



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

**FAZER SURGIR ANTIESTRUTURAS:
ABORDAGEM EM ESPIRAL PARA PENSAR UM CURRÍCULO EM ARTE**

**BRINGING OUT ANTI-STRUCTURES:
A SPIRAL APPROACH TO THE CONCEPTION OF ART CURRICULUM**

MACHADO, Marina Marcondes

Doutora em Psicologia da Educação com Pós-doutorado em Pedagogia do Teatro
Pesquisadora independente e docente da Escola Superior de Artes Célia Helena
e-mail: mmjm@uol.com.br



Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão sobre currículo e arte, propondo um pensamento para o ensino da arte em “espiral”, ao dialogar com a abordagem “triangular” tal como discutida por Ana Mae Barbosa. Em conversa com Ana Mae Barbosa, Maurice Merleau-Ponty e Victor Turner, a autora desenha uma interface entre Educação e Fenomenologia e revisita os Parâmetros Curriculares Nacionais, contribuindo para o debate curricular na área do conhecimento artístico por meio de uma leitura própria da “infância” e do “ensino de Arte” – leitura onde o adulto propõe experiências sensíveis a crianças e jovens levando em conta, sempre, o ponto de vista do aluno. A autora propõe que o professor, mergulhado nos modos de vida da comunidade de pais e alunos, torne-se um professor *performer*: aberto à novidade e ao estranhamento, catalisador de antiestruturas (Victor Turner) e sintonizado com as culturas da infância (Manuel Sarmiento). Neste caminho, o educador da área de artes trabalhará as linguagens artísticas de modo integrado e híbrido: âmbitos das teatralidades, das corporalidades, das espacialidades e das musicalidades reunidos com riqueza em ambientações, situações e paisagens a serem usufruídas e recriadas pelos educandos.

Palavras-chave: currículo – ensino de arte – fenomenologia – culturas da infância – antiestruturas.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on curriculum and art, proposing the idea of teaching of art "in spiral," in contrast with the "triangular" approach discussed by Ana Mae Barbosa. In conversation with Ana Mae Barbosa, Maurice Merleau-Ponty and Victor Turner, the author draws an interface between Education and Phenomenology and revisits the National Curriculum Parameters, contributing to the curricular debate in the area of artistic knowledge through her own interpretation of "childhood" and of "teaching art" – in which the adult proposes sensible experiences for children and young people, always taking into account the student's point of view. The author proposes that the teacher, steeped in the ways of life of the community of parents and students, become a performer teacher: open to novelty and strangeness, a catalyst for anti-structure (Victor Turner), and attuned to the cultures of childhood (Manuel Sarmiento). In this way, the educator in the field of arts may fashion the artistic languages in an integrated and hybrid manner, encompassing the areas of theatricality, corporeality, spatiality, and musicality, richly intertwined in settings, situations, and landscapes to be enjoyed and recreated by the students.

Keywords: curriculum – art education – phenomenology – childhood cultures – anti-structures.





1. INTRODUÇÃO

O método não é nenhum livro de receitas. É a vida mesma.

Jean Lescure, comentarista de Bachelard

Elaborar este texto e fazer parte do debate sobre Arte e Educação é um grande desafio lançado a mim pela minha participação no ensino de Artes: mestre em Artes, doutora em Psicologia da Educação com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro, fui professora de teatro para crianças e jovens por quase vinte anos e, em seguida, trabalhei como formadora de professores; convidada a falar sobre Educação, Fenomenologia e Arte percebo como, recorrentemente, o horizonte tende a permanecer estático e engessado especialmente pelos “documentos oficiais” curriculares, bem como pela sua pobre utilização por professores e instituições educacionais. Hoje quase todos criticam os documentos curriculares, até mesmo os membros das equipes que os discutiram, mas pouco se vê de ousadia ou de experimentação para fora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Orientações Curriculares, Orientações Didáticas e outros patamares instituídos oficialmente para o ensino-aprendizagem das Artes.

Em conversas com jovens professores-artistas, ávidos por novidades, percebo como estão desejosos de “saber mais” sobre a noção de infância que discuti a partir de meu pós-doutoramento, a criança como *performer* (MACHADO, 2010); retomarei brevemente, neste texto, aqueles princípios, no intuito de discutir caminhos, trilhas e atalhos para ensinar Arte a partir daquele pensamento em ação e, especialmente, procurando conversar com a arte contemporânea. É simpático pensar como a pesquisadora Luciana Veras (2007), quando afirma que o contemporâneo na arte não diz respeito a uma temporalidade específica, e sim a uma espécie de diálogo com o espírito de uma época.

Afinada com a fenomenologia de Merleau-Ponty, busco esboçar um desenho menos fechado ou estruturado e mais rabiscado de *um possível* currículo em Arte. Também contornarei o rabisco com um pensamento que discuta “de que Arte” se está falando, a partir de eixos – considerados por mim como fluxos criadores de relações entre alunos e professores





– unidos no “ato performativo” que é, ou pode ser, o ensino de Arte para crianças e jovens na contemporaneidade: teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades.

