

CRIANÇAS A ARTE: ARTEAR A VIDA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
RESIDÊNCIA DOCENTE**

ERIKA ROHLFS PAIVA

Criançar a arte: artear a vida

Trabalho de formação docente apresentado ao Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Orientadores:

Profa. Dra. Renata Oliveira Caetano

Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira

JUIZ DE FORA

2023

Erika Rohfs Paiva

Criançar a arte: artear a vida

Trabalho de formação docente apresentado ao Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Aprovada em 27/05/2023

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Renata Oliveira Caetano – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Documento assinado digitalmente



RITA DE CASSIA BARROS DE FREITAS ARAI

Data: 26/05/2023 15:33:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo
Universidade Federal de Juiz de Fora

Documento assinado digitalmente



SONIA MARIA CLARETO

Data: 26/05/2023 16:33:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sônia Maria Clareto
Universidade Federal de Juiz de Fora

.resumo

O presente Trabalho de Formação Docente expõe uma reflexão sobre a experiência de um projeto interdisciplinar em Artes Visuais, Música e Teatro, realizado durante a Residência Docente no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, ao longo do ano de 2022. O projeto, que tratou da criação de roupas sonoras com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, abre espaço para pensar o fazer artístico e os aprendizados possíveis ao olhar para a criança enquanto sujeito criativo e criador, reconhecendo a lente adultocêntrica que nós, adultos, por (muitas) vezes utilizamos para nos relacionar com elas. Essa reflexão propõe a expressão *criançar*, criada para dar sentido ao que o trabalho sugere como ato de revisão inventiva de processos de criação artística e da arte na escola. Mais que isso, como ato de ir junto ao chão e reconhecer-se junto à criança, valorizando sua cultura e se dispondo a aprender com ela. Em uma concepção ética e estética a esta provocação, o trabalho apresenta uma escrita performática que mescla narrativas, reflexões e alguns desenhos, com o intuito de propor uma leitura para além.

Palavras chave: arte educação; infâncias; processos criativos; diálogo entre linguagens das artes visuais, teatro e música

.resumen

Este Trabajo de Formación Docente expone una reflexión sobre la experiencia de un proyecto interdisciplinario en Artes Visuales, Música y Teatro, realizado durante la Residencia Docente en la Facultad de Aplicación João XXIII de la Universidad Federal de Juiz de Fora, a lo largo del año 2022. El proyecto, que abordó la creación de indumentaria sonora con estudiantes de 2° año de la Enseñanza Fundamental, abre espacio para pensar en la confección artística y en los aprendizajes posibles al mirar al niño como sujeto creativo y creador, reconociendo el lente adultocéntrico que somos nosotros, los adultos, pues (muchas) veces solemos relacionarnos con ellos. Esta reflexión propone la expresión “*criançar*”, creada para dar sentido a lo que la obra sugiere como un acto de revisión inventiva de los procesos de creación artística y del arte en la escuela. Más que eso, como un acto de bajar a la tierra y reconocerse con el niño, valorando su cultura y estando dispuesto a aprender de él. En una concepción ética y estética de esta provocación, la obra presenta una escritura performativa que mezcla narrativas, reflexiones y algunos dibujos, con la intención de proponer una lectura más allá.

Palabras clave: educación artística; infancias; procesos creativos; diálogo entre los lenguajes de las artes visuales, el teatro y la música

.lista de imagens

Figura 1: Figura 1: anotações em caderno da autora sobre uma reflexão de Jorge Larrosa (1998, p.89) em desenhar novos mundos

Figura 2: autorretrato pela autora

Figura 3: retrato da autora por Thiago Gazzinelli

Figura 4: Ernesto Neto. TomBorTom, 2012. Obra vista no CCBB BH em 2022. Fonte: acervo pessoal.

