

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Instituto de Biociências / Câmpus de Rio Claro
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linguagem-Experiência-Memória-Formação

Devir-criança:

cadernos (de)formativos
de uma professora-artista

Christiane Tragante
Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Rio Claro - SP, 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Instituto de Biociências / Câmpus de Rio Claro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linguagem-Experiência-Memória-Formação

Devir-criança:

cadernos (de)formativos de uma professora-artista

Christiane Tragante

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção de título de Doutora em Educação.

Rio Claro - SP, 2020

T765d

Tragante, Christiane Aparecida

Devir-criança : cadernos (de)formativos de uma professora-artista /
Christiane Aparecida Tragante. -- Rio Claro, 2020

321 p. : il., 5 v.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. criança. 2. professora. 3. arte. 4. educação. 5. infância. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Devir-criança: cadernos (de)formativos de uma professora-artista

AUTORA: CHRISTIANE APARECIDA TRAGANTE

ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO (Participação Virtual)
UNICAMP / Universidade Estadual de Campinas - SP

Profa. Dra. LUCIANA GRUPELLI LOPONTE (Participação Virtual)
UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre / RS

Prof. Dr. CAMILO FLORIANO RIANI COSTA (Participação Virtual)
Faculdade de Comunicação / Universidade Metodista de Piracicaba - SP

Profa. Dra. MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
UFSM / Universidade Federal de Santa Maria - RS

Rio Claro, 29 de outubro de 2020



Resumo

O que a infância pode criar nas aulas de arte de uma instituição de ensino médio técnico? E na produção de desenhos? O que traz a uma escrita? O que se faz com a infância na vida de uma professora-artista? Esta tese traça os percursos (de)formativos de uma professora-artista produzidos em contato com a infância e a partir das experiências com as turmas de primeiro ano dos cursos técnicos em Alimentos e Açúcar e Álcool integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – o IFSP, no campus de Matão – SP. Para traçar tais percursos, o trabalho se desenvolve como uma pesquisa que se volta à experiência; se utiliza de uma linguagem que, por vezes, se deixa levar pela poesia e foge à representação e faz uso da criação de desenhos que riscam e esboçam a vida escolar em constante devir. Os percursos são entendidos também nesta pesquisa como o ato de percorrer e de colocar-se para andar como criança, dando os primeiros passos e prestando atenção, abertos para o mundo e expostos a ele, como se fez com as turmas dos cursos técnicos em questão. De início, o mote da pesquisa foi acompanhar e compreender como a arte poderia criar espaços de devir-criança dentre os estudantes do ensino técnico. Em meio ao processo de pesquisa, contudo, tais espaços também foram se criando na própria docência. A potência desta tese, portanto, está em entender a arte enquanto experiência de uma educação que lança todos nós, professores e alunos, para fora, sendo o fora, neste contexto, o

informe, o espaço de singularidades, onde as coisas ainda não são, o puro devir. Para tanto, esta tese foi escrita em formato de cadernos, com o objetivo de dar conta de um fluxo de pensamentos que se materializam em escritas, poemas e desenhos que apontam para o devir-criança na (de)formação desta professora, artista e pesquisadora.

Palavras-chave

educação, infância, devir-criança

Abstract

What can childhood create in art classes in a technical high school environment? And in the production of drawings? What does it bring to a written work? What happens with childhood in the life of a teacher-artist? This thesis traces the precursory formative elements of a teacher-artist produced in contact with childhood and from the experiences with the first year classes of the technical courses in Food and Sugar and Alcohol integrated in the high school of the Federal Institute of Education, Science and Technology - IFSP, on the campus of Matão - SP. To trace such elements, the work is developed as research that turns to experience; a language is utilized that, at times lets itself be carried away by poetry, avoids representation, and makes use of the creation of drawings that are etched from scratch, and sketch school life as a state, for the child, of constant becoming. The precursors are also understood in this research as a dynamic process of flowing through, and of positioning oneself to walk as a child does, taking the first steps and paying attention, open to the world, and exposed to it, as was done with the classes of the technical courses in question. At first, the research motto was to monitor and understand how art could create spaces for the child-becoming experience among the technical education students. In the midst of the research process, however, such spaces were also being created in the teaching itself. The power of this thesis, therefore, is in understanding art as the experience of an education that throws

everyone, teachers and students, outward, with the outside: in this context, information, unique spaces, the place where things are not yet, still pure becoming. To this end, this thesis was written in notebook format, with the objective of dealing with a flow of thoughts that materialize in writings, poems, and drawings that point to the child-becoming in the formation of this teacher, artist, and researcher.

Keywords

education, childhood, child-becoming

Ao leitor,

O que a infância pode criar nas aulas de arte de uma instituição de ensino médio técnico? E na produção de desenhos? O que traz a uma escrita? O que se faz com a infância na vida de uma professora-artista?

Esta tese traça os percursos (de)formativos de uma professora-artista produzidos em contato com a infância e a partir de minhas experiências com três turmas de primeiros anos para as quais dei aula durante o ano de 2017. Foram duas turmas do Curso Técnico em Alimentos e uma de Açúcar e Alcool, ambas na modalidade integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o IFSP, no campus de Matão, interior de São Paulo, onde sou professora efetiva.

Por percursos é possível pensarmos primeiramente nas escolhas feitas para a realização desta tese. Optei por uma pesquisa que se volta à experiência e usei uma linguagem que, por vezes, se deixa levar pela poesia e tenta fugir à representação. Também, em meio ao tempo de doutoramento, me reconheci como artista e não pude evitar de criar desenhos e ilustrações que riscam e esboçam a vida escolar em constante devir.

Mas, quando falamos em percursos, também podemos pensar no ato de percorrer e de colocar-se para andar como criança, como fiz junto às turmas dos cursos em questão. Sair para andar como criança, é dar os primeiros passos, é prestar atenção, de modo a estar aberto para o mundo e exposto a ele. É uma outra forma de educação.

De início, o mote desta pesquisa foi acompanhar e compreender como a arte poderia criar fendas ou espaços de devir-criança dentre os estudantes. Contudo, em meio ao processo de pesquisa e de escrita, tais espaços também foram se criando na própria docência e é também sobre essa criação que trato nesta tese.

Sua potência, portanto, está em entender a arte enquanto experiência de uma educação que lança todos nós, professores e alunos, para fora. Penso o fora, neste contexto, como o informe, um espaço de singularidades, onde as coisas ainda não são, o puro devir.

Resolvi escrever esta tese em formato de cadernos. Os cadernos me pareceram dar conta de um pensamento em fluxo, no qual escritas, poemas e desenhos se materializam e apontam para o devir-criança na (de)formação desta professora, artista e pesquisadora.

São cinco os cadernos que a compõe: as primeiras páginas de um *Cadernos de rascunhos*, um *Caderno de campos*, outro que nomeei *Caderno para sair como criança*, *Caderno para lutar como criança* e ainda um *Caderno para conversar como criança*.

Um texto introdutório está em *Caderno de rascunhos*, que apresenta um pouco deste percurso desde o início. Em *Caderno de campos*, tento definir a ao mesmo tempo desconstruir o que chamei de uma *Educação de janela*. Este caderno tem como proposta instigar o leitor a pensar outras possibilidades de educação, servindo inclusive de apoio aos outros cadernos, mas não sendo, necessariamente, preambular. O título dos outros três cadernos já diz um pouco de meus objetivos e vou deixar para que o leitor descubra mais durante a leitura, a qual não tem uma ordem definida. É possível lê-los dispondo-os como desejar.

Convido o leitor a conhecer um pouco deste universo. Gostaria muito que cada um lesse em sua própria temporalidade: que se demorasse (ou não) nos desenhos, nos poemas, ou no texto; que fizesse anotações, riscasse e até, quem sabe, se arriscasse a desenhar. Espero que a leitura possa movimentar algo, como a arte e a educação movimentaram em mim.

Por fim, não posso me furtar de usar esse espaço para agradecer imensamente a todos que estiveram comigo neste percurso.

Agradeço, primeiramente ao meu orientador, o professor César Donizetti Pereira Leite que, desde o início, me des-orientou e, com

amorosidade, me mostrou que existem infinitos outros caminhos além do Norte. Junto dele, aproveito para agradecer a todos os amigos que fiz no curso de doutorado e aos membros do I-m@go pelas leituras, pelo aprendizado e, principalmente, pelo convívio.

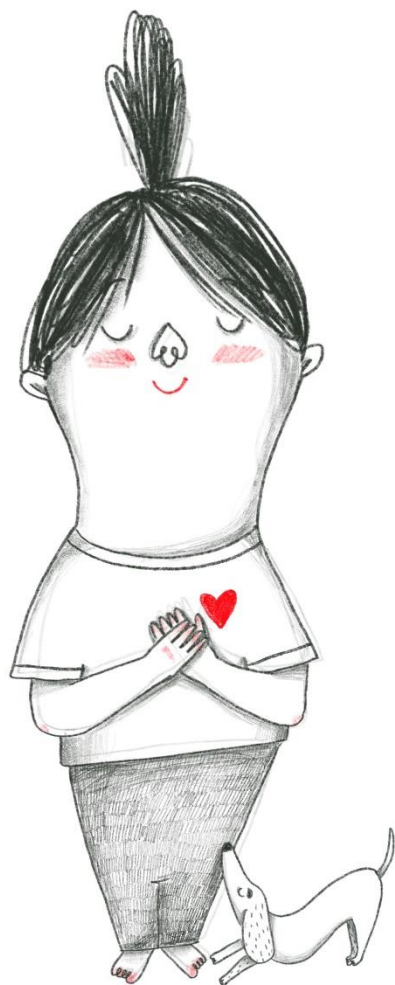
Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o IFSP, por ter concedido o afastamento que me permitiu um tempo intenso de aprendizado. Também sou grata aos meus amigos de IFSP, que também são amigos da vida, pelo apoio de sempre e, especialmente, aos meus alunos queridos que embarcaram comigo nesta experiência.

Devo gratidão especial aos artistas Eduardo Foresti, Zé Vicente, Lia Menna Barreto e Cinthia Marcelle, os quais não só aceitaram receber as cartas enviadas pelos alunos, como também se dispuseram a respondê-las. Cinthia Marcelle teve um papel fundamental neste ponto porque, além de responder às cartas por meio de uma videoconferência pelo *Skype*, ainda, talvez mesmo sem querer, me ajudou a repensar a educação e a pesquisa.

E, por último, mas não menos importante, agradeço à minha família. Aos meus amados pais Maria e Carlão, por tudo que me tornei, por terem sempre me apoiado em todos os aspectos da vida e, inclusive, por terem me incentivado a fazer o que eu já amava desde a infância: ensinar e desenhar. A minha irmã, Cinthia, primeiro pela parte técnica, com a revisão de todo o texto e, depois, pelo mais importante, as conversas, as discussões teóricas, as descobertas, as risadas, as besteiras e o companheirismo de sempre. E ao meu marido, Luís Gustavo, que suportou pacientemente minha ausência, ouviu horas de teorias das quais ele nem fazia ideia, se felicitou com minha empolgação e me amparou nas muitas horas difíceis e doídas desta pesquisa.

À Pina e ao Pudim, pela amorosidade, pelas lambidas, afagos, e pela fiel cãopanhia.

Ao universo e àquilo que eu não posso compreender, somente agradeço.



Chis Inagante

Caderno de
rascunhos:
primeiras páginas



“

Sempre acreditei que qualquer pessoa pode ser um artista em seu ofício, talvez porque a natureza da arte venha menos do “o que” se faz e mais do “como” se faz algo. A lavadeira ensaboando as roupas no tanque, o guarda de trânsito acenando para os carros, a secretária batucando no teclado do computador - todos podem exercer suas atividades com a mesma intensidade que caracteriza o que chamamos de arte, apenas pela maneira de se entregarem a elas.

Arnaldo Antunes no documentário
“Com a palavra, Arnaldo Antunes”



Fácil é escrever sobre um fato. “Choveu ontem”. Havia nuvens escuras, o céu foi ficando pesado. Relampejou. Choveu. Verbo intransitivo. Ah, que bom seria se essa fosse uma tese dita científica! Dessas em que um pesquisador isola um problema, levanta hipóteses e vai a campo verificá-las. Logo, conclui algo e o descreve em terceira pessoa. Escreve-se sobre o objeto: o verbo, o fenômeno, fato ou experimento. Mas não, não é esse o caso...

Voltamos à chuva e a como seria essa tese se ela fosse seu mote: “Chove-se”. “Uma pesquisadora chover” ou “Uma professora devir-chuva”, ou ainda, “Uma professora artista chover”. Assim mesmo, com essas estranhas estruturas. Explico a seguir. Mas antes, voltamos à analogia com a chuva e a como essa ideia me surgiu: obviamente, depois da chuva. Depois de vários dias tentando rascunhar esse início de caderno, sentada e sentindo muito calor, de repente uma leve brisa começou a entrar pela janela, chocalhou as cortinas e em seguida, antes ainda do fim da tarde, por conta das nuvens, a luz foi se modificando e escureceu os cômodos da casa. Logo o vento começou a balançar as árvores de uma praça

próxima, a poeira levantou-se, inundou os espaços e aquietou-se na mesa de trabalho. Então começou a chover. Quase leve e imperceptível, mas o suficiente para espalhar um cheiro delicado de terra molhada. A chuva começou a entrar pela janela, a molhar as cortinas e a mesa de trabalho. Choveu por uns quarenta minutos e, quando parou, ainda era resto de dia. Um dia fresco de verão.

É com esse frescor que eu gostaria de escrever essa tese. Com espaço para narrar aquilo que ficou em mim a partir da relação com um dia de chuva. Ou, partindo do retrogosto de minhas experiências com a arte, com as pessoas e as *coisas* – meus alunos, os artistas, os espaços, os trabalhos de arte – já que o que posso trazer aqui é somente *minha* experiência, a partir de *meus* deslocamentos, seja com a chuva, seja com a arte.

Contudo, não foi só em mim que choveu, assim como a arte não afeta somente a mim. Não pairaram nuvens unicamente em minha cabeça. Quando choveu, choveu em mim, em meus vizinhos, em meus amigos, familiares e em todos que estavam pela região. Choveu em mim,

assim como choveu em *uma* multidão. E minha emoção com a chuva é, ao mesmo tempo, minha e de tantos outros: um sujeito despersonalizado. E a chuva, o mote de minha dita tese, também não foi a única no mundo. Chove-se sempre, em vários lugares e tempos: *uma* chuva. O que está em jogo nesta minha suposta tese, portanto, não sou eu e nem a chuva, mas é o acontecimento chuva. Chover. Devir-chuva. Devir-arte.

A emoção não diz “eu”. Como você mesmo disse, se está fora de si. A emoção não é da ordem do eu, mas do acontecimento. É muito difícil apreender um acontecimento, mas não acredito que essa apreensão implique a primeira pessoa. Antes seria preciso recorrer à terceira pessoa, como Maurice Blanchot, que diz haver mais intensidade na proposição “ele sofre” do que em “eu sofro” (DELEUZE, 2016, p. 194).

É assim que pretendo escrever, portanto, essa tese. Com espaço para seguir as correntes de devir, devir-artista, devir-chuva ou que estiver no porvir. Pretendo aqui uma tese com uma escrita, com poesia e com desenhos que ao mesmo tempo em que me caiba, também vá empurrando este sujeito *eu* para fora e dando espaço para a criação de um novo mundo. Quero dizer com isso que não abrirei mão de uma narrativa que, não sendo a imagem de algo

que se passou, memória fiel do vivido, se atualiza na medida em que vou escrevendo e desenhando, extravasa a linguagem e é ela mesma a própria possibilidade de uma experiência vívida.



Não penso, portanto, em uma linguagem que esteja colada somente à *minha* experiência, dado que, sendo experiência, parece haver sempre algo de

impronunciável, liquidez que escorre antes mesmo da palavra nos chegar. Mas que seja ela *uma* experiência, *uma* arte, *uma* vida, *uma* infância: tratando o indefinido não como máscara para o pronome pessoal ou possessivo mas descobrindo sob essa pessoa a mais alta potência do impessoal e de toda sua singularidade.

Ora, se colocamos em xeque a linguagem enquanto uma forma de organizar e ordenar a experiência da vida; se existe um hiato entre a experiência e o narrado, então o próprio narrar se torna um ato de dúvida, de incerteza, um espaço ou brecha no qual temos a liberdade de criação. É claro que essa criação se faz por palavras, ou seja, na própria linguagem, mas é no horizonte de seu próprio vazio, em seus interstícios que podemos desarticular as formas fixas de pensamento, abrir mão das nossas seguranças e apostar na arte e na poesia como formas de resistência ao imposto na busca por outras formas de vida.

Fazer do pensamento e da arte uma experiência do fora pressupõe o contato com uma violência que nos tira do campo da reconhecimento e nos lança diante do acaso, onde nada é previsível, onde nossas relações com o senso

comum são rompidas, abalando certezas e verdades (LEVY, 2011, p. 100).

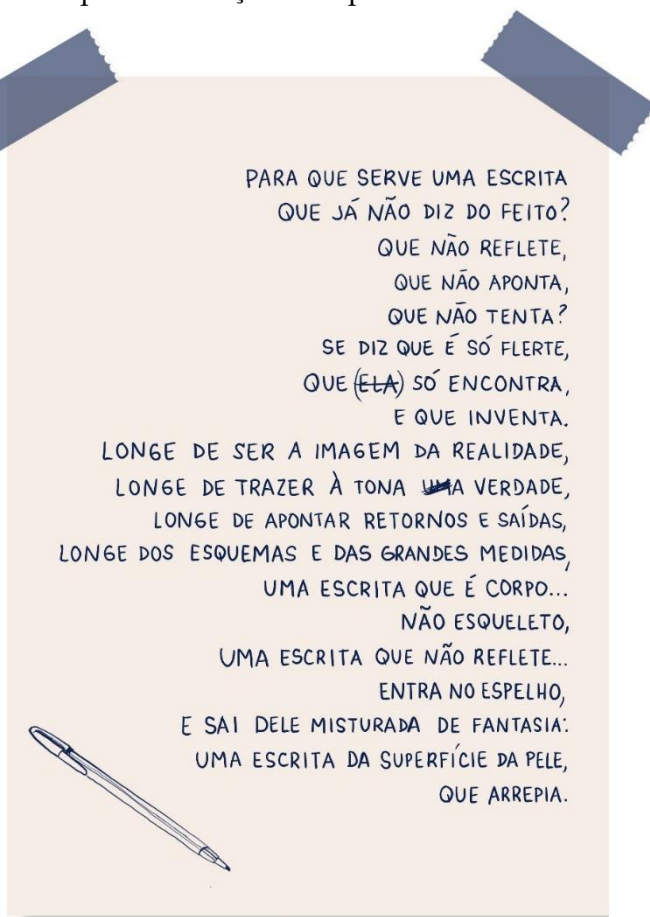
Narrar minhas experiências com a aulas de arte, então, me coloca na posição de criadora, de artista, de poetisa e desenhista. Permite-me criar outras formas de dar aula, de pensar as aulas, de me relacionar com os outros, me coloca de frente com o desconhecido, com o estrangeiro.

No limite, não estou só escrevendo sobre minhas relações com o outro – os alunos e artistas – mas sou eu também o espaço para ser tantos outros no ato de narrar, de desenhar. Um golpe em minha própria subjetividade: a possibilidade de uma professora-artista, ou de uma artista-professora. Escrever, como coloca Deleuze, “não é contar as próprias lembranças”, é tornar-se outra coisa, é devir sempre inacabado, “é uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p. 11).

Decir algo sobre la experiencia, como hacerlo sobre la alteridad, pude llegar a ser lo mismo que intentar conservar un puñado de agua: a la vez que la sentimos, que durante un momento hemos pensado que lo hemos conseguido, sin embargo, al sacar la mano del agua, solo vemos cómo chorrea, cómo se nos escapa. Y sin embargo, la hemos sentido, hemos podido notar la posibilidad de tenerla, de percibir las sensaciones que nos produce; mientras manteníamos la mano

sumergida, la hemos ahuecado y por un momento la hemos sentido plena de líquido. No, no ha sido en vano; aún conservamos las sensaciones y, junto con la consciencia de la imposibilidad de nuestro reto, mantenemos la vivencia de haberlo hecho (DOMINGOS apud SKLIAR; LARROSA, 2009, p. 7).

Se, como disse Paul Valéry, “o mais profundo é a pele”, então o que eu desejo é uma escrita e um desenho que fiquem na superfície e façam arrepiar. Uma escrita e um



desenho que toquem não precisam ir fundo na essência, não precisam de um mergulho na psique, de grandes teorias e explicações. Basta que estejam tão escandalosamente na superfície a ponto de cegar os que não podem ver com simplicidade. Basta que sejam banais como a chuva que molha a pele e arrepia. Basta que seja poesia e arte.

Basta que seja o cotidiano de uma escola com as poucas aulas de arte desta escola. É essa corrente de devir que vamos seguir: no universo cotidiano das aulas de arte das turmas de primeiros anos¹ do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, da cidade de Matão, interior de São Paulo, com as quais estive durante os dois semestres do ano de 2017.

De tudo o que vi e vivi com essas turmas durante o tempo do trabalho de campo e ainda um pouco mais. Enfatizo o “um pouco mais”, já que considero bastante difícil isolar as experiências do “campo”, das vivenciadas em outros períodos enquanto professora dessas turmas, bem como,

¹ Duas turmas do curso Técnico em Alimentos e uma do curso de Açúcar e Alcool, ambas integradas ao Ensino Médio.

acho também difícil me separar – professora, artista, doutoranda. Se tudo isso me compõem, se são essas múltiplas e diferentes linhas que me passam e perpassam, como não ser tudo isso? Como não seguir todas essas coisas? “O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria” (DELEUZE, 1992, p.47).

Assim, o que pretendo trazer desta pesquisa é uma espécie de geografia, um mapa dessas linhas – *coisas*, acontecimentos, devires – de forma que elas possam ir criando no leitor alguma espacialidade, algum volume a respeito dessas vivências. A partir disso, trago aquilo que ficou em enlevo. Dos muitos dias compartilhados, das escritas em meu caderno de campo, dos áudios das aulas, das fotografias dos alunos, de todo esse material que registra o vivido, tento trazer somente o *vívido*.

O *vívido*, julgo ser a *experiência*, o que *afeta*. Aquilo que talvez possamos chamar de uma primeira ideia de *infância*. Uma infância da aula, da arte e da escrita que nos faça olhar com olhos simples para o mundo, com certa ingenuidade de quem olha pela primeira vez. Talvez

estejamos muito cheios de teorias, certezas, conhecimentos e palavras. Somos tão marcados em nossas escolas pelos excessos: excessos de saber, de organizações, de regras e modos predeterminados de ser e fazer... categorizamos, arrumamos, compreendemos, racionalizamos, testamos e, por fim, não nos sobra espaço para estarmos presentes no encontro com o outro.

Não repousamos nosso olhar, não nos demoramos e não nos atentamos. Olhamos para os outros – nossos alunos e colegas – como sujeitos daquilo que nós mesmos predefinimos. Antecipamos as dúvidas dos alunos, prevemos seus erros, adiantamo-nos em suas descobertas. Muitas vezes nossa escola parece um laboratório, com espaço para testes e experimentações, mas não para as *experiências*.

Palavras em demasia. Excesso de léxico, pensamento e razão que excede e, diante do vivido, não é que nos faltam palavras para descrever, mas sim que elas nos sobram. Escondemos ao outro e a nós mesmo nas palavras. Precisamos nos despir da quantidade de palavras que traduzem nossas vivências e ficar com a infância – aquela

ausência de fala – para voltarmos a superfície das coisas. Nessa infância da escrita, da aula, do desenho, distante das certezas, temos novamente a possibilidade da experimentação, de estar no início e de nos colocarmos a caminhar.



[A] infância nos convida a nos colocarmos nos inícios das coisas, naquilo que ainda não é, naquilo que pode vir a ser, a infância coloca de forma certa, precisa, não onde devemos chegar, mas sim o 'lugar' de onde partimos, criando a necessidade de, estando no início, no começo, nos colocar a caminhar, a experimentar (LEITE, 2013, p. 4).

Como posso olhar para esse cotidiano da escola, para aquilo que a compõe e me compõe e me pôr a caminhar? Como posso olhar para minhas aulas a partir de uma infância do olhar? E para mim mesma? Infante-professora? Infante-artista? Professora-artista?

O que trago nesse texto é o movimento de ficar com o início e experimentar a condição infante no contexto das aulas, do ser professora, de ser artista e da escrita. Diante da impossibilidade de recriar o todo, se é que existe um todo – afinal, como decidir onde o todo termina na vida?

- opto por um texto composto de *sketchs*. Eu não diria fragmentos, já que um fragmento é uma parte do todo. Prefiro pensar em rascunhos, esboços. Num constante esboçar e riscar a vida escolar, como um desenho infantil, que é feito de *devir*. Uma tese feita de desenho infante, posto que “infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo” (KOHAN, 2003, p.246).

Desenhar é uma palavra que tem sua origem no latim *designare* que significa planejar, imaginar, no sentido intelectual ou mental. Fica fácil entender seu significado quando pensamos no *design*, área que planeja e imagina objetos e outros produtos. O desenho, neste sentido mais amplo, está associado à atividade de projetar, como o fazem os vários profissionais que, ao desenhar, projetam roupas, casas, joias e objetos em geral, e também como fazemos muitos de nós quando queremos mostrar para alguém algo que ainda não existe: desenhamos. Quando desenhamos, estamos planejando, projetando algo que terá sua forma física no *futuro*. Se começarmos hoje a desenhar a escola, amanhã teremos os frutos deste projeto.

Certo? Não exatamente. Explico melhor: já há algum tempo a educação se faz com projetos de futuro. Nessa perspectiva, vamos educando nossas crianças para serem o “futuro da nação” e pouco olhamos para quem elas são hoje. Assim como os jovens do IFSP que nunca são, mas que sempre serão – futuros profissionais da indústria química, de alimentos, da produção sucrolalcooleira e etc.

Com isso, vamos criando cada vez mais gerações e gerações de estudantes alienados de si mesmos, em constante *vir a ser*. Estamos o tempo todo apostando na educação enquanto formação, mas o que quer dizer *formar*? Significa tomar forma, entrar na “fôrma”. Transformar os corpos múltiplos, diferentes, em idênticos. Chegar a um consenso. Ao mesmo. É por isso que não quero usar a ideia de desenhar enquanto um projeto de futuro, mas opto por pensar o desenho por seu segundo significado.

Para além de projetar, desenhar também significa riscar, experimentar, marcar o papel, deixar um rastro, traçar. É nesta chave que estou pensando a possibilidade de uma tese com desenhos. Ao invés de um *vir a ser*, penso o

desenho como criação constante. Uma marca que se faz no hoje. Um espaço para o que já se é. Uma marca que difere, distingue. Ao invés de pensar a educação pelo viés da ausência e da falta (uma criança que ainda não é adulta ou um jovem que ainda não é formado), proponho, neste texto, deixar os rastros em desenhos que exibem as marcas distintas de cada um numa criação coletiva.

Traçar a multidão, não massa indistinta, mas encontro de muitos. Encontros com os alunos, com os servidores, com os colegas da pós-graduação, com o Prof. César – orientador dessa pesquisa –, com os outros professores do departamento, com os amigos do Im@go – Laboratório da Imagem, Experiência e Criação –, grupo do qual faço parte, e com tantos outros.



Lições de Infância:
"O uniforme nunca uniformiza."

Traçar essa multidão e desenhá-la enquanto corpos desejantes. Não desejantes pela falta de algo, mas desejantes porque estão em movimento constante e porque no desejo se produz algo, se criam realidades. Sem desejo, nada se cria.

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43).

Traçar, então, como um processo desejante. Um desenho-máquina, que vai acoplando, conectando e produzindo. Não estou aqui para pensar um risco certo, com caneta. Neste texto quero ter espaço para riscar e arriscar. Quero desenhar e destacar uma multidão que ama e cria as mais diferentes formas de ser e viver a vida escolar no IFSP Matão. Quero uma tese desenhada da infância que devém entre os adolescentes.

Opto, assim como Leite (2011, p.25), por falar em um território que lembre o infantil onde o que vemos das coisas sejam as coisas, “onde medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros façam circular medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros”. Um território que não crie “identidades físicas, sociais, políticas”, que não mapeie de forma fixa e nem seja decalque; um território de percursos a serem percorridos.

Estando em um território infantil, não há uma única entrada e saída, mas múltiplos inícios. Por não haver indicações, é possível perder o norte, perder-se no emaranho de percursos e sentir-se desorientado nas bifurcações. Mas ainda assim, não há por que se preocupar. Se não queremos chegar a algum lugar e largamos o mapa do tesouro, podemos desfrutar de cada detalhe da paisagem, criando nossos tesouros. Para tanto, precisamos simplesmente iniciar uma caminhada. Se pôr a andar como estrangeiro ou como uma criança que não olha o mundo a partir da posição do sabido, mas da abertura ao sensível, atento ao porvir.

XXIV

O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seriam iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma
vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras
eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.



O que pretendo trazer nessa tese parte das seguintes questões: o que a infância pode criar nas aulas de arte de uma instituição de ensino médio técnico? E na produção de desenhos? De uma escrita? Que se faz com a infância na vida de uma professora-artista? Que se faz com a

infância professorartistando ou arteprofessorando? Todas essas foram as questões com as quais me deparei a partir das vivências desse tempo de doutoramento feito de aulas que ministrei e participei. Feito de conversas, discussões e dúvidas; tempo de pensar um pensamento infantil, de criar desenhos, escritas, poemas, aulas e de experimentar a solidão de estar comigo mesma e me reinventar. Tempo em que me experimentei artista, que trilhei percursos (de)formativos como professora: um tempo de devir-criança de uma professora-artista.

Confesso que sinto certa indiferença em escrever uma tese muito convencional, que tente dar conta de recolher dados, analisar e defender uma teoria a respeito da arte e educação. Não tenho nem mesmo interesse em fazer os recortes tão necessários à pesquisa acadêmica. Afinal, como falar somente das aulas, sem falar dos desenhos, da escrita? Se foi nesse tempo de doutoramento, se foi com a própria infância que, depois de tantos anos formada em Arte, pude me experimentar livremente como artista? Se a infância de um pensamento me mostrou que eu tinha uma história inacabada com a escrita, que eu poderia tentar sempre outras maneiras de escrever, mais poéticas,

mais cheia de meninagem, de me colocar, me reinventando? Se foi, mais uma vez, neste tempo em que a infância me lembrou como me tornar uma criança ao ensinar?

Contudo, apesar de não parecer uma tese restrita ao termo, é preciso dizer que isto é uma tese. É o produto de um estudo, de um tempo livre para o pensar. Acredito que posso chamá-la de tese também porque traga um sentido grego de *thésis*, como “a ação de colocar” e, neste caso, colocar a *atenção* sobre a infância, a educação e a arte. Colocar a atenção em algo, como diz Masschelein, não tem a ver com saber o que se faz, com desvelar alguma verdade, mas tem mais a ver com estar implicado.

A meta, portanto, não é uma compreensão que levante véus, mostrando a realidade que escondem. Não se trata de encontrar uma explicação ou uma resposta à pergunta: por quê? O pensamento não pergunta o que é uma coisa, se ela existe e porque. Ele sempre toma sua existência como dada, e pergunta o que significa que ela exista. Ele pergunta o que nos foi dito e como responder a isso. O pensamento concerne ao que vem de outro lugar, circunscreve o que passa, o que se passa nos pedindo para lhe fornecer uma resposta. Essa resposta engaja a inteligência (a busca) e exige atenção (MASSCHELEIN, 2003, p. 286).

Colocar a atenção é fazer agir a inteligência sob a força da vontade e do desejo, e o desejo não quer ser interpretado, ele quer criação e expansão. Assim sendo, o que aqui se produz é uma tese que se expande para além dos limites convencionais pois força espaços para o devir por meio dos desenhos e de uma escrita criadas no exercício de pensar e sentir a educação na condição de professora, artista e infante.

Já há bastante tempo me interesso pelo tema da infância e dos desenhos, pelas relações entre o texto e a imagem. Já há bastante tempo também me furto às experiências de artistagem por excesso de lógica, excesso de racionalidade e interpretação. Mas, como já coloquei, foi no exercício de devir-criança que pude me dar uma nova oportunidade de recomeçar, de voltar no início do desenho, lá atrás, naquele mesmo começo do qual falou Picasso quando disse que demorou quinze anos para desenhar como Rafael e uma vida inteira para aprender a desenhar como uma criança. Não acredito que tenha já desaprendido o necessário para isso, porque não acredito que haja um tanto necessário. O necessário é ir desaprendendo, ir desfazendo as regras que endureceram

a mão e o pensamento, ir procurando, nesses espaços entre as palavras, cada vez mais brechas. Indo atrás de vacúolos que nos livrem das normas a que somos predeterminados, ir desenhando nessas fendas, emendando palavras e imagens, criando uma relação, não com o texto, mas com o que falta dele, dando forma ao não dito.

Dito isso, apresento brevemente essa tese. Ela é composta por cinco cadernos e ilustrações. Isso porque tenho uma relação afetiva com a materialidade dos cadernos e livros ilustrados: caderno de desenho, escolar, de notas, de campo, de artista...

Na verdade, penso que gosto mais da ideia de uma tese em forma de cadernos que das teses tradicionais. Justifico a escolha. As teses tradicionais são documentos rígidos, cheios da dureza da academia. São cheias de regras de composição e organização, linguagem rebuscada, normas científicas. As teses tradicionais, depois de prontas, ficam nas prateleiras das bibliotecas e são objetos de pouquíssima intimidade, tanto para quem as escreve, quanto para quem as lê. Já uma tese em formato de

caderno, como a que tenho em mente, carrega a força da intimidade. Um caderno pode andar com a gente por todo canto, é dado ao porvir e marcado pelo fluxo do pensamento. Todos os pensamentos do mundo cabem nas páginas de um caderno novo. Um caderno é puro devir!



Os cadernos que compõem essa tese são, portanto, este *Caderno de rascunho*, *Caderno de campos*, *Caderno para sair como criança*, *Caderno para lutar como criança* e *Caderno para conversar como uma criança*.

Em *Caderno de campos* trago alguns pensamentos a respeito do que chamei de uma *educação de janela*. Provoco o leitor a pensar sobre uma educação moderna que toma como fundamento as representações e é ancorada nas certezas e no futuro. Este caderno tem como proposta instigar o leitor a pensar em outras possibilidades de educação, servindo inclusive de apoio aos outros cadernos, mas não necessariamente sendo preambular. Por ousar propor abrir a janela da escola e sair para caminhar, fugindo assim de uma educação de cunho representacional, e por ter a escola como o “campo” dessa pesquisa, é que chamei este caderno de *Caderno de campos*. Ele apresenta uma proposta para começar a pensar nas aventuras de caminhar pelos campos de uma educação menos moderna, trazendo a arte como experiência com o fora como base para uma educação que nos lança também para fora.

Em *Caderno para sair como uma criança*, abordo as transformações que o caminhar com a infância pode produzir na educação e na arte. A partir das experiências mais vívidas com os alunos do IFSP Matão e, junto de muitos outros intercessores, mostro como foi possível criarmos outras formas de relação entre a arte e a educação. Para tanto, escolhi imagens, cenas da vida escolar, que me ajudaram a pensar a potência de uma educação da experiência, que possa se expor e correr riscos.