Não por acaso as quatro linguagens artísticas serão aqui renomeadas: proposta de novo vocabulário, a fim de facilitar o surgimento daquilo que Victor Turner (1974) nomeou “antiestruturas”. Turner afirma que surgem anti-estruturas quando acontece

(...) liberação das capacidades humanas de cognição, afeto, volição, criatividade, etc., dos constrangimentos normativos (...) desempenhando uma multiplicidade de papéis sociais (...) ou de afiliação com algumas categorias de persuasão social como classe, casta, divisão sexual ou por idade. (TURNER, 1974, p. 34)

Nesse sentido a infância pode ser lida como um grande momento de “liberação” de maneiras inusitadas de ser e estar, de *nonsense*, bem como de grande poder de dramaticidade, seja no campo cômico, seja no campo trágico, tragicômico, e assim por diante. Turner também nos diz que as passagens de uma condição estrutural para outra, na vida humana, podem estar carregadas de “qualidades transitórias” (1974, p.131), uma espécie de entre-estados definidos pela cultura e pela sociedade, algo nomeado por ele “liminaridade”, tempo-espço de novas situações e papéis:

(...) Os profetas e os artistas tendem a ser pessoas liminares ou marginais, “fronteiriços” que se esforçam com veemente sinceridade para libertar-se dos clichês ligados às incumbências da posição social e à representação de papéis, e entrar em relações vitais com os outros homens, de fato ou na imaginação. (TURNER, 1974, p.155)

Minha hipótese inicial propõe o resgate daquilo que nomeamos “criatividade” e “espontaneidade” na vida infantil, para poder transpor este modo de vida para o fazer artístico, nas relações entre arte contemporânea e cotidianeidade. Penso ser este um dos caminhos para liminaridades e novos papéis.

Muitos estudiosos em Filosofia da Educação afirmam ser necessário, para fazer surgir uma prática educativa enraizada, ancorada em princípios filosófico-políticos, clareza e reflexão sobre a noção de ser humano, bem como sobre que Arte se quer ensinar: conexão onde pensar, discutir, refletir é meio caminho andado para delinear projetos, avaliar





processos, desenhar continuidades, fazer escolhas futuras. Neste texto faremos escolhas por entre olhares que focam a fenomenologia, a antropologia da criança e a sociologia da infância.

Tematizar o ensino de Arte também não poderia passar ao largo do que está posto nas Orientações Didáticas no Brasil, como política pública educacional. Escolhi, nesta reflexão, conversar especialmente com os “critérios de avaliação” em Teatro, em Dança, em Artes Visuais e em Música dos Parâmetros Curriculares Nacionais (discutidos na década de 1990); metodologia de trabalho às avessas, propositalmente, partirei dos critérios avaliativos para procurar enxergar o que os educadores e debatedores de políticas educacionais que pensaram o Currículo em Arte elegeram como aprendizagem fundamental – assumindo por ora que o conhecimento se faz em camadas e por etapas, que se incorporam umas às outras, ao longo da infância e da adolescência dos aprendizes.

A partir do que está posto na avaliação em Arte nos anos do Ensino Médio, pode surgir um mapa para “chegar lá” – bem como para rever as topologias, geografias e seus acidentes; desdobraremos os conteúdos propostos em novas-velhas formas, dialogando com as metas avaliativas como pensadas nas amplas discussões curriculares ocorridas no Brasil, final do século XX.

2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM ARTE, CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO

No processo de elaboração dos PCNs, foram elencados os seguintes critérios para as avaliações em Arte, nomeados e descritos por linguagem artística:

Artes Visuais:

- Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais
- Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero
- Identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza
- Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas
- Valorizar a pesquisa e a frequência junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.





Teatro:

- Saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz
- Estar capacitado para criar cenas escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para sua estruturação
- Estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero
- Identificar momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional ou internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos
- Valorizar as fontes de documentação, os acervos e os arquivos da produção artística teatral.

Música:

- Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros
- Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente
- Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos
- Reconhecer e comparar – por meio da percepção sonora – composições quanto aos elementos da linguagem musical
- Refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural.

Dança:

- Saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza dentro de suas possibilidades de movimento e das escolhas que faz
- Dimensões histórico-sociais e culturais da dança e seus aspectos estéticos
- Conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade
- Tomar decisões próprias na organização dos processos criativos individuais e de grupo em relação a movimentos, música, cenário e espaço cênico
- Conhecer as principais correntes históricas da dança e as manifestações culturais populares e suas influências nos processos criativos pessoais
- Saber expressar com desenvoltura, clareza, critério suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste (BRASIL, 1997)





Percebe-se nitidamente, nas quatro linguagens artísticas, o predomínio do modo de ensinar por meio da “Abordagem Triangular”: onde o fazer, o saber pensar sobre o que se fez e a história da Arte são os vértices do triângulo. Ana Mae Barbosa (1991) é a maior referência brasileira nesta maneira e teoria de ensinar arte, tendo “por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (Penna, 2001, p.39); como mencionou Maura Penna, Ana Mae fez uma ressalva sobre o uso de seu pensamento acerca do ensino da Arte:

A Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de 'metodologia' pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no Ensino da Arte*. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. (BARBOSA *apud* PENNA, 2001, p.39)

Em publicações mais recentes, Ana Mae propõe nova mudança: de “Proposta” para Abordagem Triangular, e explicita mudanças na direção da enorme importância dos contextos sócio-culturais, perguntando, em seu último livro (2010): “Depois do retorno da Arte à vida, como pode haver análise crítica sem análise de contexto?”. Sua bússola aponta na direção da arte contemporânea.

