Mas eles amam esse assunto. Então eu comecei a me interessar também sobre isso, né?”

Nay afirma a disposição de aprender o que ela não sabe junto aos seus alunos. Nessa relação dialógica, um professor não se distingue como o único detentor de conhecimento na aula, dividindo o que sabe com “os que não sabem” e negando abertura ao diálogo, segundo Freire (2018). Em uma relação como essa, ambos, educador e educando aprendem juntos.

Portanto, ao fazer isso, Nay redireciona a pergunta nevrálgica da educação de “o que ensinar?” para “a quem eu estou ensinando?”. Quando o objetivo de um educador não está mais em transmitir um conteúdo numa lógica linear estática, em que o professor apresenta o material e os estudantes o recebem passivamente, e sim nas pessoas a quem esta educação está sendo direcionada, o encontro dialógico entre educador e aprendiz encontra um novo significado, pois segundo hooks quando reservamos um tempo para avaliar a quem estamos ensinando, podemos criar um clima para o aprendizado ideal em sala de aula, um clima em que através da partilha de conhecimentos e de conversas, nós quebramos a noção de que a experiência de aprender é privada, individualista e competitiva. Como bell hooks argumenta: “ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem”. A ação dialógica compreende aqui também um ato de criação e recriação, partindo da pronúncia de mundo de todos os participantes de uma sala de aula (Freire, 2018). O diálogo é uma operação de criação de sentidos e de reconstrução do ser, à medida que criamos junto com o outro nossas perguntas e respostas. Ao sustentar a sala de aula como espaço para o diálogo, estamos também reafirmando seu lugar como espaço de criação, cara à uma didática poética que estamos investigando, e vamos se aprofundar com mais detalhes no próximo capítulo.

Retomando o relato de Nay sobre a entrevista de emprego na Fundação Florestan Fernandes, é importante destacar também a distinção que ela expressou naquele cenário ao assumir a postura de não ter certezas, pois ela reconhece que

não podia começar a ensinar sem antes estabelecer uma base dialógica para construir uma comunidade em sala de aula, uma em que cada combinação de pessoas em suas particularidades vão gerar um caminho, uma abordagem dialógica diferente que vai lidar com a incerteza em sua multiplicidade de contextos. Para o antropólogo e filósofo francês Edgar Morin, como nos explica a educadora Flávia N. Ribeiro, a incerteza tem guiado a humanidade, pois surge da busca por compreensão, por convivência e do imprevisível. Quando se nutre a incerteza, reconhecemos a inadequação da simplificação, pois dentro desse modo de pensar, se faz importante a interconexão entre o único e o múltiplo que constituem juntos o todo (Ribeiro, p. 46).

Em uma postura didática da incerteza que Nay assume, se leva em conta o pensamento do ser (único) mas também do contexto e do complexo (múltiplo) através do diálogo. Assumir a abertura para a conversação como espaço genuíno de troca e construção de pensamento, é enfrentar a incerteza de que nem tudo vai se submeter ao seu plano educacional inicial, não há a garantia de que os cenários educacionais que você planejou vão se concretizar dada a natureza imprevisível e complexa da convivência baseada no diálogo, também não se pode recorrer a métodos e fórmulas que desconsideram e simplificam a pluralidade e dinamicidade do mundo, já que quando enredado em um diálogo, o coletivo provoca discussões, análises, sínteses sobre uma determinada realidade. Clarke discorre a respeito da incerteza em sua relação com a pedagogia:

Quando nos permitimos entreter a incerteza, estamos nos permitindo viver perigosamente com a pedagogia – convidar o caos (a incerteza) sugere que confiamos em processos complexos para resolver e gerenciar os problemas resultantes (Clarke *et al.* 2005, p. 172 *apud* Irwin, 2013b, p. 158).

Ademais, Davis disserta sobre a complexidade como teoria em educação, pois segundo ele, em sistemas complexos, os fenômenos são autopoieticos, ou seja, são criados e surgem a partir das interações complicadas entre os indivíduos (Davis, 2004 *apud* Irwin, 2013b). Assim, o universo da sala de aula é como um sistema complexo que continuamente se reconfigura, quando se enreda em meio a atividades complicadas pelo encontro com o outro. Abraçando a contingência dos processos deste cenário, cabe ao educador que assume uma postura ativa, aberta e reflexiva na educação, estar continuamente se reinventando, reconstruindo suas

hipóteses e propostas ao mesmo tempo em que está integralmente presente em qualquer situação em aula, desenvolvendo sua capacidade intelectual e projetiva de forma responsiva e relacional.

Abrir-se à contingência em sala de aula é abraçar o sentido da aprendizagem como uma relação fluida e dinâmica entre suas partes contíguas, o eu e o outro. Assim como a a/r/tografia amplia o campo criacional do que é, e pode ser uma pesquisa (ao dar espaço para categorias como incerteza, imaginação e dinamismo em sua abordagem investigativa), uma aula também amplia o que ela é, e pode ser, ao se imbricar à contingência dos processos vivos, dar espaço para a emergência do novo e viabilizar, em todo seu potencial, um verdadeiro espaço fértil para que o ato da criação ocorra.

Como citamos em instâncias anteriores, Nay em muitas de suas falas diz sobre a importância do processo na educação, ela enuncia que em projetos educacionais voltados aos alunos, professores *makers* precisam estar conscientes de que “não é só fazer projetos para ficarem bonitos. O processo do trabalho é muito mais importante do que o resultado final”. Dar importância ao “ficar bonito” seria priorizar resultados visíveis, que em sua superfície apresentam apelo estético ou até surpreendem em uma primeira análise, porém a longo prazo, pouco contribuem para uma formação do processo individual de cada aluno e em seu trajeto pessoal e único.

Ela reconhece que a formação em artes é uma ação processual de criação e nesse caminho de aprendizado ela busca fazer com que o aprendiz entenda a importância do processo. Uma de suas atividades que ela realizou junto com eles evidencia isso:

“Eu mostro para eles como que faz no papel, a gente recorta, tem mó trabalhão, aí depois eu falo assim, gente, agora essa máquina aqui de corte a laser, ela vai cortar tudo pra gente. Aí eles falam assim, ah, professora, por que você não falou antes? A gente tá aqui três horas, pra você falar que a máquina faz em dois segundos, eu falo é. Porque vocês têm que entender o processo, vocês têm que entender como que se cria”

Nessa história que Nay nos contou, ao iniciar a atividade com o trabalho manual no papel, ela busca proporcionar a seus alunos uma compreensão prática sobre as etapas do processo de criação. Quando ela introduz a máquina de corte a

laser na equação, apesar da frustração inicial dos seus alunos que questionaram o porquê dessa informação não ter sido dada antes, ela tinha como propósito fazer com que eles comecem a entender o valor da experiência prática criacional, não apenas ensinando uma técnica mas instigando a pensarem sobre as ferramentas e métodos que eles utilizam.