Uma educação que sai como criança, que experimenta, não é somente interessante para pensarmos os processos de ensino e aprendizagem ou os processos pedagógicos, mas configura-se como uma educação política e é esse o tema do *Caderno para lutar como uma criança*. Neste caderno coloco em movimento um pensamento político. Para tanto, trago à tona as cenas de dissenso, narrando os conflitos que vivenciamos e, a partir deles, proponho pensar as relações entre a arte, a infância e a estética como forma de resistência aos poderes estabelecidos.

Em *Caderno para conversar como uma criança*, exercito o olhar com abertura para as cartas que os alunos escreveram para os artistas Eduardo Foresti, Zé Vicente, Cinthia Marcelle e Lia Menna Barreto e para a conversa que foi estabelecida a partir das respostas das cartas e de uma videoconferência com Cinthia Marcelle, pelo *Skype*. A partir do olhar sensível de Cinthia e de sua leitura das cartas, opto por exercitar em mim um devir-criança por meio de uma aula que mais se parece com uma conversa infantil, na qual, a partir de uma *ciência da balbuciência*, vamos nos movimentando na busca de outros sentidos.

Antes de prosseguir, contudo, gostaria de fazer um adendo quanto aos títulos desses últimos três cadernos. É importante frisar que a proposta de *fazer como* uma criança nada deve à imitação enquanto representação, mas deve ser lida enquanto uma composição que pode (ou não) desencadear devires e, “devir é jamais imitar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3).

E que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das

formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.64).

O que parece estar em jogo na proposta de fazer algo como uma criança, portanto, é menos uma ação de chegar em determinado resultado, nesse caso, em tornar-se criança e mais uma abertura para entrar no mesmo movimento, nas mesmas velocidades e no mesmo fluxo de uma criança que caminha, luta e conversa.

Assim, sair para caminhar como uma criança, lutar como uma criança ou ainda conversar como uma criança não deveriam ser pensados à luz de uma aprendizagem aliada aos modelos repetitivos e acumulativos que tendem a chegar aos ideais universalista e reprodutivista. Não estamos tratando da criança no sentido identitário, mas sim de *uma* criança. O artigo indefinido aqui é bastante importante exatamente para abrir espaço para o impessoal. Uma criança não deve ser vista como modelo, mas como possibilidade através da qual podemos nos tornar outra coisa. Quando tratamos de *uma* criança nos

aproximados das múltiplas possibilidades, acontecimentos e hecceidades cuja individuação não acontece na forma e nem no sujeito, mas nos agenciamentos dos quais elas fazem parte. Com isso, podemos nos afastar cada vez mais de uma forma criança já definida, romantizada e idealizada e transitar pelos afetos e pelos encontros que o caminhar, lutar e conversar como podem criar. A palavra *como*, aqui, nada deve à metáfora ou a similaridade.

Interpretar a palavra 'como' à maneira de uma metáfora, ou propor uma analogia estrutural de relações (homem-ferro = cachorro-osso), é não compreender nada do devir. A palavra 'como' faz parte dessas palavras que mudam singularmente de sentido e de função a partir do momento em que as remetemos a hecceidades, a partir do momento em que fazemos delas expressões de devires, e não estados significados nem relações significantes (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 66).

A ideia, portanto, ao fazer *como* uma criança, não é reproduzir uma ação similar a ela, mas abrir espaço para uma repetição que se ensaia na perspectiva de promover a diferença e a criação.

Cada processo de repetição pode ser pensado sempre como único, como singular, pois elas são processos que ocorrem nos próprios corpos, na esfera do sensível e se manifestam nos encontros, encontros com o outro, encontro com os corpos, com os signos. Encontros

casuais e fortuitos. Assim, as aprendizagens são respostas singulares aos encontros, e o que parece, aos olhares cognitivistas, reprodução, representação, são singularidades que emergem, que se manifestam. Um artesão que compõem a sua obra, não reproduz a partir de um modelo, mas opera com os fluxos intensivos da argila, da madeira, ou seja, lá e naquilo que pode a princípio parecer reprodução, predica um fluxo intensivo de afetos, o mesmo poderíamos dizer de um artista plástico, este, junto à folha, à tela, ao pincel, ao lápis, à tinta, vai obedecendo o próprio movimento do corpo, as texturas da tela e da folha, os cheiro e as cores da tinta, a vibração do lápis. Não há reprodução nas tais imitações, não há representações, nos fazeres como, mas sim modos de operar com o signo e com a arte (LEITE; CANTO; TRAGANTE, 2020, n.p.).

Vale lembrar que esses cadernos são ilustrados. Ao desenhar, me propus a pensar a potência da infância na criação da escola partindo das seguintes questões: quais lições a infância aprende(u) na escola e quais lições a escola pode aprender com a infância? A resposta para essas perguntas, baseadas em minha experiência de vida, só pode ser da ordem da criação e da invenção. Uma vez que já não posso voltar à condição de criança, somente um estado de devir-criança pode me sugerir alguns caminhos.... talvez abrir mão de um tempo cronológico, romper com as lições que a infância aprende(u) na escola e esboçar novas memórias de uma infância da escola.

Por fim, convido o leitor a conhecer um pouco desse universo. Que o leitor se demore nas imagens, que se ponha a caminhar, a experimentar uma outra temporalidade com os desenhos, com os textos e poemas, mudando o tempo que nos rodeia. Se achar conveniente, que possa também carregar esses cadernos para ler nas horas vagas. Que faça anotações, desenhe e rabisque. Que ele dure o tempo da leitura de cada um e que, finda a leitura, não vá parar em uma estante, intacto. Gostaria de vê-lo com orelhas e marcas de café.

Mas, antes de iniciar a leitura dos outros cadernos, é bom alertar que nem sempre estaremos diante de uma realidade doce e romantizada com a qual, por vezes, a infância é associada. Talvez fosse mais prudente esperar algo como uma infância-intensidade, que nos rouba o conforto do esperado e do conhecido e nos coloca em lugares mais inesperados e inusitados. Mas que, exatamente por isso, deixa marcas no corpo, nos afetando e atravessando.



Lições de Infância:
"O tempo de uma leitura é inversamente
proporcional à compostura."

Referências

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Tradução: Guilherme Ivo. São Paulo: 34, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4**. Tradução: Aurélio Guerra Neto; Tradução: Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução: Luis B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, C. D. P. Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. **Revista Fermentario**, v. 2, n. 7, 24 out. 2013.

LEITE, C. D. P.; CANTO, C. S. DO; TRAGANTE, C. A. Linhas, traços... o que pode uma educação desenhante? In: **no prelo**. [s.l: s.n.].

LEVY, T. S. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira., 2011.

MASSCHELEIN, J. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 281–288, abr. 2003.

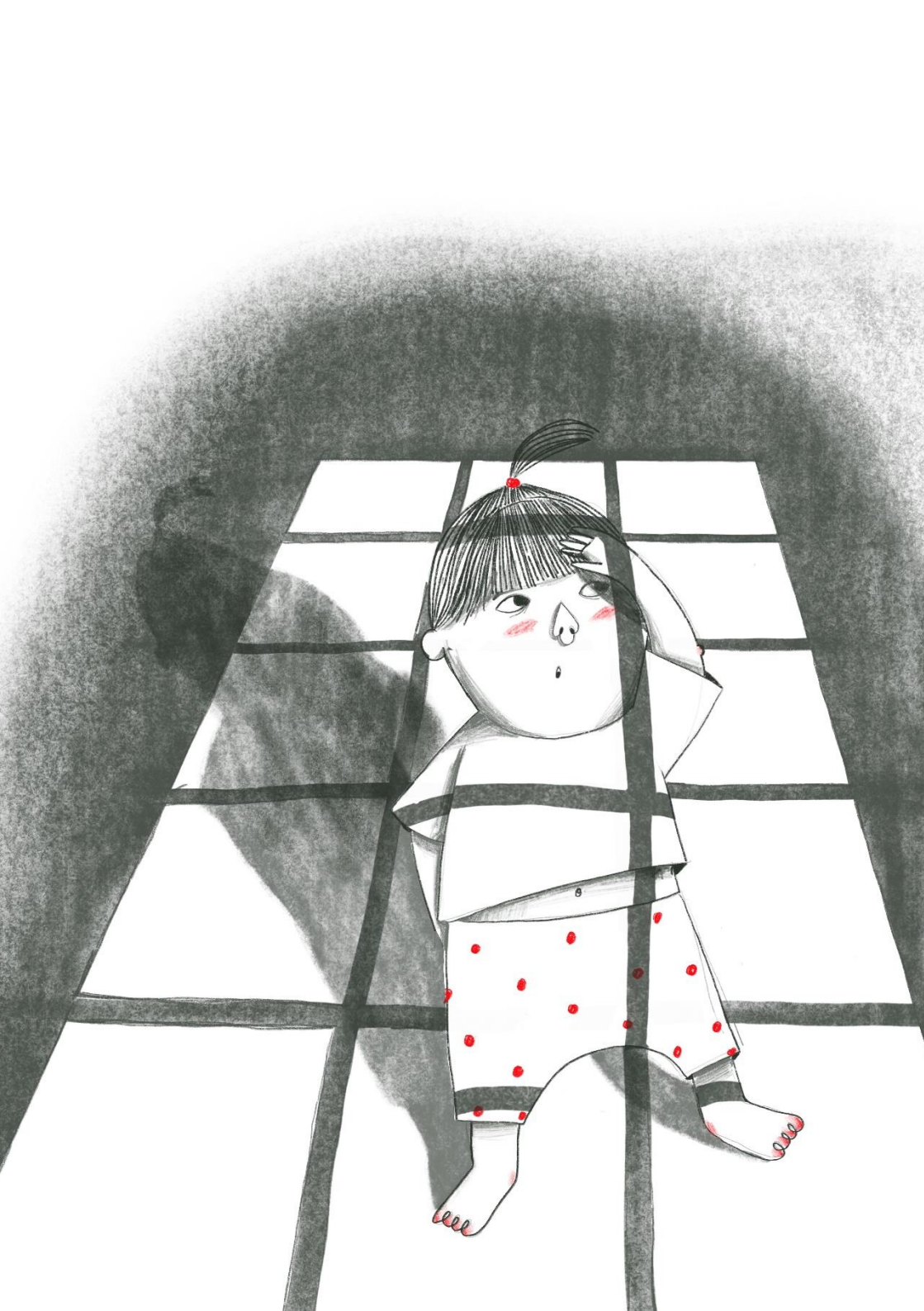
SKLIAR, C.; LARROSA, J. (EDS.). **Experiencia y alteridad en educación**. 1a. ed. ed. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

Caderno de
campos



finalidade. Essa suspensão do sentido habitual das coisas, esse estranhamento do mundo, está na base de todo exercício escolar e também de todo ato lúdico, intelectual ou poético. A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. Foi a Modernidade que submeteu a possibilidade ao futuro, mas o possível não é necessariamente projetivo. Se a escola é um lugar de possibilidade, não o é porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual das coisas.

↳ p. 132 de "Elogio à escola"
org. Lemos



— DESSES ENCONTROS VOCÁLICOS, EXISTEM TRÊS CATEGORIAS...
DISSE A PROFESSORA, COMO QUE REVELANDO UM CIENTÍFICO FATO,
E CONTINUOU EXPLICANDO VA-GA-RO-SA-MEN-TE E À MINHA REVELIA:
— SÃO ELES DITONGO, TRITONGO E HIATO.

— NO DITONGO, TEMOS DUAS FORTES VOGAIS,
REPITAM COMIGO: MUI-TO, CAI-XA, GOE-LA.
GOE-LA, GOEEE-LA, REPETIA A SALA CADA VEZ MAIS...
E EU A OLHAR COMPENETRADO PELA JANELA.

— ENTENDERAM? U-RU-GUAI, PA-RA-6UAI, A-VE-RI-6UEI,
FRACA, FORTE E FRACA FORMAM UM TRITONGO.
BICANDO BEM PRÓXIMO DA JANELA EU ACHEI,
NOSSA, QUE CANARINHO DE BICO LONGO!

— PROFESSORA, E QUANDO A PALAVRA TEM CINCO VOGAL?
TIPO AEIOU, COMO É QUE A GENTE CHAMA?
AS PERGUNTAS LÁ NO FUNDO E EU OLHANDO PARA O QUINTAL,
E O PASSARINHO AMARELO PASSEANDO PELA GRAMA...

AQUELE CA-NÁ-RI-O AMARELINHO FOI MEU CO-E-LHO,
O HI-A-TO (OU SERIA UM DITONGO?) QUE ME APONTOU UMA SA-Í-DA
DO PA-ÍS DAS MARAVILHAS EU SEGUI UM CONSELHO:
É NA PO-E-SI-A QUE A GENTE INVENTA A VIDA!

Não consigo me lembrar ao certo se essa poesia foi criada a partir de uma memória vivida ou lida ou escutada ou inventada ou, ainda, *e* inventada. De qualquer forma, como disse o poeta, “tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2013, p. 319) e, sobre esta memória, se não for verdadeira e não servir bem aqui neste texto, ao menos servirá para o que é mais verdadeiro neste caderno de campo(s): a poesia, a arte e os desenhos.

Parto dessa poesia infantil para pensar sobre o olhar. Ora, se estamos falando a respeito de uma educação do olhar, para onde olhar? Para a professora ou para os colegas? Para o Paraguai? *Para* ou *pela* janela? Para o passarinho? Olhar para o canário ou brincar com ele? Pensar sobre o direcionamento do olhar é também pensar a respeito de uma educação do olhar e, de maneira geral, é pensar sobre educação.

Quando li pela primeira vez o texto de Masschelein (2008) “E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”, me chamou muito atenção o termo *e-ducar o olhar*. Em minha formação em Artes, muito se lia ou se falava sobre a necessidade de educar o olhar, contudo, com um

sentido bastante diferente e inclusive contrário ao pensado por Masschelein. Educar o olhar, daquele modo, frequentemente tinha o sentido de olhar pela janela e avistar um horizonte que, possivelmente está tão distante que nunca será alcançado. Chamarei aqui essa educação, para usar um termo próprio, de uma educação de janela.

Considero a janela uma figura justa com os ideais de uma educação tal qual a educação moderna. Uma educação de janela nos dá a ver, nos apresenta o mundo e nos abre para esse mundo. Isto é o que a escola moderna, em teoria, tenta fazer (apesar de poucas vezes conseguir). A janela nos traz uma imagem muito bonita, uma paisagem, um horizonte que se apresenta lá fora. A janela estica os nossos olhos.

A palavra janela, do latim *januellam*, diminutivo de *janua*, “pequena porta”, nos leva de um lugar para o outro – do lugar do eu aqui para o conhecimento de lá. Em inglês, *window* “deixa entrar o vento (*wind*) frio do norte”, nos dando uma ideia de vento enquanto mudança. Não à toa, usamos os termos “refrescar a cabeça”, “ventilar as ideias” para pensar em outra coisa, mudar. A palavra

window, do inglês, tem origem na palavra escandinava *vindauga*, que por sua vez é a junção de *vindr*, de significado “vento” e *auga*, que quer dizer “olho”, ou seja, uma abertura por onde circula o vento, além de fornecer uma visão do mundo exterior para quem está dentro. Não tão usado no português, mas ainda sinônimo de janela, temos a *fenestra*. Em italiano é *finestra* e em francês *fenêtre*, de onde veio *fresta*, do latim, *fenetra*, e do Indo-europeu *bhan* ou *phan*, significa “brilhar”. Assim, além de ventilar, a janela também deixa entrar luz num cômodo escuro, ela nos ilumina, nos esclarece, proporcionando o acesso à verdade e à consciência, já que as luzes atingem as trevas da ignorância.

Por tudo isso que considero justo chamar esta determinada educação de uma *educação de janela*, pois ela, em termos ideais, tenta ser um portal para o conhecimento, trazendo mudanças e nos fazendo olhar ao longe. Contudo, mesmo se ela conseguisse esse feito, que triste passar uma vida a somente olhar pela janela!

A janela só se torna um símbolo de liberdade e conhecimento diante da possibilidade de andar e viver

pelos campos que ela enquadra. Por isso, propus aos meus alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, o IFSP – campus Matão, uma educação para sair como criança. Esta educação trata da arte como experiência com o fora, como a experiência com o que está além dos vidros da janela. O fora, neste contexto, é o informe, o espaço de singularidades, onde as coisas ainda não são. Sobre esta experiência, tratarei com pormenores nos outros cadernos.

Por enquanto, antes de pensar outros modos de educação, ainda gostaria de comentar mais um pouco sobre o que estou chamando de educação de janela. Gostaria de pensá-la enquanto um dispositivo e comentar como se materializa nos processos de ensinos, nas práticas e fazeres da arte na escola e na formação dos sujeitos para, posteriormente, discutir a possibilidade de criar outra educação. Partirei de algumas proposições tentando ao mesmo tempo defini-la e desconstruí-la, para criar espaço para pensarmos mais sobre uma educação que caminha pelos campos com a infância.

Da janela, vemos um horizonte que nunca alcançaremos

Da janela da nossa escola vemos um horizonte. Lá na frente, depois das montanhas, sabemos que ele existe e sabemos também que, se caminhamos com calma, durante muitos anos (talvez nove, treze ou ainda mais uns quatro), uma hora chegaremos nesse horizonte. Temos essa certeza pois acreditamos na instrumentalidade, no conhecimento que nos capacitará para a caminhada e apostamos no futuro. Mas enquanto isso, o canarinho está bem embaixo do nosso nariz e não conseguimos vê-lo.

Uma educação de janela, como já coloquei acima, é uma educação que nos deixa conscientes, nos abrindo uma perspectiva e iluminando. Não à toa, a janela apareceu aqui como um símbolo de uma educação da modernidade pedagógica que tem suas bases na formação espiritual e cultural gerada no horizonte do Iluminismo e num ideário humanista.

Segundo Favaretto (2010), principalmente quando se discute arte e educação, que é quando se pensa na arte enquanto seu poder transformador, é preciso questionar e entender, antes de mais nada, um pouco mais a respeito da ideia de formação que subjaz às expectativas depositadas no caráter formativo da arte.

Quando lemos nos documentos oficiais, por exemplo, que a arte é componente essencial da formação humana e que ela contribui para a edificação do espírito e a construção social, precisamos também ler nessas entrelinhas que essa sensibilidade provém de uma concepção de educação enquanto *Bildung* (formação) – uma nas noções centrais da moderna tradição educacional ocidental. Essa ideia de formação humana fundada no desejo do esclarecimento busca o cultivo da sensibilidade e a formação do caráter na busca pela plenitude do ser humano, sua emancipação, autonomia e liberdade por meio de um aprimoramento infinito do homem e do mundo.

A educação na tradição do *Bildung* aponta para um horizonte, para o futuro pela educação na construção de um sujeito que se encontra em constante engrandecimento e aprimoramento. Neste âmbito, não há espaço para a infância, posto que uma humanidade inteira é feita de homens libertos. A educação é prescrita para um futuro aperfeiçoamento moral da humanidade – a passagem da infância para o estado de maioridade. Nas palavras de Kant: “não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas

segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 23).

Vale a pena neste ponto trazer rapidamente para a discussão a ideia de emancipação tal qual concebe Rancière em *O mestre ignorante* (2002), já que a partir dela torna-se possível pensar uma formação para além de um objetivo a ser alcançado. Apesar de estarmos usando os mesmos termos – emancipação, liberdade e igualdade – eles adquirem novos contornos em sua obra.

O maior deslocamento que faz Rancière a respeito da emancipação quando comparada à clássica ideia iluminista é que, enquanto para esta última, a emancipação é o resultado e um processo histórico que tem como fim a igualdade dos homens, para o autor, a igualdade é o ponto de partida de toda política emancipatória. Ao inverter a lógica emancipatória, partindo da ideia de que todos somos iguais em inteligências e que o processo emancipatório só depende dessa condição declarada, ou seja, ele não depende de uma instrução, mas de uma adesão livre, Rancière retira

o debate da emancipação da tutoria e do futuro *vir-a-ser* e o traz para o presente.

Deste modo, é possível pensar a educação a partir daquilo que já temos em mãos. “Mas não há sociedade possível! Há somente a sociedade que existe” (RANCIÈRE, 2002, 83): olhemos, pois, para ela. Olhemos para o canarinho, pois enquanto a educação estica nosso olhar até o horizonte do futuro, ela não nos deixa vê-lo.

Deste modo, ao pensarmos em uma educação para a formação futura, sempre em relação a um *vir-a-ser* e não ao que se *é* ou ao que se *está sendo*, é preciso se perguntar: qual o papel da arte no meio de tudo isso? Será que não temos continuamente nos apoiado na desigualdade ao construir nossas experiências educacionais com a arte, ficando à espera de uma emancipação que virá a transformar a sociedade? Como trabalhamos o papel da educação em arte neste horizonte?

Penso que uma formação em arte nesse sentido presta-se a um adestramento artístico, formal e perceptivo que tem como finalidade uma apreciação artística das grandes obras na história e na sociedade dos homens. Dessa

maneira, a arte indica uma distância, cria uma separação, uma hierarquia das inteligências. É a aula de arte que ensina “o que os grandes pintores quiseram dizer com”, ou “porque eles disseram isso ou aquilo”; é a aula que ensina as técnicas de representação e adentra os estudantes para seu entendimento; é a aula para a qual a arte comunica, explica e significa. Também é a aula de arte que serve como intervalo das matérias ditas duras, arte como conhecimento sensível, com intenção de “matizar os efeitos da racionalidade instrumental na formação, no indivíduo e na cultura” (FAVARETTO, 2017, p. 127).

Não que a arte não possa ser o que se apresentou nesse horizonte, mas neste único enquadramento ela nos priva de uma atenção no presente e nos recusa outro porvir que não o ideal humanista de uma verdade transcendental e universal e de uma igualdade prometida, mas embrutecedora.



Lições de Infância:
"É importante olhar para o que se passa
bem abaixo do nariz.
(ser pequeno ajuda!)."



A janela da sua escola não deve ser a janela do mundo inteiro

Temos a certeza de que a janela da nossa escola enquadra o mundo inteiro. Sabemos que o que se apresenta para nós lá fora deve se apresentar para todos, em todas as janelas. Sabemos que essa paisagem é a mais bonita de todas e, portanto, que todos merecem contemplá-la. Mas e se essa bela paisagem, essa única que conhecemos, for somente a única que conhecemos? E se houver tantas outras tão belas ou até mesmo menos belas, mas mais interessantes?

Pensar a formação do olhar dentro dos pressupostos de uma formação para o esclarecimento é também atribuir um importante papel para a arte e estética na construção de valores universais do gênero humano. A estética, vista por essa ótica, como aponta Favaretto (2017), desde a perspectiva de Schiller, Kant e até Marx, está implicada numa formação, junto da ética e da moral, aos domínios racionais e à racionalidade científica como processo de unificação e totalização.

Na busca pela emancipação, a educação de caráter iluminista tende a buscar os universais, o homem em sua natureza grandiosa, os valores humanistas. Acontece, porém, que diante de questões mais contemporâneas e da

crise da modernidade e da razão, essa concepção de educação enquanto uma formação para os universais sofre um abalo.

Segundo Hermann (2005), isso começa a ocorrer quando as expectativas emancipatórias da modernidade não se realizam e a grande tradição ética universal é submetida à crítica e à desconstrução. Principalmente a partir das duas grandes guerras do século XX, o racional mostra seu lado mais sombrio e toda utopia moderna transforma-se em exclusão e repressão. Além disso, continua ela, a própria experiência científica e estética passa a flexibilizar os critérios culturais com a relativização da verdade e a produção de uma subjetividade cada vez mais descentrada. No que se refere à arte, é neste contexto que inclusive os grandes cânones clássicos passam por transformações e muda-se o próprio conceito sobre a arte e suas práticas.

Não faz mais sentido, portanto, pensar que da janela da nossa escola devemos conhecer o mundo inteiro. Uma educação utópica nos faz crer que o conhecimento deve ser também algo universal. Não que com isso tenhamos

que descartar as maiores contribuições científicas para a humanidade, claro que não. A escola ainda é o lugar de libertar o conhecimento das mãos de um grupo social e colocá-lo para circular entre todos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Mas é preciso que o particular também assuma o seu lugar nessa paisagem e, mais que pensar no particular referindo-se ao conteúdo do conhecimento, o que está em jogo é a maneira como esse conhecimento é utilizado, quais são suas finalidades e quais subjetividades produz.

Uma educação de janela que tende aos universais não enquadra o particular e a diferença e, portanto, não dá conta das questões mais contemporâneas como as mudanças de comportamento, a produção de novas subjetividades, a descrença nos sistemas de justificação moral, religioso e político. Neste sentido, o que coloco não é a necessidade de escolher entre uma educação de janela e uma outra educação, mas como coloca Foucault (2000), é preciso tentar escapar dessas nuances dialéticas de buscar determinar o que seria bom ou ruim e se colocar a pensar até que ponto somos seres historicamente determinados por essa educação.

Seria como pensar nos limites de uma educação de janela: como essa luz que invade nossas salas de aula tornou nossa educação da maneira como ela tem sido? Transpondo para a educação as palavras de Foucault, “no que nos é apresentado como [uma educação] universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias?” (FOUCAULT, 2000, p. 347).



Da janela, vemos somente uma representação da paisagem

Da janela da escola podemos ver o mundo como ele verdadeiramente é. Vemos uma paisagem e ela nos acalanta pois sabemos que tudo está em ordem. Da janela da nossa escola o tronco da árvore é marrom e suas folhas são verdes. O céu é azul e o rio corre cheio de peixes. À hora do almoço o sol está a pino e se põe no fim do dia a oeste. Mas depois de muitos anos, essa imagem organizada não se torna tediosa? E se fizermos um corte nessa figura e encontrarmos um mundo caótico? O que somos capazes de criar nessa nova realidade?

A paisagem da nossa janela se apresenta enquanto uma representação, uma imagem do pensamento do mundo ocidental. A nossa escola, em seu caráter mais institucional, pertence ao campo do já pensado, do formatado, cheio de exercícios com respostas já prontas, do raciocínio lógico, da informação, do senso-comum. A arte, neste contexto também é pura representação pictórica ou, quando escapa disso como aconteceu na arte moderna, ainda assim ancora-se na faculdade de conhecer, no campo da cognição.

Da janela da nossa escola, à educação e à arte cabem resolver os problemas postos, aprender o certo e errado, descobrir soluções que subjazem à ordenação da

natureza. A paisagem dessa janela, muitas vezes, não nos deixa ver para além desse mundo, fazendo-nos crer que aprender é colocar um problema e descobrir respostas, mas, “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar” e nossas escolas carecem de invenção pois, enquanto “a descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem. A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo” (DELEUZE, 1999a, p. 9).

Pensar a possibilidade de criação de uma escola e uma aula de arte que escape a esse sistema representacional por si só, já pode ser uma maneira de fugir dele. Mas, para isso, precisamos entender o pensamento enquanto um ato, uma ação que não seja somente contemplar a paisagem da janela, mas que se apresente como uma ação criadora.

O ato de criação, contudo, em Deleuze (1999b), não parte de um desejo, de um capricho ou prazer, mas de uma necessidade. É somente por pura imposição que se cria, a partir de algo muito forte e até mesmo violento que nos faça pensar o pensamento. Portanto, se continuamos a

olhar a imagem do mundo da janela, talvez seja necessário quebrar o vidro, cindir a imagem da paisagem para mergulhar no caos e criar a diferença a partir dele. Talvez seja necessário se despir da sensação de segurança.



UM MENINO RASGA O CAOS COM UMA ESPADA,
ENFRENTA OS MARES SEM SE ABRIGAR EM NADA.
PARA ISSO PERCORREU LONGO CAMINHO,
MAS NUNCA ASSIM TÃO SOZINHO.
PERDEU O NORTE E O MAPA DO TESOURO,
AGORA APONTA O LEME PARA O INCERTO VINDOURO.
POVOADO DE MUITOS MENINOS,
É MAIOR MESMO SENDO PEQUENINO.
NÃO SABE BEM O QUE TEM DO LADO DE FORA,
SÓ É CAPAZ DE DESCOBRIR NO EXATO MOMENTO
EM QUE RASGA A IMAGEM DO SEU PENSAMENTO.



Lições de Infância

"O céu não precisa ser azul! Com coragem,
cabem todas as cores no firmamento."

Através da janela, o mundo parece mais seguro

Da janela da nossa escola podemos ver todo o mundo sem correr os perigos que se embrenhar na floresta, que correr pelos campos, pode nos trazer. O vidro que nos separa deste mundo é translúcido e muito forte. Podemos abri-lo de vez em quando para sentir o vento entrar e termos a sensação de liberdade. Mas será que não nos sentiríamos ainda mais livres se pudéssemos correr, sentindo o vento bater nos cabelos?

Olhar pela janela pode ser educacional, ou seja, podemos aprender como funciona o mundo lá fora ao observarmos com a intenção de saber, de conhecer e de aprender. Com o tempo, de tanto olharmos pela janela da nossa escola, nós vamos aprendendo como as coisas são e como funcionam. Na nossa paisagem, aprendemos a diferença entre uma montanha e um morro, entre uma briófitas e uma pteridófitas, entendemos como acontece o ciclo da água, como a luz branca se decompõe no arco-íris... o que é... como... o que é... como... o que é... e desaprendemos a olhar com perplexidade para tudo o que vemos!

Uma didática da invenção

XIX

O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

XX

Manoel de Barros

Para a criança de Manoel de Barros, que brinca, pesca e se molha no rio detrás de sua casa, para o Manoel que sai para caminhar como criança, o conhecimento sobre a coisa pode empobrecê-la.

Ingold (2015) sugere que o conhecimento, às vezes, ao invés de nos abrir os olhos e ouvidos para o mundo, nos faz reféns de nosso próprio compêndio, de forma que saber muito sobre uma coisa pode nos fazer olhar não para ela, mas para o conhecimento que temos dela. Mais uma vez estamos nos referindo a um conhecimento no âmbito da representação: de tanto olharmos pela janela e para o que sabemos sobre as coisas, como elas se

apresentam (para suas representações) e não atentamente para elas, ficamos presos em um universo de reflexões, opiniões e pontos de vista.

Mas então nos perguntamos: se somos reféns de nosso próprio conhecimento, como podemos escapar? É possível pensar o conhecimento para além da representação? Como fazê-lo?

Talvez quebrando o vidro da janela e saindo para caminhar pelos campos, com mais atenção que intenção, é o que sugere Ingold (2015) e Masschelein (2008), quando convocam uma outra variante do verbo educar: *educere*, ou seja, ex (fora) + ducere (levar) como alternativa para uma educação do olhar. Educar, nesse sentido, opõe-se ao já conhecido *educare* com sentido de cultivar, de inculcar um padrão. No caso de *educere*, o sentido seria “levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes” (INGOLD, 2015, p. 23).

Praticar uma educação enquanto *educere* requer não segurança e intenção, mas uma atitude de estar atento, de exposição e indeterminação, constituindo um tipo de

prática “que é aberta para o mundo, exposta para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39). Educação, nesse sentido, nada tem a ver com a segurança que a claridade das luzes nos oferece, mas com a coragem de caminhar Tateando mesmo na escuridão.



A janela traz claridade, mas a escuridão pode ser produtiva

Da janela da nossa escola entra uma luz que incide sobre nossas salas e nunca ficamos na escuridão. Quando amanhece, abrimos a janela para enxergar tudo muito claramente. Quando escurece, rapidamente fechamos a janela e nos colocamos a dormir. Nunca olhamos para o breu que se instala nos campos na noite. Mas e se nos atrevêssemos a olhar para a escuridão? Será que veríamos pirilampos?

Quando falamos a respeito de uma educação de janela, o objetivo em mente é pensarmos em como somos determinados por ela, seus limites e tensões para tentarmos escapar e criarmos uma *outra* educação em arte, mais próxima à ideia de uma educação contemporânea.

Mas ao falar em contemporâneo, não estamos pensando somente em uma educação mais atual, mais próxima do nosso tempo que surja em oposição ao tipo de educação com bases na Modernidade. Se tivermos para nós que uma educação contemporânea teria um quê de inovador que suplantasse o que estamos chamando de educação de janela, então nos encontraríamos exatamente na mesma lógica da educação moderna: uma lógica de ruptura

radical com o passado, de melhoramento contínuo, de instrumentalidade técnica e da razão.

Antes de seguirmos, contudo, com a ideia de uma educação mais contemporânea, é preciso pensarmos melhor no que vem a ser o próprio contemporâneo pois, filhos da Modernidade que somos, temos essa dificuldade em nos vermos como parte da nossa época - olhamos logo à frente, nos projetamos no futuro acreditando na nossa capacidade racional de nos superarmos sempre e atingirmos um patamar mais evoluído.

Ser contemporâneo, para Agamben, é não olhar para o futuro, não se guiar pelas luzes, mas perceber nesse mesmo tempo o que é próprio da escuridão. “Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p. 62). Mas olhar para essa escuridão, ainda segundo o autor, não pode ser feito simplesmente buscando o caminho contrário à luz, pois a escuridão não é somente a ausência passiva da luz, seu avesso ou sua negação, mas ela também é gerada na retina, é produzida em nossos olhos

quando na ausência da luz. Contemporâneo, portanto, é aquele com uma habilidade de *se produzir* na escuridão, neutralizando as luzes da época, sem se deixar cegar, para entrever suas sombras.

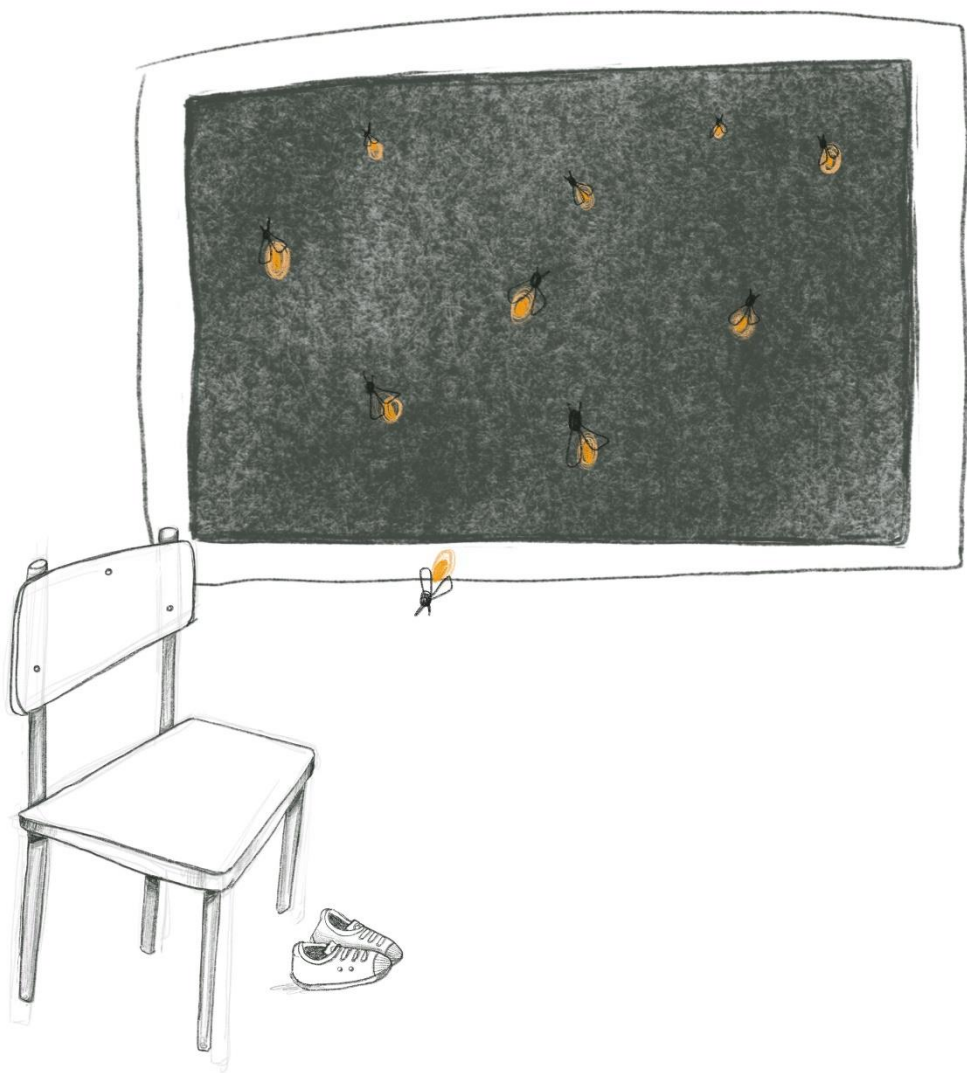
Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Mas abrir a janela e sair à noite, sem direcionamentos claros, mergulhando todo o corpo no breu... para isso é preciso muita coragem! Será que nossa educação tem essa coragem? Será que somos capazes desse mergulho na incerteza? Será que no espaço da superexposição, demasiado luminoso da nossa educação presente ainda nos restam vagalumes (DIDI-HUBERMAN, 2011)?