Enxerga-se, grosso modo, a concepção da Abordagem Triangular embasando os critérios de avaliação pelos seguintes verbos: nas Artes Visuais, criar “poéticas pessoais” / conhecer / valorizar a pesquisa; em Teatro, improvisar / emitir opiniões / valorizar as fontes de documentação; na Música, interpretar / utilizar conhecimentos / reconhecer e comparar composições; na Dança, saber mover-se com consciência / expressar com clareza suas ideias a respeito das danças que cria e assiste / conhecer correntes históricas da dança.

Quatro fazeres: criar, improvisar, interpretar e saber mover-se com consciência são, certamente, verbos para ações interligadas, e que não definem especificamente uma única linguagem artística; e o “como proceder” para ensinar crianças e jovens tudo aquilo ali avaliado, seria próprio do projeto de cada professor-artista. E como “formar” um professor para tal? Mas o que será, de todo modo, “improvisar”? São questões cruciais que inserem-se no currículo de ensino de Arte de forma histórica, cultural e filosófica: suas respostas certamente transformam-se, ao longo das gerações.





De maneira brincante, sugiro imaginarmos uma “Abordagem em Espiral” em resposta à triangular: cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só.

É digno de nota que nenhuma das equipes que pensaram e contribuíram para o debate acerca das linguagens artísticas, que resultou nos PCNs, colocou em lugar nobre, em suas metas avaliativas, as famigeradas apresentações de final de processos de criação. “Apresentar-se a um público” ou “comportar-se” diante dele, no documento curricular, saiu da linha de frente... enquanto que muitos praticantes do ensino de Arte, sejam eles professores especialistas ou generalistas (regentes de sala) continuam insistindo em ensaios intermináveis de danças juninas, teatro para o Dia das Mães, decoração para as festas como missão da aula de Artes Visuais e bandinhas...! Tudo aquilo que uma formação séria e contemporânea de educadores em Arte procura desmanchar a cada aula, texto lido, oficina realizada, debate proposto com jovens educadores – a saber, a valorização de um “produto” a qualquer custo, bem como noções de Arte “curativas” ou “messiânicas”: algo que, infelizmente, continua vingando pelo Brasil afora, incluindo as oficinas e aulas dos projetos sociais de inúmeras organizações não governamentais. Daí também a grande relevância de retomada de uma discussão sobre um currículo em Artes: algo complexo e que deve nos levar, inevitavelmente, a pensar “que Arte?”, ensinada “como”, “por quem” e “para quem”?

2.1- O artista professor

Percebo, cotidianamente, jovens educadores que ensinam Arte perguntando a si mesmos: “como conseguir trabalhar com educação e arte sentindo-se pleno de significatividade?” E são desdobramentos do enigma: como ser artista e criador também em uma prática educacional ordinária, cotidiana, de convivência por vezes dura e árdua com crianças e jovens? Como transformar a convivência dura e árdua em outra, maleável e brincante? Seria isso possível?





Considero que sim, isso é possível. E o ponto de partida será, também, o ponto de chegada; penso ser necessário repensar um tipo de trabalho com crianças e jovens, em um percurso que não necessitaria de Currículo estrito senso, no sentido de algo fixo, estável, tradicional; nem tampouco seriam imprescindíveis metodologias pré-estabelecidas: é preciso fazer circular um novo aprendizado sobre aquilo que os *performers* chamam de *work in process* (trabalho em processo).

Para trabalhar com arte e educação de modo significativo e pleno, penso que poderíamos tentar criar uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias e na forma espiral. Não se trata de “qualquer coisa”; não se trata de “anarquismo” nem de “amor livre” (embora qualquer coisa com pitadas de anarquismo e de amor livre poderá ser bem vinda!).

O pano de fundo é de fato podermos retomar e repensar os Ateliês Livres, pensados hoje de modo contextualizado, inseridos nas culturas da infância e da juventude tal como se vive agora, início da segunda década do século XXI. É nesta chave que proponho retomar as palavras de ordem “criatividade” e “expressividade”, reatualizadas, rediscutidas: e não banidas ou censuradas! Para tal, é preciso discutir a fundo o que é criação, expressão, improvisação, *poiesis*. *Poiésis*: produção; fabricação; criação. Para o filósofo Benedito Nunes:

Há, nessa palavra, uma densidade metafísica e cosmológica que precisamos ter em vista. Significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. (NUNES, 1989, p.20)

Foi já na sintonia de busca de uma poética própria que procurei outra maneira de dizer algo sobre a criança como “protagonista” e “ator social”: a criança é *performer* (Machado, 2010). O mundo vivido pode ser um imenso ateliê de aprendizados: experiencição, criação, novidade, expressividade, vida.