Nay a partir de práticas concretas como essa, incentiva e alimenta a voz individual dos seus alunos, para que eles, em seu trajeto singular encontrem-se, da mesma forma que ela se encontrou como artista ao assumir sua individualidade, única em sua forma, pois ser o que ela é, é o que a tornava singular.

Ela nos conta que em cursos *maker* que visam te capacitar a usar as máquinas de um fablab, “não adianta dar um cursinho de 3 dias” e achar que isso é suficiente para uma educação em prol do desenvolvimento pleno do aprendiz. A crítica de Nay enfatiza aqui a curta duração desses cursos¹⁰. A organização temporal deles diz muito sobre seu propósito, seu fim não a serviço de um procedimento técnico criador do aprendiz, que ao conhecer a ferramenta vai poder criar partindo do campo expandido de possibilidades que esta pode oferecer, mas sim, um fim que preza a técnica como seu próprio estado concluso de finalidade, conhecer a ferramenta por conhecê-la. Nas ramificações da fala de Nay, portanto, fica implícito aqui também uma crítica à visão tecnicista presente na cultura *maker*, que prioriza a “técnica pela técnica” e que “pode nos levar a um reducionismo ou desconhecimento de seu uso/ideia, enveredando sua utilização por rumo acrítico” (Cunha, 2008, p. 36) segundo a professora Fernanda Pereira da Cunha em sua tese *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*.

Em contraposição, Nay indaga o tecnicismo como via de criação em arte, dizendo: “Quando você é artista e você conhece a ferramenta é muito mais fácil criar arte do que uma pessoa que conhece a ferramenta e precisa fazer arte”.

Nessa fala, Nay faz a distinção entre o conhecimento técnico de uma ferramenta e o potencial criador que a mesma pode oferecer quando enredado ao reconhecimento de ser artista, ou seja, reconhecer-se na capacidade criacional dos

¹⁰Pode-se aferir que a escolha do tempo de duração desses cursos é um indicativo de uma problemática maior, presente no universo *maker* e ligada à visão tecnicista, porém só o tempo não é fator determinante para os cursos *maker* estruturarem-se dessa maneira, sendo mais uma consequência da forma em eles foram elaborados, com um fim à técnica e não a um procedimento. Tendo em vista que também há cursos de longa duração que continuam a mesma tradição tecnicista, e pouco acrescentam ao processo individual do aprendiz.

processos. Se uma pessoa apenas dispõe do conhecimento técnico mas nunca se aventurou nos processos pertinentes a se reconhecer como artista criador, o potencial de uma ferramenta pode se restringir a uma operação funcional e objetiva, que limita a forma de usá-la para além do que lhe foi ensinada na educação com foco restrito tecnicista. Porém quando uma pessoa se vê como artista, uma ferramenta não tem mais uma finalidade em si mesma, torna-se um caminho, um meio em que a criação pode se aflorar, pois quando já se está emaranhado ao processo do ver-se como artista, a pessoa é compelida a ir além, fomenta-se sentido à prática para que ela crie com independência, transitando em toda uma realidade própria de sentidos emocionais, cognitivos e psíquicos que o criar oferece.

Trabalhar na sementinha que vai germinar o reconhecer ser artista do aprendiz e a descoberta do seu processo criativo exige não somente tempo, mas também, em meio a tantos procedimentos complexos, o cuidado por parte do educador.

Embarcar nessa onda de descobrimento de sua prática criativa pode parecer a primeiro lance intimidador ao aprendiz, um caminho de muitas barreiras como já desvelamos anteriormente, a Nay leva isso em consideração, e traduz em um ação de cuidado capaz de gerar a confiança necessária para que em um primeiro momento, o aprendiz fique feliz com o resultado de algo que ele fez.

“O que eu sempre tento é no primeiro dia de aula fazer alguma coisa que ela [a pessoa, o aprendiz, no caso, vai fazer e que vai ficar incrível. Então, eu tenho um exercício que eu faço com as mandalas, que a gente faz o recorte no papel, que nada mais é do que você fazer várias dobras no papel e aí você pega a tesoura e você vai cortando esse papel. Quando você abre o papel, ele está uma mandala certinha, porque ele forma um círculo com vários recortes dentro. E aí diz: ‘Se você consegue fazer um estêncil, você consegue pintar, você consegue fazer várias coisas’, que o aprendiz ele vai achar incrível o que ele fez, porque ele fez no jeito dele e ele conseguiu fazer. Então, quando você faz isso com o aprendiz no primeiro dia de aula, você já planta essa sementinha de que ele é capaz de fazer alguma coisa muito bonita e que ele gosta muito, ele já volta outra pessoa para casa.”

Nessa atividade com a mandala, Nay age tendo cuidado ao trazer uma proposta prática que é simples em sua confecção mas que produz um resultado

gratificante e de apelo visual ao aprendiz, mostrando que sim, ele é capaz de criar algo bonito, sendo essa como uma “sementinha” que quando plantada no primeiro dia de aula, destina-se a florescer o seu longo processo criacional de aprendizagem. Essa ação de cuidado expressa na prática concreta que Nayara realiza, encontra uma íntima ligação com o que a educadora Sumaya Mattar diz, ao citar o poeta e escritor Herbert Read:

Ao falar do *bom professor*, Read nos remete novamente à ideia de encontro entre educador e educando e, assim como aqueles autores, invoca a figura do mestre, a quem caberia, primeiramente, libertar o medo do aprendiz (seu companheiro), estimulando-o e tornando-o confiante em si mesmo. Mas isso não basta. É necessário que o educador vá além, que tome a criança pela mão e se envolva em seu processo de humanização, conduzindo-a para o *mundo mais positivo da cooperação* (Mattar, 2010).

Ao refletirmos sobre os relatos das práticas didáticas da Nay e nos engajarmos investigativamente com suas falas, vimos que a visão de educação e formação que ela defende e pratica envolve uma atitude de “estar em formação”¹¹. Mas o que seria isso?

