

Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental

Possible displacements to think about time, space, and supplies in the teaching of Visual Arts for children and teenagers in Elementary School

Posibles desplazamientos para pensar el tiempo, el espacio y los materiales en la enseñanza de las Artes Visuales para niños y adolescentes de la Escuela Primaria

Ana Carolina Nogueira

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: anacarolinacultural@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7056-8705>

Elaine Schmidlin

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: s.elaine@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7478-1781>

RESUMO:

Este texto apresenta parte de uma pesquisa de doutorado em que se propõe o acontecimento, conceito formulado por Gilles Deleuze, como possibilidade de filosofia de trabalho para o ensino das Artes Visuais. Pensam-se os encontros escolares como “aulas-acontecimento”, que, com sua intensidade, movem pensamento e

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

criação nessa área de ensino. Nessa via, pensar e criar são como movimentos que surgem após algum tipo de “abalo” ou provocação. Algo ou alguém nos tira do lugar onde estávamos, fazendo com que nos coloquemos em ação para compreender ou inventar algo novo. Trata-se, então, de pensar em reconfigurações e em novos modos de perceber e deslocar tempo, espaço e materiais para as aulas, aproveitando o que se tem, aqui e agora.

Palavras-chave: *Ensino das Artes Visuais. Acontecimento. Infância. Adolescência. Ensino Fundamental.*

ABSTRACT:

This text presents part of a doctoral research in which the event is proposed, a concept formulated by Gilles Deleuze, as a possibility of work philosophy for the teaching of Visual Arts. School meetings are thought of as “event-classes” which, with their intensity, move thought and creation in this area of teaching. In this way, thinking and creating are like movements that arise after some kind of “shock” or provocation. Something or someone takes us from where we were, causing us to put ourselves into action to understand or invent something new. Then, it is a question of thinking about reconfigurations and new ways of perceiving and displacing time, space, and materials for classes, taking advantage of what we have, here and now.

Keywords: *Teaching of Visual Arts. Event. Childhood. Adolescence. Elementary School.*

RESUMEN:

Este texto presenta parte de una investigación doctoral en la que se propone el evento, concepto formulado por Gilles Deleuze, como una posibilidad de filosofía de trabajo para la enseñanza de las Artes Visuales. Los encuentros escolares se conciben como “clases de eventos” que, con su intensidad, mueven el pensamiento y la creación en este ámbito de la enseñanza. De esta forma, pensar y crear son como movimientos que surgen tras algún tipo de “temblor” o provocación. Algo o alguien nos saca del lugar donde estábamos, provocando que nos pongamos en acción para entender o inventar algo nuevo. Se trata, entonces, de pensar en reconfiguraciones y nuevas formas de percibir y desplazar el tiempo, el

espacio y los materiales para las clases, aprovechando lo que tenemos, aquí y ahora.

Palabras clave: *Enseñanza de las Artes Visuales. Evento. Infancia. Adolescencia. Enseñanza básica.*

Artigo recebido em: 01/04/2021

Artigo aprovado em: 24/09/2021

pós:

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

408

Primeiro movimento: Aceitar o acaso e o caos da arte na aula de Artes Visuais

Grande parte dos professores de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental reconhece que não é tão fácil aceitar o que acontece em uma aula de Artes na escola, particularmente nos dias em que o “circo pega fogo”, quando ocorre a catarse e a bagunça típica desse tipo de encontro. No entanto, é justamente nesses momentos que surge o acontecimento, compreendido aqui como um efeito de sentido que pode gerar um momento de criação. Para Deleuze, “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p. 152).

De certo modo, é quando surge uma espécie de rompimento estrutural, no qual os estudantes levantam-se das cadeiras e começam a trocar energia, que, dependendo da faixa etária, ainda não foram “adestrados”, “civilizados”, vindo à tona os gritos, as brincadeiras, as sujeiras de tinta na parede, no chão, nas cadeiras; é quando crianças e adolescentes encontram-se diante do irresistível que se reverbera na infância que todos temos dentro de nós.