2.2- As instituições escolares

Do ponto de vista institucional, as questões parecem à primeira vista centradas na disputa profissional: ou seja, a discussão do trabalho do especialista versus o generalista não se esgotou; em linguagem mais corriqueira, muitos formulam uma luta – não pessoal, mas





antes trabalhista – entre o “professor de artes” versus o professor “regente de sala”. Vemos que a tendência no Brasil tem sido tentar fazer com que o professor de sala se transforme também em arte-educador, especialmente no que diz respeito ao professor de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental. Também sabemos de inúmeras escolas onde o professor regente de sala não participa ativamente da aula de artes, considerando aquele momento como de um “respiro”: sai da sala ou mantém-se ocupado com arrumações, correções de lições, etc. e não se interessa por eventuais integrações de conteúdos e linguagens, algo que enriqueceria a vida escolar das crianças. Em outras instituições há outros dilemas, como, por exemplo, conseguir manter um espaço assim chamado “Educativo”, como disseminado e implantado em museus e centros culturais, com professores-artistas que tenham – e exerçam – visão cultural e artística ampla e engajamento nos mais diferentes projetos.

Também muitos profissionais nas organizações informais (não-escolarizadas, tais como projetos em organizações não-governamentais, clubes, centros da juventude, etc) não possuem cultura suficiente sobre Arte, muito menos sobre as relações complexas e paradoxais entre Arte e Educação; sendo assim, pressionam os educadores contratados com “resultados”: as desgastadas apresentações de fechamento de projeto, ou de final de ano. Isso leva a pensar sobre a premência de discussões acerca das novas metodologias que consideram o processo criativo o foco do desenrolar do trabalho (metodologia *work in process* / trabalho em processo). Nessa chave podem-se ter “apresentações” a cada aula, pois a lida entre professor-aluno não acontece na dicotomia entre processo-produto: se crianças e jovens presentificam suas poéticas, a cada proposta, e a princípio estariam prontos para presentificá-las aos outros, colegas de sala, convidados da sala do lado, pais e comunidade. Mas é preciso um trabalho de “formação de público” cuidadoso e artesanal com a comunidade, pois “presentificar” é algo próximo da linguagem da *performance* e aceitar, por assim dizer, o “processo” como “produto” demanda intimidade com esse modo de fazer Arte e de ler a infância e a juventude.

2.3- Os alunos aprendizes em arte

Trata-se de um importantíssimo fundamento, senão o principal, para a discussão de um ensino de Arte arejado, flexível, polimorfo: procurar levar em conta, sempre, o ponto de vista





próprio do aluno. O enigma de como fazer isso há que ser desvendado pelo adulto interessado em ensinar Arte, disposto a relacionar-se de fato, de modo significativo com seus alunos. A obrigatoriedade do ensino de Arte se tornará uma pedra no meio do caminho, se o adulto agir de forma imperativa, como autoridade no assunto, e o aluno não demonstrar nenhum interesse.

Seria a primeira pergunta a ser feita: “o que já sabem as crianças e os jovens sobre música, dança e teatro, artes visuais?” Trocando em miúdos, como trabalhar com um repertório inicial de maneira antropológica, o que significa levar em conta os modos de vida dos alunos e das comunidades às quais pertencem? Como cativar crianças e jovens para que eles mesmos desejem intensamente fazer música, dançar, fazer teatro, pinturas, esculturas e outras tantas criações, *performances* encarnadas em poéticas próprias? O que seria um “bom ambiente” organizado pelo adulto e pela instituição onde trabalha, de modo que as crianças e os jovens queiram de fato ser parte daquele cenário?

2.4- A criatividade morreu: viva a criatividade!

Desde muito jovem me ocupei com o tema “criatividade”; aluna do assim chamado Primeiro Grau em plena década de 1970, estudei em “escolas experimentais” na cidade de São Paulo, história que certamente influencia meu modo de ser e meu pensar hoje; fui formada no início dos anos de 1980 pelo dramaturgo Ilo Krugli, artista e educador que nos mostrou como ensinar para crianças o que ele nomeava “arte integrada”, pensando o teatro como arte da criação e da transformação: e o que seria “ser criativo” hoje, na segunda década do século XXI? A pergunta me levou a reler um texto maravilhoso de Clarice Lispector, “Literatura de vanguarda no Brasil”, publicado originalmente em 1963 e compilado por Teresa Monteiro e Lícia Manzo em 2005.