“Estar em formação” implica uma postura criativa, seja qual for a natureza da atividade (Derdyk, 1989, p.12), encontra relação também com a ideia de formação permanente de Paulo Freire, que diz que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. (Freire, 2011, p. 32). É estar em contínuo movimento criacional, sempre fluído e dinâmico, onde o conhecimento não é tido como produto acabado que sabe dos seus limites, e cuja distância dos horizontes já parecem fato dado, pré programado e feito; antes, permanece em orientação fluida, pois tal como uma vivência permeabilizada na vida sempre se renova e se reinventa. Esse estado de formação e constante mudança é uma características dos processos, quando eles são ativos e dotados de vida, sendo processos vivos, tudo flui, e nesse sentido se faz verdadeira a constatação do filósofo grego Hieráclito quando ele diz “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio”, pois ora, quando entramos no rio este já não é mais o mesmo, pois já se transformou, as águas que fluem nele não são mais as mesmas, elas são outras, e o mesmo equivale ao ser

¹¹Expressão utilizada por Edith Derdyk em seu livro *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*, ao referenciar os processos criativos expostos por Fayga Ostrower.

que se banha no rio, ele não seria o mesmo de antes de ter adentrado nessas águas.

E é em um movimento análogo a este que a Nay reconhece a postura de “estar em formação”, é uma conduta que ela mesmo defende e ensina pois ela vivenciou (e vivencia) isso, é portanto uma prática viva, dotado de significado pessoal a ela, e que diz: a um educador nunca se esgota o ato de conhecer (a si mesmo, e ao outro), sempre vivenciando, organizando, elaborando, projetando e construindo em busca de novas configurações, nesse sentido, a prática (viva) de um educador não seria diferente da de um artista, ou pesquisador. Pensando nisso, é de grande impacto quando a Nay menciona seus borrados em relação aos borrados dos aprendizes, entendendo borrado como o julgamento pessoal do que constitui o erro, a falha que deve ser contornada. Quando seus alunos expressam frustração com seus erros (seus borrados) falando “isso ficou horrível”, a Nay intervém e diz “não está horrível, qué isso, meu Deus está lindo.. eu não estou nem vendo esse borrado”, e paralelamente quando é a Nay realizando uma obra de arte, e ela olhava e às vezes tinha um borradinho do lado, ela comentava no ateliê com quem estava próximo dela e esse alguém falava: “não Nayara, é só um borrado, calma, é só um borrado”.

O que esse relato da Nay nos mostra é que a formação de um educador nunca chega a um fim definitivo, pois ela ensina e aprende junto com seus alunos, os erros deles também são um espelho que reflete as dificuldades dela no presente, retomando as descobertas e frustrações que envolve o fazer, ela se vê junto com os alunos explorando a dimensão das relações entre/com eles, que nunca se esgota pois assim como os processos vivos, as moléculas e células se relacionam e dependem umas das outras para a manutenção da vida, nossas relações humanas também são construídas em trocas e interações, e por estar atento a essa natureza é o que confere a sensibilidade tangível da Nay, capaz de adentrar no mundinho particular de cada um de seus alunos.

Dando continuidade a essa ideia, é importante anunciar que a Nay realiza junto com seus alunos as propostas educacionais que ela propõe:

“E uma das coisas que eles falam muito, é que quando eu faço aula, e aí na hora de fazer mesmo a prática, eu faço junto com eles. E eles falam que isso é muito

diferente, que tem muitos professores que falam assim, ah, hoje a gente tem que fazer tal coisa. Jogos alunos lá e fica sentado na mesa e os alunos lá produzindo”.

Ela não assume postura passiva de lançar uma proposta e deixar de se engajar diretamente com o que propõe. Ela faz junto com eles, isso além de servir como forma de aproximação ao universo criativo de produção de ambos professor e aprendiz, tirando da figura do educador essa impenetrabilidade quase mística que ela às vezes assume, também traduz uma postura de se ver junto ao processo, em que teoria não é meras palavras vazias, desligada de uma prática real e efetiva da linguagem que se propõe realizar, antes reconhece a unidade entre ambas por meio da articulação a nível prático e consciente das duas, a práxis portanto, só ocorre quando estamos integralmente presentes no que fazemos. Como a educadora Edith Derdyk aponta, em seu livro *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*: as teorias, “sem uma vivência efetiva da linguagem, podem tornar-se palavras vazias, mera aplicação, escudo contra a incapacidade do adulto de penetrar num universo que lhe é tão estranho” (Derdyk, 1989, p. 49).

Ao aludir a esse universo que nos parece estranho, Derdyk se referia ao universo particular do outro, a realidade pessoal de alguém que muitas das vezes escapa ao entendimento do educador por ser estranho a este. Como então possibilitar que haja um encontro entre educador e aluno, dentro de suas esferas de realidade tão diferentes? Qual seria nosso passaporte para ingressar no mundinho individual do aluno? Derdyk indaga que é na capacidade de exercer o ato criativo que o educador vai encontrar seu passaporte, e para que isso ocorra propõe a retomada da vivência na linguagem gráfica, ter contato com a práticas artísticas, pois segundo ela não podemos falar de processo sem nunca termos passado por ele, e acrescenta: “Vivência prática ocupa um papel fundamental e inegável, pois sendo fato vivido, mantém um grau de verdade naquilo que acredita como processo e postulado educacional, [...] o educador ouve melhor a criança” (Derdyk, 1989, p. 15).

Portanto, segundo Derdyk, o potencial de gerar o encontro estaria localizado aqui, quando o educador se abre aos processos gráficos da criação e habita nesse entrelugar da vivência com a prática, porém isso ainda seria apenas o passo inicial, reconhecer que o potencial do encontro se amplia com a aquisição gráfica é importante sim, mas apenas conciliar essa capacidade é diferente de fazer o

encontro acontecer de fato, e é nisso que a Nay dá um passo além, pois não só ela tem sua prática artística entrelaçada com sua vivência, como também ela faz junto com seus alunos, é mais do que só saber, é saber e fazer juntamente com o outro que a potência do encontro adquire uma nova dimensão.

Quando a Nay desenha junto com seus alunos, ela oferece o diálogo prático a cada integrante que compõe essa experiência, que segundo o pedagogo John Dewey: “flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes” (2010, p. 111). Nós mudamos nossa imagem quando a tornamos visível ao outro, em um movimento de fazer-se vidente e visível, nós assimilamos, construímos e transformamos junto do outro o que se vê e o que ele vê, porém não deixamos nossa constituição de identidade imagética para trás, ele continua sendo um si que tem uma face e um corpo, um passado e um futuro.