Sair para caminhar por esses campos na imensidão escura significa compreender que em educação não há um único caminho a seguir e que não precisamos seguir a trilha que parece dar no horizonte, mas podemos nos embrenhar e

criar novas trilhas. Significa então, entender a educação como uma aposta no devir, na experiência, no desfazimento dos sujeitos, no desfazimento dos universais, na transformação por meio de uma concepção imanente de educação.

Quando entramos em sala de aula, no cotidiano da escola, sabemos que, na verdade, uma aula é sempre um mergulho no escuro. Quando entramos em sala de aula e nos deparamos com os olhares dos alunos (exatamente todos os tipos de olhares), no momento presente da aula, sentimos que o presente é intempestivo e neste presente, pouco ou nada do que preparamos, premeditamos ou organizamos anteriormente tem serventia. No momento da aula, nem sempre por toda sua extensão, mas às vezes por átimos de segundos, nós sentimos que não existe um único caminho a seguir e temos com a gente mesmo que, como disse Deleuze (1988), “uma aula é uma espécie de matéria em movimento” é algo musical. Esses lampejos, essas luzinhas que nos surgem piscando fraquinho, que dançam com a música da aula e em seguida desaparecem, talvez sejam os vagalumes que só conseguimos encontrar quando nos deparamos com a escuridão.



Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BARROS, M. **Poesia completa / Manoel de Barros**. São Paulo: LeYa, 2013.

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**: entrevista realizada por Claire Parnet, 1989 1988. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução: Luis B. L. Orlandi. 1a. ed. São Paulo: Editora 34, 1999a.

DELEUZE, G. O ato de criação. **Caderno Mais!** Folha de São Paulo, p. 4-5, 27 jun. 1999b.

DIDI-HUBERMAN, G. **A sobrevivência dos vagalumes**. Tradução: Vera Casa Nova; Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FAVARETTO, C. F. Arte Contemporânea e Educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 225-235, 2010.

FAVARETTO, C. F. Questões contemporâneas: arte, educação e formação. **dObra[s]** – Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, v. 10, n. 21, p. 124-135, 18 maio 2017.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: **Ditos & escritos III**. Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 21-36, dez. 2015.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2a. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica. Edição Kindle, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian Do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Caderno para

sair

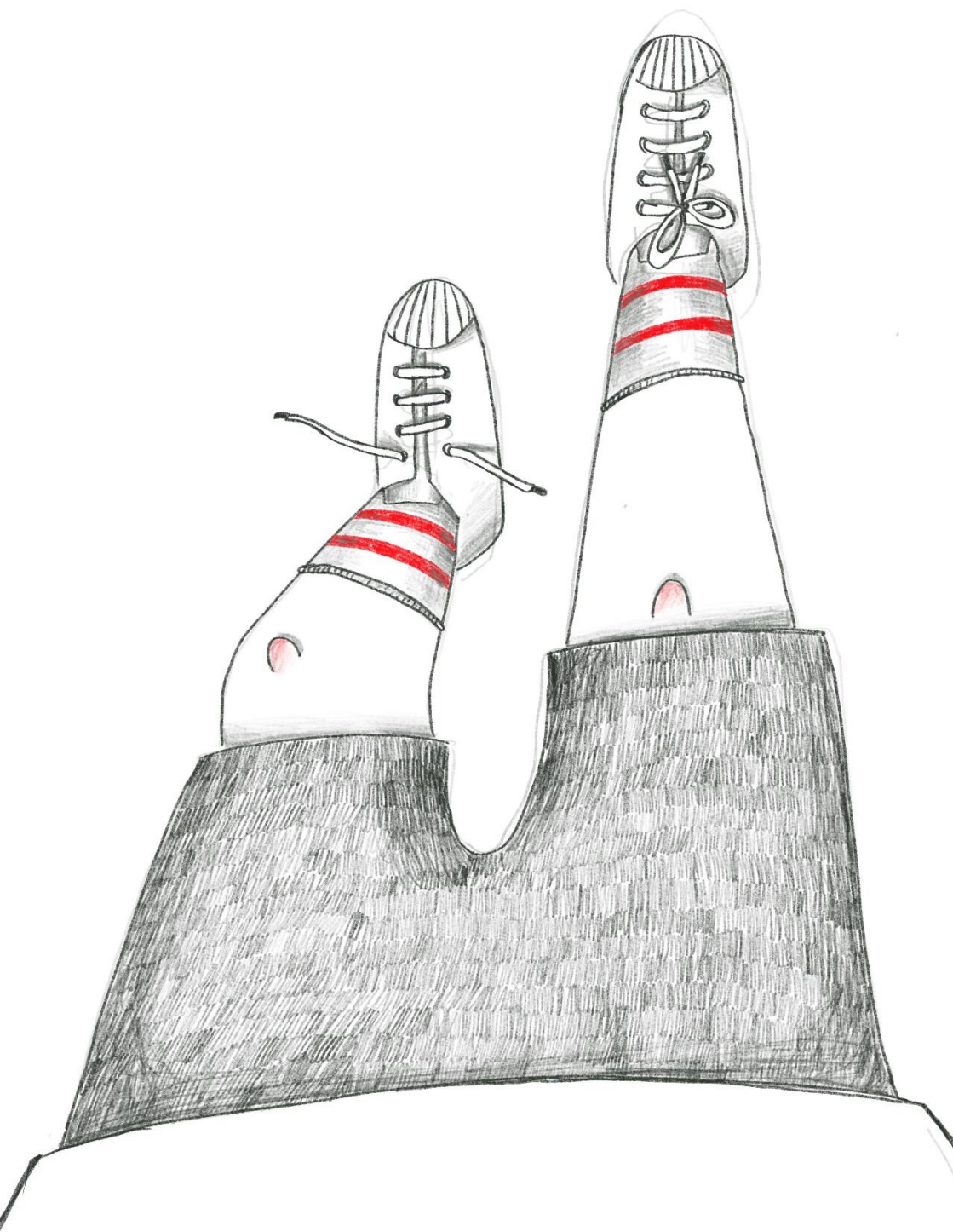
como ^{uma} criança



“

Decerto, não aprendi nada de que não tenha partido, nem ensinei os outros sem os convidar a abandonar o seu ninho.

*Michel Serres em
"O Sacerde Instruído".*



O que o caminhar e o sair tem em comum com a infância e com a arte? O que aconteceria se saíssemos durante as aulas de arte, para caminhar com os alunos do Ensino Médio? Sair da sala, andar pelo campus, expor-se, explorar e ocupar outros espaços pode criar outras maneiras de se fazer arte, de ser aluno, de se fazer escola? Quais encontros podem ser estabelecidos a partir de um sair? Quais transformações nos alunos e na escola podem ocorrer quando saímos para andar como criança?

Começo esse texto e me vem à mente o vídeo de Genifer Gerhardt (2014), “Caminhando com Tim Tim”, que conheci em tempos de pensar sobre o caminhar e a educação. Quando o assisti pela primeira vez, logo depois de ter lido o texto de Jan Masschelein (2008), “E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”, pareceu-me que o vídeo vinha para se embrenhar nas entrelinhas do texto e os dois formavam uma única coisa. Uma única e bela coisa que, junto ainda de outros trabalhos artísticos, marcariam a minha forma de pensar a educação. Não tenho a pretensão de analisar o vídeo nem texto ou sequer qualquer um desses trabalhos artísticos, mas quero marcar como fui atravessada por eles e narrar um pouco a forma como foram incisivos em meu percurso (de)formativo como professora.

O vídeo de Tim Tim nos apresenta a saga do pequeno Valentim para chegar até a casa de sua avó, duas quadras de distância da sua. Acompanhado por sua mãe, a narradora do vídeo, Tim Tim sai da porta de sua casa, anda pela calçada, passa pela ferragem, por um mercadinho e chega ao seu destino. Isso, claro, do ponto de vista da mãe, de quem conhece o caminho e que olha para ele a partir de uma perspectiva que identifica, define e ordena a realidade. Diferente do olhar atento de Tim Tim, narrado pela própria mãe, para quem o caminho é feito de miudezas,

pedrinhas, árvores, pedras soltas que toda vez tira e coloca a buscar encaixe, duas ruas atravessadas para dar mão para mamãe, poças d'água, pisoteia, alegre, refresca.

_ Ai que água suja, dizem uns.

_ É água de chuva, meu caro!

_ Ai que delícia! Apontam outros.

Tim Tim nem liga. Só pisa, pisa, pisoteia.

Mas no percurso até a casa da vó, há também o que me parece mais valoroso para Tim Tim: os quatro encontros. Estabelecidos por ele desde o início (que nem sei precisar quando foi) nestes eu só respeito e acompanho. Só olho e vibro.

[...]

Todos os dias. Cada dia com um olhar atento sobre algo novo no trajeto, mas sempre com seus quatro encontros,

a sentir falta quando algum não está (GERHARDT, 2014).

Pisar com atenção, pisotear, brincar com as poças, encontrar pedrinha nova, conversar nos quatro encontros, caminhar, encontrar-se em outra temporalidade cheia de “novidades constantes e intermináveis”, olhar com atenção para tudo que se apresenta no presente, “Cada dia com um olhar atento sobre algo novo no trajeto”. O olhar de Tim Tim é um olhar zeloso que se abre para aquilo que o mundo lhe apresenta; é uma maneira de olhar sem intenção, mas com atenção, que requer a suspensão dos julgamentos (não pensa se a água é suja ou não).

Convoco esse olhar infantil porque acredito que ele tenha a força necessária para pensar em outra educação do olhar. Pretendo abordá-lo neste caderno como um dispositivo, um agenciamento de sentido que pode criar outras maneiras de se ensinar arte e se fazer escola. Para tanto, narrarei minhas experiências ao caminhar com a infância, com a arte e com os alunos de três turmas de primeiros anos dos cursos Técnico em Alimentos e Açúcar e Álcool integrados ao Ensino Médio do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, no campus Matão.

Saindo para caminhar como criança – ou como artista?

Quando saímos para caminhar como criança, como fez Tim Tim, nos aventuramos por um universo desconhecido. Universo do *entre*, do aprendizado e da experiência: entre a casa, sua própria segurança, e a casa da avó. Michel Serres (1991) faz uma analogia dessa passagem a partir daquele que aprende a nadar, atravessando um rio. Da margem segura donde tem os pés fincados no chão, se põe a nadar; enquanto se afasta, ainda pensa na segurança de alguma margem, qualquer que seja, direita ou esquerda. Enquanto nada, no entanto, na solidão da travessia, no sofrimento e na agonia, perde suas referências e nu, totalmente entregue, se faz homem-peixe. Nasce o terceiro, o meio, o entre. Mas somente no risco e na exposição.

Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento, à proximidade de parentesco, à casa e aos costumes do próprio meio, à cultura da língua e à rigidez

dos hábitos. Quem não se mexe não aprende nada. Sim, parte, divide-te em partes.

[...]

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as paisagens juvenis. Ao vento e à chuva: lá fora, faltam todos os abrigos. As suas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância (SERRES, 1991, p. 23).

Para aprender é preciso se expor, pôr em risco a própria formação do sujeito, a constituição de si. Uma educação que sai para caminhar como criança é, portanto, uma educação que nos desloca de onde estamos e de quem somos, mas sem termos muita certeza sobre para onde vamos e o que nos tornaremos. Apesar de sabermos que do outro lado há uma segunda margem, o aprendizado ou o terceiro de Serres, só nasce no *entre* da travessia, na errância da vida.

Sair, estar exposto, ser errante, atravessar, provoca em nós um deslocamento de si que julgo ser próximo ao que nos acontece diante da arte contemporânea. Tomo o contemporâneo na arte no entendimento de Agamben (2009), não exatamente como uma arte com sentido de

superação ou de ruptura para como a arte moderna, mas como um trabalho que traz consigo uma obscuridade, que se deixa interrogar a partir da sua própria atualidade.

Penso aqui em uma arte que, se clássica, moderna ou a mais atual, antes de tudo resiste ao tempo por introduzir no espaço e no tempo, singularidades. Uma arte que fique no vazio, na brecha, no entre dos tempos. Diante dessa arte, ou ainda, junto dessa arte, somos sempre inseridos num jogo sem regras pré-estabelecidas e, por não sabermos o que se apresentará ou como teremos que nos comportar, nos resta jogar com menos intenção e mais atenção.

Mas esta atenção não tem a ver com premeditar ações para prever jogadas, não é estratégia! Menos parecido com um jogo de xadrez e mais próximo a um Corre Cotia, em que mesmo de olhos vendados precisamos estar atentos, com todos os outros sentidos e sensibilidades e até mesmo com a intuição. Se não sabemos atrás de quem o lenço será jogado, ao menos podemos contar com a experiência e a atenção. Atenção é, como coloca

Masschelein (2008), abrir-se para o mundo e expor-se de tal forma que possa ser por ele atravessado e afetado.

Esse caminhar como criança muito se aproxima do caminhar enquanto arte e talvez, podemos estender, da arte enquanto vida. Sair de um ambiente fechado e caminhar ao ar livre pode mudar muita coisa. A arte se torna potente no encontro com outras pessoas, lugares, paisagens... o que isso produz? Trago dois artistas e dois trabalhos para nos ajudar a lembrar da potência desses encontros e para sermos atravessados por esse caminhar errante das crianças e dos artistas. Teremos, deste modo, algumas imagens que serão o prólogo para minha narrativa de como saí com os alunos da sala de aula e o que essa saída produziu.

A primeira imagem que me vem em mente quando penso no artista que sai, no artista errante, é *Bom dia, Sr. Courbet*.



Gustave Courbet. Bonjour, sr Courbet, 1854

Nesta pintura, vemos o artista carregando uma mochila nas costas com seu cavalete e materiais artísticos, numa mão segura um cajado e na outra, um chapéu. Courbet se apresenta como um sujeito errante, um andarilho, que em seu caminhar encontra o amigo e mecenas, o colecionador burguês Alfred Bruyas, seu criado e um cachorro. Também conhecida como *O Encontro*, nessa pintura, Courbet se retrata como um sujeito altivo que, mesmo não estando adequadamente trajado, sem a etiqueta

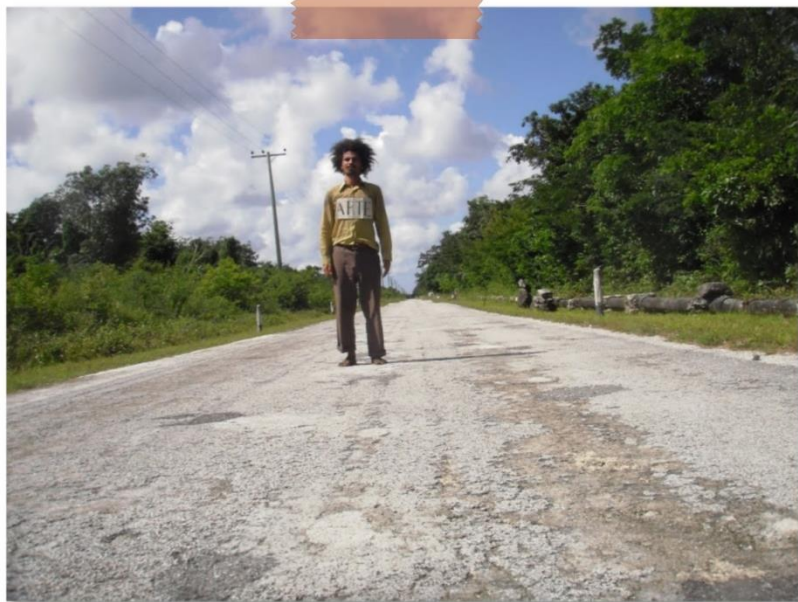
necessária para um pintor da época, inclina a cabeça e olha para o burguês e seu criado com certa superioridade, enquanto os dois homens se curvam para ele. Interessante notar que, enquanto Bruyas, o criado e o cachorro são retratados abrigados do sol sob a sombra de uma árvore, os raios incidem frontalmente no pintor e uma sombra sua oblíqua é projetada. Não é na segurança e no abrigo da sombra que o pintor se representa, mas na exposição ao caminho a ao sol, na afronta e na marginalidade. Coubert é um *flâneur* de sua própria cidade, Ornans.

Aqui cabe trazer a imagem que Benjamin (1994) discorre a respeito do *flâneur* de Baudelaire que, não por acaso, foi amigo próximo de Courbet. O *flâneur* seria aquele que, de tanto andar, tem na rua sua própria moradia; é alguém que acima de tudo não se sente seguro em sua própria sociedade pois está no contra fluxo e não se adequa ao sistema, ou seja, é um marginal. Além disso, o que se apresenta aqui com grande importância, o *flâneur* de Benjamin, é aquele para quem a cidade se revela ao ser atravessada com distração, pelos que estão perdidos em pensamentos ou preocupações. É a partir dessa mirada do

flâneur, desse modo de se fazer dândi, daquele que sai distraído mas que de alguma forma transforma o cotidiano vulgar da sociedade industrial em algo heroico, que Courbet se constrói enquanto artista na sociedade moderna (COLI, 2003).

Courbet pode ser considerado o artista que elegeu para si o território da marginalidade. Rompendo com as instituições e com o ensino clássico - não aprendeu pintura em grandes escolas e fazia questão de proclamar sua ignorância cometendo erros de ortografia e enfatizando um sotaque camponês - Courbet desdenha de tudo o que é institucional, não se curva à tradição, veta modelos e fórmulas e recusa os temas recorrentes.

Courbet, na figura do artista marginal, encarna aquele que não deve mais nada ao mundo e nem a ninguém a não ser a si próprio e, com isso, segundo Coli (2003), ele é obrigado, para manter-se à altura de si mesmo, a estabelecer seus próprios valores constituindo uma ética para si. Uma ética e não uma moral, uma ética que se constitui no próprio ato de caminhar, de expor-se, de sair, de errar e flânar.



Paulo Nazareth. Notícias da América, 2011.

Trago ainda outra obra, de um artista bem mais atual, para relacionarmos com o trabalho de Courbet e com a ideia de educação enquanto caminhar. Trago o caminhar atento e errático de Paulo Nazareth.

Paulo é um artista que, em 2011, saiu de Minas Gerais, sua terra natal, e seguiu, a pé, rumo a Miami e Nova Iorque. Neste trabalho de Paulo – ou neste momento de sua vida, tanto faz, já que vida e obra se misturam – ele viajou andando durante 7 meses sem lavar os pés a fim de

carregar toda a poeira da América Latina para os Estados Unidos e, só chegando lá, lavou os pés no rio Hudson. Durante todo o percurso, Paulo conheceu pessoas, fotografou-se com elas, fotografou-se em diferentes situações e paisagens, vendeu bananas em uma Kombi, cruzou aldeias, cidadelas, grandes cidades, dormiu em casas de desconhecidos. Foram meses de uma caminhada performática na qual ele explorou e criou relações com as pessoas e lugares e colheu delas funções poéticas e políticas.

O que chama a atenção no trabalho de Paulo é o fato de que ele não planejou em minúcias suas andanças. Como artista errante, ele caminha procurando responder a cada situação no próprio percurso e, muitas vezes, o instante de resposta impõe um novo ritmo à caminhada, como se o virtual fosse a todo instante sendo atualizado por ele.

Exposto ao mundo, ele lida com as forças que o próprio caminhar impõe, sem antecipá-las ou prevê-las. Suas fotografias e performances são registros dessas situações que questionam a própria experiência e a existência daqueles que ele encontra pelo caminho. Questões como

raça, etnia, cor e o próprio conceito de arte são abordados constantemente nesse caminhar, não de maneira panfletária, mas como um tema imbricado nas relações que ele vivencia. Ao expor-se nessas situações e abrir possibilidades para questionar e mudar quem se é constantemente, Paulo vai criando uma ética por meio de uma estética da existência, fazendo de sua própria vida, uma obra de arte.

O que fica desses dois trabalhos para nós? Que fissura, que brecha fica entre os tempos e pode nos trazer uma singularidade do trabalho de Courbet ainda hoje, mais de 150 anos depois? Como sua pintura pode se relacionar com o trabalho de Paulo, com o hoje, e responder algo às trevas do nosso presente? O que o caminhar com a infância e com os artistas poderia produzir na educação, em especial, no IFSP Matão? Com essas questões em mente, ensaiei um bimestre no qual saí para caminhar com meus alunos, como as crianças e artistas.



Lição de Infância:
"Só quando há distração, os passarinhos
podem nos surpreender."

Ensaiaando um bimestre

No início do segundo semestre de 2017, final do mês de julho, voltávamos das férias de meio de ano para a semana de planejamento no IFSP. Dentre as muitas demandas da escola e planos para o novo semestre, um tomava força no discurso dos coordenadores e direção: a preservação do patrimônio por parte dos estudantes do Ensino Médio. Desde que a última turma havia chegado, muitas cadeiras e carteiras eram constantemente quebradas e retalhadas, as paredes das salas de aula não se conservavam limpas, reclamava-se da sujeira nos banheiros e dos papéis e embalagens de lanche espalhados pelo campus. Nos meses anteriores, a coordenação já havia tomado algumas atitudes de correção e punição, no entanto, com pouco resultado.

Em meio a essas discussões e com a proximidade da data de comemoração de aniversário do campus, resolvi, sem muita expectativa, incitar outras relações entre os alunos, o campus e o patrimônio. Minha intenção não era exatamente reverter esse quadro, pois eu nem saberia dizer da minha capacidade, mas tinha como proposta

repensar a escola, seus espaços e seus usos. Seria possível uma reorganização do espaço escolar ou dos modos de usá-los? Que escola seria produzida a partir de outros arranjos espaciais? Qual a possibilidade de que um encontro com a arte produzisse outras relações espaciais na escola e fizesse circular afetos que mobilizassem outras formas de (se) perceber/sentir(-se) (n)a escola?

Antes de pensar em como ativar outros afetos, considero importante apresentar brevemente algumas relações já postas neste espaço do campus. Como toda escola, o IFSP Matão é composto de muitos olhares, diversos trajetos que configuram tantas paisagens. Por se tratar de uma instituição de ensino médio e superior, que une o ensino médio regular com o técnico, além de oferecer educação para jovens e adultos, cursos de extensão, cursos de formação inicial e continuada, atividades culturais, etc., a escola deve ser concebida como uma multiplicidade, uma trama rizomática de olhares.

Estudantes com diversas histórias, adolescentes vindos em sua maior parte das escolas públicas da cidade de Matão; jovens e adultos vindos de diferentes lugares do

Brasil, quando na graduação; também docentes e gestores com diversas trajetórias, vindos de diferentes lugares, escolas, instituições e carregando pressupostos e representações construídas que se legitimam nas práticas educacionais no espaço da escola. Esse é o espaço do IFSP que é atravessado por encontros e desencontros de interesses pautados nas diferentes concepções de mundo. É neste cenário que se evidenciam as vozes dissonantes, os encontros e conflitos daqueles que habitam e circulam o espaço comum. Também é nessa paisagem que territórios são constantemente construídos, habitados, ocupados e expandidos.

Neste contexto, qual a possibilidade de circularmos na escola por entre territórios? E se andássemos pelas fronteiras, zigzagueando entre os limites? Se algumas turmas do Ensino Médio saíssem das salas de aula e se pusessem a caminhar como criança, o que aconteceria com a configuração desses espaços?

Ao pensar nessas questões, me vinha à mente a infância indígena apresentada quando no mestrado em Antropologia. Em contato com os textos e etnografias da

Antropologia da Educação, fui marcada pela imagem das crianças e sua mobilidade nas aldeias, como crianças soltas, livres, mensageiras que circulam entre os espaços restritos aos adultos. Tantos anos depois, essa imagem ressoou novamente em mim. O que produziria sair para caminhar como as crianças indígenas? E se, como crianças livres, não respeitássemos algumas fronteiras e territórios? A proposta era a de abrir a janela, sair para caminhar e talvez habitar outras paisagens. Quem sabe...

Quem sabe o que poderia acontecer durante tais aulas? E durante o bimestre? Com a semana de planejamento acontecendo, os professores precisavam entregar diversos documentos referentes aos planos para o restante do ano. Mas era muito difícil antecipar e planejar, prevendo o que aconteceria durante todo um bimestre e ao mesmo tempo se deixar levar pela força do caminho. Como relacionar planejamento de conteúdo, aula a aula, com a imprevisibilidade dos caminhos e descaminhos?

Em “Oculto nas palavras” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 101), tem-se que a palavra planejamento é um

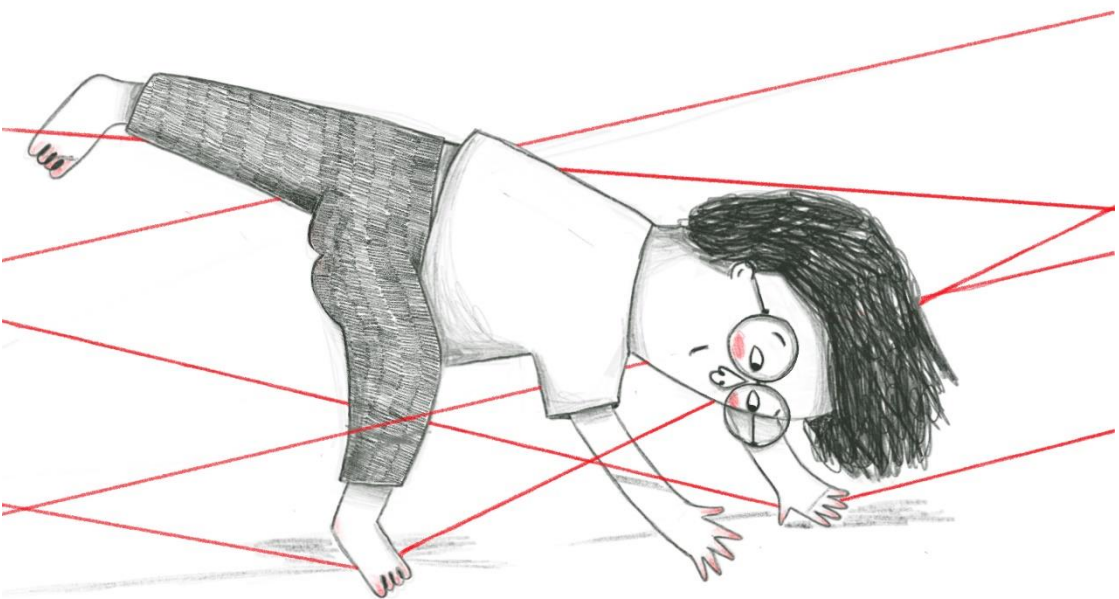
composto da origem latina *planus*, “plano” e *facio*, “fazer”, de modo que, literalmente, *planejar* é “fazer um plano”. Mas, para além disso, a raiz de plano remonta ao indo-europeu *plat*, que tem um significado amplo do tipo “estender”, “espalhar”. Em vista disso, diferente da ideia minuciosa de planejamento que muitas vezes é aplicada à previsão milimétrica dos conteúdos escolares, fazer um plano pode estar mais próximo do movimento de traçar algumas linhas gerais sobre uma extensão de coisas. Planejar pode se parecer mais com “realizar alguns riscos”, arriscar-se, “realizar alguns deslocamentos”, criar movimentos que se espalham por sobre uma extensa superfície, que com a determinação de ações como pontos fixos definidos num plano cartesiano.

Pensando o planejamento a partir de um *espalhar de ideias*, como um movimento, optei por fazer desse bimestre um ensaio. Aliei-me à ideia de um currículo que “alude a perspectiva de uma experiência, de um percurso (LEITE; LEITE, 2018, n.p.) e que, portanto, é sempre incerto e está por fazer. Um currículo um pouco caminhante também já que,

talvez podemos dizer que o currículo não tem relação alguma com os lugares que partimos e muito menos os que desejamos chegar, ele não é tópico, não tem topos, não tem lugar, não tem território, *o currículo é travessia, ou dito de outra forma 'currículo é experiência'*(LEITE; LEITE, 2018, n.p., grifo dos autores).

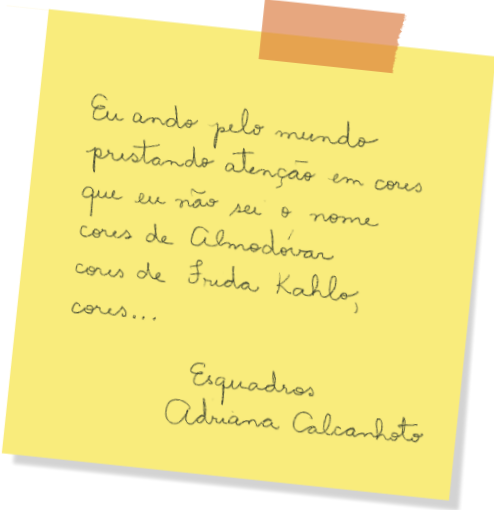
Iniciei o bimestre com um exercício que não pretendia ser outra coisa senão o próprio movimento de sair, dado sempre no inacabamento. Escolhi algumas poucas linhas que foram se estendendo por esse plano aberto do currículo e, entre um risco e outro, no emaranhado das múltiplas experiências – minhas e dos alunos – deixei que tantas outras viessem à tona.

De início, escolhi alguns artistas, trabalhos e textos para as aulas. Mas, como nesse brincar infantil, quando corria para alcançar um deles, logo outra já apontava no horizonte e era com esse também que queríamos brincar. Ao fim do bimestre, tínhamos muitas linhas e riscos. Algumas, inclusive, correram para fora do plano e para além das margens, nos colocando em risco. Assumimos o risco.



Lições de Infância:
"Aprender é um equilibrar-se entre riscos".

Eu ando pelo mundo prestando atenção



Eu ando pelo mundo
prestando atenção em coisas
que eu não sei o nome
coisas de Almodóvar
coisas de Frida Kahlo,
coisas...

Esquadrões
Adriana Calcanhoto

Em nossa primeira aula do segundo semestre, nas três turmas com as quais trabalhava, propus uma caminhada pelo campus. A ideia era sair, andar e olhar, somente. Expliquei aos alunos que durante as duas aulas, ou seja, por mais de uma hora e meia, eles iriam caminhar pelo campus, observando aquilo que lhes chamasse a atenção, escolhendo um lugar para si e demorando-se nele.

Normalmente os alunos circulam pelos mesmos ambientes, como salas de aula, cantina, banheiro, corredor do bloco administrativo, laboratórios,

eventualmente na biblioteca e sala de estudos. Para além desses locais, o campus ainda oferece alguns gramados, estacionamentos e outros espaços adjacentes que são de pouca circulação. Propus então que eles explorassem outros caminhos, lugares e paisagens.

Minha ideia inicial era que eles pudessem deslocar a mirada, olhar diferente para o campus e para si e que essa caminhada se apresentasse como a própria experiência. Andar, como aponta Masschelein (2008), não como uma forma de ter uma visão melhor e mais completa e nem como uma maneira de ver algo sob outro ponto de vista, mas como uma forma de transgredir os limites da nossa perspectiva. Extrapolar nossa perspectiva significa quebrar a ideia de conhecimento enquanto um sujeito que conhece um objeto, posto que todo ponto de vista é um ponto de vista de alguém sobre algo, ou seja, está preso ao sujeito numa relação de ação – conhecer o objeto.

O que eu propunha, portanto, era que eles caminhassem, no sentido de colocar esse ponto de vista em jogo. Um andar que apontasse para uma ex-posição ou estar fora-de-posição (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Era como se eu

estivesse propondo aos alunos que não buscassem nada, não identificassem nada, mas que andassem pelo campus prestando a atenção. Como quem presta atenção em cores que nem mesmo sabe o nome.

Sair para caminhar, como eu propus, parecia uma tarefa muito simples. Sair. Andar. Olhar. Vagar. Porém, mesmo depois de explicar várias vezes, eles ainda me perguntavam: “Mas é para fazer exatamente o quê?”, “Somente andar”, repetia eu. Uma tarefa quase incoerente com as práticas escolares: não buscar nada, não conhecer nada, não prestar atenção *para*, mas estar com a atenção *em*.

E os alunos saíram...

Dividiram-se em pequenos grupos, algumas duplas. Uns andaram um pouco, outros se sentaram e começaram a conversar, outros sumiram na paisagem. Eu rapidamente perdi vários de vista e perdi também *meu* ponto de vista. Mas, qual o risco de perder o próprio ponto de vista? De olhar para as coisas sem tanta intenção?

Ao propor que eles caminhassem com mais presença, eu não havia ainda pensado sobre mim, sobre a professora

que também estava ali naquela atividade e, confesso, senti muita angústia.

Algum tempo depois dos alunos terem aceitado a proposta e enquanto eles andavam, olhavam e conversavam, percebi o quanto era completamente desconfortável - e ao mesmo tempo libertador - não estar explicando e guiando-os à interpretação. Estar somente presente, sem levar minha mirada ao tribunal da razão era, para mim enquanto professora, uma experiência nova que me causava incômodo.

Por mais que eu tivesse comprometida com a ideia de ensaiar um bimestre, ainda tinha receio do que outros funcionários poderiam pensar. Como professores, inspetores e até a direção, todos sempre muito preocupados em manter a ordem, em manter os alunos na sala de aula ou no mínimo, interessados em boas atividades educativas, entenderiam aquela ação? E se me perguntassem o que eles estavam fazendo? O que eu estava ensinando? Que tipo de pedagogia e educação seria essa?



Lição de Infância:
"Mesmo diante das coisas mais ínfimas,
é possível perder-se de si."

Uma pedagogia pobre, como coloca Masschelein (2008), ou talvez podemos falar de uma infância da pedagogia. Uma forma de educar mais próxima da experiência infantil de Tim Tim, de andar e prestar a atenção nas miudezas, ou de um artista, como Coubert, Paulo ou Adriana Calcanhoto. Uma educação mais próxima do *aqui* que das projeções e expectativas do *lá*. Uma educação que des-orienta porque não busca o oriente, nem o norte e nem qualquer ponto cardeal previamente representado em nossas cabeças ou capturado por nosso ponto de vista. Contudo, uma educação que nos faça olhar e nos abra para esse mundo real.