Assim, a criança retoma a infância como aquela condição de toda experiência que busca a linguagem para afirmar-se e, nesse percurso, funda-se também a própria história, conforme cita Walter Kohan: “Quando a criança é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (KOHAN, 2003, p. 244-245). Portanto, uma humanidade sem infância e sem uma experiência seria uma humanidade sem história.

Muitas vezes, nessa experiência, não acontece produção material alguma, e o que se “produz”, na realidade, é êxtase, quando a aula de Artes Visuais – este espaço-tempo – opera como uma espécie de quebra, a qual tira as coisas do lugar, movimenta a cena e desestrutura a rigidez que circula na educação, produzindo a história e os seus devires.

Para acolher os devires em sala de aula, é preciso estar disponível para entender o próprio processo de pensamento como algo diferente do que se pensava ser. Devir, para Deleuze (1974), é, entre outras coisas, um estado de eterna mudança.

Devir não é imitação nem comparação, mas uma criação contínua do que ainda não existe, que não foi inventado. Está imbricado ao presente ou, segundo os autores, “tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 1). Para ir ao encontro do devir, portanto, é preciso estar aberto, disponível, em uma atitude ética e filosófica para o encontro com o inesperado.

A partir dessas ideias, o texto se abre a uma pedagogia do acontecimento no ensino das Artes Visuais para crianças e adolescentes, ou para uma espécie de “aula-acontecimento”, na qual se propõe criar com o que se tem ao alcance, naquele determinado tempo e espaço.

No *Abecedário de Gilles Deleuze* (1995), o filósofo francês pronunciou uma belíssima fala sobre o que pode vir a ser uma “aula-acontecimento”, e que serve muito bem como introdução para este tema:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum.

O acontecimento, para Deleuze, remete ao pensamento, mas não como algo que está dado, ou que se dá em momentos de calma, mas que nos arrebatava, nos força, ou seja, que retira nossos pés do chão. Do contrário, não é pensamento nem criação; seria apenas mera repetição.

O pensamento inventivo, então, só seria possível acontecer em situações-limite, quando algo realmente novo passa por nós, em que uma situação desconhecida nos coloca em risco, em desacordo com tudo o que conhecíamos antes. Isso é sugerido por Orlandi no

prefácio da obra de Zourabichvili (2016, p. 18), em que o autor diz ser necessário repensar o modelo recognitivo, caso queiramos entender o acontecimento sob a perspectiva de Deleuze e Guattari:

O pensamento sempre foi analisado como um sistema coerente de “funcionamento”. Mas podemos imaginá-lo operando de outros modos, mais flexíveis e heterogêneos, sob uma “lógica do fora”, “forçosamente irracional”, que assume o constante “desafio de afirmar o acaso”.

Confirma-se a filosofia do acontecimento no ensino proclamando a aula de Artes como possibilidade do “fora”, em que o acaso, o imprevisto e o diverso apareceriam como um movimento que potencializaria criações e pensamentos “diferentes”, os quais fogem da repetição e do simples acúmulo de informações “sobre” a Arte, sua “história” e suas técnicas.

Ao transpor essa afirmação para o ato de pensar e criar uma aula no Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes de diferentes idades, pode-se entender que é só na instabilidade, na escuridão da impossibilidade de fazê-la de um modo idealizado, “resolvido”, que ela pode acontecer como um verdadeiro ato inventivo. Criar exige desconforto. Só se cria quando nos sentimos incomodados, ou quando não temos mais escolha, como também sugere Zourabichvili (2016, p. 37).

Mas, então, como cair mais leve? Como deixar acontecer o pensamento e a criação genuína no espaço de ensino? Será que basta abrir melhor os olhos? Que postura ética é essa que nos deixa mais vulneráveis ao que vem sem avisar?

Há algum tempo, os sinais de falência do modelo disciplinar e curricular já escancararam o que podiam para sugerir que já não é possível haver criação dentro de tais perspectivas. Então, quando se chega a um ponto em que não se tem mais escolha, em que algo se rompeu, ou que chegou ao seu limite, há que surgir o novo, de novo.

A escola e a educação, de modo geral, têm receio do acaso, da circunstância, pois há que se controlar, fazer chamada, avaliar, mandar as crianças se sentarem, se “comportarem”. E como se pode criar nessas condições de disciplinamento em que se encontra o pensamento?