O exercício de desenhar junto com o outro, que a Nay realiza, é uma conversa entre o dentro e fora, o pensar e o fazer, que nos coloca em contato com as correspondências, significados, relações e visão que faz visível o universo gráfico da pessoa próxima de mim. Como Paulo conta: “Quando estou desenhando com o outro, ele aprende comigo, observar o processo dele também dá insights no meu. Quando olho para o trabalho dele baseado em suas motivações e no que eu sei dele, eu entendo mais sobre ele, o papel que a arte tem na vida dele, descubro mais um cantinho que a arte pode infiltrar na vida da pessoa”.

Ao praticar junto, a Nay está oferecendo a possibilidade de todo tipo de troca, conhecendo o educador e o aprendiz pela maneira que eles são artistas, pelas trocas de opiniões, vontades, intenções, contações de história e palpites sobre/através das artes deles. Ver a arte da outra pessoa, amplia o nosso escopo de mundo entrelaçada na relação dos processos artísticos com a vida humana, aprendemos mais sobre arte e sobre o outro, são repertórios vividos que não só enriquecem nosso processo, mas aprendemos o que antes era desconhecido, nosso mundo se amplia.

4 DIDÁTICA POÉTICA: REVISITANDO E ATUALIZANDO

Como vimos no capítulo anterior, a entrevista com a Nay e a sua revisitação imprimiram movimentos em nossa imaginação, movimentos que interviram no nosso pensamento sobre o significado que pode haver em se falar em uma “aula poética” ou em uma “aula/arte”. Essa intervenção ocorreu de uma forma que não consideramos diferente da inspiração suscitada por uma experiência artística. Segundo Hernández, “a razão pela qual precisamos de arte e a criamos tem a ver com a sua capacidade de nos fazer sentir vivos e de descobrir o que não sabíamos que sabemos” (2013, p. 54). Podemos dizer que a entrevista com Nay foi uma espécie de performance artística da qual participamos, e por meio da qual, nós dois, Paulo e Samuel, nos aliamos no processo que nos permitiu ver o que aqui compartilhamos, e que neste capítulo procuramos articular numa imagem nossa da didática poética. Nesse processo de descobertas disparado pela performance seguimos, enquanto lidamos com nossos anseios ainda vivos de tornar a atuação educadora um elemento existencialmente significativo para nós. Neste capítulo, apresentaremos nossa síntese especulativa sobre os aspectos da criação poética e suas condições quando o que está sendo criado é uma aula, além de refletir sobre como essa imagem didática amplia o terreno onde o educador pode se arriscar a inventar caminhos para sua prática e dar sentido à sua experiência educadora.

A didática poética, como propomos aqui, enquanto sugestão de abordagem para entender e organizar a experiência de uma aula, apresenta-se como um quadro segundo o qual todos os participantes da aula podem se situar em sua inter-relação e relação com os eventos do cotidiano didático e tudo mais que os atravessa, abrindo caminhos para a autoria e a criatividade. Contudo, é na atuação do educador que colocaremos nosso foco, pois ainda que a didática poética reconheça todos os participantes da aula como seus co-autores, como discutimos no primeiro capítulo, estes tem “níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade” (Freire, 2018, p. 228). Para o educador, em vista da já apresentada indissociabilidade entre teoria e prática, a ordenação relacional que sugerimos há de se expressar por ações, mas não ações definidas, como por um protocolo procedimental, e sim como atuação em potencialidade, como compromissos. Esses compromissos, por sua vez, não são com resultados, mas de abertura com

possibilidades. Com sua “palavra coletiva” (Gusdorf, 2003, p. 39 *apud* Mattar, 2010, p. 104), na função de propositor didático, o educador na didática poética compromete-se a engajar os demais participantes a colocarem-se no presente e ampliarem as suas aberturas individuais em cenários coletivamente criados, procurando viabilizar a acessibilidade de todos ao espaço comum da aula¹².

O educador, na didática poética, assume o papel de autor ao transformar suas proposições em aula numa expressão de si, articulando e expressando, poeticamente também, os significados pessoais de sua prática educadora por meio de sua própria performance na aula. A experiência sensível que ele vivencia nesse espaço se torna a base para as suas elaborações práticas, revelando-se nas escolhas e interpretações que ele faz ao se engajar com os cenários humanos e culturais que formam a aula. Assim, ao propor uma interação pautada no reconhecimento mútuo das sensibilidades, o educador se direciona ao espaço compartilhado da aula como um promotor de vivências estéticas que encaminhem à emergência de novidades significativas para os que participam deste espaço.

Essa autoria educacional também implica um compromisso com a construção e atualização dos próprios parâmetros, como abordamos na visão de autoria no capítulo anterior. Ser autor dos seus parâmetros, neste caso, significa que a sua compreensão das circunstâncias específicas de cada momento da aula, bem como suas ações, estão ancorados numa investigação pessoal que ressoa com a prática artística — um processo de constante renovação e alinhamento com a própria experiência e sensibilidade. Esses parâmetros próprios, que envolvem tanto os meios quanto os fins do educador, estão profundamente ligados à integridade do seu ser e ao seu estar no mundo.

A interdependência entre investigação e atuação pedagógica é evidenciada por Freire, em *Pedagogia da autonomia*:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, p. 21).

¹²Espaço comum da aula, aqui, é com o mesmo sentido que explicamos no segundo capítulo.

Assim como a atuação pedagógica depende essencialmente do encontro com os educandos, a investigação do educador, em desenvolvimento dialético com essa, também depende desse encontro. Suas indagações dizem respeito a um contexto humano e, ao lidar com elas, seleciona o que percebe como relevante na experiência do encontro com o outro. Essas operações manifestam os seus parâmetros próprios de autor também. Além disso, ao mesmo tempo em que se compromete com a sua investigação didática e com o anúncio das novidades que ela traz, não desconsidera as investigações ou a potência para investir-se em uma investigação que têm os demais autores da aula, os educandos. O espaço comum da aula é constituído por esses anúncios de descobrimentos pessoais, inseparáveis das investigações individuais. Apenas participando desse espaço é que a aula ganha sentido para cada um. Isso, porque apresentar-se ao outro a partir de uma perspectiva própria permite a este outro redimensionar o seu próprio cenário tanto da construção conjunta quanto de investigação individual.

A ênfase que Nay coloca em uma questão tão dela — ver-se como artista — para orientar a sua atuação educadora vai na direção de uma didática poética. Ela não está investigando atrás de um modelo para ser replicado em outros contextos. Como ela diz: “Eu quero ser essa pessoa que vai falar assim, que a gente pode ser sim um artista”, indicando a sua disposição particular com essa questão. É a pesquisa dela, com os referenciais dela, que faz sentido na vida dela, emergindo da sua reflexão acerca das suas vivências como arte/educadora e como artista.