Neste mundo real, andar com alunos é estar mais presente do que estar juntos em sala de aula e presa às identificações de cada um e às representações de mundo. Uma aula destinada a sair como criança, olhar para o campus, observar plantas, salas, estruturas, treliças e até cavalo é não ver mais que plantas, salas, estruturas, treliças e até cavalo; olhar para os meninos e meninas que caminham e ver os meninos e meninas que caminham;

olhar para pedrinhas, árvores, pedras soltas e poças de água e ... olhar para as cores, cores, cores...

Claro que isso não é algo fácil ou confortável, ainda mais quando estamos numa escola. Enquanto artista, por vezes me vejo com um pensamento solto, menos preso às representações e identificações, mas enquanto professora, na instituição escola, não olhar adiante, prever ou planejar menos é um constante exercício de se (des)fazer-se professora.

Talvez, como coloca Ingold (2015b, p.32), esta dificuldade aconteça porque nossa ideia de escola ainda esteja muito presa a conter a imaginação e a destiná-la a representar seus fins antes mesmo de sua consecução. Nessa escola, o tempo deve ser orientado a um fim preciso de obter conhecimento e o papel do professor, por conseguinte, seria o de domar o tempo livre e transformá-lo em tempo produtivo. Contudo, como coloca Masschelein (2011), não podemos confundir a instituição escola com a noção de escola que deriva do grego, *scholè*. Enquanto poderíamos ler a história da escola instituição como uma história de apropriação e destinação do tempo livre, a ideia de *scholè*

coloca em jogo exatamente uma educação enquanto liberação desse tempo.

Fazer escola no sentido de *scholè* é fazer o tempo livre ou público acontecer; é suspender algumas posições atribuídas a uma dada ordem social, econômica, religiosa ou política para desfazer as desigualdades que se apresentam nessas esferas. É apresentar o mundo real de forma inacabada, de maneira que todos, iguais na posição de começar, possam estar presentes na transformação desse mundo.

Entender a educação dessa forma é ir contra tudo o que nos acalanta por já sabermos ou por premeditarmos. É muito mais fácil seguir as trilhas rumo ao já conhecido do que se submeter às forças do próprio caminhar. Não à toa me senti desamparada – somente estar presente é difícil pois nos tira de posição, nos deixa vulnerável. É um desfazer-se professora; é, ao invés de de-terminar, um des-finalizar, um des-fazimento do tempo da escola, do tempo de educar. Mas a recompensa está para além do conhecimento, ela é uma compreensão fundada na própria experiência imediata (INGOLD, 2015, p. 34).

A pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa 'posição' fraca, desconfortável, e oferece meios e apoio para que façamos isso. Acho que ela oferece meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.) meios para que nos tornemos atentos. Esses meios são pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado, não se referem a um objetivo ou fim, meios puro, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um *passe-partout* (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

Como um *passe-partout*, um passe que te leva a *qualquer* lugar e a *todos* os lugares. Um passe livre, mas também, como o *passe-partout* tão conhecido na arte: que é uma moldura de cartão servindo para enquadrar qualquer paisagem, qualquer imagem, distanciando-a do seu entorno. Como os esquadros da cantora – a janela do quarto, do carro, a tela – nos quais tudo cabe e, enquanto passa diante dos nossos olhos, nada fixa, nenhum controle. Remoto controle.

Um pouco antes da segunda aula terminar, os alunos retornaram à sala e conversamos sobre a caminhada. Eles foram narrando seus próprios enquadramentos. Alguns sentaram-se sob um ipê florido e passaram bons minutos por lá somente olhando e conversando – eles estavam

admirados por haver uma árvore tão bonita com uma sombra tão gostosa que eles sequer sabiam que estava lá; outro pequeno grupo aproveitou o tempo para fazer carinho no Ventania – um cavalo que vive no campus e que muitos também nunca tinham notado a existência; um trio de meninas encontrou um pé de algodão e levou alguns frutos para a sala de aula – elas nunca haviam visto ou tocado um fruto do algodoeiro. Por fim, muitas outras coisas aconteceram: descobriram que haviam cadeiras quebradas em um canto, que alguém havia deixado amendoins secando em outro, foram atrás da caixa d’água, notaram que a grama estava suada, voltaram com carrapicho na calça, viram uma pequenina plantação de cana de açúcar, mudas diversificadas, pé de milho, pé de mamona, etc.

Desenhar é verbo e deveria ser sempre intransitivo

Lá e cá

Enquadrei lá, uma porção de céu todo azulzinho,
Mas o céu pintou cá, da andorinha um pedacinho.
Enquadrei lá, um naco de montanha rechonchudo,
Mas a montanha comeu cá, a marmota com pelo e tudo.

Enquadrei lá, uma parte de mar bravo e belo,
Mas o mar fez calar cá, até o tubarão martelo.
Enquadrei lá, um bocado de pasto todo lisinho,
Mas, do pasto, escorregou e sumiu cá, o mosquitinho.
Enquadrei lá, um pedaço de ipê florido,
Mas sua sombra apagou cá, a abelha zunindo.
Enquadrei lá, uma grama toda úmida e fresquinha,
Mas a grama escondei cá, até a joaninha.

Enquadrei cá, a joaninha de capa vermelha,
Olhei bem de perto o mosquito e a abelha.
Tudo cabe na palma da minha mão.
Por aqui passa marmota, andorinha e até tubarão!
Se olho de longe, de perto não posso ver,
Mas se olho bem de perto, tudo pode me acontecer.



Lições de Infância:
"Olhar através faz o mundo se
encher de novidades..."

Quem nunca brincou de enquadrar, deveria. Quem gosta de fotografar, filmar ou mesmo uma criança que com um rolinho de papelão em mãos fecha um dos olhos e sai olhando o mundo à sua volta, entende a graça da brincadeira. Antes de mais nada, a moldura nos dá a liberdade de escolher o que ver, já que tudo é passível de ser enquadrado. Depois, enquadrar é como um botão de liga/desliga para a lâmpada que ilumina os significados das coisas. Quem já fez algum curso de desenho e usou uma moldura de enquadramento para escolher um motivo sabe da importância dessa ferramenta – olhar através da moldura liberta o objeto do entorno, descola-o de suas representações e o apresenta em si mesmo.

Se, por exemplo, olharmos um vaso de flores pela moldura, nossa atenção se volta para seu contorno, as cores, linhas e formas que o compõe. Ficamos mais com o vaso e as flores reais que com a ideia de vaso de flores. Por alguns instantes esquecemos aquilo que já sabemos sobre ele – para que serve, onde se encontra, histórias, memórias afetivas, julgamentos... todas as camadas e camadas de significados que o tempo depositou sobre o

objeto se esmaecem, o próprio tempo é suspenso e somente o vaso se dá a ver no presente do desenhar.

Posto isso, na aula seguinte, propus que os alunos fizessem um desenho de observação do que eles tinham visto anteriormente. O enquadramento poderia ser feito com as duas mãos invertidas em forma de “L” ou mesmo com a tela do celular. Mas era imprescindível que eles ficassem *no* e *com* o lugar, de forma que orientei que não batessem uma foto e desenhassem posteriormente.

Sentar, estar com o lugar e desenhar. Assim como Benjamin (2017, l. 151) coloca que a força de se caminhar por uma estrada é diferente de sobrevoá-la, e que copiar um texto também tem uma força diferente do que somente lê-lo, que força tem o desenhar?

Não aquele desenhar que já se inicia com o objetivo de uma cópia fiel, como uma fotografia da realidade, mas o desenhar enquanto um deslocamento do olhar que propicia a própria *experiência* do desenho. Desenhar enquanto um *entre*, que esmaece as fronteiras entre sujeito e objeto. Esse desenhar que precisa ser descoberto no ato em si, *em fluxo*, sem regras de representação pré-

estabelecidas e sem a eterna dívida para com a reprodução verdadeira.

Paul Valéry, quando escreve a respeito do desenho em Degas, diz que “há uma imensa diferença entre ver uma coisa sem o lápis na mão e vê-la *desenhando-a*”. Desenhar até mesmo o objeto mais familiar pode ser um ato de estranhamento, “percebemos que o ignorávamos, que nunca o tínhamos visto realmente”. Desenhar nos torna estrangeiro das coisas. Mas para vê-lo realmente, escreve ele mais à frente, é preciso querer, desejar uma visão deliberada sem os efeitos, consequências e ressonâncias comuns à visão que tem o olho como intermediário. Essa visão deliberada “tem o desenho como *fim* e como *meio* simultaneamente” (2003, p. 61, grifos do autor).

O desejo necessário ao ato de desenhar do qual ele nos fala, associa-se à atenção. Desejar estar com o desenho e não desejar tê-lo desenhado: *desenjar*! Não capturar o objeto antes mesmo de ficar com ele, mas permanecer, na atenção, com ele. Desenhar enquanto um traçar de linhas que, mais que um fim, seja a duração do contato com a coisa, como uma forma de esboçar o que o acontecimento

produziu ao longo dessas linhas. Desenhar é verbo e deveria ser sempre intransitivo!

Desenhar, porém, nem sempre é a tarefa mais agradável para os alunos e a relação entre o desenho e as aulas de arte é sempre conflituosa. Em todas as salas de aulas pelas quais passei, sempre encontrei alguns poucos alunos que se interessavam por desenho e uma massiva parte que era repelida por ele. Pedir, portanto, que eles saíssem e desenhassem foi como jogar um balde de água fria na alegria e tranquilidade que havia sido o caminhar da aula anterior. Muitos reclamaram, choramingaram e concluíram que minhas aulas não passavam de mais do mesmo. Expliquei que praticamente todos já tinham um celular com uma câmera de fotografia e que eu não precisava de nenhum desenho tão perfeito quanto uma foto.

Essa é uma grande questão: para que desenhar algo se a fotografia pode fazer uma representação melhor e mais rápida, ou seja, bem mais eficaz? Se pensarmos o desenho em termos representacionais, realmente não parece muito inteligente gastarmos tempo desenhando algo que

poderia ser fotografado ou mesmo descrito por palavras. Mas é preciso olhar a questão por outra perspectiva. Dentro de uma visão projetiva, para a qual o desenho é um modo de traçar a lápis uma ideia já concebida na cabeça, é fácil entender a frustração de quem não adquiriu habilidade técnica o suficiente para “passar” para o papel aquilo que está vendo ou imaginando. No entanto, se pensarmos a fabricação de algo menos como uma questão de projeção e mais como uma questão de *encontro*, como coloca Ingold (2015a, l. 5245), o desenho se torna uma prática de improvisação que realiza a coisa enquanto se desenha. Nesse caso, trata-se menos de impor uma forma à matéria ou de transferir uma forma para o papel, seja ela visível ou imaginada, e mais de intervir nos campos de *força* e *fluxos* de material onde surgem e são sustentadas as formas das coisas.

Ocorre que pensar o desenho de forma projetiva tem seus antecedentes milenares e por isso parece ser algo tão enraizado na realidade da sala de aula. Desde Aristóteles, o modelo conhecido como hilemórfico (*hyle* = matéria e *morphe* = forma) concebe que criar alguma coisa é reunir

forma e matéria, desde então, a forma “passou a ser vista como imposta por um agente com um projeto específico em mente, enquanto a matéria, assim apresentada como passiva e inerte, tornou-se aquilo sobre o que era imposta” (INGOLD, 2015a, l. 6049).

O modelo hilemórfico marcou profundamente nossa forma de pensar a produção de modo geral e, em particular, fica evidente na produção artística – é o artista quem tem o projeto e molda a matéria. É fácil dar um exemplo dessa forma de pensar. É só nos lembrarmos da maneira como Michelangelo explicava sua produção dizendo que a escultura já estava dentro do bloco de mármore e que ele só retirava os excessos, ou seja, a escultura já é uma forma pronta na cabeça do artista que só precisa agir sobre o material para chegar ao fim desejado. Esse modelo, no entanto, não dá conta de pensar a diferença, não abre espaço para a singularidade, para as heiccedades, para o acontecimento.

Diante disso, alguns autores, como Deleuze e Guattari (1997) e também Ingold (2015a), mais recentemente, tentam perverter o modelo hilemórfico, substituindo-o

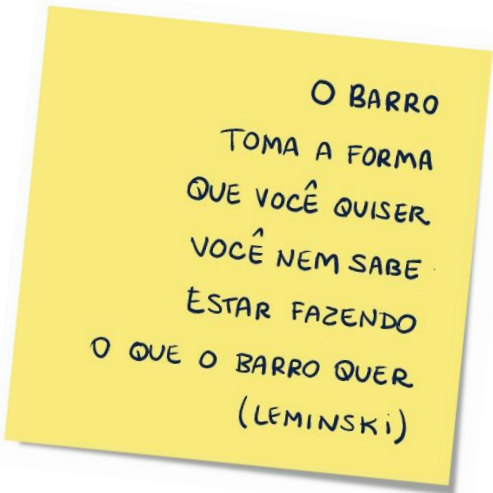
“por uma ontologia que atribui primazia aos processos de *formação* em relação aos seus produtos finais, e aos *fluxos* e *transformações* de materiais em relação aos estados da matéria” (INGOLD, 2015a, l. 6056, grifo nosso).

Assim, para Deleuze e Guattari (1997), matéria é sempre movimento, fluxo e variação e, como tal, não podemos lhe impor forma, mas somente segui-la. Ingold traz diversos exemplos para embasar esse argumento e considero interessante trazer ao menos dois deles aqui.

Uma pedra, por exemplo, aquilo que associamos a algo inerte e, portanto, pouco associada à mobilidade, ainda é matéria em fluxo. Para que possamos ver esse fluxo, podemos molhá-la e, ao observarmos a água secar sobre ela, perceberemos uma transição. Ainda poderemos ver seu fluxo nos processos de erosão, no rastro deixado por ela enquanto rola ou se move e, até mesmo, no fluxo no musgo que foi sendo criado sobre sua superfície.

O mesmo podemos pensar para todas as coisas: árvore, nuvens, madeira e até um edifício! Ingold, nos lembra do esforço que fazemos o tempo todo para produzir uma casa, não a produção ideal, mas a produção cotidiana de

seus habitantes para manter uma matéria que nunca é inerte, mas sempre fluida. Quanto à estrutura, ele diz que ela está “repousando sobre suas fundações dentro da terra, fustigado pelo clima, e suscetível de receber visitas de pássaros, roedores e fungos”. Em seguida nos fala sobre a dificuldade em se manter essa casa e da necessidade de se seguir esses fluxos da matéria quando a água das chuvas pinga através do telhado porque o vento carregou uma telha que, agora, alimentam os fungos que estão decompondo as folhas apodrecidas na canaleta. “A casa real é uma reunião de vidas, e habitá-la é se juntar à reunião”, é “participar com a coisa na coisificação” (INGOLD, 2012, p. 30).



O BARRO
TOMA A FORMA
QUE VOCÊ QUISER
VOCÊ NEM SABE
ESTAR FAZENDO
O QUE O BARRO QUER
(LEMINSKI)

Ingold também faz uma distinção entre a ideia de *objeto* e *coisa*. Bebendo em Heidegger, para ele, enquanto um “objeto coloca-se diante de nós como um fato consumado”, a coisa, por sua vez, “é um ‘acontecer’, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam” (INGOLD, 2012, p. 29). Em outras palavras, enquanto os objetos são estanques, as coisas vazam, fluem e transbordam.

Pensar dessa forma só tem fundamento se entendermos que entre a forma e a matéria há uma zona intermediária, “energética, molecular — todo um espaço próprio que desdobra sua materialidade através da matéria, todo um número próprio que estende seus traços através da forma” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, n.p.) – que nos revela um mundo no qual as *coisas* aparecem e reúnem-se a nós em fluxos vitais.

Conceber o mundo dessa forma, em termos de *coisas* e não objetos, não é pouca coisa! Num mundo feito de coisas, não temos mais a separação entre sujeito e objeto tão cara à ciência moderna. É importante frisar que na empreitada desses autores para devolver vida às coisas, o que está em

jogo não é uma simples inversão em termos de agência. Atribuir agência também aos objetos ou ainda dizer que os objetos abduzem a agência humana, ainda é pensar um universo cindido entre sujeito e objeto, enquanto pensar um universo a partir das coisas é esmaecer essas fronteiras e dar primazia às transformações. Assim sendo, um artista, um desenhista ou um artesão deixa de ser aquele que impõem uma forma e passa a ser aquele que se *encontra* com algo e segue junto, seu fluxo.

Podemos dizer, então, que observar uma coisa é bem diferente de observar um objeto. “Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado a participar da reunião” (2012, p. 29). Desenhar uma coisa, portanto, também não é como desenhar um objeto. Desenhar um objeto é tentar reproduzi-lo em si, é uma representação. Desenhar uma coisa, antes, é seguir com as linhas uma matéria em movimento, os fluxos e a variação. Desenhar é encontrar algo. Nunca fazemos uma linha igual a outra e nem se quiséssemos desenhar algo exatamente igual a como ele se apresenta, ainda assim teríamos espaço para alguma variação. Entre o desenhar

a coisa e a coisa, há sempre uma lacuna, uma brecha, uma falta. É isso que Deleuze nos ajuda a compreender, quando escreve a respeito da repetição e do porquê ela não se deixar explicar pela representação:

Na fronteira destes dois casos, consideremos a repetição de um motivo de decoração: uma figura encontra-se reproduzida sob um conceito absolutamente idêntico... Mas, na realidade, o artista não procede assim. Ele não justapõe exemplares da figura; a cada vez, ele combina um elemento de um exemplar com outro elemento de um exemplar seguinte. No processo dinâmico da construção, ele introduz um desequilíbrio, uma instabilidade, uma dissimetria, uma espécie de abertura, e tudo isto só será conjurado no efeito total (DELEUZE, 1988, p. 28).

Nessa instabilidade, na brecha entre o desenhar a coisa e a coisa propriamente dita é que a diferença se destaca. É neste momento inominável, nas decisões que o desenhista toma entre o olhar e o riscar, entre a coisa e as linhas da coisa que temos a abertura. Desenhar, neste sentido, é devir...

Pensar nesse mundo feito de *coisas* me provoca a pensar também sobre a relação da infância com essas coisas e da criança com o próprio ato de desenhar as coisas no mundo. Observar uma criança brincar me incita a pensar

que a infância vive num mundo *com coisas*, não com objetos. As crianças se interessam e são atraídas pelos objetos “dos mais específicos”, como coloca Benjamin (2002, p. 103, grifo nosso):

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas se volta exatamente para elas, e somente para elas. [...] Com isso as crianças formam o seu próprio *mundo das coisas*, um pequeno mundo inserido no grande.

Nesse *mundo das coisas* tão próprio da criança, nada se fixa, nada se impõe a ela enquanto um objeto ou enquanto a forma de um objeto. Ela “caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas” e as coisas para ela sucedem-lhe como em sonhos. “Ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu *encontro*, se passa com ela” (BENJAMIN, 2002, p. 107, grifo nosso).

Suas coisas são feitas de matéria e não de formas. Panelas, pedras, blocos de madeira, chinelos, talheres, tudo é matéria a ser seguida, ainda in-forme, pronta para um ato criativo que só pode ser visto para frente, a partir da ideia

de *encontro* – quando algo acontece entre esses dois corpos surge corpo-criança, corpo-coisa. Assim, quando a infância encontra a coisa, a coisa não está acabada, está apenas começando junto com ela.

Uma coisa informe que nada mais é, segundo Corazza (2012, p.1024),

do que a ação de começar pelo começo, por um ponto de partida não significativo da percepção, pelo qual aprendemos fenômenos ainda não interpretados; sentidos não atribuídos; valores não acrescentados ou associados.

Talvez por isso seja comum vermos crianças desenhando, passando de uma coisa à outra, conectando tudo, alinhavando as coisas mais díspares na visão de um adulto. Tudo que ela encontra vai se unindo a ela numa narrativa, em uma história que conta enquanto desenha com o corpo todo. Desenhar para ela é sempre verbo intransitivo, é uma ação de seguir os fluxos que esmaece as fronteiras entre seu próprio corpo – aquilo que a define enquanto sujeito da ação – e as coisas no mundo.



Lições de Infância:
"Uma coisa é sempre muito mais
que um simples objeto."

Voltando à sala de aula, o que eu pedia aos alunos era que eles tentassem desenhar, sem pressa, olhando com muita atenção, percebendo os detalhes, deixando que as coisas se *encontrassem* com eles, fazendo o possível de cada um, sem a necessidade de se copiar. Um desenhar infantil que seguindo o fluxo da coisa, fizesse com que ela pudesse aparecer; que a tornasse sensível; des-velar ou re-velar não uma forma oculta, mas aquela que se apresenta quando olhamos com atenção – *a que já estava lá* (LARROSA, 2017, p.178), mas que foi apagada pela ideia que temos ou projetamos sobre a coisa. Desenhar com a infância, mais uma vez, enquanto verbo, enquanto acontecimento.

Logo que os alunos se espalharam pelo campus e se colocaram a desenhar, notei uma aluna com dificuldade. Ela havia escolhido desenhar um grande cacto que se encontra em um espaço gramado próximo às escadarias. Ela estava sentada em frente ao cacto enquanto riscava e apagava continuamente, maldizendo a atividade. Sentei-me junto a ela e fiquei observando. Enquanto olhava o enorme arbusto do tipo candelabro, ela desenhava e

apagava continuamente em seu caderno uma forma de cacto igual aos que aparecem nos desenhos do Pica Pau. Ela não estava ali, olhando para a coisa. Ela não estava vendo as linhas, as forças do cacto, sua forma pontuda, a dureza de seus espinhos e o quão lisa era sua superfície; não reparava em como ele se levantava da terra, rígido e crescia espalhando-se ao redor da base; não notava o ritmo dos espinhos e nem seguia o movimento de seu crescimento nas auréolas; não via a reserva de água que ele encerrava e nem observava o caminho do vento por entre as subdivisões de seu caule. Ela não via o cacto como coisa, por fim, mas como objeto.

Depois de algum tempo conversando, chamando a atenção para o cacto, seu desenho mudou radicalmente. Enquanto conversávamos, ela foi aos poucos desenhando algo que se parecia mais com o que estava vendo. Foi preciso observar não no sentido de ver o que está *aí* – ver através dos olhos o *lá*, daqui; mas observar no sentido de ver o que está acontecendo *aqui*, participando *com* o cacto, tendo um *encontro* com o cacto.

O mais importante desse desenho não foi ela ter conseguido se afastar do estereótipo de cacto do desenho do Pica Pau, nem ter conseguido se aproximar do cacto que via, mas ter percebido o cacto como algo que *acontecía*, além de um objeto. Ter ficado com ele por um longo tempo, ter habitado o mesmo mundo do cacto e ter participado com a coisa na sua coisificação. O importante foi o próprio ato de desenhar. Nas palavras de Paul Klee, (apud FOGEL, 2016, p. 94) “Bom é forma como movimento, como ação, bom é forma atuante... Bom é formação. Ruim é forma; forma é fim, desfecho, é morte. Formação é movimento, é ação. Formação é vida”.

Finda a aula, tínhamos vários desenhos, mesmo daqueles que se recusaram de início. Compartilhamos os desenhos no espaço de convivência em uma exposição no dia do aniversário do campus. Certamente quem os viu prontos não pôde imaginar o que criamos quando saímos para caminhar como criança. Não pôde se dar conta de todos os processos pelos quais passamos.

Talvez os desenhos tenham passado pelo tribunal da razão dos observadores. Para alguns de nós, porém, estar

feito ou bonito, mais ou menos parecido com o motivo não era mais a grande questão. O desenho passou a nos ser interessante enquanto um percurso, enquanto um traçado que desconhece o resultado, distante do decalque. Sair para desenhar nos ajudou a ver as pedrinhas, as árvores e as pedras soltas: “parece que quando a gente desenha, a gente vê melhor”, relatou a aluna; “ajudou a ter uma visão nossa sobre as coisas, ao invés do que é falado”.



Esse algodoeiro foi
desenhado por uma
das meninas que
nunca tinham vis-
to um pé de algodão.
Ela passou boa parte
da aula atenta à
coisa.

Pela escola com recortes¹

Imagine, caro leitor, as seguintes cenas:

Cena 1 – Duas crianças (seriam anjos?) relaxam nas águas de uma cachoeira dentro de um ralo no meio de pedras portuguesas de uma rua em Pinheiros;

Cena 2 – uma criança apoiada sobre um livro volta do século passado para observar um mictório no banheiro masculino do IFSP Matão;

Cena 3 – várias tartarugas pequeninas encontram um escape por meio de um bueiro na Avenida Estados Unidos;

Cena 4 – um estudante em miniatura desce as escadas se equilibrando no corrimão da escola;

Cena 5 – um menino mergulha nas águas profundas de um buraco no chão de granilite no campus.

¹ Devo o título ao professor e artista Paulo Lorenzetti, quem realizou primeiramente essa atividade com seus alunos do SESI em Araraquara-SP.

O que essas cenas tão improváveis podem fazer pela educação? Como o encontro com essas imagens pode se relacionar com a produção de uma infância na educação?

As cenas 1 e 3 fazem parte da produção do artista plástico Zé Vicente que, por meio de recortes de revistas, cria microintervenções urbanas, como ele mesmo as define, na cidade de São Paulo. Em um episódio do programa Metrópolis, da TV Cultura, o apresentador Cunha Jr. acompanha o artista em suas deambulações no centro da cidade. Zé Vicente carrega consigo uma pasta com diversas dessas imagens já recortadas e, enquanto caminha, olhando com atenção para os lugares, procura pequenos cantos onde possa encaixar uma dessas figuras. Em seguida, o artista faz uma foto com o celular de sua microintervenção que depois será ampliada e exibida em uma exposição.

Zé Vicente: Aí eu escolho um lugar, vou andando... Eu gosto muito desses lugares que dá pra encaixar, sabe? [...] Quando dá pra encaixar, eu acho muito legal. É interessante essa coisa do caminhar procurando pequenos lugares.

Cunha Jr.: Você deve ser uma cara que caminha olhando muitos detalhes.

Zé Vicente: Muitos, exatamente. E as vezes eu fico parado olhando para um lugar onde não tem nada assim. Então as pessoas passam e falam “Que que esse cara tá olhando?”, me acham meio louco, né?

O recorte de uma imagem inserida num mini, microcenário urbano e isso recortado de novo pela foto. Faz essa confusão de o que que é o que? O que que é recorte, o que é o bidimensional, o que que é o tri? Coisa de escala que é bem interessante também (METRÓPOLIS, 2015).



Zé Vicente. Pela rua com recortes, s/d.

O que essa confusão de *o que que é o que?* pode produzir numa cidade como a de São Paulo? E o que os alunos, a partir do trabalho de Zé Vicente, puderam produzir no campus Matão?

Iniciei essa aula com a apresentação do episódio do programa Metrópolis e, em seguida, propus que

os alunos, ainda em sala de aula, recortassem das revistas imagens que achassem interessantes. Com as imagens recortadas em mãos, eles deveriam sair pelo campus

olhando com atenção e procurando eles também, assim como no trabalho de Zé Vicente, pequenos lugares nos quais essas imagens pudessem ser encaixadas. Em seguida, quando se dessem por satisfeitos com seu encontro, eles deveriam fotografar o trabalho e postar no grupo do Facebook destinado aos trabalhos de arte².

Nos dias seguintes, o campus já era outro: havia um tatu saindo de um buraco na grama, duas crianças que olhavam bem de perto um formigueiro, uma mulher que caminhava no parapeito da janela, várias crianças com equipamento de proteção saindo de uma caverna em uma reentrância do concreto e tantas outras situações improváveis que só poderiam chamar a atenção daqueles que saíssem para caminhar como criança, como quem caça um tesouro com atenção aos buraquinhos, fendas, brechas.

2 No início do ano letivo eu havia convidado todos os alunos a participarem do grupo do Facebook “Artes no IFSP Matão”. O grupo passou a ser um espaço de conversas, postagens e comunicação sobre a produção artística dos alunos, bem como um espaço de mostra aos seus integrantes que contava, principalmente com estudantes do ensino médio, mas também com diversos outros estudantes do IFSP, professores, técnicos administrativos e servidores em geral.

Trabalhos: "Pela escola com recortes"

23.08.17



"A aula de recortes pelo campus foi meio difícil, tive uma ajuda sua... mas mesmo assim, foi difícil de pensar onde colocar o meu recorte. Depois eu gostei muito onde coloquei. Foi algo muito interessante o meu ver e o ver das outras pessoas. Confesso que deu muita vontade de sair nas ruas fazendo isso..."





os meninos não gostaram muito de usar esse banheiro. Alguns se incomodaram. Outros somente deram risada. 11)



Esse trabalho foi muito comentado. Ele ficava num lugar bem estratégico e era impossível não reparar.

Os alunos de outras turmas, os professores, o pessoal da limpeza, da cantina, os técnicos administrativos e até um grupo de professores da rede municipal que visitava o campus naqueles dias para participar de um evento, todos paravam, olhavam, observavam ao redor, comentavam. Caminhando pelo campus, como se eu também não soubesse das intervenções, pude ouvir os questionamentos: “O que essa mulher está fazendo aí?”, “Eita, o que é essa criança aqui?”. Pude notar os olhares de estranhamento e cheguei a receber uma mensagem de um professor que dizia: “Sinto esse senhor me dando boas vindas”, fazendo referência a um recorte de um homem no vidro da porta de entrada para o bloco das salas de aula. Uma aluna também me enviou uma mensagem: “Todos os dias de manhã parece que vejo anões me espiando”.

Na cidade, o trabalho de Zé Vicente faz o mesmo. O cotidiano de uma cidade como São Paulo é feito de correria, pressa, tempo *chrónos* que não pausa, nem cessa. Anda-se, come-se, trabalha-se, vive-se tudo à medida de *chrónos*. Na correia da cidade, entre a frieza e a

indiferença, podemos dizer junto de Agamben, que nada pode se tornar experiência:

Porém, nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que apacifica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para a casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2005, p. 21-22)

Neste mesmo terreno da cidade, as cenas criadas por Zé Vicente beiram o surreal. Apontando para uma imagem quase onírica onde fatos habitualmente distantes são aproximados, suas colagens desconcertam os passantes. No *espanto* e no *inesperado*, as imagens se impõem fazendo brotar da fenda da linguagem aquilo sobre o qual não

conseguimos expressar, suspendendo por instantes o tempo *chrónos*, o tempo contínuo.

Se pensarmos na cidade de São Paulo, e de maneira geral nas grandes cidades, como templos para o capitalismo – onde o ritmo frenético da vida é ditado por suas relações de produção, onde os mesmos gestos carentes de sentido são repetidos cotidianamente pelas pessoas em meio às multidões – e concordarmos que o capitalismo deve ser visto como uma religião (BENJAMIN, 2015), então talvez possamos entender que, como um fenômeno religioso, algo das grandes cidades é subtraído da vida comum para uma esfera sagrada do capital.

Seja o tempo, sejam os sentidos das coisas, seja o espaço físico, seja a paisagem visual e sonora, sejam os corpos das pessoas... Na realidade, podemos dizer que, no limite do capitalismo, já nem é mais preciso pensar em processos de sacralização, pois tudo já lhe pertence. “Na sua forma extrema, a religião capitalista realiza a pura forma da separação, sem mais nada a separar” (AGAMBEN, 2015, 63).

O que torna o trabalho de Zé Vicente tão interessante neste contexto é o fato de ele conseguir, mesmo que por instantes, devolver a cidade aos seus habitantes, num ato de profanação que é, em si mesmo, uma resistência ao capital.

Quando um passante, atrasado para o trabalho, para por instantes para ver crianças se banhando dentro do ralo, ele retoma para si o tempo e o espaço antes sagrados. O ato de Zé Vicente, ao intervir na cena urbana, se configura como uma passagem que retira a sacralidade das coisas, profanando-as num jogo que as devolve, num curto espaço-tempo, à humanidade. É um tipo de jogo muito próximo àqueles das crianças quando brincam

com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformando em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias (AGAMBEN, 2015, p. 60).

Zé Vicente não somente restitui ao uso dos homens aquilo que lhes foi retirado pelo capitalismo, o que ele faz vai ainda mais longe quando trabalha com a questão da escala.

Ao brincar com as imagens, o artista insere os recortes de velhas magazines e revistas – veículos oficiais do capitalismo – em um contexto *non sense* por meio da *miniaturização*. A diversão dos recortes encontra-se, assim, como o próprio artista revela no programa, não somente no inusitado, no inesperado, no *o que que é o que?*, mas também neste jogo no qual o presente é miniaturizado.

Agamben, quando nos fala a respeito do jogo e da história em *O país dos brinquedos*, nos revela que o jogo é o resquício de um rito que esqueceu sua conexão com o sagrado. Nesse esquecimento, o sagrado é emancipado de sua conexão com o calendário e com o ritmo cíclico do tempo, entrando em “uma outra dimensão do tempo, na qual as horas correm num ‘lampejo’ e os dias não se alternam” (AGAMBEN, 2005, p. 85). Assim, o mundo do jogo está ligado ao tempo de forma que qualquer coisa antiga pode virar brinquedo ou mais, algo que ainda pertence a esfera do uso, também pode se tornar brinquedo por meio da miniaturização.

O brinquedo é uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular. [...] o brinquedo,

desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente – jogando, pois, tanto com a *diacronia* quanto com a *sincronia* – presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o ‘uma vez’ e o agora “não mais” (AGAMBEN, 2005, p. 87).

Pensando o gesto do artista a partir de toda a explanação de Agamben e, levando em conta que Zé Vicente brinca com a temporalidade em ambos sentidos apontados pelo autor – sincrônico, quando na utilização de revistas velhas inutilizadas e diacrônico, por meio do processo de miniaturização –, talvez possamos aproximar a figura do artista com a de um colecionador que guarda consigo pequenas restos de velharias recortadas e coleciona intervenções miniaturizadas.

O artista aparece como uma criança que brinca com o tempo, que o transforma, suspendendo aquele tempo mensurável, histórico e objetivo que é *chrónos*, provocando uma temporalidade intensiva, *aiônica*.



Queridos alunos do IFSP,

Obrigado pelas cartas. Suas palavras me emocionaram e fortaleceram. Acreditem. Uma das cartas diz: *"Esse gesto simples pode mudar as pessoas. Ver suas colagens pelas ruas torna o dia de qualquer um melhor"*. As cartas que recebi de vocês também mudaram algo em mim e fizeram meu dia melhor: elas me fizeram perceber que o trabalho está vivo e que ele ecoa e se recria em lugares inesperados.

Muitos perguntaram como surgiu essa ideia. É difícil dizer, mas acredito que foi uma combinação de três coisas: fotografia, arte de rua (ou intervenção urbana) e colagem. Fiz faculdade de artes plásticas na Unicamp. Lá me interessei por fotografia e intervenção urbana. Depois, passei alguns anos em Porto Alegre – RS, onde fiz mestrado em poéticas visuais. Quando voltei a morar em São Paulo, me dediquei mais à ilustração e ao design gráfico, e trabalhei no jornal Folha de S.Paulo. Foi lá que fiz minhas primeiras colagens. No começo, eram todas digitais – ou seja, feitas no computador. Depois, passei a garimpar revistas e livros para fazê-las à mão. Fui recortando imagens, colando algumas, deixando outras de canto, juntando, acumulando e amontoando, até ter dezenas de recortes espalhados pela mesa, pelo chão, pelas paredes, por todos os lugares da minha casa. Convivíamos. Até tomávamos café da manhã juntos. Entre um gole de café e uma mordida no pão, mexia em alguns, procurando a melhor forma de encaixá-los, ou seja, ia fazendo colagens. Foi esse excesso, essa prática obsessiva, essa alegria de descobrir algo novo que me fez ligar os pontos e querer levar alguns desses recortes para passear. Era como se eles não coubessem mais ali, como se quisessem conhecer novos lugares. Coloquei alguns no bolso e saí andando.