Para Clarice, vanguarda seria “um modo de experimentação”: “uma apreensão de um modo de ser”, modo novo que “leva fatalmente a uma mudança formal”. Clarice, em seu texto, está falando sobre literatura e nos convida a utilizar uma nova palavra: “tema”; “seria aquilo que substituiria a unidade indivisível que é fundo-forma”; e segue dizendo: “Eu me propus: tema, e a coisa escrita; tema, e a coisa pintada; tema, e a música; tema, e viver” (2005, p.98). Antes, Clarice procurou uma síntese:





Vanguarda seria, pois, em última análise, um dos instrumentos de conhecimento, um instrumento avançado de pesquisa. Esse modo de experimentação partiria de renovações formais que levariam ao reexame de conceitos, mesmo de conceitos não formulados. Mas poderia também partir da consciência, mesmo não formulada, de conceitos novos, e revestir-se inclusive de uma forma clássica – e isso já contraria o conceito de vanguarda, estrito senso, como é geralmente configurado? (LISPECTOR, 2005, p.98)

Clarice Lispector também falou de sua maneira de trabalhar: sua antimetodologia, e deixou diversos registros dela. De forma criativa e lúdica, Clarice propõe sim *uma* metodologia: mas que seria tão única e misteriosa (tal qual um ovo!) que talvez apenas Clarice saberia desenvolvê-la, “aplicá-la”, exercê-la. Vou visitá-la rapidamente com o leitor, de modo a vislumbrarmos antimetodologias e vanguardas hoje: seria isso possível?

Explicou Clarice, tal como citada nos Cadernos de Literatura editados pelo Instituto Moreira Salles:

Vou tomando notas. Às vezes acordo no meio da noite, anoto uma frase e volto para a cama. Sou capaz de escrever no escuro, num cinema, meu caderninho sempre na bolsa. Depois eu mesma tenho dificuldade de decifrar minha letra. Mas é assim. Desde o primeiro livro. Eu tinha uma porção de notas, não sabia direito o que fazer com elas. Lúcio Cardoso me disse, então: ‘Se todas são sobre o mesmo tema, você tem o livro pronto’. E assim foi. (LISPECTOR, 2004, p.80)

O que chama a atenção nos dizeres de Clarice sobre seu processo de criação, é sua recusa a intelectualizar sua experiência de escrita:

Eu nunca sei de antemão o que vou escrever. Tem escritores que só se põem a escrever quando têm o livro todo na cabeça. Eu não. Vou seguindo e não sei no que vai dar. Depois vou descobrindo o que eu queria. (LISPECTOR, 2004, p.80)

Hoje temos uma expressão que emoldura este procedimento, que é a criação *work in process* / trabalho em processo. Alguns radicalizaram esta maneira de pensar e de trabalhar, tornando-a um modo de vida: Allan Kaprow é uma das mais interessantes referências. Sua conceituação de arte como a própria vida gerou as palavras “Un-Art” e “Un-Artist”. Em





português os tradutores brigam para traduzir: a-arte ou não-arte? Perceber que os caminhos da *performance* e do *happening* geraram novas concepções acerca do mundo é algo fundamental para aquele que quer sintonizar com a noção de criança *performer*. Digo novamente: não se trata de “qualquer coisa”, mas sim, de adquirir uma sintonia fina naquilo que está acontecendo diante dos nossos olhos, preconizado como “arte contemporânea” por alguns e a vida mesma por outros.

3. NOÇÃO DE INFÂNCIA: A CRIANÇA *PERFORMER*

Pensar a criança como *performer* no campo da educação artística, portanto, tangencia a necessidade de novas metodologias para olhar as relações com ela, pois há que propiciar liberdade para performar. Será necessário experienciar uma espécie de descentramento do lugar do adulto educador. O saber não pertence ao educador, não reside em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber encontra-se *entre* ele e seus alunos. Trata-se de encarnar uma atitude relacional cuja primeira modificação no ensino da Arte é a lista do “material necessário” para começar a trabalhar: você e eu!

Nossa noção de infância e de juventude em diálogo com nossa noção do que é Arte conversam conosco e com nossos alunos o tempo todo, ruidosa ou silenciosamente. A Sociologia da Infância caminhou bastante nesse sentido, na direção de compreendermos que há diferentes conceitos de infância:

Sarmiento (2007) nos ensina que as representações tradicionais – para ele, historicamente situadas em um momento “pré-sociológico” – da conceitualização da criança e da infância podem ser elencados em tipos ideais, que revelam as simbolizações históricas da criança; essas concepções moldam as ações cotidianas e práticas da comunidade de adultos ao redor das crianças. Sarmiento distingue: a criança má (noção baseada na idéia do pecado original); a criança inocente (vítima da sociedade que a perverte); a criança imanente (concepção que semeia as teorias desenvolvimentistas, onde há possibilidade de aquisição da razão e da experiência); a criança naturalmente desenvolvida (visão poderosa na contemporaneidade, onde, antes de serem seres sociais, as crianças são seres naturais); a criança inconsciente – visão possível a partir de Freud – onde a criança é vista como um preditor do adulto (sic), cujos conflitos relacionais com as figuras paterna e materna lhe constituem. A sexta visão de infância demarcada por Sarmiento, a criança vista como ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, só é passível de ser teorizada, segundo ele, a partir de uma revisão sociológica das representações tradicionais da criança: essa





então é, para nosso autor, “a criança sociológica”. O cerne desta noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais que integram um grupo social distinto. (MACHADO, 2010, p.120)

Ao propor como ponto de partida da noção de criança *performer* converso com o que se habituou chamar, em educação, de protagonismo. Trabalhando com formação de professores, percebi quão inócuo ou vazio era para eles nomear a criança “ator social protagonista”: a “criança sociológica” desembarcou nos textos pedagógicos sem trazer passaporte... quero dizer, pouco se ouviu falar da origem deste olhar para a infância, e o termo ao ser dito pelo educador se mostra palavra “decorada”, descontextualizada.