A ação dialógica, como nos mostrou a interação da Nay com os aprendizes no ateliê da Fábrica de Cultura, é imprescindível para o exercício da autonomia da reflexão, necessária tanto ao autorreconhecimento como autor, quanto aos processos de criação artística, que se orientam por investigações conscientes. Contudo, a didática poética, buscando uma concepção de aula em analogia com a criação poética, não pode reduzir a construção intersubjetiva que se efetua em aula ao domínio exclusivo da comunicação, e assim procurar trazer ao espaço comum da aula também a maneira pela qual as pessoas se encontram, afetam e são afetadas pela criação poética. Como Rita Irwin nos fala sobre esse domínio relacional da apreensão do mundo, onde os significados também são provocados:

[...] este tecido entre si mesmo e os outros, dentro e fora como uma maneira de chegar a se envolver em um encontro poroso que leva às aberturas entre

os sujeitos. Cada sujeito é criado nos encontros com outros, e é este com que cria a contiguidade e distinção das formas estéticas (Irwin; Springgay, 2013, p. 145).

Assim, o contato entre as pessoas em uma aula poética, como propomos, ampara-se na articulação (sempre múltipla) entre a palavra, de que o diálogo necessita, e as proposições por outras vias de representação. Daremos aqui um certo destaque à representação por imagens, considerando o nosso particular interesse, como artistas visuais, no caráter poético que estas podem assumir. Entendemos imagens aqui como tudo o que observamos, incluem trabalhos artísticos em diferentes linguagens (Bredariolli, 2014, p. 239), todo tipo de proposições visual. No espaço comum da aula/arte na didática poética, integram-se a síntese poética e as experiências estéticas dos participantes ao relacionarem-se com as criações poéticas uns dos outros. Essas experiências e proposições estéticas não se desvinculam do domínio da criação discursiva e dialógica. É a unificação da imagem e da palavra, que assim como nas investigações poéticas da A/R/Tografia, como nos diz Rita Irwin, se dá através de:

[...] um contínuo processo de fazer arte em qualquer forma artística e escrita de maneira que não estejam separadas nem sejam ilustração uma da outra, mas que estejam interconectadas e entremeadas umas às outras para criarem significados novos e/ou relevantes (Irwin, 2006, p.28 *apud* Hernández, 2008, p. 52).

No nosso caso, aqui, tomamos “escrita”, por extensão, como a comunicação verbal. Com as imagens participando do espaço comum da aula, não espera-se, como Irwin nos diz, nem que elas se sobreponham à comunicação verbal “falando por si mesmas”, nem que a comunicação verbal se sobreponha à imagem, esgotando e finalizando o que ela pode trazer a este espaço de constituição de relações e sentidos.

É o que acontece quando a Nay convida os seus aprendizes a representar, por meio da criação artística, e a partilhar com os demais na aula, o portal para dentro da cabeça deles. Nesse processo, os aprendizes realizam sínteses poéticas da sua experiência de introspecção. A síntese poética, segundo Sumaya Mattar é:

[...] um exercício de reflexão sobre o que singulariza cada experiência no processo coletivo em curso; um exercício que envolve um movimento de busca, seleção e tradução do que se considera essencial na experiência

vivenciada coletivamente, uma operação complexa da inteligência criadora, que nada tem a ver com ações mais simples como resumir ou descrever algo (Mattar, 2017, p. 3283).

A síntese poética tem o poder de capturar aquilo que é difícil comunicar em palavras e comunica de uma maneira mais holística. Essa comunicação aqui é entendida como o acessar de uma representação. Uma representação que, bem como as verbais, não esgota a experiência, mas dá ao outro um acesso às “condições da pesquisa de cada um”. O fazer junto da Nay também se configura numa troca, em que a comunicação ocorre por palavras e por gestos. Na observação do gesto criativo do outro, durante os processos criativos, conectam-se as distâncias entre os sujeitos, que podem ver aos outros e ver-se nos gestos observados, além de conversar sobre eles, constituindo um processo coletivo. Assim os sentidos vão se construindo e reconstruindo, bem como os sujeitos, sempre orientados pelos seus próprios parâmetros de investigação fincados na sua experiência sensível. Nesse ponto, a didática não se faz somente criação, se faz criação poética, como é a criação artística.

Uma criação de natureza poética perpassa necessariamente pelo sentido do ser, sendo o ser humano: um ser da busca e cuja vocação ontológica é a humanização (Freire, 2018, p. 86). Voltar-se a si torna-se uma forma de investigação do sujeito. É um caminho que não se interessa em chegar a responder conclusivamente a pergunta “o que é o ser?” Antes, para o vivido, seu interesse encontra-se na itinerância de um *desvelamento* do ser.

É nas histórias de vida que se permite uma volta do olhar a si mesmo. O movimento de rememorar, revisitar e projetar é o que nutre o ato criativo de interioridade, pois é sempre pelo acesso de nossas experiências passadas que vamos partir nossa reflexão investigativa. Considerar o ato de rememorar a história de vida como um dado próprio a sua investigação didática é se entregar ao navegar entre ordenações (desordenadas) das coisas da vida, como em um rizoma, que pode ser acessado por qualquer ponto e desse estabelecer conexões com “quaisquer outros pontos de seu território” (Gallo, 2005 *apud* Bredariolli, 2013, p. 233).

O educador, em uma prática viva poética, se pergunta: O que trilhamos até agora? Quais são as possibilidades e outras tantas impossibilidades do caminho que

resolvi trilhar? Qual a projeção de tantos outros caminhos futuros que no meu ato de trilhar vão se ramificar? São perguntas que o educador, a partir da memória, resgata como ferramenta didática, para localizar sentido à sua prática docente, para encontrar caminhos criacionais do possível em sala de aula e se *mover por entre a realidade concreta, movendo-a*.

É nesse movimento que compreendemos o sentido da contação de nossas histórias de vida, e que o encontro delas, juntamente com os relatos pessoais de Nay adquirem amplo valor significativo para nós. São histórias que não só desencadeiam novos relatos de quem as lê e vê uma parte de si dentro delas, como foi o nosso caso com o encontro dos relatos pessoais de Nay que desencadeou nossa vontade de dar voz às nossas histórias, como também ajudam a localizar sentidos e direções ao mapa de vida particular que cada professor vai, através dele, orientar suas prática, conjugando uma união entre passado/presente/futuro.