Comecei a fazer essas colagens de rua em 2014, quando já tinha 35 anos. Considerando que comecei a estudar Arte aos 17, poderia se pensar que levei quase 20 anos pra começar a fazer esse trabalho. Mas, prefiro pensar que estava trabalhando nele o tempo todo. Que ele só surgiu por conta de todas as minhas experiências anteriores.

Acreditem nos seus sonhos, até quando estiverem velhinhos. Não desistam de fazer o que têm vontade - independente do que os outros possam pensar. Não tenham medo de mudar. Cultivem as incertezas! Elas são fundamentais. Elas nos fazem crescer.

Depois de ler suas cartas me sinto mais completo e próximo do meu objetivo como artista: transformar e sensibilizar nossos olhares.

Agradeço também à professora Christiane, a grande responsável por este nosso encontro. Parabéns pelo trabalho!

Abraços,

Zé Vicente,
São Paulo, Janeiro de 2018.

Um paralelo do que ocorre na cidade com os recortes de Zé Vicente pode ser traçado com relação ao que ocorreu no campus nos dias seguintes à atividade. Assim como na cidade, a escola não escapa ao tempo produtivo, às amarras do capitalismo. E, quando os alunos saem para caminhar como criança, procurando buracos, fendas e criando suas microintervenções, eles também profanam o espaço, jogando com o tempo.

Em meio ao ritmo frenético de provas, avaliações e trabalhos; no cotidiano de professores e alunos sempre pendurados em prazos para entregar notas, aplicar ou fazer reavaliações; junto a corpos que entram e saem de salas de aula e laboratórios nos mesmos horários, mesmos ritmos, mesmos trajetos; todos tão sistematicamente ordenados, ritmados conforme nossos *crono*-gramas semestrais, bimestrais, mensais, semanais; em meio a tudo isso, quando eles saem para caminhar, algo se passa.

Um acontecimento, uma descontinuidade, uma intensidade, uma criação, uma criança que sai para caminhar e brinca com o tempo e que, brincando, devolve

à escola aquilo que lhe foi usurpado principalmente pelo capitalismo – o seu tempo livre.

Nos lembremos aqui da ideia de *scholè*, como já comentado anteriormente, com o seu significado grego de tempo livre, tempo liberado para o ócio, tempo que se perde – e aqui parece conveniente conhecer que a negação do ócio, em latim *otium*, é neg-otium, ou seja, negócio, em português (KOHAN, 2018). Nos detendo em tais sentidos, então podemos dizer que o que os alunos fizeram foi criar e, criando, puderam liberar a escola do negócio e devolver a ela o que sempre lhe pertenceu: a experiência de um tempo infantil.



Lição de Infância:
"O tempo pode ser nosso melhor amigo!"

Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história.** Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios.** Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGAMBEN, G. **Profanações.** Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo.** Tradução: José Carlos Martins Barbosa; Tradução: Hemerson Alves Baptista. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. III

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades: 34, 2002.

BENJAMIN, W. **O capitalismo como religião.** Tradução: Nélcio Schneider. [s.l.] Boitempo Editorial. Edição Kindle, 2015.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: Rua de mão única.** Tradução: Rubem Rodrigues Torres Filho; Tradução: José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense. Edição Kindle, 2017. v. II

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender.**

Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COLI, J. (ED.). Bom dia, Sr Courbet! In: **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 289-300.

CORAZZA, S. M. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, dez. 2012.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução: Luis B. L. Orlandi; Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. Tradução: Pelbert, Peter Pál; Tradução: Caiafa, Janice. São Paulo: Editora 34, 1997.

FOGEL, G. **Homem, realidade, interpretação**. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2016.

GERHARDT, G. **Caminhando com Tim Tim**, 2014. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI&t=3s>>. Acesso em: 23 abr. 2019

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição**. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes. Edição Kindle, 2015a.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 21-36, dez. 2015b.

KOHAN, W. O. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, abr. 2018.

LARROSA, J. (ED.). **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEITE, C. D. P.; LEITE, A. R. I. P. Currículo, Infância e Educação: entre a experiência e o brincar. **No prelo.**, 2018.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, J. Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished. **Studies in Philosophy and Education**, v. 30, p. 529-535, 2011.

METRÓPOLIS. **Metrópolis: Zé Vicente**, 13 out. 2015. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=nXa-AfV-zn8>>.
Acesso em: 30 abr. 2019

SERRES, M. **O terceiro instruído**. Tradução: Serafim Lisboa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VALÉRY, P. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2003.

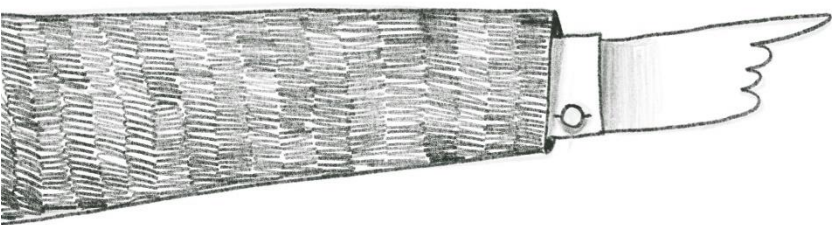
Caderno para

lutar

como ^{uma} criança

É preciso pensar o devir-criança enquanto átomos de infantilidade, que produzem uma política infantil (desta vez, sim) molecular, que se insinuam nos afrontamentos molares de adultos e crianças...

Sandra Corazza em
Infancionalítica



Lição de Infância
"Uma luta pode ser intensa
em sua sutileza."

Como podemos, em educação e arte, lutar como uma criança? Qual a força política que existe na infância? E na arte? De quais maneiras estética, política e infância são temas que se cruzam e juntos podem criar outras formas de se fazer educação? A arte e a infância podem redefinir o que é que pode ser dito, visto, ouvido ou feito pelos alunos no IFSP? A infância e a arte podem desacomodar os alunos, tornando movediços seus lugares enquanto tal? Criar arte como uma criança pode ser uma forma de resistência aos poderes estabelecidos? Afinal, a arte e a infância resistem a alguma coisa?

Neste caderno, pretendo colocar em movimento um pensamento político sobre uma infância que luta porque experimenta. Nestes tempos sombrios nos quais a escola muitas vezes só faz controlar, determinar e representar, fazer arte e experimentar é uma forma de resistir, é uma forma de política.

Na verdade, mesmo não tendo abordado diretamente em outros cadernos o tema da política, ela sempre esteve presente, ainda que de soslaio. Ora, de alguma forma, tudo o que fazemos, é política. Não há como falar de escola, de infância e de arte; sem falar em controle de corpos, em agenciamentos, articulações, conflitos, tensões, lutas e resistência, ou seja, sem falar em política.

Não quero dizer com isso que precisamos falar abertamente sobre política na escola ou que precisamos discutir política com as crianças; nem mesmo que seja necessário tratarmos de uma arte que seja eminentemente política, de cunho político e que passe mensagens políticas. Precisamos pensar, antes de tudo, em três coisas a respeito da política que gira em torno dos temas *escola*, *infância* e *arte*.

Primeiro, sobre o *escolar*, que “a experiência escolar tem uma projeção fortemente política na medida em que ela permite aos seus participantes tomar distância do mundo tal como é habitado socialmente para poder recriá-lo ou habitá-lo de outra maneira” (KOHAN, 2017).

Segundo, que a *infância*, para além do que lhe concerne um tempo cronológico, ou seja, a infância enquanto experiência, enquanto devir, também tem uma dimensão política, posto que ela nos diz sobre novos começos, novas relações e organizações, recusando as coisas como estão.

Terceiro e último, sobre a *arte*, que a própria experiência estética deve ser pensada enquanto ato político e que a política tem sempre uma dimensão estética, tanto que “a

arte faz política antes que os artistas o façam” (RANCIÈRE, 2010, p. 51).

Posto isso, manifesto o caráter político de uma escola que anda com a infância e que faz arte. Opto por adentrar a este universo por meio das cenas dissonantes, por meio do conflito que, para Rancière (2014), é aquilo que especificamente funda a política e a relaciona com a estética. A todo processo educacional, o conflito é algo inerente, já que a educação é necessariamente um empreendimento coletivo e implica, como tal, em um enfrentamento, uma lida entre o eu e o outro (GALLO, 2008).

Recolhi em meio a esse processo, portanto, as situações que, de alguma forma, apontaram para as cenas conflituosas, sejam de divergência de ideias e opiniões, sejam de desencontros entre os modos de ver, ouvir e estar no mundo.

Ademais, também escolho colocar em movimento esse pensamento político sob o viés do conflito uma vez que o ícone da política moderna – estendendo-se para a escola moderna – é a democracia que, em nome da igualdade, é

sempre vista sob a ótica do consenso e do diálogo, nunca do conflito. Porém, como veremos melhor mais adiante, é no dissenso e no conflito que a democracia se manifesta (RANCIÈRE, 2014).

Acredito que seja importante explicar brevemente sobre o que vem a ser um conflito ou uma cena de dissenso e sua relação com a política, a igualdade e a democracia, conforme Rancière (2014). Serão seus escritos que nos guiarão para pensarmos, logo em seguida, sobre alguns dos conflitos com os quais me envolvi enquanto uma professora que sai para caminhar com a arte e a infância.

Em seus escritos sobre o dissenso, Rancière se posiciona como um crítico do discurso que identifica a racionalidade política ao consenso e o consenso à democracia. Seu argumento é de que é o conflito, e não o consenso, que funda a política, uma vez que por política ele entende uma *perturbação* nas posições ocupadas no corpo social, na ordem normal das coisas. Essa perturbação tem início na demanda de uma parte do grupo, daqueles que não têm voz porque não são ouvidos.

Rancière problematiza a visão de bem comum – a igualdade perante o fato de todos termos capacidade de falar e discursar, ou seja, a capacidade de sermos sujeitos de ação política – ao notar que existe na sociedade uma divisão *a priori* que determina, por suas posições, os que falam e aqueles que não têm o direito de se comunicar. Esses últimos reclamam para que sejam contados no todo da comunidade e é neste conflito, nesta briga por direitos políticos daqueles que não têm direito à fala, que é constituído o espaço da política e da democracia.

Mas a natureza deste conflito do qual fala Rancière é muito mais específica que uma simples oposição de ideias. Antes de ser um litígio posicionado no plano das representações, antes de ser uma briga entre grupos que divergem sobre opiniões, entre os que governam e os que são governados, o conflito diz respeito a duas formas de conceber o mundo, a dois mundos sensíveis diferentes. Não à toa que Rancière traz em seu enunciado fundador a questão de ser ou não *ouvido*, bem como, sobre ser ou não *visto*. É no plano do sensível – do que é audível e visível – que se instaura um conflito. Rancière opta, desta

forma, por utilizar o termo *dissenso* como uma forma de conflito que ocorre a partir de diferentes configurações do sensível, um desacordo entre maneiras diferentes de sentir.

É isso o que chamo dissenso: não um conflito de pontos de vista nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para ser ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que nele são designados (RANCIÈRE, 2014).

É neste âmbito que a política se relaciona com a estética em seu termo mais alargado, dado que ambas estão conectadas com uma (re)configuração da ordem sensível. É quando, por meio da arte, outro regime de visibilidade entra em jogo e é produzida uma torção nos modos como o sensível está configurado. Ou seja, quando há uma ruptura, um conflito entre diferentes formas de ver e ouvir o mundo que podemos dizer que a arte se torna política e não somente quando um trabalho de arte discute, em si, algo político.

Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível. Há uma estética da política no

sentido de que os atos de subjetivação política redefinem o que é visível, o que se pode dizer dele e o que os sujeitos são capazes de fazê-lo. Há uma política da estética no sentido de que as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção dos afetos determinam capacidades novas, em ruptura com a antiga configuração do possível. Há, assim, uma política da arte como recorte singular dos objetos da experiência comum, que funciona por si mesmo, independente dos desejos que os artistas possam ter de servir esta ou aquela causa (RANCIÈRE, 2012, p.83).

Uma cena de conflito pode se manifestar a partir de uma obra de arte, bem como a partir de qualquer experiência estética, e tem relevância porque revela uma perturbação no sensível, dando a ver uma ruptura nas posições que cada um pode ocupar, na ordem normal das coisas. A uma perturbação no sensível, tenha sido a arte ou não o seu dispositivo de acionamento, Rancière sugere dar o nome de *política* enquanto para aquilo que normalmente tratamos como política, ele propõe que se chame *polícia*

[...] o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, e a gestão das populações, a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar a esse conjunto de processos um outro nome. Proponho chama-lo polícia, ampliando portanto o sentido habitual dessa noção, dando-lhe também um sentido neutro, não pejorativo, ao considerar as funções de vigilância e de

repressão habitualmente associada a essa palavra como formas particulares de uma ordem muito mais geral que é a distribuição sensível dos corpos na comunidade (RANCIÈRE, 2014, p. 372).

À ordem policial, nesses termos, cabe o exercício do comando regulando os espaços que podem ou não ser ocupados, o que pode ou não ser dizível, audível e contável. Mas ela não se trata somente de uma forma de gestão e de comando, daquilo que devemos ou não dizer, ouvir e contar, mas diz respeito àquilo que somente nos é possível, *em determinada situação*, dizer, ouvir e contar.

Enfatizo que a ordem policial seja aquela que determina, *em certa situação*, aquilo que cabe a cada um sentir dependendo de sua posição, pois, apesar da ordem policial ser uma ordenação *a priori*, esses “sujeitos políticos não existem como entidades estáveis”. Eles são sempre sujeitos em ato, ou seja, potencialidades capazes de construir “em sua universalidade virtual, aqueles mundos polêmicos que desfazem a ordem policial” (RANCIÈRE, 2014, p. 378), ou melhor, são sempre subjetividades:

a política cria um campo de ações que não se centra em uma noção de sujeito, mas de subjetividade. A subjetividade seria, assim, criada, inventada, em agenciamentos parciais, diagramáticos, que articulam elementos semióticos, políticos, tecnológicos, artísticos (LEITE, 2012, p. 323).

Mesmo quando Rancière toma esses sujeitos de forma apriorística, ainda assim, por sua qualidade não objetivada – exatamente por serem sempre precários e estarem se reinventando e especificamente por sua capacidade de agenciamentos outros – é que podemos eleger a situação de conflito, e não a de consenso, como a condição para multiplicidade.

Enquanto elege o dissenso e o conflito como condicionantes da política, para Rancière, o consenso nada mais é que a supressão da política e a instauração da ordem policial. O consenso não se trata de uma ordem racional, um equilíbrio a meio termo entre duas partes de uma discussão, mas é a “pressuposição de uma objetivação total dos dados presentes e dos papéis a distribuir” (RANCIÈRE, 2014, p. 379).

Em suma, quando há consenso temos uma sociedade plenamente administrada na qual os sujeitos ocupam

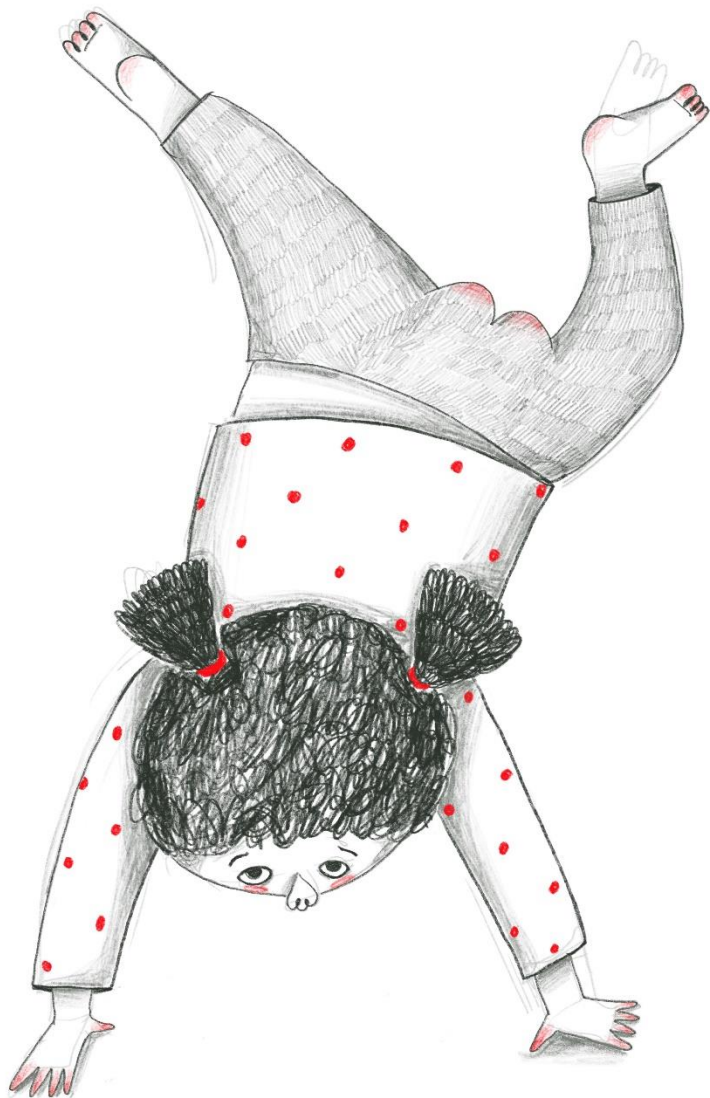
posições definidas. Nesta situação, já sabemos o que esperar em termos daquilo que pode ser sentido, ouvido e visto por determinado sujeito a partir de sua posição no corpo social, ou seja, não há espaço para a diferença.

Por outro lado, é somente quando temos política de fato, quando a sociedade está calcada no dissenso, “num equilíbrio dinâmico que emana das correlações de força, para além de qualquer humanismo, é que pode[mos] construir, nas diferenças, uma sociedade que se coloque como meta a igualdade” (GALLO, 2008, p. 12).

O argumento de Rancière pode nos ajudar a pensar nas relações criadas por meio dos objetos artísticos e estéticos, nos conflitos e nos dissensos que presenciamos no cotidiano das escolas. Se queremos uma escola democrática e igualitária tal como sempre demandamos em nossos discursos políticos, talvez seja necessário passar a olhar um pouco mais para o conflito em sua positividade ao invés de negá-lo em favor de uma arrazoada democracia, como frequentemente fazemos.



Lições de Infância:
"Sonhos capazes de avir ao longe."



Lição de Infância:

"Sempre podemos ver as coisas de outro modo".

Quando optei por sair para caminhar com os alunos, com a infância e com a arte, eu já previa que essas ações gerariam conflitos. Em *Caderno para sair como criança*, trago um pouco dessa experiência e discuto mais enfaticamente a educação e a arte como experiências com o fora em detrimento dos dissensos gerados. Neste caderno, contudo, lanço mão dos conflitos e das cenas dissonantes que esta educação gerou em uma escola como o IFSP, que se pauta no ensino técnico e que tem como claro objetivo o *aprender para*, o *aprender a fazer* e não um *aprender por aprender*. Neste contexto, todo o tempo escolar deveria ser destinado à preparação dos alunos para seu futuro ofício, no caso dos jovens do IFSP, para o trabalho nas indústrias de alimentos e sucroalcooleira. Por trás dessa aprendizagem técnica, figura a busca pela igualdade por meio do acesso aos conhecimentos universais em busca de uma mudança da condição social dada pela inserção no mercado de trabalho.

Nessas condições, que espaço teríamos para caminhar como criança? Para fazer arte? Para riscar e arriscar? Para o ócio e o lazer? Buscamos uma igualdade através do

acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, somos sempre lembrados de nosso fracasso, pois os jornais apontam cotidianamente a desigualdade social. Então, ou nos faltam ainda mais escolas ou as nossas não estão ensinando o suficiente. Partindo dessa lógica, perseguimos os conteúdos como se fôssemos o coelho de Alice, sempre atrasados, só olhamos para o relógio e deixamos de enxergar o mundo para além dos muros da escola.

Mas, e se o problema não estiver exatamente, ou somente dentro dos muros da escola e sim fora dela? Não seria da natureza do mundo da produção manter a desigualdade social? É seguindo essa linha que Rancière pensa a relação da experiência escolar com o mundo produtivo. Para ele, a escola não pode ter como único objetivo alcançar a igualdade pois ela não igualiza por seu conteúdo, mas sim por sua *forma*.

A escola pública democrática já é uma redistribuição: ela preleva no mundo desigual da produção uma parte das riquezas para destiná-la ao luxo que representa a constituição de um espaço-tempo igualitário. Se a escola muda a condição social de seus escolares, é antes de tudo, porque ela os faz participar de seu espaço-tempo

igual, separado dos constrangimentos do trabalho (AMARAL, 2018, p. 672).

Essa *forma* da escola, ou podemos chamá-la de uma *experiência escolar*, não é uma maneira de transmitir os saberes para preparar os sujeitos para as atividades fora da escola. Ela é antes “o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência” (AMARAL, 2018, p. 672).

Não tendo sua função definida por algo externo a si mesma, a experiência escolar é uma *separação* dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. Em teoria, nesta forma, a escola possibilita fazermos tudo o que a sociedade produtiva impede – podemos ter tempo livre; podemos dedicar nossa atenção ao que quer que seja, sem nos preocuparmos com a utilidade desta dedicação; podemos olhar para o mundo suspendendo e profanando o modo social de olhar e nos encantarmos com ele como quem o experimenta pela primeira vez (KOHAN, 2013).



Lição de Infância:
"Na escola, nosso tempo é livre".

O que Rancière faz, portanto, é nos provocar a inverter uma lógica muito comum: ao invés de pensarmos na escola como *preparação* para uma sociedade mais igual, passamos a pensá-la como uma *separação* da sociedade já desigual. Mas essa escola não encontra seu lugar em *uma* escola, pois ela não está dada. Ela serve apenas para pensarmos a escola enquanto uma virtualidade, a escola enquanto potência, enquanto uma forma simbólica pela qual precisamos lutar para criar condições de modo a fazê-la acontecer.

Já não podemos, hoje, ficarmos à espera de uma escola que virá, vislumbrando um novo mundo a partir de condições que nem sempre nos chegam. Já não nos cabe uma luta travada sempre no futuro do subjuntivo. A escola da qual fala Rancière não pode servir de modelo para ser buscado, ela não pode ser uma representação ou uma idealização para o *quando*. Ela precisa ser a escola que hoje nos é possível criar dentro mesmo das tantas escolas que vivemos e, para isso, certamente estaremos envolvidos em conflitos. No entanto, ao invés de nos envolvermos em grades conflitos e nos voltarmos contra

as macropolíticas, nossa luta pode ser feita de agenciamentos, mesmos que sutis, que provoquem deslocamentos, que criem linhas de fuga, que rompam cotidianamente com o posto e o imposto, que rompam com a ordem policial.

Pretendo, por isso, expor os riscos, os conflitos e as tensões que uma educação que anda com a infância – uma educação da experiência – traz à baila, mas também aquilo que ela é capaz de produzir. Para além de somente narrar essas tensões, esses agenciamentos, torna-se importante expor como esses dissensos marcam diferentes maneiras de constituir-se no mundo, diferentes formas de (re)configuração do sensível e a potência dessas tensões no sentido de ser capaz de criar *outras* escolas e *outros* mundos.

Por vezes, esses conflitos são muito sutis, dissensos que somente são notados por um olhar atento, que são mais que uma simples contenda. Não são meramente uma divergência de ideias e ideais ou uma disputa por posicionamentos no mundo. Se assim os fossem, seria muito mais fácil apontá-los. Os dissensos que não se dão

a ver com facilidade dizem respeito ao espaço do desconcerto, àquilo que desorganiza as posições dadas socialmente entre, no caso da escola, aqueles que têm voz e os que não a têm (os alunos, as crianças), entre as posições que cada um deve ocupar no corpo social. Eles rompem com os modos de ver, ouvir e dizer: aquela pergunta, imagem, texto, ação, ou determinado afeto desconcertante que introduz um desequilíbrio nas posições constituídas na esfera da vida pública, que nos marca de forma tão potente, que muda nosso mundo.

Por outro lado, as desavenças entre professores e alunos ou entre os próprios alunos são sempre muito fáceis de serem acessadas. Comuns na rotina escolar, as discussões (por vezes, os debates, quando vistos sob o viés do pedagógico) podem indicar um ambiente democrático em que todos têm o direito de fala, mas poucas discussões são capazes de efetivamente operar alguma mudança dos lugares que cada um ocupa na escola. São algumas discussões que parecem que não vão levar a nada. Discursos que ficam somente no campo da representação e que não colocam nada em movimento. Essas

desavenças, frequentemente, nos dizem muito mais a respeito da organização e gestão dos corpos e dos sujeitos no espaço – sobre a posição que cada um pode ocupar, o que cabe a cada um realizar, aquilo que é possível a cada um dizer e ouvir – que propriamente sobre alguma possibilidade de mudança dessas posições.

Sendo assim, enfatizo que trago as cenas de dissenso pois elas podem nos dizer algo a respeito tanto da manutenção, quanto da transformação das posições. São as cenas de dissenso que vão nos ajudar a ver se podemos recriar a escola e habitá-la de outra maneira, ou ainda se tudo será mantido na mais perfeita ordem, com professores e alunos, cada um no seu devido lugar.

Nesse sentido, convém questionar a potência da arte e da infância



enquanto operadores desse tipo de desordem. O quanto a arte e a infância operam com esse dissídio necessário à sociedade de forma a romper com o posto e o imposto? É o que pretendo pensar neste capítulo a partir das cenas de dissenso que vivi com os alunos enquanto saíamos para caminhar como criança e como artista.

Assim sendo, apresentarei duas situações de conflito. A primeira diz respeito a uma das aulas em que saímos para caminhar. Nessa aula, tomando como base o trabalho de Eduardo Foresti, “Arqueologia Afetiva Urbana” (2011) e as propostas de intervenções urbanas do projeto #somospartedapaisagem, me propus a pensar a potência política de caminhar e explorar o campus a partir de uma espécie de mapeamento afetivo ou de uma cartografia afetiva. Trarei a imagem do pirata para pensar o ser da experiência e do mar como escola para pensar as tensões entre os espaços lisos e estriados (DELEUZE; GUATTARI, 1997). A partir disso, narrarei as tensões de adentrar em territórios já demarcados e como esses conflitos nos ajudam a pensar a posição que cada um deve ocupar e, ao

mesmo tempo, como a arte e a infância podem operar essa desconfiguração dessas posições, criando dissensos.

A segunda, na verdade, um conjunto de situações de conflitos advindos das instalações e intervenções artísticas criadas pelos alunos a partir dos trabalhos de Lia Menna Barreto, “Jardim da Infância” (1997) e de Cinthia Marcelle, “Sobre este mesmo mundo” (2010) e “Educação pela Pedra” (2016). Dentre as instalações, trago algumas que geraram uma grande contenda entre alunos e servidores, como forma de pensar uma arte de conteúdo político e ainda outros trabalhos que, mesmo não tendo como mote uma demanda política, puderam operar os dissensos necessários para romper com a ordem policial.

Lutar como criança – ou como pirata?

Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra *experiência*. A palavra *experiência* vem do latim *experiri*, provar (experimental). A *experiência* é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da *experiência* tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra *experiência* tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A *experiência* é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, manente, contingente. Em alemão, *experiência* é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra *experiência* contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (BONDÍA, 2002, p. 25).



Lição de Infância:
"Novas experiências são sempre perigosas".

Trago a imagem da criança que brinca de pirata. Tampo um olho e com o outro o que vê? Quem faz parte do seu bando? O que o esse bando tem em comum? Pelo que estão constantemente lutando? Que sentidos, olhares e vivências compartilham? Estratégias de pilhagem? As crianças piratas roubam ideias, conceitos, sentidos e os transformam, estão o tempo todo criando. Um bando em um navio pirata que cria diversas rotas de fuga. Como navegam nas águas turvas do mar que a instituição escola tenta estriar? “O mar é talvez o principal espaço liso [...] Mas o mar é também aquele que mais cedo se tentou estriar (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 61)”. É possível navegar nesse mar de indeterminação sem transformá-lo em dependente da terra? Sem os caminhos fixos, as direções constantes e os movimentos relativos?

As crianças piratas conseguem. Criam suas rotas a partir dos fragmentos e a cada parada tudo é reanalisado e redirecionado. Seu caminho não vai de um ponto ao outro, mas de *cada* ponto a *um* outro – “os pontos estão subordinados aos trajetos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 184). Como nômades, as crianças piratas criam

com seu navio uma máquina de guerra; menores, navegam incólumes ao aparelho do Estado.

Trago essa imagem da escola como mar e das crianças como piratas para pensar o espaço do IFSP. Quase parafraseando Deleuze e Guattari, penso que a escola talvez seja o principal espaço liso, com uma multiplicidade de interesses, sujeitos, conhecimentos... Por outro lado, sua natureza institucional e colonizadora é também aquela que mais tenta estriar o espaço escolar. Não me refiro somente aos espaços físicos, mas a princípio, principalmente a eles, pois os espaços também operam como máquinas enunciantes que arranjam processos de subjetivação.

Quer tenhamos consciência ou não, o espaço construído nos interpela de diferentes pontos de vista: estilístico, histórico, funcional, afetivo... Os edifícios e construções de todo tipo são máquinas enunciantes. Elas produzem uma subjetivação parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação (GUATTARI, 1992, p. 178-179).

Penso nos corpos dos alunos nos espaços estriados do campus do IFSP. Primeiro, aqueles que lhes são destinados – a sala de aula, o pátio, a cantina, as cadeiras,

os bancos, os banheiros (mas nem sempre!). Depois os espaços interditos a eles, como a sala dos professores. (Há sempre uma eterna discussão sobre a forma como os alunos devem se comportar ao entrar na sala dos professores, se podem ou não entrar e como, enfim, esse é sempre um espaço de disputa). Entre os interditos também estão a coordenação, diretoria, alguns laboratórios em determinadas circunstâncias... E ainda os outros espaços, talvez os espaços lisos, aqueles que são esquecidos, nos quais não existem regras ou elas são afrouxadas, como atrás da caixa d'água, na horta comunitária, atrás dos laboratórios, no gramado onde fica o cavalo Ventania, embaixo da escada, alguns corredores e em outros tantos pequenos espaços que se distanciam da vigilância constante.

Penso nesses espaços e nos processos de subjetivação que eles podem engendrar: que afetos agenciam? Como esses espaços nos interpelam? O que eles nos dizem com respeito a posição que cada um pode ocupar? Onde se pode falar? O que pode ser visto? Que tipo de

agenciamento pode engendrar uma tradução de um espaço ao outro?

Antes, contudo, de pensarmos a respeito desses processos, é importante sublinhar que o espaço liso e o estriado não são estanques. Mesmo que de naturezas muito diferentes, como coloca Deleuze e Guattari, eles estão imbricados entre si de forma que um pode se traduzir em outro.

O espaço liso e o espaço estriado – o espaço nômade e o espaço sedentário – o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 179-180).

Que espaços estriados, institucionalizados, os alunos são capazes de transverter em espaço liso? E o oposto será que acontece: como se estria um espaço liso? Antes de tomarmos a infância, a arte e os agenciamentos que

engendram essa tradução, gostaria de enfatizar que esses processos estão sempre a ocorrer. Um espaço liso, um mar feito máquina de guerra está sempre na iminência de ser traduzido em aparelho de Estado. Por sorte, também podemos notar, dentro da própria escola, agenciamentos que transvertem um espaço estriado em liso.

Trago um exemplo dentro do próprio campus. Desde o início das turmas do ensino médio que os alunos têm por volta de uma hora de intervalo para almoçar no restaurante que fica em frente ao campus. Os estudantes almoçam em cerca de 20 a 30 minutos e descansam no resto do tempo. Durante quase dois anos, eles tomaram para si o corredor do bloco administrativo para essa pausa. Como não havia bancos ou quaisquer outros lugares para que se sentassem, eles ficavam no chão. Isso se tornou uma prática e era muito comum passarmos por lá e vermos os corpos deitados sobre mochilas-travesseiros; cabeças sobre pernas; fones de ouvido compartilhando as músicas de amor, de dor, de protesto; cabelos sendo trançados; unhas sendo pintadas; potes com doces e bolos trazidos de casa que passavam de mão

em mão: “_Oi professora, quer sobremesa?”; “_Gente, vocês ficam jogados no chão!” – espantavam-se os adultos. E foi assim que, por muito tempo, esse espaço de escola, frio, cinza e inexpressivo passou a pertencer aos grupos de estudantes, onde se compartilhava um modo de ser menos aluno, em um outro espaço e tempo desenrolado no intervalo de um tempo produtivo.

Até que, pensando no bem-estar desses estudantes, esse espaço foi tomado de mesinhas com bancos. Então os alunos para a se sentar não só para compartilhar algumas coisas de antes, mas também ocupavam as mesas para estudar, copiar lições, terminar trabalhos, etc. Com isso, professores e outros servidores, que antes usavam o corredor somente como circulação, começaram a se sentar juntos dos alunos, inclusive para, às vezes tirar dúvidas e conversar sobre trabalhos. A posição dos corpos que antes estavam relaxados, deitados, “jogados ao chão”, a partir de então sentados, transformou mais um espaço em *escolar*, em espaço produtivo. O espaço liso se tornou estriado.



Lição de Infância:

"Não existe limites físicos para os corpos".

Ainda mais recentemente, um professor que gosta muito de jogos passou a utilizar as mesas para a prática de RPG – um jogo de interpretação de papéis – junto de vários outros alunos que nem sempre pertenciam aos grupos anteriores. Com isso, outros jogos também vieram à tona, como os jogos de cartas, e mais uma vez o espaço estriado reverteu-se em liso.

Trago este exemplo para demonstrar como a tradução de um espaço ao outro é constante e principalmente para pensarmos nos processos de subjetivação que esses espaços engendram. Esta transformação do espaço nos faz pensar sobre quais impulsos cognitivos e afetivos eles manipulam em nós e em como são também potentes tanto para a manutenção de determinada posição (a posição de aluno, por exemplo), quanto para sua mobilidade.

O alcance dos espaços construídos vai então bem além de suas estruturas visíveis e funcionais. São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, de sensação, [...] máquinas portadoras de universos incorporais que não são, todavia, Universais, mas que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto no de uma re-singularização liberadora da subjetividade individual e coletiva (GUATTARI, 1992, p.158).

Com essas questões em aberto, trago as experiências de uma das atividades que realizamos, ainda no mesmo semestre em que estive tentando incitar outras relações entre os alunos, o campus e o patrimônio, por meio de um caminhar com a infância¹. Meu questionamento à época, com essa vivência, era se seria possível uma reorganização do espaço escolar e que escola poderia ser produzida a partir desses outros arranjos. Trocando em miúdos, era uma forma de pensar na possibilidade de navegar em águas desconhecidas por meio da experiência da infância, de criar uma outra escola a partir de agenciamentos que traduzissem esse mar em espaço liso, fazendo circular outros afetos, talvez menos esmagadores e mais libertadores.

¹ Esta questão está melhor explicitada em *Ensaando um bimestre em Caderno para sair como criança*.