Como professora de teatro, fui tecendo uma rede de significações entre o protagonismo e a ação do ator na cena contemporânea; percebi, quase de maneira invisível, silenciosa, quão rico seria transpor os princípios de criação, estranhamento, risco, trabalho em processo para a aula de teatro com crianças: mais ainda, para a vida cotidiana! Que interessante poder “ler” o desejo por um sorvete ou hambúrguer, uma crise de birra, uma sonolência no ônibus como atos performativos!

Percebi que meu caminho, da psicologia fenomenológica para dentro da antropologia do cotidiano da criança, era fértil e muito convidativo para outros educadores. Também foi ganhando clareza a relação entre os modos de ser e estar da criança pequena e a pesquisa de criação dos *performers* em dança e teatro contemporâneos. É nesta tessitura que visualizarei um possível currículo em Arte.

Teatro, dança, artes visuais, música... Penso que nosso passo zero pode ser uma mudança de vocabulário. Assim, proponho: teatralidades; corporalidades; espacialidades e musicalidades. Quatro palavras-chave e no plural, como eixos, âmbitos que geram modos de ser e de estar: ser teatral; ser um corpo total; ser móvel, polimorfo, modelável: plástico; ser musical.

Como e por que mudar as palavras? No que mudar palavras muda nossa ação? Talvez possamos dizer que esses podem ser quatro eixos estruturadores de possíveis antiestruturas; algo como um trampolim para o risco, para “outra coisa”, para pular e mergulhar em algo diferente, estranho e desconhecido... Nesta chave, Arte é um conhecimento que não conhece a si mesmo (MILNER, 1991).





No plano fenomenológico, somos constituídos por gesto e palavra. A mudança de palavra, se realizada na chave da fala falante (MERLEAU-PONTY, 1999), proporia por si mesma a transformação do gesto – por trazer novidade, provocação, surpresa, estranhamento – bem como propiciaria uma linguagem de forma-e-conteúdo, criativa e existencial.

Traduzindo de modo mais direto: é preciso que o adulto opere bem com a capacidade da criança e do jovem para encarnarem o novo, o inusitado, o intransigente e teimoso; o fluxo – sem previsão – do ato criador e do gesto espontâneo. Neste sentido os verbos cultivados podem ser: brincar; caminhar; trabalhar; fazer; ser; criar; dizer; imaginar; processar; duvidar; mostrar; impressionar; expressar; pensar; viver; refletir; cantar; tornar visível, tocável, tangível; sonorizar; transformar; saltar; surpreender; continuar; sentir; mergulhar; boiar; silenciar; dialogar; sorrir e chorar.

4. GERME DE UM PENSAMENTO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Se sabemos exatamente o que vamos fazer, para que fazê-lo?

Pablo Picasso

Meu exercício de pensamento, aqui, conversa com aquilo que os PCNs consideram interessantes critérios de avaliação de jovens aprendendo teatro, dança, artes visuais e música. Fiz esse caminho propositalmente: ao perceber o que o documento quer que os alunos aprendam, pensamos no caminho para “chegar lá”. Ao elencar conteúdos interessantes que instiguem pesquisas artísticas feitas por e com crianças e jovens, os adultos pesquisarão, eles mesmos, as formas imbricadas nestes conteúdos: sem nunca conseguir separá-las, uma não dicotomia forma-conteúdo hoje já comum no pensamento sobre a Arte contemporânea, *performances*, acontecimentos, imersões, exposições-experimentos interativos, etc.

Haveria uma grande área do conhecimento, sentimento e modos de vida que podemos nomear “artisticidade”. Nessa chave, como define o linguista e dramaturgo Pedro Barbosa, a Arte:





(...) revela-se como forma peculiar, mas irrecusável, de indagação do real e de compreensão da nossa relação com a Vida. Por outras palavras: um verdadeiro ato de conhecimento a que chamaremos cognição estética. E o Imaginário, compreendido em sua dimensão simbólica profunda, parece apresentar-se como um modelo de apreensão mitopoética do real. Enfim: uma via cognitiva de captação profunda da nossa relação com a Vida. (BARBOSA, 1996, p.90)

Deste grande campo, artisticidade, desdobram-se outros que se ininterseccionam, sempre: por ora vou nomeá-los os âmbitos das teatralidades, das corporalidades, das espacialidades e das musicalidades. Mais tarde, em debates posteriores à divulgação deste artigo, pode-se, a partir do compartilhamento e fóruns de discussão, renomear, repensar, burilar, sonhar novos modos de propor – e exercer – um currículo em Arte.