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Para criar, é preciso se desapegar do que já é conhecido e se deixar levar pelas surpresas que ocorrem no dia a dia da aula, de situações inusitadas, das quais, muitas vezes, queremos nos distanciar, a fim de não nos incomodarmos com o que não é seguro, que não está na lista diária.

Marly Meira (2009, p. 15) diz que a pedagogia do acontecimento é uma postura, que “exige uma arte de pensar, e uma nova maneira de inclusão dos afetos na percepção do aqui agora”, e propõe a seguinte ideia: é no que acontece em sala de aula, no momento presente e com as condições reais, que a matéria-prima se revela para a realização dos encontros com a arte.

Logo, vale perguntar: quais linhas de fuga e ruptura podem surgir a partir do olhar para o acontecimento? Que novos sentidos podem ser gerados a partir dessa mudança de paradigma?

Na experiência diária nas escolas, a maioria dos professores “inventa” métodos mediante a colagem de uma teoria aqui e uma prática acolá, criando outras formas de aproveitar melhor o tempo, o espaço e o material. Mas isso não significa que o professor está “improvisando”, mas sim criando, pensando e articulando novos procedimentos. Pensar a diferença diante da diversidade e da adversidade é inventar!

Assim, pode-se dizer que o professor afirma o acaso, propõe experiências, submetendo-se ao acontecimento, sem garantia de nada, pois, como diz Larrosa (2017, p. 99), “não significa exatamente que nós a façamos acontecer; ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso”.

Tal concepção nos permite ver as Artes Visuais não mais como uma disciplina pura, mas como uma área que conecta experiências de vida, práticas, técnicas e teorias; uma espécie de “devir-transdisciplinar”, que pode ampliar as possibilidades da arte para além do ponto de vista da escola, que, muitas vezes, acaba apartando-a da vida cotidiana de crianças e adolescentes.

Sobre esses “devires transdisciplinares”, sabe-se que a liberdade tem seu preço, e o currículo, por mais “careta” que seja, é para muitos de nós uma grande muleta, e escapar do vício da norma não é para qualquer um.

[...] tudo pode caber em uma aula de artes. Dar-se conta disso é uma maravilha, mas logo aí surge uma boa dificuldade. Poder inventar não é fácil! Referências são necessárias. Entretanto, sem rupturas, sem transformações, novos pontos de vista e virtuosos da percepção, impossível existir arte (ZORDAN, 2010, p. 3).

Pensar em uma pedagogia do acontecimento é, portanto, compreender que o ensino de Artes é muito mais do que ensinar técnicas para estudantes. Porque arte não é somente técnica, releitura de obras de artistas reconhecidos pelos códigos da história do ocidente, e sim algo que acontece, aquilo que se vive cotidianamente, nos faz pensar e nos afeta.

Segundo movimento: Deslocar para resistir – O espaço de aula que temos como lugar para o acontecimento

Experimentar outros territórios, percorrer novos caminhos, criar linhas de fuga. Poderiam esses termos se tornar referência para pensarmos possíveis espaços para o acontecimento em uma aula de Artes Visuais na escola?

O processo histórico de disciplinarização escolar, além de fragmentar o conhecimento, faz o mesmo com o espaço físico, limitando-o a salas de aulas, quadras esportivas, refeitórios, laboratórios, etc. No caso das Artes Visuais, quando as escolas possuem oficina ou ateliê, geralmente são motivo de comemoração por parte dos professores e alunos. Com esse tipo de recurso, aumentam as chances de se realizar um trabalho com maior liberdade de criação, em que as crianças poderiam fazer a tão famigerada “bagunça”, sem tantos olhares disciplinadores vindos dos corredores das salas laterais. O espaço próprio, porém, ou mais isolado, não é garantia de qualidade para as aulas, como bem sabemos.

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez, 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Paola Zordan (2007, p. 1) usa os termos “espaço problemático” e “espaço diferente” para falar sobre a aula de Artes, atentando para o fato de que só é possível uma melhor compreensão sobre esta área de ensino realizando o que se chama de “geologia de uma disciplina”.