Navegando num mar de afetos

A aula teve início com o trabalho de Eduardo Foresti projetado na lousa. Um enorme cartaz com a fria imagem de um mapa eletrônico alaranjado, com os nomes das ruas em vermelho e, sobre o mapa, muitos balões narravam experiências pessoais e afetivas do arquiteto e designer. Os alunos iam tentando entender do que se tratava a imagem: “é um mapa!”; “mas o que está escrito?”. Cada um ia lendo um balão e aos poucos iam montando o quebra-cabeça: “se trata da cidade de São Paulo”; “é de uma pessoa que mora em São Paulo”; “é uma pessoa mais velha”; “tem coisas boas e coisas ruins que aconteceram com ele”; “ele está contando a história da vida dele pela cidade de São Paulo”.

Sim. Eduardo Foresti conta a história de sua vida por meio da cidade. Seu trabalho “Arqueologia Afetiva Urbana”, como diz o próprio nome, escava, por meio de uma concepção arqueológica, suas próprias memórias. Faz de cada ponto da cidade um *monumento* de si mesmo, usando a palavra monumento em seu sentido mais

profundo; faz de cada ponto um instrumento de memória, remetendo a algo de seu passado.

Em seguida ao trabalho de Foresti, apresentei brevemente aos alunos o projeto #somospartedapaisagem, uma proposta de intervenção urbana e criação de cartografias afetivas na cidade de Florianópolis. O projeto teve como proposta coletar histórias reais das pessoas que vivenciaram a cidade, transformar essas histórias em pôsteres e colá-las em formato de lambe-lambe no exato local onde o acontecimento se deu.

Com a junção de diversas histórias, vividas por diversos protagonistas, criamos um percurso que dá forma a um mapa afetivo que, sobreposto ao mapa geográfico da rua, promove um olhar sensível dos transeuntes sobre o caminho cotidiano. A ação relembra que a cidade é feita primordialmente de pessoas e suas histórias: bonitas, trágicas, engraçadas e por vezes banais - pois a cidade é um emaranhado complexo e inesgotável da existência humana (“Somos parte da paisagem”, [s.d.]).

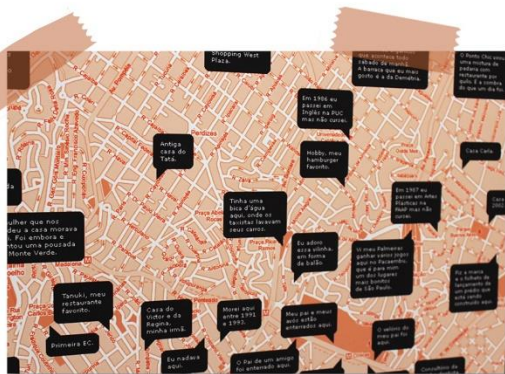
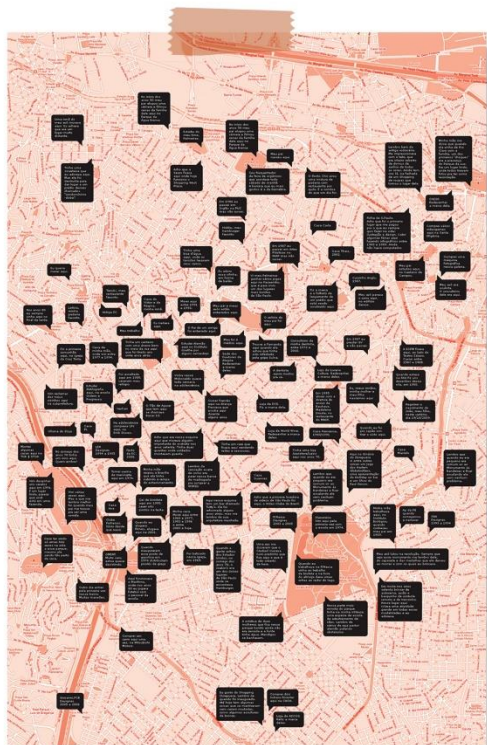
O trabalho de Foresti nos ajudou porque demonstrou como era possível mesclar uma representação fria da cidade com as vivências mais íntimas do artista. Já as intervenções em Florianópolis foram importantes por

fazerem o mesmo, mas a partir de um grupo de pessoas, protagonistas muito diversos.

Além disso, as intervenções trazem da cidade mais que os pontos monumentais. Como cartografias, elas nos trazem os *deslocamentos*, as andanças, os caminharres que já me interessavam desde o início desta pesquisa, enquanto o mapa de Foresti nos dá a ver, de uma única vez, uma representação de sua história na cidade.

O mapa afetivo age como uma flecha que vai de cima embaixo, aprofundando-se cada vez mais em terrenos das memórias, comemorando acontecimentos que vão da infância à idade adulta. Cada ponto identifica um acontecimento, comemora um pequeno pedaço de vida. Já as intervenções do *#somospartedapaisagem* não trazem um mapa representativo, mas cria percursos que, sobrepostos aos mapas geográficos, criam, no ato de deslocar-se, outros mapas sensíveis.

Não é só uma inversão de sentido, mas uma diferença de natureza: o inconsciente já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires; já não é um inconsciente de comemoração, porém de mobilização, cujos objetos, mais do que permanecerem afundados na terra, *levantam voo* (DELEUZE, 1997, p. 75 grifo do autor).



Trabalho do designer Eduardo Foresti produzido para a mostra "Um cartaz para São Paulo" "Arqueologia Afetiva Urbana", 2011. (www.forestidesign.com)



Lambe-lambes do projeto #somospartedapaisagem de intervenções urbanas e viagens de cartografias afetivas nas cidades. ([facebook.com/somospartedapaisagem](https://www.facebook.com/somospartedapaisagem))

A ideia de trazer para a sala de aula esses dois trabalhos era incitar nos alunos a possibilidade de pensar os espaços do campus de modo mais pessoal, experimentando outras formas de utilizá-los de modo menos instrumental. Se vivemos a escola durante tanto tempo, juntos no mesmo espaço, compartilhando tantas vidas, vivenciando muito mais que somente conhecimentos e aprendizados teóricos e acadêmicos, não parece razoável que todo aquele território do campus seja somente instrumento para o conhecimento. Eu gostaria de fazer com que os alunos rachassem a materialidade dos prédios, das salas e laboratórios para encontrar as pessoas, os afetos, os devires...



Depois de conversar a respeito desses dois trabalhos com as turmas de primeiros anos, eu propus que eles também olhassem para o campus a partir de seus afetos. Distribuí pequenos papeizinhos com o nome que demos ao projeto “Um cam(nto)pus para chamar de meu” e pedi que eles saíssem pela escola até que encontrassem um canto que guardasse um afeto. Então eles escreveriam, de maneira sucinta, sua história no papel e colariam no local com um pedaço de fita adesiva. Aproveitei para avisar que todas as turmas de primeiro ano realizariam essa atividade e que eles deveriam, além de colar o seu próprio papel, também continuar andando procurando pelos afetos dos colegas.

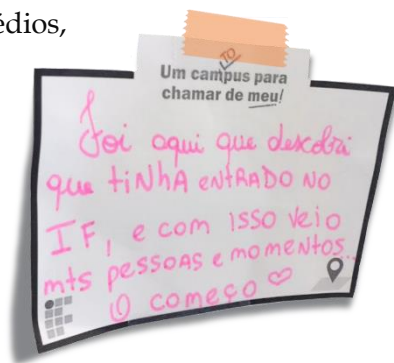
Em todas as turmas os alunos participarem ativamente, pedindo até mais de um papelzinho para contar outras histórias. Com o passar das horas, o campus foi se enchendo de memórias, histórias, devires... Um mapa de intensidades sobre um mapa de trajetos e caminhos estava sendo construído, uma constelação de afetos. Não nos interessava mais os espaços por sua função nem por seu significado, mas sobretudo por aquilo que acontece a

cada um que passa pelo campus e ainda mais, por tudo aquilo que potencialmente pode acontecer...

É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro (DELEUZE, 1997, p. 77).

A circulação foi se intensificando e muita gente passou a procurar as “plaquinhas” para lê-las, inclusive outros professores, servidores e alunos de outras turmas que não participaram da atividade. Um dos professores me pediu um papelzinho para que ele também pudesse escrever um afeto: “Quando subi essa escada pela primeira vez, me perguntei se eu conseguiria voltar aqui para subi-la todos os dias, como professor. Consegui!”.

Havia histórias por toda parte: paredes dos corredores, chão, bancos, janelas de todos os prédios, grama... “Foi aqui que eu conversei pela primeira vez com a pessoa que faz parte do meu dia a dia e do meu final de semana”; “Tirei a primeira



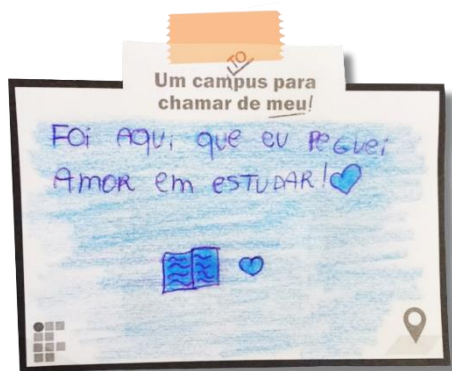


foto no campus aqui”; “Aqui eu caí um tombo e paguei um mico”; “Foi aqui que eu recebi um abraço muito bom”...

Contudo, logo na primeira turma eu já me deparei com o primeiro conflito. A funcionária da cantina não havia permitido que os alunos prendessem suas “plaquinhas” nos vidros da janela ao redor deste espaço e tinha proibido que outra aluna colasse seu papel sobre o balcão. Na segunda turma, mais conflitos... eu havia indicado que as histórias fossem anônimas para que não causasse constrangimento a nenhum dos envolvidos. Os alunos narraram diversos acontecimentos, alguns dos quais, considerados inapropriados por servidores que, por não acharem a atividade adequada, decidiram exercer uma espécie de censura, retirando de circulação os papéis quando julgavam impróprios. Horas depois, um dos servidores ficou tão insatisfeito com a atividade que veio me advertir quanto aos papéis descabidos.

Na terceira turma, outros conflitos: alguém escreveu que havia um dia visto um rato perto da cozinha e isso ofendeu algumas pessoas responsáveis pela limpeza; alguns alunos passaram não só a ler, como a retirar de circulação determinadas “plaquinhas”, mesmo quando o que estava escrito não lhes dizia respeito. Durante o dia todo, os conflitos não cessaram. Os alunos passaram a ler as outras histórias, mas também a voltar no local onde haviam colocado a sua para verificar a condição em que se encontrava e reclamavam quando notavam sua ausência.

Se por um lado, muitos servidores ficaram bastante tocados com o que leram, sentindo a intensidade das histórias a ponto de irem seguindo os caminhos que se adensavam de afetos, por outro, tantos outros julgaram a atividade imprópria alegando que gerava lixo ou que os conteúdos eram inadequados. Toda a experiência causou um grande burburinho nos corredores e na semana seguinte ainda foi preciso que eu conversasse com as turmas sobre todo o ocorrido, pois alguns alunos ainda estavam enraivecidos por conta de muitos desfechos.

Uma aluna, muito furiosa, relatou o absurdo que tinha ouvido de uma professora sugerindo que a atividade acontecesse, mas que fosse escolhido um local adequado para os papéis, como um mural!

Um mural é um local adequado. Uma sala de aula é um lugar adequado. A lousa é sempre adequada. Permanecer sentado é adequado para os alunos. Usar os espaços para o que lhes cabe, por quem lhes cabe. Ter cabimento. Adequação. Estar à medida. Mas o adequado, o ajustado, é a ordem policial. É o que cabe a cada um por sua posição – cabe ao aluno copiar, fazer tarefas, permanecer sentado.

Sair espalhando “plaquinhas” pela escola não é adequado, mas é traduzir em liso um espaço estriado, é roubar um pouco para um grupo. Invadir outros espaços, pilhar sentidos, afetos, que não lhes cabem. É também uma forma de contestação das propriedades, dos usos daquilo que, apesar de público, possui regras de usabilidade. A ordem policial, neste caso, nos diz qual equipamento cada um pode usar, mas ela nos diz ainda mais, como um dissenso, ela nos aponta mais que uma oposição entre alguns servidores e os alunos, entre alguns

servidores e a professora, ela nos aponta vários mundos escolares *distintos*.

Do meu ponto de vista, a escola é um lugar de todos, os alunos podem manifestar sua opinião e o conhecimento se faz em movimento, sem que haja algum espaço específico para isso. Mas, enquanto eles estão “perambulando”, existem aqueles que acreditam que o lugar para o aprendizado é o mural, é a sala de aula, e que não é tudo que lhes é permitido falar, não são todos que podem ver e ouvir o que eles têm a dizer, afinal existem conteúdos próprios e impróprios.

São diferentes regimes de visibilidade, são formas estéticas que criam mundos escolares distintos, que admitem, diferentemente uma da outra, o que se pode ver, ouvir ou contar de uma escola.

O dissenso tem assim por objeto o que chamo o recorte do sensível, a distribuição dos espaços privados e públicos, dos assuntos de que neles se trata ou não, e dos atores que têm ou não motivos de estar aí para deles se ocupar. Antes de ser um conflito de classes ou partidos, a política é um conflito sobre a configuração do mundo sensível na qual podem aparecer atores e objetos desses conflitos (RANCIÈRE, 2014, p. 373).

Penso que podemos pensar a escola, seu espaço físico e seu modo de operar, junto de Deleuze e Guattari em termos geográficos. Não que tenhamos que aplicar a essa situação um conceito, uma vez que o conceito, para os autores é sempre fugidio, puro acontecimento, mas pensar geograficamente é o que já estamos fazendo quando comparamos a escola com o mar.

Pensar a escola como mar é pensá-la como devir, é pensá-la enquanto movimento, ondas, marés, correntes. É tê-la como uma profusão de virtualidades, possibilidades de navegar por um espaço não estriado. É perder o mapa do tesouro e se deixar levar pela maré é des-adequar, é criar dissensos. É criar arte e infantilizar. É com certeza descabido, impróprio: algo típico das crianças que nem sempre sabem se portar; típico de uma infância indomada, típico dos piratas, dos sujeitos da experiência, daqueles que roubam, invadem e se aventuram!

Tinha um iceberg no meio do mar

Eu gostaria de iniciar esse texto com a poesia de Drummond. Queria falar sobre a pedra no meio do caminho. A pedra que para ele era puro acontecimento. A pedra que ele jamais vai esquecer. Gostaria de pensar a pedra como encontro que força o caminhante a resolver um problema e a criar um conceito. Contudo, inventei de fazer da escola um mar, e não gosto de trair a mim mesma, então peço a licença de trocar a pedra do meio do caminho pelo iceberg do meio do mar. Mas essa troca é só um recurso estilístico. Tanto faz... O que eu gostaria mesmo nessa parte do texto é pensar sobre este obstáculo e sobre os obstáculos que enfrentamos ao navegar ou caminhar na escola, na educação. O que eles nos fazem pensar? Como nos fazem sentir?

Escolhi a pedra – ou o *iceberg*, que seja – porque ela ficou ressoando em mim tempos depois do dia em que resolvi que gostaria que os mesmos alunos dos primeiros anos que vinham tendo dificuldades em lidar com os espaços escolares e com o patrimônio passassem a (se) pensar (n)a escola. Queria uma conversa honesta com eles e desejava

tratar sobre o que é e como é estar na escola. Para isso, me veio à mente três trabalhos que levei para a aula seguinte: “Educação pela pedra” (2016), “Sobre esse mesmo mundo” (2010), ambos de Cinthia Marcelle, e “Jardim de Infância” (1997), de Lia Menna Barreto.

Comecei a aula projetando a imagem de um lugar fechado, de pé direito duplo, com tijolo aparente. Alguma textura branca nas paredes. Zoom e olhamos mais de perto. “É giz! Giz de lousa!”, “Nossa! São muitos!”. Complementei a imagem com mais informações: foram 15.000 peças de giz escolar encaixadas sobre as fissuras das paredes do PS1, uma galeria do MoMA – Museu de Arte Moderna de Nova Iorque – que tempos atrás havia sediado uma escola. O nome do trabalho era “Educação pela pedra”. O mesmo título da obra de João Cabral de Melo Neto que reúne poemas lançados entre 1960 e 1966 e o mesmo de um poema que compõe o livro.



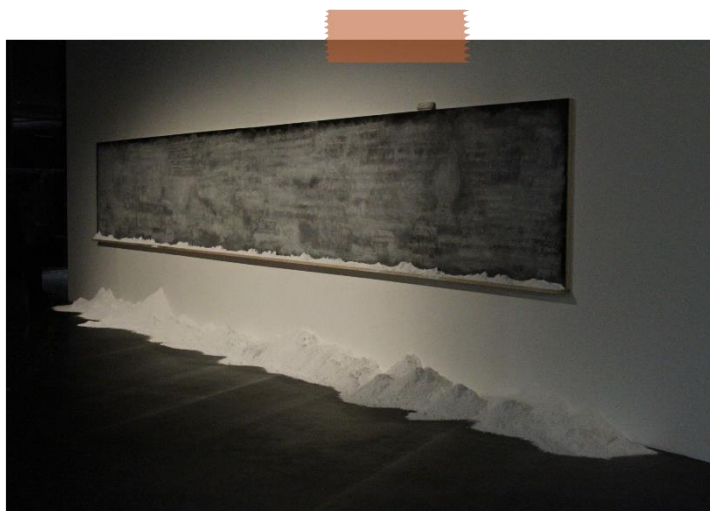
A educação pela pedra

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela dicção ela começa as aulas).

A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro pra fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.

Conversamos a respeito dos trabalhos e em seguida eu apresentei a eles “Sobre esse mesmo mundo”. Uma lousa apagada com montanhas de pó de giz. Giz, mais uma vez o giz. E o giz não vem de uma pedra? O que cabe nessa pedra que jamais vamos esquecer? Já pararam para pensar sobre a quantidade de lousas que já copiamos em nossa vida escolar? E quantas nos *aconteceram* tal qual a pedra de Drummond?



Por fim, o último trabalho: “Jardim da Infância”, de Lia Menna Barreto. Um círculo de cadeiras escolares antigas, quebradas e, aparentemente, também queimadas. Sem

pernas, sem encosto, mancadas, mas em roda, prontas para conversar... Que conversas teriam tido as crianças nessa roda? Que conversas nós tínhamos em roda?



E, numa mistura de recordações de tempos não vividos, memórias de uma infância ainda tão próxima e afetos relacionados à vida escolar, notei que tudo aquilo havia gerado alguma vontade, algum desejo nos alunos. Eles estavam mobilizados, perplexos, até um pouco hostis. Ofendidos talvez, por pensar no que poderia ser feito de alguém na vida escolar. Às vezes, uma vida de experiências mais leves e aventureiras, como quem sai para caminhar como criança, quem anda sem rumo,

desenha, perambula. Outras vezes, dura, como em uma educação pela pedra. Uma educação, como coloca o próprio poeta, em que se ensina não deslizando, mas por meio de tropeços.

Você vê, por exemplo, que eu não tenho poemas cantantes, não tenho poemas de embalar. Eu procuro uma linguagem em que o leitor tropece, não uma linguagem em que ele deslize. O Pierre Reverdy dizia o poeta é um ‘maçon’ (pedreiro). Ele ajusta as pedras. O prosador é ‘cimentier’, ele ‘coule le ciment’ (espalha o cimento). Eu procuro fazer uma poesia que não seja asfaltada, que seja um calçamento de pedras, em que o leitor vá tropeçando e não durma, nem seja embalado (MELO NETO, 1994).

Sem a pretensão de interpretar esses trabalhos e preferindo somente ficar com sua potência, propus aos alunos um projeto. Eles deveriam formar grupos e criar um objeto ou uma instalação a partir de tudo o que havíamos visto, falado e sentido.

Duas semanas depois, a escola estava repleta de objetos espalhados e instalações. Muitas delas duras, tais quais as pedras, fez servidores e outros alunos tropeçarem, quando talvez preferissem somente desviar; outras leves como o pó de giz, mas não menos potentes com tudo o que ele pode nos acontecer.

Navegando em meio a tropeços

Vários foram os tropeços. De alguma forma, os alunos foram impactados com os trabalhos apresentados e viram, na possibilidade de realização de uma instalação ou objeto, um meio para expressar toda a pressão que sentiam enquanto estudantes de uma escola técnica. Os trabalhos em questão, em sua maioria, estavam sempre a questionar a necessidade de alguns aprendizados e a falta de tempo para se dedicar a outras atividades por conta do excesso de afazeres.

É importante trazer um pouco da rotina dos estudantes do IFSP para que o leitor possa dar conta da reivindicação dos alunos. De maneira geral, eles cursam 18 disciplinas anuais, distribuídas em 35 a 38 aulas semanais (dependendo do ano), com aulas regulares de 50 minutos de duração. As aulas têm início às 7h e vão até às 12h20, todos os dias da semana, com dois intervalos de 10 minutos, da 2ª para a 3ª aula e da 4ª para a 5ª. Eles também têm aula em algumas tardes, normalmente duas tardes completas – das 13h20 às 18h40 – e mais uma tarde com algumas poucas aulas ou ainda com atividades

obrigatórias como a recuperação paralela. Eles costumam frequentar outras atividades não obrigatórias durante as tardes, tais como treinamentos para olimpíadas de matemática, química ou física, cursinho pré-vestibular para os alunos dos terceiros anos, clube de leitura, clube de teatro e tantas outras atividades de ensino que são oferecidas, para além das atividades de pesquisa e extensão que envolvem alguns estudantes. No mais, muitos alunos optam por ficar praticamente todas as tardes no campus com objetivo de estudar juntos para provas e fazer trabalhos em grupos. É inclusive muito comum, eles comentarem em tom que mistura orgulho e chiste, mas por vezes também exaustão, que passam mais tempo no campus que em suas próprias casas.

Essa rotina exaustiva, misturada a determinada estima por frequentar uma escola que eles veem como forte, deu origem a vários trabalhos que alternavam entre os discursos de denúncia, as frases motivacionais e os textos de agradecimento. A escola ficou repleta de objetos e instalações que criticavam o sistema de ensino, questionavam a necessidade de tantas matérias e de tanto

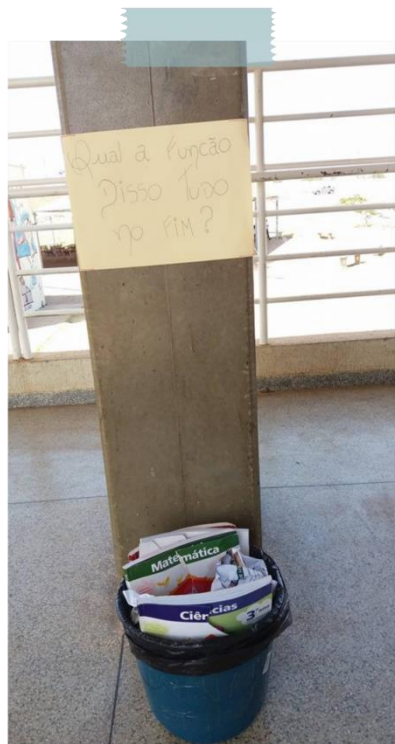
tempo dedicado à educação, ofereciam frases para seguir em frente ou agradeceram a oportunidade. Trabalhos nomeados como “Cadeia Social”, “Hoje você aprendeu alguma coisa?”, “Coisas desnecessárias que a escola nos ensina”, “Será que precisamos seguir essa rotina para ter um futuro?”, “Desempenho no lixo”, “Desapontados”, “Eu nasci para que?”, “O que te faz sentir-se enforcado?”, davam o tom das tantas denúncias. Enquanto “Motivação”, “Reciclando sentimentos”, “Reflita e se motive”, “Você está vivendo ou apenas existindo?” e outros, apontavam para o efeito motivacional ou de gratidão.

Dois trabalhos marcaram fortemente essas acusações e causaram muito incômodo entre os servidores. O primeiro deles consistia em um cartaz escrito à mão a seguinte frase: “Qual a função disso tudo no fim?”. Abaixo do cartaz, um cesto de lixo com alguns papéis amassados e dois livros didáticos do terceiro ano do ensino fundamental, um de ciências e outros de matemática, com as capas rasgadas. Esse trabalho gerou

muito burburinho. Professores ficaram perplexos com a irreverência. Alguns vieram me perguntar de quem era o trabalho e foram até os alunos para indagá-los sobre a origem dos livros e o motivo de os terem estragado.

O segundo trabalho foi ainda mais polêmico. Na época que antecedeu essa atividade, o campus estava prestes a receber uma visita avaliativa do MEC – Ministério da

Educação – e, por conta disso, muita coisa na escola foi reorganizada. Dentre elas, o espaço destinado ao mobiliário quebrado à espera de algum conserto. Este espaço, antes à vista, ficou mais reservado na antecedência da visita. Além disso, os coordenadores pediram para que os alunos se comportassem no dia da visita, evitando as saídas para o banheiro e a andança pelos corredores para que a ordem fosse mantida. Esses pedidos não foram bem aceitos por um grupo de alunos



e, em conjunção à mudança do espaço das carteiras e cadeiras quebradas, foi o mote de uma instalação, baseada em “Jardim de Infância”, de Lia Menna Barreto. Em tom bastante provocativo, eles dispuseram em roda algumas carteiras quebradas e afixaram um cartaz com a frase: “Porque isso a gente não mostra para o MEC?”.



A provocação endereçada aos gestores se espalhou para outros setores, como o de patrimônio, de forma que envolveu diversas pessoas que saíram em defesa da gestão e acusaram os alunos do ensino médio de responsáveis pelo alto índice dos danos às carteiras e cadeiras. Um longo desentendimento se estendeu por alguns dias, até que uma conversa foi feita com os

estudantes para esclarecer como funcionavam as questões patrimoniais, as licitações e qual era a importância da visita do MEC.

Não pretendo comentar sobre cada um dos trabalhos, mas também não posso me furtar a olhá-los e, de modo geral, a tentar mapear as ações, os efeitos políticos (ou não), sua potência e (in)eficácia. Ou seja, não posso me esquivar de questionar: como esses trabalhos ressoaram em mim e no campus? Que tipo de rupturas eles provocaram, se provocaram? Como eles podem nos ajudar a pensar a relação entre a arte, a estética, a infância e a política?

Quando os primeiros trabalhos começaram a surgir, eu logo notei que reinava o tom de denúncia ao sistema convencional de ensino. Confesso que, a partir de então, cada vez que eu descobria que um novo trabalho já estava pronto ou exposto, um misto de curiosidade e ansiedade tomava conta de mim. A cada novo trabalho, mais denúncias eram feitas e eu me sentia um pouco responsável tanto por seu conteúdo, quanto por sua forma, sabendo que nem sempre o campus aceitaria com tranquilidade algumas acusações.



Lições de Infância:
"Às vezes um livro didático vale mais
por seu caráter performático".

Por um lado, eu tinha a certeza de que era realmente importante que os alunos tivessem espaço para delatarem a exaustão diante de um sistema opressor. Essa já era, à época, uma pauta de muitas reuniões de professores e gestores. Discutia-se sobre a necessidade de redução da carga horária, de melhor distribuição das avaliações afim de que os alunos não tivessem duas ou três provas no mesmo dia, de projetos interdisciplinares para que houvesse fusão de alguns conteúdos obrigatórios, de maior diálogo e participação dos estudantes em determinadas decisões, etc. Contudo, tínhamos poucos resultados, os alunos continuavam passando por altos índices de estresse psicológico e social e era evidente que isso causava imensa dor psíquica. Todas essas questões latentes ficaram patentes nos trabalhos.

Por outro lado, me preocupava também a forma desses trabalhos e sua eficácia enquanto capacidade de um objeto artístico em modificar as práticas escolares e mudar a ordem policial. Até que ponto, esses trabalhos, enquanto o produto de um pensar a submissão à opressão, teriam a potência de transformar o olhar da

comunidade de modo a incitar transformações no sistema de ensino? A prática de uma arte acusatória, discursiva, mimética e até panfletária é capaz de reorientar as práticas culturais já tão marcadas na vida escolar? Houve realmente mudança na forma dos professores ministrarem as aulas ou pedirem trabalhos? O que foi modificado nas decisões que operam a vida escolar para que houvesse uma maior participação dos alunos em situações as quais eles normalmente são os maiores envolvidos e impactados?

Ou seja, se por um lado eu me preocupava verdadeiramente com a condição opressora na qual os alunos estavam submetidos e eu mesma tinha proposto, a partir das obras apresentadas, que eles pudessem dar vazão ao que sentiam por meio de trabalhos artísticos, por outro lado, também me inquietava que o modo de produção desses trabalhos operasse dentro do que Rancière chama de um modelo pedagógico da eficácia da arte (RANCIÈRE, 2012).

O modelo pedagógico, segundo o autor, é marcado por uma produção de arte que entende a existência de certa

continuidade entre as formas sensíveis da produção artística – os gestos, as palavras, as imagens e a percepção de uma situação – e as formas sensíveis segundo as quais são afetados os sentimentos e os pensamentos de quem as recebe. Este modelo pressupõe que, ao ver uma manifestação artística que discorde contra alguma situação e que rejeite certa ordem das coisas, o espectador vá reorientar sua conduta e se mobilizar contra as muitas formas de dominação ou sistemas opressivos. Não à toa que damos o nome a muitas dessas manifestações artísticas de “arte subversiva”, no entendimento de sua capacidade de subverter alguma ordem indesejada.

É pensando também nesta chave que se avivam sempre mais as ideias de uma conscientização, como se todas as imagens, gestos e discursos acerca de determinado governo pudessem ordenar outras formas de governo. Essa ideia de conscientização é bastante frequente nos ambientes pedagógicos e, não foi ao acaso, que a maior parte dos alunos, frente à possibilidade de manifestar sua insatisfação com os modos escolares, também tenha

escolhido uma criação artística jogando na mesma chave da eficácia pedagógica da arte.

Mas o que acontece então, quando os alunos criam seus trabalhos baseados no modelo representativo? O que acontece quando eles têm uma ideia a respeito de como expressar suas angústias frente à opressão que sentem? Acontece que eles acabam por pensar a arte como comunicação, como informação. A arte torna-se veículo para comunicar aos espectadores aquilo que eles sentem, na intenção de que a opressão seja diminuída. Essa forma de pensar a arte enquanto comunicação é ainda tão forte que é quase sempre a primeira coisa que os alunos respondem quando lhes é perguntado para que serve a arte: “para gente se expressar!”, eu mesma já ouvi isso tantas vezes...

Mas que ideia essa a minha de começar uma aula perguntando para que serve a arte! Quando eu mesma, enquanto professora de arte, começo uma aula perguntando para que serve a arte, tanto eu, quanto os alunos, estamos encarando a arte enquanto *informação*. E o que é uma informação? “é um conjunto de palavras de

ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem” (DELEUZE, 1999, p. 10).

Será que é isso que pensamos que seja a arte? Um conjunto de palavras de ordem, que mantém o controle e a ordem normal das coisas? Certamente nunca pensei a arte dessa maneira, sempre pensei exatamente o oposto e, ainda assim, quantas aulas eu mesma não comecei perguntando “para que serve?”, “o que é?” e até mesmo exibindo e explicando uma obra de arte mais subversiva para prender a atenção dos alunos! É que estamos tão marcados já há séculos pelo modelo pedagógico da eficácia da arte que não conseguimos abrir mão de tão confortável segurança.

Ademais, este modelo parece se adequar muito bem ao ambiente educacional (não à toa que Rancière o denomina “pedagógico”) pois, mesmo tendo sido questionado no século XVIII (RANCIÈRE, 2012, p. 54), ele ainda opera em grande parte da produção artística dentro daquilo que Rancière denominou como *polícia da estética*. É que para que ele funcione, é necessário que tudo seja previamente

determinado, classificado, esquadrinhado, desde a produção de arte, passando pela distribuição e chegando à interpretação. Algo bastante próximo do que muitas vezes fazemos na própria escola. A aula de arte é muito importante, dizem uns e outros, mas não podemos fazer barulho, bagunça, sujeira, é preciso adequar-se ao currículo, aos conteúdos predeterminados conforme às idades. Quantas vezes, em minha vida de professora, já fui coagida a aplicar provas e a criar sistemas de notas para avaliar o aprendizado artístico. Outras tantas, como bem vimos, induzida a expor os trabalhos em um lugar “adequado”.

Será esse o lugar da arte na escola? Uma arte que atenda à ordem policial? Uma arte enquanto comunicação? Que domestique os corpos de modo a manter o sistema de controle? Mas, se não aceitarmos tal ordem, como podemos resistir? Se não for a arte um veículo de resistência, uma forma de dizer basta, então quem vai resistir? E de que forma?



Lições de infância:

"Rapidamente uma fila
indiana se transforma
numa fila indiana."

A arte não pode ser uma *forma de dizer* nem que concordamos e nem que discordamos, posto que isso implicaria que ela fosse uma forma de comunicar, de informar. Em “O ato de criação”, Deleuze escreve a respeito desta relação entre arte e comunicação:

A obra de arte não é um instrumento de comunicação. A obra de arte não tem nada a ver com a comunicação. A obra de arte não contém, estritamente, a mínima informação. Em compensação, existe uma afinidade fundamental entre a obra de arte e o ato de resistência. Isto sim. Ela tem algo a ver com a informação e a comunicação a título de ato de resistência (DELEUZE, 1999b, p. 13).

Enquanto ato de resistência, a arte ocupa um outro lugar. Ela resiste não porque denuncia certa ordem, mas porque, enquanto arte, ela já é em si mesma uma ruptura com determinada ordem. “A resistência da obra não é o socorro que a arte presta à política. Ela não é a imitação ou antecipação da política pela arte, mas propriamente a identidade de ambas. A arte *é* política” (RANCIÈRE, 2007, p. 129).

Neste sentido, Rancière coloca em jogo outra eficácia da arte – a *eficácia estética*. Diferente da eficácia pedagógica para a qual haveria de existir uma continuidade entre as

formas sensíveis e seus efeitos, a estética torna-se eficaz exatamente por uma *descontinuidade*. O vazio, a separação, um *dissenso* que se abre entre a produção da arte e seus efeitos, a “suspensão de qualquer relação direta entre a produção das formas da arte e a produção de um efeito determinado sobre um público determinado” (RANCIÈRE, 2012, p.58).

Mas essa disjunção é sempre problemática quando deslizamos para os terrenos da escola. Dizer da eficácia da arte enquanto uma disjunção é também suspender qualquer relação entre a intenção do artista, a forma da arte, o olhar do espectador e as práticas de uma comunidade. É abrir mão das leituras fechadas das obras de arte, das interpretações, da pedagogização da arte, das avaliações, da comunicação e, inclusive, é abrir mão da própria eficácia política da arte.

A eficácia estética é, portanto, paradoxal. É como se nos dissessem que, para que a arte possa ser política, ela não pode ser política. Explicando melhor, uma arte é sempre *política*, independentemente de seu conteúdo ser ou não político, quando ela não atende à ordem *policia*l, quando

ela não veicula uma palavra de ordem, quando ela não é informação, quando ela cria dissensos. Ela é política quando muda as coisas de lugar e mudar as coisas de lugar não precisa, e nem mesmo pode, ter sentido de fazer a revolução. A eficácia da arte não está em chamar o povo para ser parte da revolução, mas em sua capacidade de inventar um povo que falta, afinal, “não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe” (DELEUZE, 1999).

Mas, ao creditar à arte a função de criação de um povo que ainda não existe não estaríamos novamente colocando-a sob o regime da pedagogização? Não seria mais uma vez acreditar na continuidade entre as formas sensíveis e seus efeitos, ou seja, de uma polícia da estética? Não estaria, a arte, à frente da promessa de uma nova humanidade, um ideal transcendente de arte? No limite, não estaríamos novamente no mesmo terreno das utopias que fizeram da arte parte do projeto genocida nazista?