Buscar as suas respostas e suas perguntas certas para uma prática didática poética, assim como nos processos de criação, envolve o âmbito da intuição. Segundo a artista Fayga Ostrower:

Embora integrem [...] toda experiência possível ao indivíduo, também o racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e que determinam a configuração em vias de ser criada, não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma. Entretanto, mesmo que a sua elaboração permaneça em níveis subconscientes, os processos criativos teriam que referir-se à consciência dos homens, pois só assim poderiam ser indagados a respeito dos possíveis significados que existem no ato criador (Ostrower, 2001, p. 10).

Ao longo do processo criativo, embora compreendendo a participação de aspectos racionais, surgem decisões e caminhos que vão além do que a consciência pode prever, sendo apenas na expressão do ato criativo que esses processos, essencialmente intuitivos, adquirem uma forma, permitindo ao criador refletir sobre seus significados e intenções. A forma adquirida aqui, se abre ao que Jacques Derrida (1978, p. 293 *apud* Irwin; Springgay, 2013) chama de "o ainda inominável, que começa a se autoproclamar". É nesse espaço intersticial que opera o docente em uma ação criacional, sempre aberto e vulnerável (Irwin; Springgay, 2013) a interrogar e romper as compreensões e significados da sua prática docente. Pois

criação não se dá espontaneamente em um vácuo, e nem é destinada a poucos com um dom criador artístico. Como Nay intervém: todos podem ver-se como artistas, reconhecer dentro de si a potência do ato criativo, e externalizá-lo nas múltiplas vias que a criação pode moldar-se, encontrar sua forma. É aqui que o novo começa a se instaurar junto ao ato criativo. Pois, segundo Fayga:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 2001, p. 9).

Haveria, portanto, um terreno propício para que o gérmen criacional possa dar seus frutos? Ou condições para que haja um campo fértil em que o novo adquira sua formação? Quais seriam estas? Não encontramos respostas definitivas para essa questões, mas encontramos uma forte direção, inspiradas nas práticas contingenciadas pela Nay em atêlie. É nos processos que se abrem a contingência que acreditamos que a criação encontra seu potencial mais frutífero. Em meio às ações de Nay, como em sua ação dialógica expressa com seus alunos, nas trocas de saberes mediadas pela arte e no fazer junto com eles, que um atêlie maker se transforma em um terreno para que o novo aconteça, uma aula também se transforma e ganha novos sentidos ao se conectar com a imprevisibilidade dos processos vivos, torna-se uma “aula/arte”.

Ordenar e dar sentido a essas novas relações, criando significados que antes não faziam-se visíveis, é um trabalho inter-relacionado com a própria consciência, que assim como a capacidade de compreender, nunca é algo acabado ou definitivo. A postura de um professor que leva à criação aos seus processos pedagógicos, também deve estar alinhado com a constante renovação que a própria criação pressupõe. Vemos aqui a importância do “estar em formação” que em suas práticas Nay exerce, que reconhece a um educador a formação permanente, a inesgotabilidade do saber, e o aprender com o outro. Nay aprende junto aos seus alunos, em meio aos seus “borrados” de uma educadora e os “borrados” de seus aprendizes, trocamos nossas experiências no fazer e nos vemos (e fazemos vidente) uns com os outros.

Ainda segundo Fayga Ostrower (2001), a consciência se forma continuamente através de seu próprio exercício. Nesse processo dinâmico, à medida que vive e age, o ser humano ao transformar a natureza, se transforma também, não só percebendo as transformações ao seu redor, como sobretudo, também se percebendo nelas.

Aqui o que Nay nos contou sobre sua prática didática que visa mediar um reencontro do aprendiz consigo, tendo como via a pasta catálogo, ganha um amplo sentido para nós. A experiência estética do educando olhar seus trabalhos reunidos em sua pasta catálogo ao longo do ano, e poder averiguar no seu fazer suas cores favoritas, dar leituras às suas criações e transformá-las para influenciar uma outra produção, vendo o que antes não via, elaborando sentido e ampliando sua consciência (que vai modificar sua prática depois), não é diferente da experiência estética de um educador voltar-se aos registros das aulas que ele já ministrou, encarando-as como atos criativos, olhando para cada uma delas, e olhando-se por meio delas, tentando construir intuitivamente uma interpretação de sentido à sua prática, mas que, assim como um artista, sobretudo faça sentido a ele. Porém, talvez surja a pergunta: que valor o registro de uma aula teria a uma didática poética? Quais são os meios para fazer isso? E como o ato de registrar um acontecimento em sala de aula se traduz em uma síntese poética (e por conseguinte se somaria a uma autoria do docente)?

A importância do registro está em promover um processo multifacetado e complexo, que relaciona profundamente o ato de rememorar, refletir e criar. O ato de registrar, realizando-se por meio da síntese poética, corporifica as experiências vivenciadas em aula em algo esteticamente significativo, memorável, pois engaja simultaneamente os sentidos, as emoções e o intelecto. Em meio às muitas vias que perpassam o poético, oferece uma oportunidade para que docentes e discentes reorganizem e aprofundem seu entendimento sobre si mesmos e sobre os outros. Estabelece, no compartilhamento dos registros, uma cadeia de afetamentos em que um sujeito deixa-se afetar, e também afeta o outro, por meio da produção e fruição poética. É uma comunicação que se complica e deixa-se complicar por meio do gesto autoral.

O processo de registrar, oferece a possibilidade do educador traçar e reinterpretar seus trajetos pessoais e profissionais de modos múltiplos, esses

registros como sugerido por Sumaya, podem assumir a forma de um caderno de registros, o relato autobiográfico e o registro poético - dentre muitos outros meios que o docente tiver a vontade de se engajar. Encontramos paralelos, inclusive, na maneira que registramos nossas histórias de vida neste TCC, o próprio sentido deste tem para nós uma proximidade com essa ideia de registro.

Exercendo autoria do processo de planejamento de ensino e considerando suas tendências poéticas, transforma sua prática em uma trabalho autoral, reconhecendo-se nela. Ao promover registros que sejam traduções poéticas da experiência viva educacional, o educador se envolve em um exercício de organização criativa que possibilita explorar novos territórios em meio às rupturas. Com “deslocamentos possíveis em sua práxis e em seu espaço de trabalho, o educador se desenraiza, despede-se do que lhe é familiar, abandona velhos hábitos e explora outros domínios, lançando-se à aventura das transformações” (Mattar, 2017, p. 3281).

Para que esse emergir do novo se ligue à uma prática docente efetivamente, é necessário a reflexão crítica e a imaginação criadora, que não surgem espontaneamente pois envolvem serem intencionalmente trabalhadas. É aqui que entra a importância da intenção na mobilização de uma prática didática e poética do docente, pois como nos diz Sumaya Mattar, o fazer e o criar só existem orientadas a partir de um ato intencional. A criação não se ancora nem no passado ou no presente, mas direciona-se ao futuro, ao que ainda não tomou forma (Mattar, 2010, p. 94).