Figura 5: Detalhe da placa de “não é permitido tocar”. Fonte: acervo pessoal

Figura 6: anotações do caderno da autora

Figura 7: Arthur Bispo do Rosário. Manto da Apresentação, sem data. Fonte: <https://museubispodorosario.com/acervo-2/manto/>

Figura 8: Flávio de Carvalho. Croqui no “New Look”, 1956. Fonte: Jornal da Unicamp, Campinas, 25 de maio de 2015 a 07 de junho de 2015 – ANO 2015 – Nº 626

Figura 9: Croqui de um estudante, realizado no caderno de processos. Fonte: Renata Caetano

Figura 10: Registro do estudante vestindo sua roupa sonora. Fonte: Renata Caetano

Figura 11: Croqui de estudante, realizado no caderno de processos. Fonte: acervo pessoal

Figura 12: Croqui de estudante. Fonte: Renata Caetanocroqui de estudante, realizado no caderno de processos. Fonte: Renata Caetano

Figura 13: Registro do estudante vestindo sua roupa sonora. Fonte: Renata Caetano

Figura 14: Registro do estudante vestindo sua roupa sonora. Fonte: Renata Caetano

Figura 15: Registro do estudante experimentando sua roupa. Fonte: Renata Caetano

Figura 16: Croqui e pulseira sonora de estudante. Fonte: Renata Caetano

Figura 17: Registro de processo de criação de roupa sonora de estudante. Fonte: Renata Caetano

Figura 18: Estudante experimentando processos de criação de sua roupa. Fonte: Renata Caetano

Figura 19: Estudantes experimentando suas roupas sonoras. Fonte: Renata Caetano

Figura 20: Estudantes experimentando suas roupas sonoras. Fonte: Renata Caetano

Figura 21: Estudante posando com sua roupa sonora. Fonte: Pedro Dutra

Figura 22: Estudante experimentando sua roupa sonora: Fonte: Pedro Dutra

.índice

pág 01..... **agradecimentos**

pág 03..... **nota ao leitor**

pág 05..... **ato I**

quem

onde

o que

pág 18..... **ato II**

projetar

construir

vestir

pág 35..... **ato III**

pág xx..... **bibliografia**



.agradecimentos

à lenora, ao rafael, ao lucas, ao gabriel, à rebeca, à tula, ao thiago, à samara, ao heitor, ao rodrigo, à renata, ao pedro, à agda, à clara, à pri, à michele, à thálita, ao lui, à flávia, ao anderson, à isabella, à rita, à sônia, à wal, ao felipe, à fabi, à lady incentivo, ao tenetehara, ao pity

à todas as crianças, grandes e pequenas, que brincam comigo, me ensinam a sonhar e me ajudam todos os dias a me tornar um pouco mais corajosa e ridícula

gente pequena que sobe escadas como se fosse dona do mundo que chega correndo suada vermelha com os cabelos colados na testa e a boca jorrando palavras de alguma coisa que acabou de acontecer e aconteceu mas o que sai da boca é o acontecido e mais um pouco gente que tem na boca dentes moles e nos joelhos e cotovelos arranhões gente pequena que tem medo de marimbondos e chora de saudades da mãe com o nariz escorrendo mãe que viu ontem e só vai ver de novo na sexta porque a mãe trabalha no turno em que a gente pequena está em casa às vezes sozinha às vezes com a vó com a vizinha gente pequena que guarda um grão de feijão vermelho e te entrega como se entre os dedos pequenos as unhas pequenas mas os olhos não os olhos sempre grandes te entrega o grão de feijão vermelho como se fosse um imenso tesouro e te pergunta na semana seguinte como está onde está o grão de feijão e você gente grande talvez não saiba mais e tenha perdido o feijão entre os recibos das compras de supermercado jogados na bolsa gente pequena que sente o mundo e vê o mundo e come o mundo e toca o mundo e canta o mundo é gente como a gente imensa gigante grão de feijão

.nota ao leitor ou um breve manual de embarque

*A forma é o fim, a morte
O dar forma é movimento, ação
O dar forma é vida*
Paul Klee

Antes de iniciar sua leitura, trarei breves indicações sobre o que este trabalho trata e algumas sugestões (descartáveis) que podem (ou não) potencializar sua experiência.

Aqui, irei discorrer sobre minha experiência enquanto Professora Residente de Teatro no Programa de Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp João XXIII), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Trarei reflexões sobre uma professora em início de carreira e a formação do/a professor/a, e também sobre o que apresento e defendo aqui como o *criançar*, pois foi observando o meu processo formativo em sala de aula com crianças, também em processo formativo, que percebi como os nossos caminhos se encontram em uma “capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e a invenção” (LARROSA, 1998, p.59).