Para realizar tal geologia, é necessário escavar o terreno sob o qual se edificou essa área de conhecimento no currículo escolar, sabendo que nos depararemos com um histórico de enunciados que fundamentam e demarcam seus limites, seja de tempo, espaço, distribuição e valorização dos conteúdos, entre outros aspectos.

Considerando tais questões, é necessário pensar sobre os tipos de espaços disponibilizados para a arte na escola, seja o seu lugar no currículo, nas reuniões pedagógicas ou nos ateliês improvisados, a fim de imaginar outras possibilidades de territorializações e desterritorializações¹ para esses encontros.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que faz parte da própria condição da arte extrapolar os limites espaciais que tentam contê-la ou domesticá-la, assim como aponta Zordan (2010, p. 6):

A aprendizagem artística, tanto no âmbito gráfico, plástico, pictórico, como no musical e principalmente cênico, em nenhum momento e contexto se restringe às instituições que a legitimam dentro de órgãos de poder, como as escolas. O ensino de artes constitui um saber não necessariamente desenvolvido no espaço escolar, disseminado por práticas culturais diversas que, entretanto, configura um campo de saber legitimado como uma área curricular fundamental.

Assim, para pensar nas demarcações dos espaços físicos disponibilizados para as aulas, deve-se levar em consideração uma série de discursos históricos, que ora compreendem a importância de salas especiais para o ensino das Artes Visuais, ora entendem que a sala de aula, o depósito ou um cantinho qualquer do pátio da escola já está de bom tamanho para a realização do trabalho com a arte.

Outras importantes perguntas que se podem fazer são: em que espaço queremos estar? Que tipos de experiências artísticas queremos propor para as crianças? Será que elas cabem nesses espaços que estamos propondo? O que podemos fazer nos espaços que já temos?

Nesse sentido, a discussão é sobre o que se pode criar em termos de novos espaços, sejam eles físicos ou abstratos, pois, assim como o material não define a qualidade da aula, o espaço não é limitador de propostas artísticas inventivas. E para fazer do espaço das aulas, seja ele qual for, um ambiente fecundo para o acontecimento, pode-se recorrer às formulações de Deleuze (1991, p. 118):

Quais são as condições de um acontecimento, para que tudo seja acontecimento? O acontecimento produz-se em um caos, em uma multiplicidade caótica, com a condição de que intervenha uma espécie de crivo. O caos não existe, é uma abstração, porque é inseparável de um crivo que dele faz sair alguma coisa (algo em vez de nada).

Estender os limites de espaço e tempo ou, mais uma vez, criar linhas de fuga, desterritorializando-nos e reterritorializando-nos constantemente, a fim de não criar raízes, e sim rizomas², é uma necessidade, uma vez que, como aponta Zordan (2007, p. 4), “quando o devir da arte se insinua nos campos cheios de ductos, cercados, compartimentos e edificações estruturadas, o ‘espaço estriado’ da Educação, os problemas tornam-se ainda mais complexos”.

Deleuze mostra, também, que há de se levar em conta que nem tempo nem espaço são necessariamente limites fixos, e que sempre há uma possibilidade de extrapolá-los.

O acontecimento é uma vibração com uma infinidade de harmônicos, ou de submúltiplos, tal como uma onda sonora, uma onda luminosa, ou mesmo uma parte de espaço cada vez menor ao longo de uma duração cada vez menor. Pois o tempo e o espaço não são limites, mas coordenadas abstratas de todas as séries, elas próprias em extensão: o minuto, o segundo, o décimo de segundo... (DELEUZE, 1991, p. 119).

É praticamente inevitável que professores sejam os mediadores do espaço onde acontecem as aulas e, muitas vezes, sobrecarregam-se com a função de “controlar” as catarses que decorrem dos processos de criação. É por esses e outros motivos que o sonho de qualquer professor de Artes Visuais é um ateliê, com pias, mesas e materiais diversificados. Mas e quando não temos esse espaço? O que podemos fazer com o que temos às mãos?

Pensar o acontecimento interligado ao lugar/espaço de aula é pensar em como criar aberturas, fendas, rasgos, vácuos e vazios para novos pensamentos, a partir dos espaços que já temos.