No cerne dessas perguntas está a crítica que Rancière faz à ideia de arte enquanto resistência em Deleuze. Talvez a

custa de algumas de suas crenças – tais como a crença no mundo, na criação e na arte como possibilidades de resistência à morte e à servidão, por exemplo – alguns o chamam metafísico e o acusam de reintroduzir a transcendência no pensamento da imanência (RANCIÈRE, 2007). Mas se assim lhes parece, é somente na medida em que Deleuze, como um otimista, acredita na potência da vida e na criação mundo. Ademais, aprendemos com o próprio Deleuze que o mais importante em uma filosofia é pensar o que um conceito produz e como ele pode nos ajudar a intervir e a criar novos mundos e, desta forma, a ideia de arte enquanto resistência, no sentido que temos abordado, nos traz de volta a capacidade de acreditar no mundo e na potência da criação.

Acreditar no mundo é o que nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 1992, p. 218).

Criação e povo. Arte e povo. Quando Deleuze apela a um povo que falta e coloca o papel da arte como resistência, ele não está, de maneira alguma, pensando em um povo no sentido totalitário, um povo em especial. “Precisamente, não é um povo chamado a dominar o mundo. É um povo menor, eternamente menor, absorvido num devir-revolucionário” (DELEUZE, 1997, p. 14). É no nível do menor, do molecular, portanto, que podemos pensar na criação de um povo por vir e da arte enquanto resistência. É olhar para as forças, para as microrrelações na sala de aula, para aquelas que cotidianamente nos acocham e capturam nossa potência e sobre elas criar arte e acontecimentos que apontem para novos modos de existir nessa mesma escola.

A arte, portanto, não deve ficar no regime do *como se*, falando em metáforas, ou seja, a falar a mesma língua do discurso verbal, reivindicando mais uma vez, uma outra ordem das coisas. Quando a arte aponta para uma outra forma, uma outra ordem das coisas, suscitando acontecimentos mesmo que pequenos, quando ela desfaz os ritmos já tão marcados de uma temporalidade escolar,

quando ela desfaz os espaços já tão estriados, quando ela desfaz aquilo que ordena quem pode ver ou ouvir o quê, quando ela nos comove, ela é em si, resistência.

Neste sentido, voltando aos trabalhos dos alunos, independentemente do que eles gostariam de comunicar com seus objetos e instalações, a eficácia política da arte não diz respeito à capacidade de reivindicar algo por meio do trabalho, mas simplesmente à distribuição desses trabalhos em um espaço e um tempo que não lhes é devido. É o fato de os alunos poderem circular por espaços antes determinados para outros fins e expor o produto de uma pensar – seja qual for esse pensar – incitando outros modos de caminhar pela instituição, incitando paradas e as olhadelas, marcando outras espacialidades e temporalidades, que não a da sala de aula ou a do mural, que faz seus trabalhos potencialmente políticos.

Assim, se existe na arte uma potência, essa potência encontra-se não na sua capacidade de dizer algo sobre a vida, mas em criar outras vidas. Não na sua capacidade de dizer algo sobre a escola, mas de criar outras escolas. É

por conta disso que, diante de uma pintura ou uma música, ficamos pasmos e assombrados como uma criança. É que se a arte é política, ela o é por agir no mesmo terreno de uma política da infância. Entre a fala e sua ausência, encontramos-nos na condição de ser *afetado*, na condição de quem *experimenta* algo dessa nova vida, na mesma condição da criança pirata com a qual iniciamos este capítulo. Uma criança pirata que luta porque não se deixa dominar e que, pasma com o que vivencia, não consegue expressar-se bem sobre essa afecção, mas somente sentir.

Por fim, termino com uma frase de Duchamp, citada por Guattari (1992): “A arte é um caminho que leva para regiões que o tempo e o espaço não regem” e o trabalho de um grupo de alunos que, diante da opressão que sentiam na escola, propuseram a criação de um balanço. Um balanço que, por prover outra temporalidade, modifica a percepção sensível do comum. Ele não aponta para as razões que produzem a vida escolar, mas para o confronto entre uma vida escolar e o que ela pode, produzindo exatamente o que ela pode. Um balanço que

não se quer nem artístico e nem político, mas que, por sua ambivalência é tanto artístico quanto político. “O que eles quiseram dizer com isso?” – perguntaram-me alguns professores e alunos. “Nada. Eles só queriam balançar!”.



Referências

AMARAL, A. G. Q. R. DO. Jacques Rancière - escola, produção, igualdade. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 669-686, set. 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Tradução: Peter Pál Pelbert. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. O ato de criação. **Caderno Mais!** Folha de São Paulo, p. 4-5, 27 jun. 1999.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Tradução: Pelbert, Peter Pál; Caiafa, Janice. São Paulo: Editora 34, 1997.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. Niterói, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução: Oliveira, Ana Lúcia; Leão, Lúcia Claudia. São Paulo: 34, 1992.

KOHAN, W. O. **Notas para uma política do aprender**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - COEB. Florianópolis/SC: 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d35f77adc8.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019

KOHAN, W. O. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita de escola. In: LARROSA, J. (Ed.). **Elogio da escola**. Educação: Experiência e Sentido. [s.l.] Autêntica, 2017. p. 243.

LEITE, C. D. P. Infância, cinema e formação: contornos de modulações, subjetividades e singularidades. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 314-331, 24 fev. 2012.

MELO NETO, J. C. DE. **O Pedreiro do verso**, 22 maio 1994. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/22/mais!/6.html>>. Acesso em: 16 ago. 2019

RANCIÈRE, J. Será que a arte resiste a alguma coisa? In: LINS, D. (Ed.). **Nietzsche/Deleuze**: arte, resistência. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 126-140.

RANCIÈRE, J. Política da arte. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n. 15, p. 045-059, 5 out. 2010.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (Ed.). **A crise da razão**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Somos parte da paisagem. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/somospartedapaisagem/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Caderno para

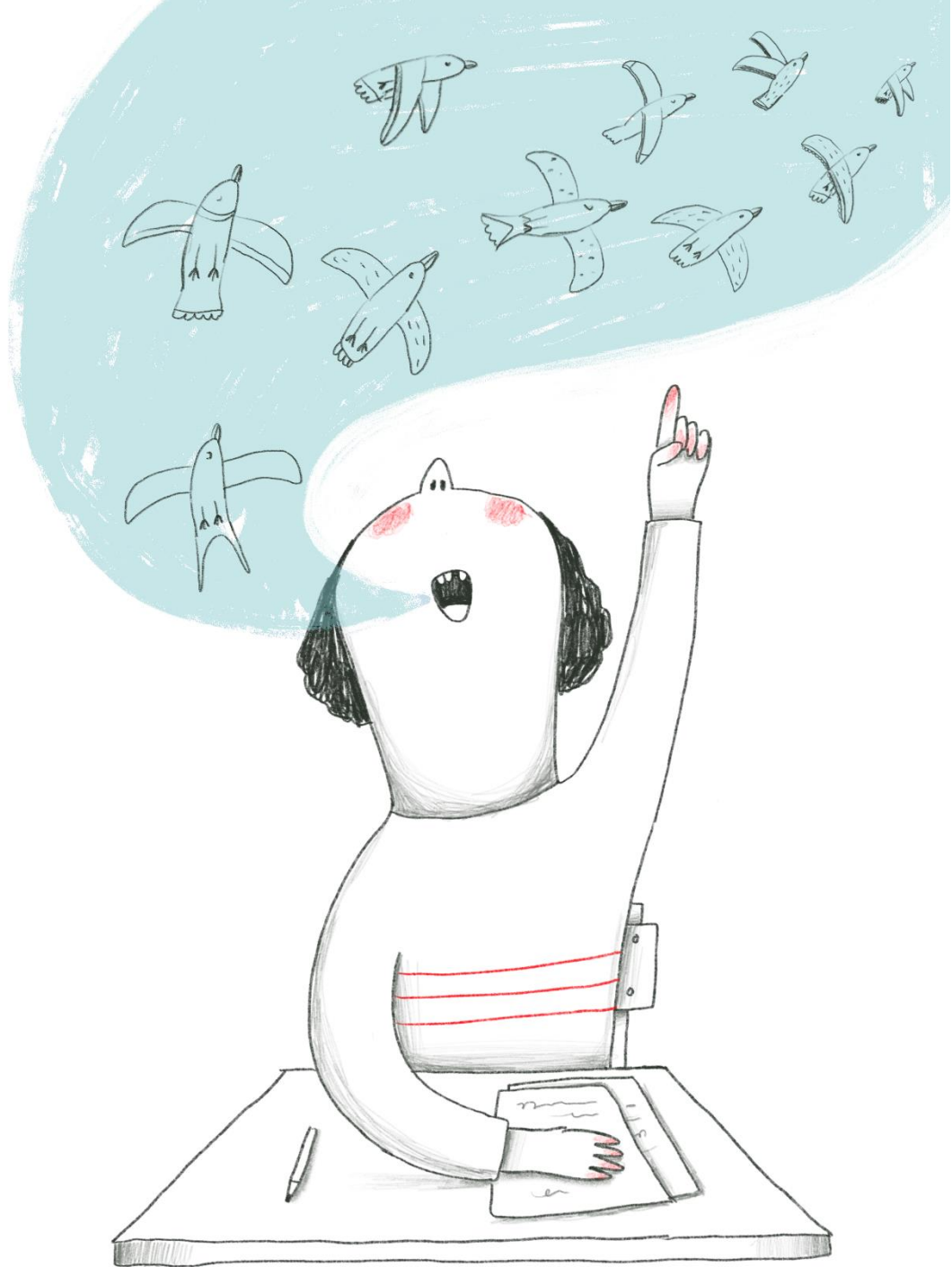
conversar

como uma criança


“

Infantia, o que não se fala. Uma infância que não é uma idade da vida e que não passa. Ela assedia o discurso [...] O que não se deixa escrever, no escrito, talvez faça apelo a um leitor que não sabe mais, ou ainda, ler.

*Liotard, lá no rodapé de
"Prática e Clínica" do DeGa*



Lição de Infância:
"Conversar é migrar de si."

Como uma criança conversa? O que dizem as crianças? É possível fazer da pesquisa uma conversa de criança? Um balbuciar, um gaguejar, um murmurar de quem está ainda aprendendo a usar a própria língua? O que essa forma de conversar pode produzir na pesquisa? E na educação e na arte? O que aconteceria se colocássemos para conversar como criança, artistas, estudantes e professores?

Neste caderno pretendo trazer os fragmentos das conversas que os estudantes tiveram por meio de cartas endereçadas aos artistas Cinthia Marcelle, Lia Menna Barreto, Eduardo Foresti e Zé Vicente. Depois de conhecermos os trabalhos dos artistas¹, sugeri aos alunos de duas turmas que escolhessem um deles para ser o destinatário de uma carta.

De início, imaginei a escrita das cartas somente como um recurso metodológico que me auxiliasse a entender o que eles haviam pensado verdadeiramente sobre os trabalhos, sem necessidade de enviá-las aos artistas. Contudo, em seguida, surgiu-me a ideia de enviar as cartas de fato e provocar uma conversa. Uma vez que os artistas em questão são bastante acessíveis possuindo inclusive redes

¹ Sobre isso, ver *Caderno para lutar como criança*.

sociais, pude travar contato e eles logo aceitaram receber as cartas sugerindo, cada um a seu modo, uma forma de respondê-las.

Lia Menna Barreto e Zé Vicente escreveram uma carta respondendo a todos de forma geral. Enviaram-me via e-mail, de modo que eu pudesse lê-la para as turmas. Eduardo Foresti respondeu via *Facebook*, enquanto Cinthia Marcelle optou por uma conversa com os alunos via *Skype*.

O que exponho neste caderno é um pouco dessas conversas. Não necessariamente elas, em si, mas aquilo que moveram nos alunos e em mim. Também trarei um pouco de minhas conversas um tanto quanto esquizos entre as múltiplas C(h)risis: professora e artista e pesquisadora e crianciera e... e...

Início com perguntas que nem sei ao certo se sou capaz de responder. Como uma criança, me interesso por fazer perguntas. *O que?*, *Como?*, *Por quê?* Algumas vezes, eu mesma invento respostas fabulando soluções desarrazoadas. Outras vezes, as respostas vêm em forma de imagens, rascunhos, desenhos; outras ainda, obtenho

o silêncio como resposta. E, por fim, dependendo das respostas, prefiro ficar somente com as perguntas. “O objetivo não é responder a questões, é sair delas” (DELEUZE, 1992, p. 2).

Mas como justificar uma pesquisa que não responda às questões, mas que as multiplique? E em educação, como pensar uma aula ou uma escola sem as respostas se o que mais deveríamos fazer é responder, avaliar e concluir? Se mesmo na arte, seara na qual não há necessariamente obrigatoriedade de soluções, só vemos proliferar trabalhos que *refletem sobre*? O que há para perguntar e o que há para responder? O que *não* há para perguntar que precise ser inventado e o que *não* há para responder porque precisa ser desviado? Se o objetivo é sair das questões ao invés de respondê-las, que tipo de conversa tem lugar nesses espaços?

Talvez uma conversa meio sem pé nem cabeça, uma conversa de loucos ou de criança, na qual as palavras importam menos por suas significações e representações e mais pelo modo como afetam, como nos atravessam, e

pela própria matéria que movimentam. O que movimenta *uma* pesquisa? *Uma* educação? *Uma* arte?

Uso aqui o artigo indefinido não à toa. O artigo indefinido não está à espera de um sujeito para que se torne determinado. Ele já determina uma potência, uma força. Não estou falando *da* educação no IFSP e nem *da* educação de um modo geral. Não estou falando *da* arte de Cinthia Marcelle e nem *da* arte de modo generalizado. Nem somente *desta* pesquisa e nem *das* pesquisas em geral. Falar em *uma* educação é falar das possibilidades que se abrem com a educação; falar em *uma* arte é abrir-se para pensar as virtualidades de que uma obra é capaz; falar de *uma* pesquisa já é falar da potente *experiência* do pesquisar. É dar espaço para toda singularidade cabível neste artigo que rejeita sujeitar-se.

Essa já é uma forma de conversar muito própria das crianças que se expressam com o artigo indefinido *um*, *uma*, quando dizem, por exemplo: “Vamos fazer de conta que eu sou *um* cão, ou gato, ou...”. Essa forma de dizer não carece de determinação, mas determina uma potência

do devir que extrapola a passagem do indivíduo ao sujeito e aponta na direção do impessoal.

Então o indefinido se conjuga com o máximo de determinação: era uma vez, bate-se numa criança, um cavalo cai... É que os elementos postos em jogo encontram aqui sua individuação no agenciamento do qual eles fazem parte, independentemente da forma de seu conceito e da subjetividade de sua pessoa. Notamos muitas vezes a que ponto as crianças manejam o indefinido não como um indeterminado, mas, ao contrário, como um individuante em um coletivo (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 52).

O que proponho neste caderno, portanto, é que possamos conversar um pouco sobre *uma* educação, *uma* arte e *uma* pesquisa como quem põe determinada velocidade nesses termos. Não velocidade no sentido de falar rapidamente sobre, mas no sentido de pensar os movimentos, os acontecimentos e os agenciamentos que podem devir de quem conversa como *uma* criança. Como quem troca a essência contida *na* arte, *na* educação e *na* pesquisa, por suas singularidades.

Para tanto, para termos essa conversa, talvez seja necessário inventarmos uma nova linguagem. Tal qual a criança que insiste em reinventar o artigo indefinido, que

essa linguagem esteja menos colada ao real, menos referenciada e mais dada aos vazios.

Que ela seja dada a uma certa desconexão entre as palavras e as coisas, entre as palavras e as ações, a um certo desequilíbrio que faça a língua vibrar, gaguejar, tremer... É *uma* conversa de criança tão própria da infância, daquela que ainda não fala (e tampouco saberia conversar) mas que, exatamente por isso, gagueja, murmura e usa a linguagem em sua potência de extravasar o vivido. Uma linguagem intensiva e afetiva que se abre ao devir.

VII

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função do verbo, ele delira.
É pois.
Em poderia que é voz de poeta, que é voz de fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros
p. 296

Com essa linguagem as crianças sabem falar, ou melhor, é aí que gaguejam, assim como os poetas, escritores e artistas, plenos de uma infância não datada, mas de um bloco de infância. São eles que sabem fazer a língua vibrar. São eles que, assim como o poeta Manoel de Barros, sabem pôr o verbo em delírio.

Usar um artigo indefinido como um individuante em um coletivo, um verbo que pega delírio e um nome próprio – eis um caminho para um novo uso da linguagem, uma nova semiótica. Deleuze e Guattari (1996) quando escrevem a respeito das hecceidades, situam a necessidade de uma nova semiótica que seja menos personalista.

Uma hecceidade é um movimento, uma intensidade, não se separa de um agenciamento; é uma composição, um acontecimento irreduzível as formas e sujeitos. Uma conversa pode ser um encontro, uma hecceidade, mas nem toda conversa deve sê-la. Enquanto acontecimento,

uma hecceidade não tem nem começo nem fim, nem origem nem destinação; está sempre no meio. Não é feita de pontos, mas apenas de linhas. Ela é rizoma. E não é a mesma linguagem, pelo menos o mesmo uso da

linguagem. Pois se o plano de consistência só tem por conteúdo hecceidades, ele tem também toda uma semiótica particular que lhe serve de expressão. Plano de conteúdo e plano de expressão. Essa semiótica é sobretudo composta de nomes próprios, de verbos no infinitivo e de artigos ou de pronomes indefinidos. Artigo indefinido + nome próprio + verbo infinitivo constituem com efeito a cadeia de expressão de base, correlativa dos conteúdos minimamente formalizados, do ponto de vista de uma semiótica que se liberou das significâncias formais como das subjetivações pessoais (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 50-51).

O que pretendo, portanto, neste caderno, é que possamos olhar para as cartas e para as conversas entre os alunos e os artistas por meio dessa nova linguagem. Que seja possível escrever esse caderno, a partir das cartas, como quem descobre por entre os pronomes e artigos definidos usados pelos alunos, a potência de um impessoal. É uma proposta bastante ousada para essa pesquisadora, mas é uma maneira de desvincular-me da tradição interpretativa que nós, professores, carregamos.

Para tanto, é preciso devir-criança, é preciso poetizar. É preciso olhar para a determinação de potência do artigo indeterminado, usar um verbo no infinitivo ou fazê-lo delirar “como processo que arrasta as palavras de um

extremo a outro do universo. São acontecimentos na fronteira da linguagem” (DELEUZE, 1997, p.9).

É maneira de fugir à interpretação, de fugir ao estado clínico, como coloca Deleuze e, porque não poderíamos dizer, de fugir ao estado pedagógico. Quando o delírio recai nestes estados “as palavras em nada mais desembocam” e “já não se ouve nem se vê coisa alguma através delas, exceto uma noite que perdeu sua história, suas cores e seus cantos” (DELEUZE, 1997, p.9).

Por fim, como também nos ensinam as crianças, é preciso usar um nome próprio que, ao invés de indicar um sujeito, indique algo da ordem de um acontecimento, do devir, é o “agente de um infinitivo” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 52).

Javir Naranjo, professor colombiano, em “A casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças” (2018), nos apresenta vários verbetes, definições que seus alunos do primário deram às palavras em suas aulas de criação literária. Dentre as muitas considerações das crianças, duas ficaram suspensas a ponto de me fazer voltar ao livro várias vezes: *adulto e linguagem*.

Adulto é o primeiro verbete do livro que se apresenta em ordem alfabética e, para Andrés Felipe Bedoya, de 8 anos, é “pessoa que, em toda coisa que fala, fala primeiro de si” (NARANJO, 2018, p.20). Adultos, portanto, somos nós que usamos sempre um nome próprio como indicativo de um sujeito e um pronome definido, na maior parte das vezes, *eu*. Estamos enclausurados nessa forma que se apresenta pelos pronomes definidos, mas também por tantas outras classificações que nos sujeitam nos tornando menos potentes em dizer daquilo que realmente desejamos. “Eu, Christiane, professora e estudante de doutorado, queria...”. Pronto. “Fez-se de um sujeito de enunciação fictício, EU absoluto” e todos os fluxos de desejos foram assentados sobre um mundo de representação mental onde as conexões se desfazem. (DELEUZE, 2016, p. 85)

Vocês sabem o que é preciso para impedir alguém de falar em seu próprio nome? Fazer com que ela diga “eu”. Quanto mais a enunciação tem por causa aparente um sujeito, cujos próprios enunciados remetem a sujeitos tributários do primeiro, mais o agenciamento do desejo se quebra, mais a condição de formação dos enunciados tende a colapsar – mais o sujeito de enunciação serve para ser assentado sobre sujeitos de enunciados que

devieram para ser dóceis e mornos (DELEUZE, 2016, p. 85).

As crianças, por outro lado, falam menos por pronomes e artigos definidos porque seus interesses são menos da ordem da forma que dos fluxos. Se falam de si ao expressarem um desejo, esse enunciado nunca parte de um sujeito, de um EU, mas de agenciamentos coletivos de enunciação que as atravessam e nelas circulam.

A linguagem da criança não pode ser personalista porque não diz respeito somente a ela, mas ao seu desejo de criar conexões e de fazer comunhão com o mundo, de criar afetos extensivos e intensivos. Seu modo de conversar é como brincar de telefone de lata – a graça não está só em ouvir o que o outro diz na ponta oposta da linha, mas em se afastar, em se esconder, se enroscar na linha e em criar múltiplas relações com o mundo enquanto falam.

A criança “não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos” (DELEUZE, 1997, p. 73), e esse desejo se apresenta sempre como um indefinido determinando a potência do acontecimento.

Talvez por isso Victor Alfonso Soto, de 7 anos, defina linguagem como “a pele” (NARANJO, 2018, p. 78). Para a criança, a linguagem não está dentro da cabeça, mas no corpo todo e do lado de fora. Ela precisa estar na superfície para que possa correr por toda extensão do corpo de cima a baixo, de um lado ao outro, em todas as direções, ao mesmo tempo em que possibilite sentir intensamente, singularmente, mesmo na menor porção dessa extensão.

Ninguém

Falar a partir de ninguém faz comunhão com as árvores
Faz comunhão com as aves
Faz comunhão com as chuvas
Falar a partir de ninguém faz comunhão com os rios,
com os ventos, com o sol, com os sapos.
Falar a partir de ninguém
Faz comunhão com borra
Faz comunhão com seres que incidem por andrajos.
Falar a partir de ninguém
Ensina a ver o sexo das nuvens
E ensina o sentido sonoro das palavras.
Falar a partir de ninguém
Faz comunhão com o começo do verbo.

*↳ pano, roupa
velha*
Manoel de Barros
p. 355



Lição de Infância:
"Falar é criar conexões com o mundo".

Conversando com as paredes

Quando apresentei os trabalhos dos artistas Eduardo Foresti, Zé Vicente, Cintia Marcelle e Lia Menna Barreto para os primeiros anos das turmas de Ensino Médio tinha a intenção de saber um pouco mais sobre o que os alunos pensavam a respeito da arte e do que havíamos aprendido e produzido naquele bimestre. Para tanto, realizei uma autoavaliação e um conversa em grupo em uma das turmas.

Para a autoavaliação, chamei individualmente os alunos, fiz algumas perguntas e pedi que eles se avaliassem com uma nota de 0 a 10. Com relação à conversa em grupo, organizei uma roda na sala e levantei algumas questões.

Na época, enquanto fazia as perguntas, tive a ligeira sensação de que não estava chegando a lugar nenhum. Por conta disso, bem como de uma mudança repentina do calendário e consequente redução das aulas, decidi não realizar a autoavaliação e a conversa em grupo nas duas outras turmas e optei pela escrita das cartas endereçadas aos artistas.

Gravei o áudio das duas atividades para uma posterior análise de dados. Ao escutá-los, tenho a clara sensação de que estive, por mais de duas horas, perguntando coisas e conversando com as paredes. E é sobre essa “conversa”, entre perguntas e respostas, que pretendo discorrer a seguir.

A ideia, neste ponto da escrita, é dar visibilidade àquilo que normalmente não é exposto da pesquisa. É trazer à tona o que não “deu certo”, o que talvez esconderíamos em uma pesquisa dita mais objetiva e científica. Contudo, se pensarmos que os caminhos da pesquisa são múltiplos e a que há sempre um aprendizado, é possível que esse determinado “erro” nos traga algo sobre o que realmente possamos conversar.

O que dizer de tudo aquilo que é abstraído (por muitas razões, interesses) nos relatos de pesquisa? O que dizer sobre o que não ‘deu certo’? O que dizer sobre o que, muitas vezes, fica abandonado nos porões dos estudos, esquecido no percurso, arremessado nas sarjetas e apodrecido no esgoto do esquecimento durante um trajeto de pesquisa? (LEITE; OLIVEIRA, 2019, p. 153).

Há muito a dizer sobre o que fica abandonado em uma pesquisa, ainda mais quando o que se abandona é uma

“conversa”. O que talvez possamos nos perguntar é, de uma conversa, o que fica? Por que eu senti que falava com as paredes? O que, de fato, podemos dizer de um diálogo em educação? E sobre a avaliação? Como podemos conversar sobre arte?

Somos herdeiros de uma filosofia platônica na qual a palavra se confunde com a verdade e, de alguma forma, essa herança nos leva a crer, enquanto professores, que aquilo que é dito é sempre compreendido e aprendido. Sob este modelo do pensamento representacional, aprender é sempre um ato de reconhecimento. Perguntar se torna uma ferramenta para alcançar o mesmo, o idêntico. A pergunta só serve para confirmar o modelo, a identidade das coisas.

Outra herança que penso que carregamos é a de uma leitura rasa de Paulo Freire, na qual temos a ideia de que estaríamos sendo democráticos e dialógicos em nossas aulas ao simplesmente estabelecermos um tempo e ambiente para o “diálogo”. Quando me refiro a uma leitura rasa de Paulo Freire é porque nem mesmo o diálogo freiriano é uma simples conversa na base do

senso comum ou na reconhecimento. Um “diálogo”, assim com aspas, acontece frequentemente quando nossas perguntas não são perguntas de fato, ou seja, elas já vêm com respostas e dão corpo, não a uma conversa, mas a um simples jogo intelectual.

Este é quase sempre o caso de uma pergunta avaliativa que, mesmo quando mais aberta, ainda tem em seu horizonte uma resposta – a imagem do verdadeiro – não permitindo que os alunos percorram caminhos muito diferentes daqueles traçados pelo professor. Entretanto, como podemos ver, o próprio diálogo freiriano, no limite, pressupõe que os sujeitos sejam forçados a pensar a partir de um encontro, fazendo do diálogo um ato de criação.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* e uns a outros. É um ato de criação (FREIRE, 2013, grifos do autor).

Diante de minha leitura também rasa de Paulo Freire, quando optei por fazer uma autoavaliação com os alunos, tinha em mente que estava outorgando autonomia ao travar com eles um diálogo aberto; sendo democrática ao permitir que eles pudessem se manifestar livremente e atribuírem a si mesmo uma nota.

Iniciava a conversa não com perguntas específicas sobre os conceitos da disciplina Arte, do tipo “O que é isso ou aquilo?”, mas com perguntas que eu julgava que permitiriam um intervalo para que seus pensamentos se dessem a conhecer. Perguntava, de modo mais abrangente: “O que você achou do bimestre?”, “Qual trabalho que mais lhe marcou e por que?”, ou ainda, “O que mais lhe chamou a atenção das obras que vimos?”, “Algo mudou em você após as aulas?”.

Porém, mesmo diante dessas questões, o que eu recebia eram sempre respostas prontas que pareciam terem sido elaboradas para que eu pudesse ouvir o que me agradasse: “Aprendi muito”, “Foi muito legal”, “Percebi que a arte pode estar mais próxima da gente”, “Adorei a obra tal”, e assim por diante.

Não satisfeita com as respostas, tentei a conversa em grupo, imaginando que, por não se tratar de uma atividade avaliativa, eles poderiam falar exatamente o que pensavam. Ledo engano. Devido a não obrigatoriedade de se manifestar, eram sempre os mesmos cinco ou seis que falavam. Continuei sentindo que falava com as paredes.

Uma das coisas à qual eu talvez não tenha me atentado era que, independentemente do tipo de pergunta, antes de tudo, eu estava em uma posição de poder. Mesmo que os alunos pudessem se avaliar com uma nota, a figura da professora estava lá para validar (ou não) aquela quantificação.

Não podemos deixar de reconhecer que, como coloca Gallo, “a única forma que a burocracia escolar encontrou ao longo dos séculos para materializar os resultados de tais avaliações foi a sua quantificação em termos de notas”. Não há como negar que essa quantificação acaba servindo como instrumento de poder, pois, “Avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder” (GALLO, 2016, p.83).

Esse instrumento de poder tem tamanha força que, mesmo nessa situação em que os próprios alunos poderiam se avaliar, nenhum dos estudantes atribuiu a si a nota máxima. Pois, no limite, era como se somente à professora coubesse essa decisão.

Quanto à conversa em grupo, se pensarmos para além da questão avaliativa que, no limite, enquanto *avaliação contínua* não deixa brechas para fugas, o que mais me causava incômodo tinha relação com a natureza da conversa e das perguntas: por que eu havia sentido que falava com as paredes? O que havia de errado em minhas perguntas que não me deixava alcançá-los?



Lição de Infância:

"Uma avaliação pode ter outras serventias."

Uma pergunta pode movimentar muita coisa ou pode não movimentar nada. O mesmo acontece com uma resposta. Se for uma resposta ruim, o assunto acaba, é ponto final. É nota atribuída. E por resposta ruim não estou me referindo a uma resposta errada, mas a uma resposta justa, que se encaixe à pergunta perfeitamente. Parafraseando o Godard de Deleuze, “Não uma resposta justa, justo uma resposta”. Nesse caso, uma boa resposta é uma resposta às avessas. É, na verdade, uma pergunta travestida de resposta, pois uma resposta interessante faz conexões com tantas outras coisas que se metamorfoseia em várias novas perguntas.

Godard tem uma bela fórmula: não uma imagem justa, justo uma imagem. Os filósofos também deveriam dizê-lo, e conseguir fazer: não ideias justas, justo ideias. Porque ideias justas são sempre ideias conformes significações dominantes ou a palavras de ordem estabelecidas, são sempre ideias que verificam algo, mesmo se esse algo está por vir, mesmo se é o porvir da revolução. Enquanto que “justo ideias” é próprio do devir-presente, é a gagueira nas ideias; isso só pode se exprimir na forma de questões, que de preferência fazem calar as respostas. Ou mostrar algo simples, que quebra todas as demonstrações (DELEUZE, 1992, 53).

A maneira usual de um professor agir, no entanto, se dá em oposição à fórmula parafraseada. Queremos respostas

justas que calem as perguntas. Busca-se a confirmação, a verificação, a identidade do mesmo. Tudo se encaixa conforme a ordem estabelecida, burocratizando-se as perguntas (se é que podemos chamar de perguntas o que já foi preestabelecido, o que já vem com uma única resposta).

Seria mais conveniente chamar essa educação de uma pedagogia das respostas. Como colocam Paulo Freire e Antonio Faundez, uma pedagogia da resposta é a pedagogia da adaptação, do mesmo, do saber adquirido, do saber bancário.

Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza.

Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por, tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

Nega-se o risco quando se entende o processo educativo como predefinido. Neste caso, não há espaço para o assombro, para o devir, nem para a própria infância. Essa é a perspectiva de um aprendizado ocidental que toma por base a concepção platônica afirmando o aprender como reconhecimento, como saber adquirido. “Isto é, aprender é adquirir, é colocar-se de posse de um saber”, enquanto ensinar é fornecer esse saber. De forma que, “é esse saber que pode ser verificado, quantificado pelos processos avaliativos que dedicam-se a afirmar se um aluno aprendeu ou não, o quanto aprendeu” (GALLO, 2017, p. 108).

Apesar de amplamente difundida, contudo, essa não é a única maneira de conceber a aprendizagem. É possível pensá-la enquanto processo, encontro, devir... É possível que a aprendizagem tenha uma relação com a infância, com o prazer das descobertas, das invenções e das afecções.

Neste sentido, aprender é colocar-se em relação com algo e ser por ele surpreendido, ser afetado. Mas esse colocar-se em relação não pode ser voluntário, é preciso o acaso

do encontro. Dito em outras palavras, o aprendizado só ocorre na forma de um acontecimento, de um encontro com algo que nos mobiliza, que nos força a pensar. Aprendemos quando, fortuitamente, nos encontramos com algo que, inevitavelmente, nos violenta ao ato de entender, traduzir e encontrar o seu sentido (DELEUZE, 2003, p. 15).

A partir dessa segunda concepção de aprendizado, porém, introduzimos na educação uma dose de incerteza, de imprevisibilidade, já que, indeterminado, um encontro não pode ser premeditado. Então como saberemos se fomos ou não capazes de engendrar algum acontecimento para os estudantes?

A verdade é que dificilmente saberemos por que não há um caminho garantido para aprender. Até existem muitas formas e técnicas para ensinar algo a alguém, mas ensinar não assegura o aprendizado.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar

tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo [...] (DELEUZE, 1988b, p.159).

No fundo era exatamente isso que eu gostaria de saber dos alunos: existiam amores envolvidos ali? Alguém havia aprendido a pensar diferente? Aprendido a fazer do ato de pensar a própria diferença? Mas como alcançar essas respostas se os métodos usados – uma autoavaliação e uma conversa – não passavam da “manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador” (DELEUZE, 1988b, p. 159, grifo do autor).

É por isso que Deleuze afirma que não há nada a dizer quando em uma entrevista. Para ele, não se tem muito o que dizer “se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2). Existe, pois, algo de muito importante do aprendizado na arte de construir um problema e não em respondê-los. “Inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução. Nada disso acontece em uma

entrevista, em uma conversa, em uma discussão (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2).

Em uma conversa na qual as perguntas já estão postas, todo o diálogo é calcado no senso comum ou na ideia de que pensar é algo natural que acontece a todos aqueles que têm boa vontade de alcançar a verdade. No entanto, como já discutimos, somente a boa vontade não é suficiente para aprender, mas é preciso algo a mais, é preciso uma necessidade. Por necessidade, não nos referimos à obrigatoriedade de responder às questões ou de tirar boas notas, mas a uma imposição, uma obrigação do próprio signo que somente pode ser apresentado casualmente.

Um trabalho empreendido pelo esforço da vontade não é nada; em literatura ele só nos pode levar a essas verdades da inteligência, às quais falta a marca da necessidade, e das quais se tem sempre a impressão de que elas 'teriam podido' ser outras e ditas de forma diferente. Do mesmo modo, o que diz um homem profundo e inteligente vale por seu conteúdo manifesto, por sua significação explícita, objetiva e elaborada; tiraremos pouca coisa disso, apenas possibilidades abstratas, se não soubermos chegar a outras verdades por meio de outras vias, que são precisamente as do signo. Ora, um ser medíocre ou mesmo estúpido, desde que o amemos, é mais rico em signos do que o espírito mais profundo, mais inteligente (DELEUZE, 2003, p. 20).

Esta é a diferença entre uma aprendizagem vinda de um adestramento, que busca a inteligência, as abstrações e as representações, e um aprender pelo signo, um aprender amoroso que, distante do modelo representacional, tem seu movimento voltado “sempre nas costas do pensador ou no momento em que ele pisca” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2).