Da mesma forma que existe uma intencionalidade artística, também existe uma intencionalidade do docente. A prática de ambos envolve um propósito, uma vontade de querer chegar a algo ou algum lugar, o que não exclui as contingências do caminho e nem elimina a possibilidade de revisão ou mudança da sua intenção inicial. Pois a intenção aqui não envolve direções definidas e imutáveis, mas sim assumir a responsabilidade de um propositor, para que em sua prática exista sempre um propósito capaz de orientá-lo em cada momento.

Em aproximação ao que Nay nos enuncia: *“Quando eu comecei a ser uma arte educadora, eu queria... A primeira coisa era quebrar isso do artista descer do céu com esse dom. Essa era a minha missão como arte educadora”*, ela deixa claro seu propósito como educadora. Quando ela prioriza o processo de aprendizagem

dos seus alunos em detrimento ao produto final, quando ela visa “*plantar essa semetinha*” para que germine o processo criacional dos seus educandos, vemos aqui a intencionalidade docente, uma prática orientada por uma intenção. E novamente, a intenção não exclui abrir-se a contingência dos processos, uma vez que Nay abraça a imprevisibilidade ao nutrir as trocas, o diálogo e o fazer junto.

Movidos por uma intenção pedagógica, que se orienta para o futuro, a criação poética do educador imprime voos do possível carregados do espírito experimental, definidos por um ponto de partida, e de passagem, e cujo alcance extrapola os limites da realidade, criando novas configurações. O ato de registrar poeticamente, portanto, estabelecendo um estado constante de questionamento e experimentação, amalgama campos que antes se pareciam polarizados, como passado, presente e futuro, ou imaginação, razão e sensibilidade (Mattar, 2017), tão caros às investigações artísticas que fazem parte de uma didática poética. Promovendo o encontro entre os participantes da aula, educadores e educandos, apresenta-lhes novas paisagens para a criação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da nossa jornada, reconhecemos neste trabalho uma experiência significativa. Conforme, a princípio, nos propomos a ver as falas de Nay em conexão com as nossas histórias e os caminhos para a emergência do poético e do novo na aula. Mas, além de uma imagem de uma didática poética, nos encontramos como educadores com o interesse comum em criar: na aula, criar a aula, com a aula, e pesquisar também. Uma das sugestões mais presentes e consolidadas em sua acomodação na imagem que fornecemos de didática poética é a da investigação como um dos fundamento de um processo criativo: sem indagação problematizadora aliada ao compromisso propositivo, não há criação, nem poética, nem aprendizado (e portanto conhecimento genuíno).

O percurso narrativo que procuramos oferecer ao leitor não esteve definido desde o começo da elaboração escrita, ou melhor, foi redefinido um tanto de vezes, em parte porque os próprios objetivos precisos da pesquisa foram ganhando contornos mais claros enquanto escrevíamos (e conversávamos), remetendo ao discutido caráter processual da criação e à lembrança de uma pulga atrás da orelha da época do trabalho da disciplina de Didática, em 2022, que está na gênese desta monografia: quando a professora Rita Bredariolli sugeria reformulações dos objetivos dos projetos de pesquisa que apresentamos, ao mesmo tempo que dava a entender na sua fala que a pesquisa já estava em andamento. “A pesquisa já começou?”, nos perguntávamos. “Ela não começa de fato só depois que finalizarmos o projeto definitivamente?”

Em sucessivas aproximações, durante a escrita, é que a gente foi descobrindo um ponto de convergência preciso entre a imagem em formação de uma didática poética baseada em metáforas e as reverberações em nós da entrevista da Nayara. Essa convergência estava na atualização tanto da nossa imagem de didática poética quanto dos processos de criação. O percurso narrativo de descobrimento que criamos para a monografia e oferecemos ao leitor foi a corporificação desse processo, e espelha esse movimento da nossa compreensão em que, trazendo as falas da Nay sob uma perspectiva narrativa, em associação com as nossas histórias de vida, produzimos uma visão renovada de didática poética para nós mesmos: antes do mergulho na entrevista, em “Introduzindo-se na

didática poética”, e após o mergulho na entrevista, em “Didática poética: revisitando e atualizando”.

Esse mergulho que nos referimos acima não foi o primeiro. Como relatamos na introdução, a entrevista com a Nay já se fazia significativa para nós desde muito antes de começarmos a escrever. Contudo, a revisitação que fizemos *enquanto* escrevíamos aprofundou a nossa relação com a entrevista e trouxe à nossa consciência novas perspectivas sobre o nosso próprio encontro, agora sob a luz dos elementos que esta monografia nos trouxe: o constituir-se e reconhecer-se com o outro, o papel da intenção consciente na criação e na investigação, as formas como a sensibilidade é acolhida nestes processos e as vias para elaborar criativamente a partir dela. Estando pessoalmente implicados na pesquisa, ao trazer para ela as nossas histórias de vida, e em dupla, fomos levados a considerar e procurar entender muitas associações feitas e compartilhadas de uma maneira que aparentava ser banal para nós inicialmente, a discutir e elaborar sobre sentimentos e motivações. Dado o nosso objetivo, fomos levados ainda a perceber simultaneamente que esses procedimentos não fazem parte apenas do processo de criação de uma pesquisa, mas também devem fazer parte de uma aula que se proponha a abrir seus caminhos para o poético. Ambas, pesquisa e aula, envolvem o compromisso assumido de organizar a sua experiência para os seus próprios fins.

Em “introduzindo-se na didática poética”, inicialmente deixamos evidente nosso caminho para conseguirmos nos ver como pesquisadores, reconhecer a possibilidade de autoria na pesquisa nas muitas vias que ela pode tomar. A A/R/Tografia nos trouxe essa consciência ampliada de pesquisa. Ela nos permitiu transformar nossas histórias em um recurso para construir nosso caminho investigativo, e também se tornou um espaço de referência, de onde pudemos extrair e considerar ideias que contribuíram com as nossas especulações sobre uma aula poética.

Ao apresentar o nosso campo de especulação da didática poética, abrimos o nosso caminho com uma primeira imagem que explora metáforas e analogias entre uma aula e um esboço de processo de criação artística, sem conectá-los diretamente às nossas histórias. Assim, chegamos a uma primeira abordagem da aula poética, como criação conjunta, tendo o professor como propositor e sugerindo que o pessoalmente significativo só pode comparecer na aula na medida em que

esta propicie experiências estéticas. Ambas as visões “mais abrangentes” que apresentamos neste capítulo, de aula e de pesquisa, envolveram uma averiguação criativa da nossa relação com elas, e abriram esses conceitos para nós antes de tudo, para que essas coisas conseguissem ser mais.