Assim, é preciso pensar que quem faz o espaço, pelo menos em parte, é o professor, e que a arte se expande, extrapola e, na maioria das vezes, não cabe entre quatro paredes brancas, sejam elas de museus, galerias ou a própria sala de aula.

Terceiro movimento: Inventar outros tempos

O que fazer com o tempo de aula que se tem? Como expandi-lo, torná-lo mais aproveitável, ou com mais qualidade? O que fazer com esses dois encontros semanais de 45 minutos? Esse tempo é suficiente? É pouco!

Sempre é pouco o tempo para criação na escola, especialmente quando se trabalha com crianças e adolescentes, a quem a escola quer sempre adestrar, ensinar a representar, a fazer cópias, “re-fletir”, “re-fazer”.

Contudo, o fato é que o acontecimento artístico e os processos de criação não esperam a aula de Artes para se realizarem em nossas vidas e muito menos nas dos estudantes, já que para eles a criação está em toda parte, em suas casas, nas suas brincadeiras, na hora da entrada da escola e especialmente no recreio. Sobre essa fragmentação da vida em toda parte, Deleuze (2002, p. 14) afirma que:

Não deveria ser preciso conter uma vida no simples momento em que a vida individual confronta o morto universal. Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos

vividos medem. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos.

Muitos de nós sentimos na pele a fragmentação da vida, que se dá através de uma ideia de aceleração do tempo, cada vez mais latente em nossa contemporaneidade. Percebemos, atônitos, os dias e horas consumindo-se pela lógica de produtividade e, como comenta Frange (2017, p. 112), “HOJE, o tempo sem experiência gera perda de sentidos, há uma patologia, um mal-estar da ‘falta de tempo’”.

Na área de Artes, isso se reflete em dezenas de reuniões para fins cada vez mais específicos, relatórios, planejamentos, estudos continuados, burocratizações de todos os tipos, e assim o tempo escorre pelos dedos, ficando o que mais importa para trás, no caso, a vivência artística, que exige outra lógica temporal.

Para pensar em outros tipos de temporalidades para os minutos fragmentados das aulas de Artes Visuais, Paola Zordan (2007, p. 1) diz o seguinte:

Começamos pelo tempo. Muito pouco, comparado ao das outras matérias que são desenvolvidas ao longo de todo o currículo escolar. Menor que o da Educação Física, legitimada pelo espírito positivista, idealizador de uma *paidéia* moderna. Para se entender os poucos minutos semanais que o Ensino Fundamental reservou, em algumas séries, para as artes, há que se seguir toda uma genealogia da inserção deste campo, que hoje chamamos Artes Visuais, nas instituições e nos currículos.

Mesmo professores com pouca experiência em sala de aula sabem que o processo de criação é instável, que, em alguns dias, pode acontecer quase nada, mas, em outros, pode acontecer de tudo, a ponto de que mal se dá conta de organizar a sala antes de bater o sinal para outra disciplina.

Quando isso acontece, chegamos em casa exaustos, vencidos e, às vezes, frustrados, por não conseguirmos aproveitar melhor as oportunidades naquele curto espaço de tempo. Entramos em crise, como sugere Lucimar Bello Frange (2017, p. 113):

Não sabemos o que fazer com o tempo livre. Há uma crise de imaginação nesse mundo ao revés, de ponta-cabeça. O desenvolver as potencialidades está minado. Todas as guerras são formas de não saber lidar com o tempo e com a imaginação. O tempo tem que ser qualitativo, pensamento e ação com imaginação. Viagens sem rumos, sem definições. Tempo-aventura.

Como, então, aproveitar a falta, o silêncio, a ausência, a catarse, a explosão de acontecimentos, ou o “pouco que nos resta”? Na perspectiva de Deleuze, segundo Peter Pál Pelbart (2000, p. 183), enfatiza-se a importância da compreensão de que “o tempo não existe”: “Isto é, não existe o tempo enquanto tal, ou uma essência do tempo, e sim operadores de tempo, tecnologias que produzem tal ou qual experiência do tempo, vivência do tempo, ideia do tempo, forma do tempo”.