Como avaliar, então, as sutilezas daquilo que ocorre quase sem que percebamos? Como quantificar um aprender enquanto encontro amoroso? “Pobre pedagogia, que se perde em querer quantificar o quântico, a ruptura, o inquantificável...” (GALLO, 2017, p. 108).

Iniciei esse texto me perguntando acerca da sensação de estar conversando com as paredes enquanto entrevistava os alunos a respeito de sua relação com os conteúdos do bimestre. Terminei esta parte pensando que somente nós, adultos, temos essa sensação, posto que nossa conversa é sempre interessada. Não interessada no sentido de estar atento ao que o outro diz, mas no sentido de ser deliberada, de predizer e prenunciar argumentos e respostas; por tentar entender como precedência trazendo

a inteligência antes do encontro. As crianças, por oposto, são estimuladas no primeiro sentido. Atentas ao agora e podendo ainda perder tempo, elas extraem verdades do tempo que se perde, aprendendo em nossas costas enquanto piscamos.

_ Difícil de entender, me dizem, é sua poesia, o senhor concorda?

_ Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito.

Eu escrevo com o corpo

Poesia não é para compreender mas para incorporar

Entender é parede: procure ser uma árvore.

Manoel de Barros
p.163

Talvez a pergunta que se apresente agora não seja mais “o que o aluno aprendeu?”, mas que devires, que amores, que verdades são operadas em silêncio, de maneira quase imperceptível, enquanto nós, professores, estamos girando em torno desta primeira pergunta? O que pode ser criado em nossas costas, enquanto piscamos, enquanto escrevemos teorias na lousa, fazemos chamada

e corrigimos provas e trabalhos? Como uma pesquisa em educação pode, então, ganhar corpo a partir desses restos, desses amores? Como uma pesquisa pode ser entendida a partir do corpo e não da inteligência? Como escrever sobre o que não pode ser compreendido por meio das perguntas, das entrevistas, das avaliações e palavras? Enfim, como parar de entender como parede e conversar, balbuciante, como uma criança?



Lições de Infância:

"Vale mais conhecer o trajeto que faz uma palavra, que entender seu significado".

A pesquisa como murmúrio: em busca de uma ciência da balbuciência

Como murmurar uma pesquisa? Como balbuciá-la, fazê-la vibrar? Como fazer uma pesquisa de forma intensiva e escrevê-la gaguejante? Um pesquisar que se faz de maneira hesitante, um ensaiar como uma experiência infantil. Uma ciência enquanto balbuciência, como efetua-la?

Não trago direcionamentos para uma pesquisa enquanto murmúrio, mas pontos que me foram importantes para construir uma pesquisa em educação que não esteve buscando revelar ou descobrir algo, mas se pôs a experimentar e a criar. O que estou chamando de pesquisa como murmúrio tem relação com o que temos realizado no grupo I-m@go – Laboratório da imagem, experiência e criação – da UNESP de Rio Claro, sobre e com a infância, mas também, percebo, de forte ligação com a palavra.

Não a palavra exata e nem palavra metafórica, mas a palavra *intensidade*, palavra *fluxo*. A palavra murmurada que vai sendo dita enquanto corre-se pra lá e para cá –

palavra *movimento*; a palavra rabiscada que se diz enquanto se desenha – palavra *fabulada*; palavra balbuciada que se diz enquanto se filma, fotografa – palavra *ensaiada*; palavra gaguejada enquanto se percorre mundos, se recortam perspectivas, se é povoado de sensações – palavra *vertigem*. Não a palavra gramatical, mas a palavra geográfica, que diz mais dos direcionamentos, da latitude e da longitude, que dos significados e das representações.

12.

Que a palavra parede não seja símbolo
de obstáculos à liberdade
nem de desejos reprimidos
nem de proibições na infância
etc. (essas coisas que acham os
reveladores de arcanos mentais)
Não.

Parede que me seduz é de tijolo, adobe
preposto ao abdômen de uma casa.
Eu tenho um gosto rasteiro de
ir por reentrâncias
baixar em rachaduras de paredes
por frinchas, por gretas - com lascívia de hera.
Sobre o tijolo ser um lábio cego.
Tal um verme que iluminasse.

Manoel de Barros
p. 239

É assim que as pesquisas do I-m@go têm se constituído, de forma a pensar com e como a infância por meio de imagens e movimentos, de corpos e experiências, e das palavras murmuradas, gaguejadas, balbuciadas...

Murmurar a palavra *parede* cria as reentrâncias pelas quais o poeta tem apreço em baixar; balbuciar bem baixinho *parede* abre as frestas que eu precisava para conversar com os alunos e transformar as barreiras da comunicação, da repressão, das proibições em caminhos para multiplicação – da hera, da potência, da arte, da vida.

Murmurar a palavra *parede* só é possível quando percebemos a existência de certo desequilíbrio na língua. É esse desequilíbrio – uma variação entre o que vivemos e a linguagem – que possibilita as experiências tais quais vimos pesquisando no I-m@go.

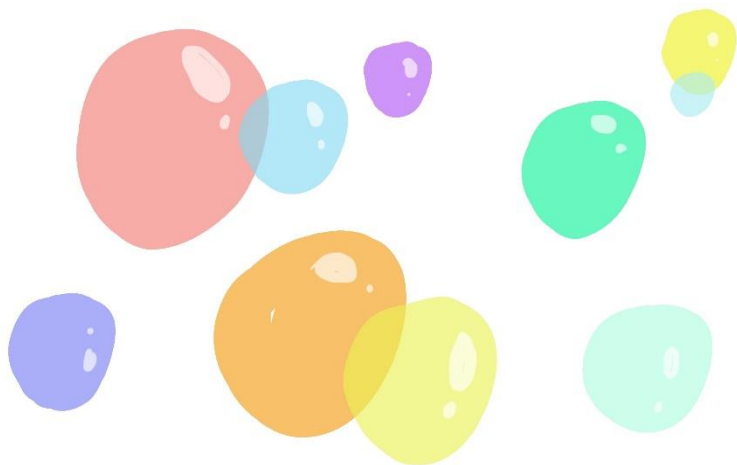
São experiências internas e demarcadas por certas temporalidades que alimentam, justificam e legitimam, pelo acúmulo de situações, o seu campo representacional. Parte-se de uma perspectiva em que a linguagem, pela narrativa, possa dar conta total ou mesmo parcialmente daquilo que vivemos. Esse campo representacional coloca a experiência em algo que pode ser analisado, interpretado, coisificado em extratos estanques e seguros, como, por exemplo, muitas vezes acontece no campo das ciências humanas. Não é dessa

experiência que pretendemos tratar aqui (LEITE; OLIVEIRA, 2019, p. 162).

A experiência da qual tratamos não se encontra no campo representacional e, por isso, não pode ser interpretada e analisada. Ela não vai a fundo, não tenta descobrir as grandes verdades, mas encontra-se na superfície das coisas. “A superfície não se opõe à profundidade (voltamos à superfície), mas à interpretação. [...] Jamais interprete, experimente...” (DELEUZE, 1992, p. 109).

Foi diante disto que busquei olhar para as cartas que os alunos enviaram para os artistas, não a partir do olhar da interpretação, mas buscando os movimentos, as latitudes, os devires...

Quando pensamos em cartas, sempre pensamos em comunicação. Escreve-se uma carta para alguém para notificar algo, comunicar um fato, ou simplesmente conversar. No entanto, ao invés de agir como leitora, interpretando a mensagem a ser comunicada, propus a mim mesma olhar para as cartas buscando a multiplicidade da linguagem, aquilo que extrapola a palavra e encontra-se em seu extracampo, em seu vazio, como a possibilidade de criação.



Lição de Infância
"No vazio cabe um
monte de coisa".

O

A

T

Leclercq coloca que “toda palavra autoriza uma confusão, ou uma multiplicidade, de seu sentido”, e que conseqüentemente, “todo esforço de comunicação é a anulação da palavra em sua pluralidade” (LECLERCQ, 2002, p. 22). Confesso que, num primeiro momento, ainda imbuída da tarefa de avaliar, fiz uma leitura das cartas na chave da comunicação. Só posteriormente é que pude fazer outro tipo de leitura, libertando a palavra para suas confusões e multiplicidades.

Quem me iniciou nesta ciência da balbuciência foi a artista Cinthia Marcelle (a qual eu devo gratidão). Cinthia recebeu muito carinhosamente as cartas dos alunos e, em uma chamada de vídeo que durou cerca de duas horas, respondeu a cada uma delas.

Ouvir a artista responder às cartas foi surpreendente para mim, pois, enquanto eu buscava por respostas e fazia uma leitura tentando compreender o que os alunos haviam querido dizer, para Cinthia, as palavras chegavam como cores, como sons, com os quais, à maneira de Deluze, ela compunha.

A boa maneira para se ler hoje, porém, é a de conseguir tratar um livro [ou talvez uma carta] como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção [...]. Não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam. Pop'filosofia. Não há nada a compreender, nada a interpretar (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4).

As cartas para Cinthia foram escritas a partir da experiência que os alunos tiveram com os trabalhos “Sobre este mesmo mundo” (2010) e “Educação pela pedra” (2016). Em minha visão, à época, era de se esperar que a artista buscasse um diálogo avaliando o quanto os alunos tinham aprendido sobre seus trabalhos. Mas Cinthia parecia não estar preocupada com essas questões. Ela não se interessava em saber o que eles *queriam dizer com*, ou *o que eles tinham entendido sobre* sua produção. Ela travou com eles um verdadeiro diálogo fugindo do costumeiro e fabricando novas questões.

Ela me mostrou a possibilidade de trilhar outros caminhos. Havia algo comum nas cartas referente ao trabalho “Educação pela pedra”, por exemplo, que era a crítica ao sistema educacional. Para mim, ler as mesmas

repetidas críticas, as mesmas opiniões prontas, era desestimulante. No entanto, Cinthia não extraía esse comum. Era como se ela não desse o mínimo valor para a opinião pronta, para a informação e críticas repetidas. Ela fazia uma leitura ímpar, que conseguia resgatar um acontecimento, traçando as linhas que pulavam entre as palavras. A leitura de Cinthia me fez pensar em uma ciência outra, uma ciência dos acontecimentos e dos fluxos ao invés de uma ciência estrutural.

Deleuze afirma que “a ciência será cada vez mais como a grama, no meio, entre as coisas e entre as outras coisas, acompanhando a fuga delas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.55). Era isso que Cinthia fazia com seu olhar de artista e que contribuiu para que eu repensasse a pesquisa e a educação. Ela não buscava a compreensão, a informação ou mesmo as origens, mas selecionava, nas cartas, as coisas conforme elas iam crescendo, os desejos, os movimentos, os devires.

A partir desse nosso verdadeiro *encontro*, passei a roubar esse modo de ver da artista como forma de ler as outras cartas e, o que apresentarei, logo mais, é fruto de uma

leitura balbuciante. Uma leitura que torce a língua padrão e cria um estilo próprio e não aquela que recomenda a função comunicativa em prejuízo dos devires.

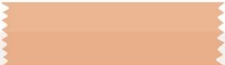
Apresento, a seguir, algumas respostas para perguntas máquinas (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 42): perguntas que nos levam para os movimentos que engendram novos espaços e tempos. Passei, por fim, a olhar para as cartas como se nelas estivessem distribuídas aberturas e clausuras e busquei traçar as linhas e os trajetos correspondentes aos desejos na possibilidade de criação de novos universos.

Balbuciando com as cartas

Antes de começar a balbuciar com as cartas, precisei de um tempo para criar uma nova linguagem, tal qual fazem as crianças. Como o leitor pôde notar, muitos me ajudaram nessa empreitada. Ao longo de toda escrita desse caderno, Manoel de Barros esteve ao meu lado. Quando eu sentia que estava muito presa à gramática, às palavras e seus significados, abria o livro “Poesia Completa” e lia aleatoriamente algum poema, tentando roubá-lo um pouco para mim.

Na abertura do livro, Manoel nos presenteou com uma espécie de prólogo. Nela, ele diz que copiou de si mesmo alguns desenhos verbais de imagens. Assim mesmo os denomina – desenhos. Dentre os exemplos que dá, o quarto – “Poesia é a infância da língua” –, me instiga a criar um poema em idioleto manuelês.

A arte não precisa ser útil, já sabemos. Mas escrever esta poesia em manuelês me foi indispensável para saber o que fazer com as cartas. Ainda preciso des-crescer muito para chegar à infância da língua. Mas valeu a experiência.



Será que conseguiríamos deixar os substantivos,
por muito tempo, à própria sorte no galho de
uma árvore?

Até que arte crie asas e gorjeie?

Até que o vento encha de cisco o olho da obra?

Até que escola, com uniforme de crepúsculo,
veja crescer o silêncio da noite?

Até que aluno, usando de menino, cresça em
visgo nas brechas dos galhos?

E os verbos, tão ditos? Tão feitos?

Será que conseguimos largá-los ao relento por
muitos anos até que peguem musgo?

Conseguiríamos abandoná-los na terra sem
esperança que criem raízes?

É possível deixá-los desamparados enquanto,
distraídos, observamos um tatuzinho de jardim?

Talvez quando a gente volte, o expressar tenha
se tornado tão arenoso a ponto de abrigar
formigas.

Ou quem sabe, representar não tenha
enferrujado depois de tantos anos tomando
chuva...

quem sabe...

Ainda tenho esperanças que o aprender ganhe
visco para poesia

e o significar, duro, empedrado, crie limo dando
passagem à lentidão dos caramujos.

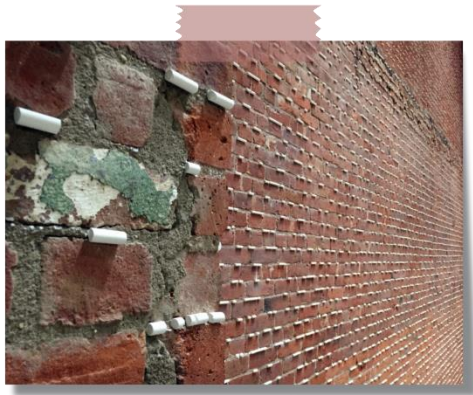
O que eu queria mesmo era conseguir largar as
palavras tomando sol de barriga para cima e
ficar com elas coçando até o entardecer.

Está cheio de sabedoria escondida nas paredes

Quando projetei a imagem do trabalho de Cinthia Marcelle, “Educação pela pedra”, na parede, deixei que o silêncio fizesse sua parte. Minutos se passaram enquanto os alunos olhavam fixamente para o salão amplo e vazio. Em seguida, aproximei a imagem o suficiente para que os bastões de giz fossem vistos e logo retornei a imagem inicial. O estranhamento foi geral.



“Sobre esse mesmo mundo”



“Educação pela pedra”

O mesmo aconteceu quando apresentei a instalação “Sobre esse mesmo mundo”. “É estranho escrever tudo isso e depois apagar para nada”, comenta na carta a aluna Georgina de Albuquerque². “Achei sua obra muito interessante e estranha”, começa dizendo Arthur Thimóteo, e complementa: “ela é muito interessante por isso, pois ela causa uma dúvida”.

O estranhamento e a dúvida aparecem, amiúde, nas cartas, seguidos de explicações que criticam o sistema educacional, mostrando que a obra “representa nosso sistema falido e o quanto desperdiçamos nosso conhecimento”, como coloca Georgina.

Vale lembrar que o espaço físico no qual se encontrou “Educação pela pedra”, o PS1 do MoMA, um dia foi uma escola pública, o que aumenta a força desse *site specific*. Mas, para além dessas explicações e críticas contra o sistema educacional, os próprios alunos apontam saídas: rastros, frestas, fissuras e linhas de fuga.

² Os nomes são fictícios. Optei por utilizar nomes de artistas homens e mulheres brasileiros que, por questão racial ou de gênero, não tiveram suas histórias devidamente valorizadas.

Arthur termina sua carta indicando que as paredes estão cheias de sabedoria: “E tem também sua obra cheia de giz gasto nas paredes que para mim simbolizou que está cheio de sabedoria escondida e guardada”. Sabedoria esta que existe nas frestas, nas fissuras de uma parede que aponta para fora desse mesmo sistema educacional já quase falido.

Contudo, diante dessa dada falência em nosso sistema de ensino, como podemos agir? Que potência essas obras, essas conversas podem ter que nos impulsionam (ou não) para uma vida com criação? Se, como enfatizou Georgina em sua carta, “as coisas pequenas nos passam despercebidas” e se “nem tudo o que vemos é o que realmente é”, como olhar além? Criar outra escola, outro sistema ou ao menos se mover dentro deste?

Em meio a uma sala fechada, com paredes firmes de pé direito duplo, nos sentimos enclausurados, sem saída. Mas como coloca Cinthia, os frágeis e minúsculos gizes “apontam para as fissuras existentes em plena rigidez desse sistema convencional” (MARCELLE, 2017).

Essa fuga, é preciso dizer, não significa um subterfúgio, pois, “o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.40).

Fuga que se faz enquanto uma potência de criação de outras maneiras de viver – sabedoria escondida nas fissuras –, outras formas de se fazer educação, escola, de ser docente.

O giz está segurando a parede para não cair

E se os elementos mais frágeis forem aqueles que sustentam as estruturas mais rígidas? E se forem os bastões de giz que sustentam as densas e altas paredes do PS1 do MoMA? Essa foi a visão de Benedito José Tobias e de Abigail de Andrade, quando escreveram sobre a obra em suas cartas. Eles disseram que o trabalho “expressa uma obra que parece que os gizes que estavam segurando a parede para não cair”.

Em que essa invertida de perspectiva pode nos ajudar a pensar a escola? Como entender esta fragilidade e esta rigidez no contexto da educação?

O menor – aparentemente mais frágil – tem em si uma potência de resistência que, conjuntamente, não cede a pressão do maior. Esta perspectiva nos leva para o pensamento de Gallo (2016) que, ao buscar um devir-Deleuze na educação, pensa os conceitos de maior e menor criados por estes últimos no contexto da literatura kafkiana e os desloca para o campo educacional.

Para Deleuze e Guattari (2003), a potência da literatura de Kafka e seu caráter revolucionário encontra-se por operar uma subversão da própria língua alemã, escrever em uma língua que a minoria faz, gaguejar e, ainda assim, operar transformações. O contexto desta produção, que é a situação desprivilegiada do judeu na República Tcheca, território sob domínio alemão, traz a força política de sua literatura, quando se apropria da “língua de papel” desterritorializando-a e produzindo um discurso novo que provoca outras maneiras de pensar e sentir.

Quanto é que vivem hoje numa língua que não é sua? Ou então nem sequer a sua conhecem, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior que são obrigados a utilizar? Problema dos imigrantes e, sobretudo, dos filhos deles. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também de nós todos: como é que se extrai da sua própria língua uma literatura menor, capaz de pensar a linguagem e fazê-la tecer conforme uma linha revolucionária sóbria? Como devir o nómada, o imigrante e o cigano da sua própria língua? Kafka dizia: roubar a criança no berço, dançar na corda bamba (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 43)

A marginalização social e política, a resistência, o desvio dos padrões e a criação são algumas das características da literatura kafkiana e do conceito de menor, em oposição ao maior, ao instituído, às regras estabelecidas.

Como, então, enquanto gizes “frágeis”, podemos extrair nós também, docentes, alunos e todos envolvidos, uma educação menor? Nós que sempre andamos na corda bamba, como podemos dançar? Como podemos ser máquina de resistência sem ceder à pressão das densas paredes que impõem os grandes projetos, dos planos e políticas públicas para a educação?

Para Gallo (2016), a educação menor ocorre no âmbito das micropolíticas, nas salas de aulas, expressando-se nas ações cotidianas de cada um. A sala de aula é nossa

trincheira, a partir da qual traçamos nossas estratégias e estabelecemos nossa militância, para além de qualquer política educacional. A educação menor pede o professor militante, eu diria até mesmo errante, nômade e atrevido como Kafka, como os imigrantes e ciganos, mas que, por sua vez, estão na sala de aula, “agindo nas microrrelações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (GALLO, 2016, p. 65).

Obrigada por me fazer sentir sozinha

A carta de Nicolina Vaz para a Cinthia demonstra a sensação que restou quando vimos as obras: “Agora pelo meu olhar, que *BAD* fez eu sentir, onde tudo passa, nada fica, do pó foi feito e no pó voltará, aquela sensação de aprendizado, mas que vai acabar”.

Nicolina fala a respeito do conhecimento, da sabedoria, mas também do tempo. O tempo da escola, o tempo passageiro, o tempo e seus “propósitos”, o tempo e seus “resíduos”, como ela mesma escreve. E termina a carta: “Mas obrigada por me fazer sentir sozinha, tô de *brinks*, mas agora na real, tudo passa e é levado embora, igual ao pó de giz”.

A carta de Nicolina é muito sensível e nos traz profundos questionamentos sobre do tempo de aprender, do tempo da arte, do tempo nas aulas e da solidão necessária para sentir.

Uma das coisas que mais me angustia em ver a rotina dos estudantes do IFSP (e posso estender aos professores) é a alta carga de responsabilidade e atividades que eles acumulam. Com aulas em tempo integral, muitos trabalhos e provas, que tempo lhes resta? Talvez seja esse contexto que os tenha motivado a falar com tanta ênfase sobre o tempo nas cartas, objetos e em algumas instalações por eles realizadas.

Tempo Chrónos, tempo sucessivo, que passa e não se vê: perdem-se prazos, corre-se contra ele. Tempo esvaziado, modulado pela sociedade capitalista, vazio de sentido. “O tempo e seu propósito, o que ele te traz? Te traz sabedoria? Ou só momentos? Você está vivendo ou existindo?”, pergunta Nicolina para Cinthia, ao mesmo tempo em que parece perguntar a si mesma. Há lugar

para um tempo da experiência? O tempo da infância e o tempo da arte, não seriam outros?



Trabalho "Cadeia Educacional"

Kohan (2002) nos fala a respeito de outros tempos que, mesmo não sendo tão comum entre nós, designam outros movimentos. Como Aión, que é um tempo das intensidades, uma duração não sucessiva, uma criança

que brinca. Aión indica “que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números” (KOHAN, 2002, n.p.).

Uma aula não pode ser medida somente por Chrónos: 50 minutos e pronto. É claro que para efeitos organizacionais e administrativos, é assim que se define uma aula, mas para além disso, ela é feita de intensidades, encontros, devires, assim como a arte, a infância. Quando Deleuze fala de suas aulas em “Abecedário”, ele nos apresenta uma ideia de aula como uma matéria em movimento, como uma música a qual cada um ouve um pouco enquanto vai sendo tocada. Em uma aula, cada grupo ou cada estudante pega a parte que lhe convém. “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum” (DELEUZE, 1988b, n.p.).

Não há garantia de aprendizado em todos os 50 minutos. Uma aula-música, como a colocada por Deleuze, é uma aula de intensidades, movimentos que só podem ser

manejados por aqueles que, como Nicolina, em sua solidão, vão usar esses conhecimentos a seu modo.

Para mim duas coisas são importantes: a relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. Eles vivem dizendo: 'Um pouco de comunicação. Nós nos sentimos sós, somos todos solitários'. Por isso eles querem escolas. Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão. [...] O segundo aspecto é um pouco a mesma coisa. Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem ideias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola (DELEUZE, 1988b).

Podemos fazer de uma aula, uma aula-arte? Ou ainda, podemos criar ou talvez articular uma aula? As aulas de Deleuze são pura matéria em movimento! Não que tenhamos que o seguir como a um profeta, pois isso, por si só, já seria anti-deleuziano. Mas, a partir desse encontro com Deleuze, com Nicolina e com Cinthia, algo pode mudar na forma como criamos uma aula e nos fazemos docentes.

Talvez possa haver espaço para um tempo de infância, como uma criança que brinca sozinha, mas que não está sozinha de fato, posto que tem sua solidão povoada de encontros com movimentos, ideias, pessoas, coisas, acontecimentos.

Sua obra me deixou despertado

O quanto um trabalho de arte pode despertar o desejo de um mundo compartilhado? Para o aluno Emmanuel Zammor, as colagens do artista Zé Vicente³ foram as propulsoras desse desejo. Emmanuel escreve ao artista dizendo que “sua obra me deixou despertado” e é sobre esse despertar que pretendo chamar a atenção. Despertar não no sentido de acordar para a razão, mas no sentido de despertar a atenção para algo.

Para Masschelein e Simons (2014), *despertar a atenção, suspender e profanar* são práticas que ajudam a fazer a escola. Eles sugerem que sejam experimentados modos de organizar e projetar a escola, de forma a se criar um

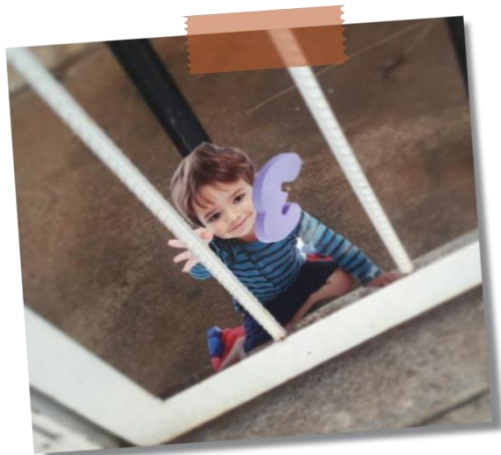
³ Sobre o trabalho do artista Zé Vicente, inclusive sua carta em respostas aos alunos, apresento mais detalhes em *Caderno para sair como criança*.

espaço e um tempo que estejam separados da família, da economia e da política. Eles entendem que, somente assim, a partir de certo isolamento, é que uma escola poderia permitir um interesse partilhado de mundo – num lugar e tempo onde as coisas poderiam surgir por si mesmas e cuja funcionalidade estariam temporariamente suspensas.

Logo depois de dizer que se sentiu despertado com a obra de Zé Vicente, o aluno Emmanuel diz que também ele quis fazer uma colagem para colocá-la na escola com o intuito de deixá-la mais divertida. Muitos outros estudantes também enfatizaram o quanto as colagens que eles fizeram e espalharam pelo campus ajudaram a criar uma situação interessante, engraçada e diferente que fazia com que as pessoas ficassem espantadas e surpresas e passassem a ver o mundo de forma diferente.

É neste sentido que as palavras de Emmanuel me chamaram tanto a atenção, já que ele propõe na carta a criação de algo que está totalmente fora dos tempos e dos espaços que ele partilha além da escola.

Essas também foram as palavras do aluno Estevão Silva, que termina sua carta apontando o quanto se interessou pelo jeito de observar e agir do artista a ponto de desejar conhecê-lo pessoalmente. Estevão finaliza a carta com a seguinte despedida: “Estamos juntos, abração!”. E me deixa pensando que é isso que a arte pode fazer na escola, isto é, criar um tempo e espaço particular, que permitem que as pessoas estejam juntas. E com afeto.



Trabalhos: "Pela escola com recortes"

É preciso ter o caos dentro de si

Ao ver a humanidade cansada e desiludida, incapaz de se superar, ir além de si mesmo e de recriar-se, Zaratustra aponta uma esperança próxima de um sentimento de possível realização, uma (re)invenção de si.

Eu vos digo: é preciso ter ainda o caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo, tendes ainda o caos dentro de vós (NIETZSCHE, 2008, p. 83).

O caos e a criação tocam aos alunos, bem como à artista e, posso estender, à docência. Nas cartas escritas à Cinthia Marcelle, Firmino Monteiro pergunta a respeito da obra “Sobre esse mesmo mundo”: “Foi simplesmente genial, de onde tirou essa ideia e inspiração? O que te fez fazer essa obra?”. Julieta de França e Bertha Worms também questionam a inspiração da artista e sua motivação quando viram “Educação pela pedra”. Quando apresentei aos alunos essas obras, eles passam a perguntar: como, a partir de quê e para quê se cria? Ou ainda, perguntar como Deleuze, o que é ter uma ideia?

A arte sempre esteve ligada à criação, à inovação, às ideias. Mas não é algo fácil se ter uma ideia. O que afeta o

artista para que crie? Não é essa uma questão tangente somente à arte. Se virmos a docência como uma obra de arte, tal qual incita Loponte (2013), fazer-se docente artista também é processo que se encontra no terreno da criação. Artistas e professores, ambos, mergulham no caos e retiram algo. Mas, para isso, é preciso desejar. A criação é movida pelo desejo e o desejo nunca é uma coisa só, ele é um desejo no conjunto (DELEUZE, 1988b, n.p.). Desta maneira, a criação acontece num fluxo de coisas, em constante devir. Cinthia Marcelle, em respostas às cartas, comenta um pouco sobre seu próprio processo de criação:

Quando for nesse momento, que é o momento da concepção, né, assim do projeto, pra mim é uma coisa muito caótica. Muitas coisas, elas aparecem na minha frente. Então assim, eu acho que as coisas, elas aparecem pra mim a partir de um fluxo de coisas, de coisas que tão fazendo parte. Claro, coisas que eu já vivenciei, mas de coisas que eu estou vivenciando. Então assim, imagens, notícias, conversas, palavras, movimentos, cores. Tudo começa a me afetar. [...] Agora, uma coisa curiosa que eu acho bem legal falar sobre o meu processo é que eu funciono muito bem quando eu tô em movimento. Então às vezes eu tô assim: “Nossa! Eu não sei o que que eu vou fazer...” Sabe igual quando você pega uma folha de papel e você quer fazer um desenho, mas você não sabe da onde você vai começar a fazer esse desenho? Dá aquela angústia. Isso acontece o tempo todo. O ponto de partida é sempre muito angustiante, pelo menos para

mim. Então eu costumeo... As coisas começam a acontecer comigo, a criação, ela vem quando eu tô em movimento. Então, por exemplo, quando eu tô andando a pé, tô deixando esse fluxo de informação passar por mim, ou então quando eu tô dirigindo, indo pra uma estrada, ou então até mesmo quando eu tô meio que parada no trânsito e aí você não tem nada para fazer e você e você começa a se ocupar em perceber coisas que você jamais perceberia se você tivesse parado (MARCELLE, 2017).

Quando Cinthia teve essa ideia, o que estava em jogo não era uma opinião sobre a educação. Se olharmos para seu trabalho pensando que ela está simplesmente fazendo uma crítica ou emitindo sua opinião sobre o sistema educacional, mais suma vez nos debruçamos no terreno da interpretação e não da produção.

A arte está o tempo todo se debatendo com a opinião pronta, com os clichês preexistentes e preestabelecidos, ela não está aí para comunicar ou dizer nada, ela não é informação (DELEUZE; GUATTARI, 1993). Uma informação é uma opinião pronta, um conjunto de palavras de ordem que nos diz o que devemos crer e é feita para circular (DELEUZE, 1999). Quando tratamos da arte, estamos muito mais no campo das sensações que da comunicação, da opinião ou da informação. Tanto que, ao trazer à tona em nossa conversa como surgiu a ideia de

“Sobre esse mesmo mundo”, Cinthia não parte de um desejo exato de falar sobre educação, mas conta a respeito de uma imagem das montanhas de Minas Gerais que a fez ver o quadro apagado com as montanhas de giz. É somente em segundo plano que lhe chegam os pensamentos sobre educação.

Difícil explicar a arte, mas potente é tê-la enquanto um bloco de sensações. Assim é a forma de expressar de Haydêa Santiago, que se sente impactada ao aproximar-se das paredes com gizes de “Educação pela Pedra”: “Bom, eu não sei explicar o que realmente senti quando vi sua obra, pois o impacto foi muito grande. Só queria agradecer por ter feito essa obra [...] e não é apenas uma instalação, ela transmite um sentimento”. Cinthia também concorda com Haydêa quando afirma que “a arte não é uma explicação do mundo, mas um sentimento de mundo” (MARCELLE, 2017).

Tantas vezes nos pegamos tentando explicar uma obra, tratando-a enquanto informação ou opinião, e acabamos por deixar restrito o espaço para o “sentimento do mundo”. O que se produz com essas conversas entre

Haydêa, Cinthia e tantos outros? Talvez uma escola na qual não somente a arte, mas todos os ensinamentos sejam tratados menos como informação e mais como um “sentimento de mundo”. Talvez aulas que tenham mais encontros e menos conteúdos. E ainda, possivelmente, um deslocamento do pensamento enquanto cognição para os lugares da criação.

Dançando na corda bamba

Para finalizar, transcrevo ainda um excerto de carta de Horácio Hora destinada a Lia Menna Barreto.

Quando apresentei “Jardim da Infância” (1997) em aula, muitos se incomodaram com as cadeiras quebradas. Discutimos sobre o estar em roda e os alunos ainda pensaram, inclusive, a respeito da ideia de diversidade na escola, pelo fato da obra apresentar diversos tipos de

cadeiras. Comentamos sobre o sentimento de infância, sobre o que as crianças passam na pré-escola e eles se lembraram de algumas memórias de



suas próprias vidas escolares. Por fim, Horácio escolheu escrever para a Lia por ter sido marcado por seu trabalho. A partir de sua carta, foi possível repensar sobre a desordem das cadeiras queimadas, alcançando uma maneira completamente diferente de ver a escola e, acrescentaria, de vivê-la.

Horácio diz que o trabalho o fez lembrar de uma outra obra “muito alegre e colorida”, “A Dança”, de Matisse. Quando li sua carta, logo pensei, mas porque “A Dança”? O que ele quis dizer com isso? Depois desisti de tentar interpretar as ideias de Horácio e passei a olhar para o que tinha em mãos.

Sua associação com “A Dança” poderia trazer bons ventos à educação. Que mesmo diante das cadeiras queimadas, possamos dançar! A produção que a ideia de Horácio pode trazer à educação não deve ser vista aqui como um desfecho otimista e simplista. Pelo contrário. Propor que possamos dançar a educação significa reinventar os modos de fazer escola e se fazer docente mesmo sabendo que dançamos na corda bamba. É sentir com todo o corpo e não somente com a cabeça. É se deixar levar pela música

mesmo diante das incertezas; é uma experiência de coletividade na qual o desejo ressoa e convida muitos outros à participação. É uma reinvenção dos modos de ser e atuar na escola que nos faça tirar do caos do sistema educacional, uma estrela que dança em roda.



Lição de Infância:

*"Com leveza, atravessamos a
corda bamba."*

Referências

BARROS, M. **Poesia completa / Manoel de Barros**. São Paulo: LeYa, 2013.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução: Luis B. L. Orlandi; Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze: entrevista realizada por Claire Parnet**, 1989 1988b. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Tradução: Peter Pál Pelbert. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. O ato de criação. **Caderno Mais! Folha de São Paulo**, p. 4-5, 27 jun. 1999.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução: Antonio Piquet; Tradução: Roberto Machado. 2a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Tradução: Guilherme Ivo. São Paulo: 34, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr.; Tradução: Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1993.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4.** Tradução: Aurélio Guerra Neto; Tradução: Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor.** Tradução: Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico].** 1a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 1a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação.** 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GALLO, S. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, v. 2, n. 1, jan. 2002.

LECLERCQ, S. Deleuze e os bebês. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 19-29, dez. 2002.

LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, L. P. DE. Pesquisa-Experiência: relatos, corpos e acontecimentos. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais - LAV**, v. 12, n. 3, p. 134-152, dez. 2019.

LOPONTE, L. G. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Revista AAPE**, v. 21, n. 25, mar. 2013.

MARCELLE, C. Conversa com Cinthia Marcelle. . dez. 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica. Edição Kindle, 2014.

NARANJO, N. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. Tradução: Carla Branco. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo**. Tradução: Paulo César De Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.