Em “O encontro consigo mesmo” a apreciação de falas selecionadas da entrevista com Nayara nos conduziu à uma itinerância entre as nossas próprias experiências de educandos e autores e visões de processos criativos em cenários coletivos. Achamos um terreno fértil de ideias para refletir sobre processos de criação, e vias do possível que a criação poética pode instaurar em um ateliê (seja ele maker ou não) e em uma sala de aula. Evidenciamos como a aparente simplicidade na fala de Nay oculta a complexidade da criação, e como percebemos que, embora suas ações e proposições pareçam simples em sua superfície, escondem um potencial complexo de grande valor para a criação. Seja em seu jeito pessoal de contar suas histórias de educadora, no incentivo dos alunos verem-se como artistas e autores dos próprios parâmetros, no diálogo, na intenção pedagógica de priorizar o processo individual de cada aluno ou no fazer junto, todas essas ações se somam para que um ateliê maker se torne um lugar propício à criação, nos mostrando algumas condições muito fundamentais para criação coletiva.

Durante a elaboração da escrita deste capítulo, empreendemos uma triangulação entre falas da Nay, nossas histórias de vidas e autores da pesquisa educacional. Aqui vimos muitas associações, pois o esforço de pesquisa e de dar potência às falas da Nay, conectando-as especialmente com autores, revelou para nós a complexidade da entrevista, as múltiplas redes de conexão e ideias que atravessam uma fala. Vemos aqui, que não só resolvemos uma antiga frustração do trabalho feito em Didática em 2022, que foi a falta de referenciais bibliográficas, como também, reconhecemos uma complexa rede de conexões entre autores que certamente pode ser cada vez mais expandida, ampliada e complementada por outras visões. Sumaya Mattar, Paulo Freire e Fayga Ostrower nos parecem agora bem menos distantes uns dos outros do que outrora. Considerando que a criação também tem natureza associativa, percebemos, na criação dessa pesquisa, como conexões levam a conexões, que levam a muitas outras.

Manter um equilíbrio dessa triangulação (falas da Nay, nossas histórias de vida e referenciais bibliográficos) foi um cuidado que nós tivemos, de forma que nenhum tomasse espaço majoritário do outro, para que todos, como em um diálogo, potencializassem suas vozes e acrescentassem cada um o seu tom.

Na seleção e organização que a triangulação trouxe às falas da Nay, acabou que certas coisas que originalmente estavam em nosso plano inicial de abordar, não chegaram a se concretizar, apesar de terem sido bastante discutidas por nós. Deixamos de fora partes significativas das nossas histórias de vida que as falas da Nay trouxeram às nossas conversas e outras questões sobre arte e educação que nos demos conta a partir da entrevista. Por exemplo, falas muito interessantes da Nay suscitaram em nossas conversas, discussões sobre cultura maker e sobre uma espécie de imaginação social, mas nas quais o trabalho não teve fôlego para se aprofundar.

Em “didática poética: revisitando e atualizando”, apresentamos uma síntese da nossa visão atualizada de didática poética e criação em sala de aula, depois passarmos pela revisitação da entrevista da Nay e pelo processo de realização dos capítulos anteriores. Vemos um movimento estrutural narrativo de pesquisa, em que organizamos, no primeiro capítulo, uma didática poética especulativa sem Nay, e depois, uma didática poética com Nay, explicitando o que ela nos ajudou e influenciou a pensar sobre criação. Sendo o nosso objetivo procurar construir um quadro especulativo didático que entenda e explore a ideia da aula como uma criação poética a partir da entrevista com Nayara e através de revisitação de histórias de vida, acreditamos que nossa pesquisa atingiu o que ela se propôs a realizar. Não só vemos mais possibilidades em que a criação pode se infiltrar em sala de aula, também a partir das proposições criativas que Nay nos trouxe, como também a didática poética nos parece ocupar um lugar bem mais acessível e significativo para nós, o que certamente vai influenciar nossas práticas futuras como professores/propositores que têm essa vontade de fazer a aula ser mais.

Consideramos que essa visão agora encorpada pelas falas de Nay e histórias de vida, e pelo processo de realização deste TCC, não encerra os debates de criação em sala de aula, nem haveria como se propor a isso, tendo em vista o aspecto de constante renovação que a criação pressupõe.

Apontamos ainda, que o trabalho nos parece bem tímido em termos das linguagens que se apropria poeticamente, particularmente, quando comparado às possibilidades múltiplas que a A/R/Tografia nos mostrou, entre as quais escolhemos usar principalmente uma de suas abordagens associadas: a perspectiva literária. Encontramos dois motivos para isso, o primeiro é que o cenário A/R/Tográfico nos era, e ainda é muito novo. Descobrimos seu potencial convergente com nossos objetivos de pesquisa, porém estamos apenas começando a nos aventurar nesse caminho, que também é processual. O segundo, tem relação com o encontro entre nós dois, Paulo e Samuel, ter sido, e estar sendo principalmente pela via de conversas, afinal, foi assim que nos tornamos amigos desde 2022, e este é um componente muito importante das nossas trocas pessoais, e era a esse conversar que queríamos remeter.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Metodologias para ensino e aprendizagem de Arte. *In*: COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Orgs.). et al. **Artes**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013. *E-book*. Parte IV, p. 169-261. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/179768>.

CHAGAS, Debora Frota. Educação e arte: um olhar poético na formação de professor. **Anais VI Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60079>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. *In*: **Arte/educação como mediação cultural e social**. BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. Coutinho (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2009. cap. 10, p. 171-185.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **Cultura digital na e-arte/educação**: educação digital crítica. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-31082015-150049/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2. V. 1. São Paulo: Editora 34, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando H. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013. cap. 3, p. 39-62.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IRWIN, Rita L. Uma mestiçagem metonímica. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013a. cap. 8, p. 125-136.

IRWIN, Rita L. Comunidades de prática a/r/tográfica. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013b. cap. 10, p. 155-167.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013. cap. 9, p. 137-153.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MATTAR, Sumaya. O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação, *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3277-3291.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução: José Arthur Gianotti e Amando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MINEIRINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 258-268, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 15 nov. 2024.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Revista Pró-Discente**, v. 17, n. 2, p. 40-50, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5804>. Acesso em: 15 nov. 2024.