Nesse sentido, também indica que o conceito de tempo varia de acordo com a perspectiva que adotamos para nossas observações, sendo que, se escolhermos a filosofia da criação como caminho, o tempo para criar e pensar será completamente diferente do tempo da razão, ou da “vontade de verdade”, pois será, por outro lado, uma “vontade de potência”.

E como é possível trazer essas perspectivas até as aulas de Artes Visuais para crianças e adolescentes que vivenciam o tempo de forma tão intensa e desfragmentada? Talvez, com uma escuta atenta ao que acontece na sala de aula, propondo novos modos de sentir o tempo, de estendê-lo ou encurtá-lo; criar tempos *Kairós* em vez de tempos *Chronos*, ou o tempo em que algo especial acontece, quando a experiência se realiza no momento oportuno, e não em tempos cronometrados por relógios e sirenes escolares.

Quarto movimento: Reconfigurar e potencializar os materiais

Os professores de Artes Visuais reconhecem que o material, por si, não faz milagres, que não age sozinho e não resolve os problemas de suas aulas. Mas também sabem que o acesso a materiais adequados, com qualidade e frequência na entrega, é imprescindível para que o trabalho aconteça.

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez, 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Tal assunto é pauta constante nas conversas cotidianas entre professores da área, já que a precariedade de material artístico é algo corriqueiro nas escolas. Isso nos obriga a uma constante busca por soluções alternativas, tais como o lixo reciclável, que, muitas vezes, é superestimado por quem não é da área, como se utilizar garrafas PET nas aulas resolvesse todas as questões artísticas.

Além do material que já se tem, é necessário que o professor invente maneiras de trabalhar com ele, para virá-lo pelo avesso, em suportes nunca imaginados; subversões com o que já foi utilizado, mas, ainda assim, é preciso mais, pois, como sugere Zordan (2007, p. 7), em uma aula de Artes, “o importante, mais do que fornecer coisas, trazer imagens, utilizar estratégias para propor tarefas, é dar substância para a criação”.

Logo, é sobre isso que este texto quer pensar, pois, se “o tempo e o espaço não são limites, mas sim coordenadas abstratas”, como indica Deleuze (1991, p. 119), pode-se pensar que a mesma regra valeria para a questão da matéria?

A matéria, ou o que preenche o espaço e o tempo, apresenta tais caracteres que, a cada vez, determinam sua textura em função dos diferentes materiais que aí entram. Já não são extensões, mas, como vimos, intensões, intensidades, graus. Já não é algo, em vez de nada, mas isto em vez daquilo (DELEUZE, 1991, p. 119).

Assim, surgem outras questões, tais quais: como dobrar e desdobrar infinitamente as possibilidades dos materiais? Como transformar o que se tem em potências criativas? Como “desmaterializar” o material, a fim de criar inventividades e não apenas reproduzir objetos materiais? O que pode um material?

A partir destas, surgem mais perguntas, pois o material não serve apenas para reproduzir o que já foi feito, assim como usar os mesmos materiais de sempre não quer dizer que estejamos criando arte. Então, temos que nos perguntar: Para que “serve” a tinta guache mesmo?

É sempre bom lembrar que, ao se prender excessivamente ao prescrito, às normas, a escolas artísticas, à História da Arte, seus materiais e técnicas, podem-se enraizar os processos de conhecimento, deixando de criar outras possíveis linhas de fuga, “fazer rizoma”. Mas, para que isso ocorra, é preciso deixar o corpo livre, caminhar por outros lugares, olhar para o céu, observar as nuvens, deitar no chão para contar as estrelas.

O sentido de rizoma, nesse caso, poderia ser um “indício” ou um “germe” de resistência ético-estético-político por parte dos professores, que não pode ser adequado a nenhum modelo estrutural ou “originário”, devido às suas singularidades e especificidades.

Sabe-se que, para toda ação rizomática em uma aula de Artes Visuais, uma reação pedagógica enraizadora se pronunciará, pois há que se lidar com a bagunça, a sujeira, a catarse iminente à criação artística, em especial, diante de crianças e adolescentes, que estão o tempo todo experimentando e conhecendo o mundo.