Penso estar aqui, por meio destes apontamentos iniciais, provocando uma fagulha para acender o debate em equipes sobre novos rumos, novos vocabulários, novos procedimentos no ensino da Arte, especialmente em torno daquilo que podemos chamar “arte contemporânea”. Meus dizeres sobre cada âmbito não se pretendem, portanto, definitivos, nem tampouco pretensos “novos parâmetros” do Currículo em Arte. Penso que encontram-se mais na linha do depoimento, isto é, são parte de um discurso que revela minha experiência vivida no ensino de Arte, especialmente o teatro, e na convivência com artistas-professores de outras linguagens, em projetos integrativos. O importante aqui é gerar discussão, conversa, debate, movimento entre pares.

Cada âmbito conversará com os critérios de avaliação dos PCNs, em busca de algo que podemos chamar de “des-intelectualização da experiência”: seja a experiência de quem ensina Arte, seja a experiência de quem usufrui seu ensino. A aprendizagem de Arte, então, não será definida como algo decodificado racionalmente, intelectualmente, mas antes, uma experiência enriquecedora daquilo que o filósofo Gaston Bachelard nomeou “razão imaginante” (BACHELARD APUD BARBOSA, 1996).





4.1-Âmbito das Teatralidades: ser teatral

Trabalhar teatralidades não será sinônimo para dar aulas de teatro. Trabalhar teatralidades será definir teatro como “ação de ver”: pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico passível de surgir na convivência com o professor *performer*. São alguns dos ingredientes de um enfoque “dramatizante”: a busca de um “espaço” imaginativo, cênico e de um “tempo” ficcional (*Agora eu era... Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui... Quando eu era...*); o uso do corpo de modo integral e imaginativo; a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combinam; a necessidade plena da capacidade humana para a invenção; saída da vida cotidiana tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espaço realista estrito senso). Brincar com o outro; improvisar provocando novos caminhos teatrais, viradas, surpresa, invenção de diálogos, intervenções no tempo e no espaço ficcionais: partindo da teatralidade no corpo; eu sou o espaço cênico.

4.2-Âmbito das Corporalidades: ser um corpo total, e poder fragmentar-se

É interessante que o trabalho com nosso espaço corpo próprio – noção da filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty (1999) que nos apresenta uma maneira de definir nosso “eu” existencialmente, a partir de nossa espacialidade, ou seja, nossa relação eu-espaço: espaço vivido, espaço “fora” e “dentro” de mim, noção de “todo” anterior à noção de “partes” – aconteça de tal modo que nos tornamos narradores de nós mesmos. Construindo nossa história, dia após dia, nos apropriamos de uma biografia, dada em um tempo e um espaço vividos, e vivos porque humanizados, repletos de significações reveladas na nossa maneira de contar de fatos, situações, encontros, sonhos, devaneios, projetos. É nesse sentido que o corpo fala – e uma “auto-biografia” pode ser construída por crianças e jovens de modo intenso e imaginativo, e não apenas colagem de fatos e dados cronológicos, nem tampouco como simples registro do crescimento do corpo biológico. A busca de qualidade de movimento, clareza e novas destrezas... ação e “silêncio de corpo”, corpo *performer*, narrador de si, do outro e do mundo, cuja performatividade pode ser trabalhada, lapidada, desenvolvida; o assim





nomeado “trabalho corporal” não será feito simplesmente de dancinhas, passos, coreografias, jogos de estátua e alongamentos... Colorindo auto-referências, por meio da ampliação do que podemos chamar um leque de identificações, seja por semelhança, seja por oposição, a criança e o jovem experienciam gesto e linguagem, em direção a um campo antropológico rico e relacional, revelador de um “eu”, um “nós” e um “mundo”. Será especialmente inserido no tempo da infância, tempo e espaço trabalhados a partir do tripé que o filósofo Gaston Bachelard propõe em suas *poéticas* – o tripé memória/imaginação/poesia, aquilo que alguns nomeiam “trabalho corporal” será revelado como a expressão do corpo próprio, imaginação viva e encarnada que sobe no tripé do filósofo: *sobe, e desce, e pula, e gira, e cai, e levanta e sobe de novo...*

4.3- Âmbito das Espacialidades: ser móvel, polimorfo, modelável e plástico

Corporalidades e espacialidades são experiências gêmeas. O espaço corpo próprio, meu “eu”, vai ao encontro do mundo e do outro: a espacialidade revela minha relação com tudo que me rodeia, de modo concreto, material, sensível-sensorial. O trabalho com desenho, construções, pintura, argila, quadrinhos, painéis e tudo o mais enriquece meu conhecimento da corporalidade, do outro e do mundo, e me chama para a concretude do brincar na chave da teatralidade (usufruto do corpo e dos objetos criados para brincar). Tornar-se apto a criar sua “poética pessoal” – cotidianamente, e não para “uma exposição”! – é pesquisar tudo que é intrínseco à união forma-conteúdo, em suas emoções, reflexões e conhecimentos. Saber do vazio: e permitir-se entrar nele, real e existencialmente. A corporalidade não se separa nem do tempo nem do espaço vividos, nem tampouco do mundo ao redor ou da cultura local; nesse sentido, não haveria “indivíduo”: há corporalidades, pessoalidades em relação; seres-no-mundo em processos de descoberta e encontro. A plasticidade de si e do mundo transformadas espacialmente em desenhos, telas, objetos, painéis... são as possíveis presentificações dos seres-no-mundo, a partir do que se habituou nomear as “artes visuais”.