Por vários momentos essa escrita-leitura será entrecortada, atravessada, rasgada por pequenas propostas de *programas performativos* (FABIÃO, 2013). Esses programas serão sinalizados com uma moldura de linha tracejada que pode ser recortada e utilizada em sala de aula, oficinas, processos criativos ou no seu cotidiano¹. Eles são também uma provocação para que esta leitura aconteça em um lugar encarnado, corporeado, para que você participe do processo e permita-se experimentar a ação ao mesmo tempo em que lê. Minha sugestão é: vá. Faça. Tente. Erre. Coloque-se nesse lugar que a criança habita com tanta engenhosidade e que nós, adultos, acabamos deixando de lado. Esse estado de *possibilidade*. Vamos desemoldurar a imaginação, irracionalizar a matéria, *desmanchar* o mundo (PIORSKI, 2016) para, a partir daí, nos permitirmos a *criançar* a arte. Os programas performativos são inspirados tanto por observações do dia-a-dia na escola, quanto por práticas realizadas em sala de aula durante a Residência Docente.

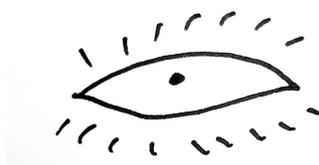
¹ Este formato foi inspirado no TCC do dramaturgo, ator e pesquisador Raysner de Paula, apresentado no curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2014.

Ademais, há uma escolha ética e estética na escrita aqui proposta, que dança entre narrativas de vivências da escola e reflexões sobre estas, junto a pequenos desenhos feitos por mim e que fazem parte do meu processo de criação. Por tratar-se de uma pesquisa em artes, busco uma leitura para além. Mais que isso: gostaria que, caso lido para ou por crianças, as palavras aqui escritas, histórias contadas, fabulações e reflexões, sejam entendidas por elas. Não um entendimento próximo ao nosso, já capturado pelas reflexões contemporâneas sobre educação, arte e infância, e sim como um lugar de escuta e proposição do *novo* a partir de suas percepções e experiências de mundo.

Para embarcar nessa viagem, é preciso descalçar os sapatos e colocar os pés na terra. Sentir por entre os dedos o barro, a temperatura da água, as folhas secas se partindo.

Aqui, o que importa é o processo. Menos o resultado, e sim como a tentativa, o erro, o acerto e a experimentação produzem não somente conhecimento, mas também desejo - desejo aqui enquanto ação, movimento.

Crianças criam coisas? Mais do que isso: *como* crianças criam coisas? E o que *nós* podemos aprender com isso?



ATO I

.prólogo

No último dia de aula regular do segundo ano do Ensino Fundamental, fui buscar a turma do primeiro horário enquanto o Pedro, professor de Música, e a Renata, professora de Artes Visuais, me aguardavam na sala em que passaríamos um filme para as crianças. Ao entrar na sala, três crianças me aguardavam. Uma fração decimal da turma quando está completa. Uma, duas, três crianças. Eu, Pedro e Renata. Um, dois, três professores.

“Professora, cadê o resto da turma?”

Suspiro. Dei uma risada. Hoje somos só nós. E pedi para que me acompanhassem.

Quando chegamos, comentamos em tom de piada: tem um professor para cada criança! Sento-me no chão, como de costume, e Ana² vem em minha direção, como se me escolhesse. Ela então me pergunta: você é criança ou professora?

Meu corpo é tomado por uma imensa cosquinha, sinto os cabelos da nuca arrepiando para todos os lados, como tentáculos de uma água viva. A sala gira e estou em uma roda gigante, gira de novo e boio no mar, uma terceira vez e com a boca seca eu corro em direção a uma poça de água e molho o rosto em um reflexo de mim mesma há mais de vinte anos.

Ana não sabe ainda, mas me entregou assim, no gesto fácil que só a criança carrega como um tufo de paina que flutua ao se desgarrar do galho, me entregou o cerne do meu devir professora. Naquele momento, enfim, entendi na linguagem-verbo-palavra, ou seja, para além do corpo, que para estar professora, preciso devir criança.