Paola Zordan (2007, p. 7) sugere o seguinte:

Cada aula de artes é mescla de forças, de uma série de discursos, imagens, conceitos e afecções emotivas que ali se que efetuam. Porque, além da relação de humores, afectos de alunos e de um professor, há toda uma afecção de materiais, mesmo que um caderno e um lápis para “desenho livre”, que produz um espaço outro numa aula de artes. Um espaço de experimentações.

O que a autora propõe sobre esta disciplina “problemática” é que, inevitavelmente, ela está mais para indisciplina, que “bem ou mal, privilegia o corpo” (ZORDAN, 2007, p. 8). Corpo que a escola quer “civilizar”, “adestrar”, ensinar para reconhecer, e não para pensar ou inventar arte. Isso quer dizer, também, admitir a corporalidade como materialidade imanente às aulas, ainda mais quando se lida com arte na infância.

Para tanto, é necessário abraçar o acaso, acolher a “efemeridade do trabalho escolar, o completo anonimato, a fragilidade da produção, as motivações escusas da ordem disciplinar que impõe sua existência” (ZORDAN, 2010, p. 10).

Talvez, esse seja o caminho alternativo para lidar com a insuficiência dos materiais, do tempo, com a ausência de espaços, com as burocratizações e outras tantas dificuldades impostas, que têm um único objetivo: desviar das possibilidades de pensar e criar no campo da arte.

Lucimar Bello Frange (2017) também sugere uma mudança comportamental de professoras e professores de Arte, no sentido de subverter a lógica da escassez de recursos e da aula de Artes como mero espaço para reprodução do que já foi feito.

Educação e arte habitam os campos da imprevisibilidade e das volatilidades, do fugidio e do gasoso. A experiência estética contemporânea é vapor. Flutuante e borrada [...]. HOJE, exige uma estética para além dos objetos, uma estética das atitudes, dos efeitos e das experiências. Mediar é inventar, além de “inventariar” (FRANGE, 2017, p. 108).

Enfim, insatisfação e frustração com a falta de recursos, sejam eles de ordem material, espacial ou temporal, podem se transformar em outras dobras e redobras³, que escapam por frestas em linhas de fuga. Isso torna possível outros modos de ser professor, uma vez que o processo de subjetivação é construído a partir das relações de força ocorridas pela intensidade dos encontros no território escolar. Com esse acontecimento, isso vem a potencializar, também, outros modos de ensinar Artes para crianças e adolescentes.

Quinto movimento: Inventar linhas de fuga

A arte e o ensino são campos privilegiados quanto às possibilidades de bricolagens, montagens, hibridizações e relações de vários tipos, seja entre materiais, experiências sensoriais e perceptivas, ou com as conexões afetivas e humanas que se desenvolvem no cotidiano das salas de aula.

Como professores, temos a sorte de conviver em espaços férteis de criação, já que se conta com a principal matéria-prima que contribui para a invenção: as pessoas e suas potencialidades inventivas.

Para autores que tomam para si a filosofia da diferença como o caminho a se pensar sobre diferentes campos, a ideia das linhas de fuga são alternativas ao sistema capitalista, que nos impõe uma retidão em relação ao pensamento e, conseqüentemente, aos modos de ver, ouvir, sentir e educar.

Assim, Arte e Filosofia chamam por esse povo que vem para transformar o mundo vivendo-o, clamando por presença e por uma vida mais fluida. Mas, para isso, é preciso, antes de qualquer coisa, entender que não temos como supor esse povo, mas sim “contribuir para sua invenção” (PELBART, 2000, p. 73).

Portanto, reinventemo-nos!

Se o capital nos empurra “ladeira abaixo”, se há, como apontam Meira (2009) e Pelbart (2000), um projeto de globalização do imaginário, quais estratégias poderíamos criar para resistir com o que temos às mãos? Que dispositivos podemos inventar para enfrentar esses poderes? E, ainda mais, “o que faremos com nossa capacidade de indignação e paixão?” (MEIRA, 2009, p. 60).