4.4-Âmbito das Musicalidades: ser sonoro, e capaz do silêncio

Musicalidades, no campo da arte e da educação, seria palavra para propor reviravoltas: para fora da discussão do primor técnico (“tocar um instrumento”) e para dentro da musicalidade como um aspecto da corporalidade de todos nós (“instrumentalizar-se” para ouvir e ser ouvido, ocupar espaços, recriar tempos). Positivar cada fenômeno infantil, desde o grito e o balbúcio: num caldo de expressividade, o adulto vai traduzindo a vida para quem é iniciante nela e introduzindo o mundo sofisticado da música, na medida em que a criança se interessa por ele. A música está no ar, não no especialista, nem no CD infantil. A música está na nossa conversa e no nosso ruído... No latido do cachorro, no miado do gato, em tudo que ouço e recrio, nas significações que dou para a sonoridade da chuva, raio e trovão. A música está “debaixo do barro do chão” e também, muito especialmente, no silêncio: é lá onde está a musicalidade em potencial. Ser musical no corpo e nas relações, na lida com os meios e com os materiais: voz, ruídos, onomatopéias, sons de todos os objetos cotidianos... comunicando algo alguém. Aquietar-se para apreciar música e silêncio. Re-inventar a própria escuta: aliando escuta e imaginação, desenvolvendo habilidades sutis, sensibilidade para pequenas e grandes percepções sonoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: “CAMINHANDO CONTRA O VENTO”

Agora é construir, em conjunto e societariamente, as interfaces e as interações entre os eixos; é pensar ações criativas que levem as crianças e os jovens àqueles âmbitos; é procurar novos meios e modos de “avaliar” o que as crianças e os jovens estão aprendendo, e como estão aprendendo... a partir de tudo que pensamos ser importante ensinar, sim, como adultos responsáveis por seus processos de mergulho na educação estética, mas sem nunca deixar de prestar atenção a tudo aquilo que a convivência com elas está nos ensinando em contrapartida, em correlação, como correntezas de um mesmo rio, em transformação e em curso permanente.

Trata-se de pensar antropológicamente o ensino de Arte, onde dois importantes fundamentos são: ensino e sou ensinado por meus alunos; meus alunos não são “folhas de papel em branco”, possuem herança cultural e biografia anterior ao encontro comigo e com as aulas de Arte... E será desse “material” entre mundos, entre corpos, entre tempos e espaços





que projetos serão criados. As intervenções serão interessantes quanto mais revelarem algo sobre quem é o professor de Arte. Essa busca do “quem” também significa a busca de um “olhar antropológico” (ROCHA; TOSTA, 2009): conexão onde quem educa e quem é educado são parte de um mesmo contorno, uma mesma partitura, a partitura relacional.

A toada do rio pode ser também híbrida, ou seja, mistura de tetralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades em uma coisa só: artisticidade. Muitos artistas já caminham nesta direção, e há grupos importantes de pesquisa no mundo todo, de algo nomeado “dissolução das fronteiras nas Artes” (MENKE, 2010). Discutir o que é próprio da arte contemporânea, suas interfaces com outros territórios do saber e do fazer, é também uma necessidade premente.

Agora, caros leitores, construam seus barcos, na medida de seus sonhos e de suas possibilidades... E boa viagem! Atraquem em portos seguros, mas também enfrentem tempestades e sereias desconhecidas; arrisquem e petisquem, sempre em sintonia fina com seus passageiros, marinheiros de primeira viagem ou não.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos anos.** São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Iochpe, 1991.

_____; CUNHA, F. P. (Orgs.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. 464p.

BARBOSA, P. **Metamorfoses do Real.** Porto: Edições Afrontamento, 1996. 249p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: volume 6 – Arte.** Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 05/05/2011.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. **Lispector, Clarice.** N.17-18. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.

LISPECTOR, C. **Outros escritos:** Clarice Lispector. Organização de Teresa Monteiro e Lícia Manzo. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. 174p.





MACHADO, M. M. A criança é performer. **Educação & Realidade**. V.35, n.2, pp115-136. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2010.

MENKE, C. Towards an Aesthetic Concept of Life. **MLN**. V.125, n.3, pp 552-570. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da percepção**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662p.

MILNER, M. **A Loucura Suprimida do Homem São**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 302p.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1989. 128p.

PENNA, M. (Coord.) **É Este O Ensino De Arte Que Queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA – PPGE, 2001. 184p.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 159p.

TURNER, V. **O processo ritual: Estrutura e Anti-estrutura**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974. 248p.

VERAS, L. Quem tem medo de arte contemporânea?. **In: Revista Continuum/Itaú Cultural**, São Paulo, nº. 19, 7-10p., 2007.

Submetido em: 4.7.2011

Aceito em: 5.2.2012