Escapar por vias marginais é dobrar-se ao infinito, como nos instiga a pensar Deleuze em *A dobra* (1991). As dobras são sinuosas, fazem curvas acentuadas, se sobrepõem e, muitas vezes, não são localizáveis, escorregam, escondem-se; por isso, por vezes, “serão dadas muitas respostas diferentes à questão por onde passa a dobra?” (DELEUZE, 1991, p. 180).

Como podemos perceber, linhas e dobras são multiplicáveis ao infinito e, portanto, não há limites para elas, pois estamos falando exclusivamente disto: “multiplicidades, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, os planos de consistência, as unidades de medida em cada caso” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3).

Para criar novos caminhos de fuga, não é necessário ter pressa, pois eles podem surgir em um ritmo lento e contínuo. Mas também pode haver descontinuidade, pois é possível “voltar casas”, como nos jogos de tabuleiro. “Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto de ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Por fim, talvez seja importante reforçar que a intenção aqui não é indicar ou substituir métodos pedagógicos, mas propor pensamentos que sacudam as estruturas sob as quais fomos formados (e acomodados!) para o exercício da docência em Artes Visuais para a infância e a adolescência. O presente texto teve, portanto, apenas a pretensão de servir como um respiro, um alívio que poderá nos ajudar a pensar em alternativas, juntos.

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

423

REFERÊNCIAS

ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Parte 1 (A-F). 1995. 1 vídeo (158min). Disponível em: <<https://vimeo.com/439544173>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. Tradução de B. L. Orlandi. Campinas: Papyrus, 1991.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 11-18, jul.-dez. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1974.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2004. v. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FRANGE, Lucimar Bello. De margens e marginalizações a marginálias. *In*: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira (org.). **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 105-119.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Experiência e Sentido)

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORLANDI, Luiz B. L. Prefácio. *In*: ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016. p.09-22.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2000.

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set.-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ZORDAN, Paola. Aulas de Artes – espaços problemáticos. *In*: **ANPEd**: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 01-13.

ZORDAN, Paola. Percursos das artes plásticas visuais: geologia de uma disciplina. *In*: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010. p.01-15.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

PÓS:

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

425

NOTAS

1 A desterritorialização, para Deleuze e Guattari, é o movimento pelo qual se abandona o território, onde se criam vias marginais ou as “linhas de fuga”. Já a reterritorialização seria o movimento de construção dos territórios, pois, como sugerem, não há território sem um indicador de saída do mesmo, e não há saída do território (desterritorialização) sem um esforço para se reterritorializar em outra parte. Ver: DELEUZE; GUATTARI, 1997.

2 Deleuze e Guattari (1995) partem da noção de rizoma, termo que se originou da botânica, para elaborar toda a sua filosofia sobre o pensamento da diferença. Sua palavra de origem grega é *rhysos* ou ‘raiz’ e significa que, na estrutura de alguns tipos de plantas, os brotos ramificam-se em qualquer um dos seus pontos. Podem também engrossar e se transformar em um tubérculo ou em bulbos que podem operar como raízes, ramos ou talos, independentemente de sua localização na planta. Assim, rizoma é um caule em formato de raiz, geralmente subterrâneo, podendo também ser aéreo. É rico em reservas de nutrientes e se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos.

3 O conceito de dobra em Deleuze é intrínseco ao conceito de subjetivação, considerando este como o processo pelo qual se produzem territórios existenciais de autorreferência, tanto individuais como coletivos. São quatro dobras: *poder, saber, corpo e espera*, sendo que tal conceito foi desenvolvido especialmente em dois de seus trabalhos, a saber: *Foucault* (1988) e *A dobra; Leibniz e o Barroco* (1991). Para ele, a subjetivação é um modo de ser, porém, não como um “eu”, um sujeito pessoal, mas uma maneira singular de “dobramento”. Algo como afetar e/ou ser afetado perante um arranjo variável de forças, acontecimentos, situações. Algo importante a ser observado é que, para a filosofia da criação, a subjetividade não é produzida individualmente, mas socialmente, sempre “em relação”, sendo este o lugar da verdadeira criação e/ou criatividade. Ver: DELEUZE, 1974; 1988.