Aqui, agora, nos encontramos. Eu e você, leitor/a. Em um ato que parte do verbo-palavra para se instaurar no verbo-ação, convido você a encontrar-se, também, com a sua criança. A criOnça, que pela maleabilidade devém a si e a todo entorno, devém bicho, devém cor, devém cheiro, e, com isso, nos ensina que é possível, mesmo contra a malícia de Chronos³, que insiste em alongar nossos ossos e descolorir nossos cabelos, transformar essa existência em movimento, em resistência, e criar nossa prática onde quer que estejamos.

² Ana é um nome fictício que dei para a aluna que protagonizou a situação.

³ Chronos é o deus do tempo na mitologia grega.

Como nos lembra Manoel de Barros, "as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças".

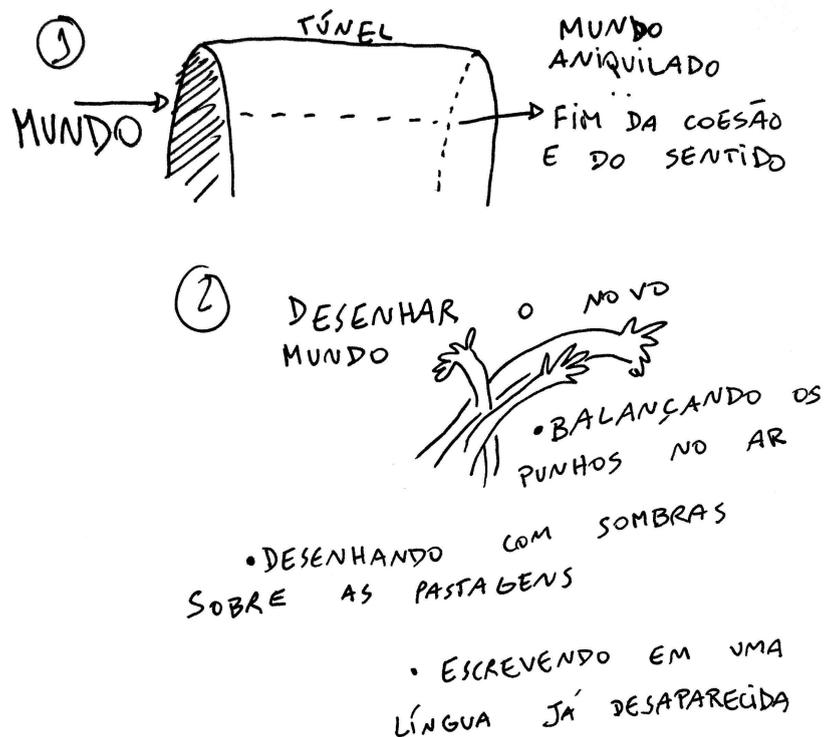


Figura 1: anotações em caderno da autora sobre uma reflexão de Jorge Larrosa (1998, p.89) em desenhar novos mundos

Escolha objetos do seu cotidiano e invente novos nomes para eles

Em que momento deixamos de questionar os nomes das coisas? Suas funcionalidades? Quando aprendemos como devemos nos comportar a depender de cada situação? Quando deixamos de dançar só porque o corpo está pedindo: dance? Percebam, "o mundo, a cultura local, o real, é o lugar em que a criança goteja, se derrama ou se faz tempestiva, e, na pior e bem comum das hipóteses, resseca." (PIORSKI, 2016, p.30). Nós somos os adultos que somos por causa das crianças que fomos.

Alguns minutos se passaram e na sala foram chegando mais e mais crianças. Já não éramos um adulto para cada criança. Éramos três adultos em uma sala repleta de crianças dançando, rolando no chão, pedindo papel para fazer desenhos, entregando cartas de despedida, pedindo para ir ao banheiro, beber água, nos abraçando, falando

alto, rindo, imaginando, sentindo. Mais e mais crianças ocupam as outras salas, os corredores, com outros adultos as observando, pedindo silêncio ou dizendo como devem caminhar por ali, se podem ou não ir ao banheiro. Adultos que educam seus corpos. E se nós, adultos, oportunamente as observando, permitíssemos que nossos corpos fossem atravessados por elas, as crianças?

“A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las.” (LARROSA, 1998, p.230)

Ou seja, dialogamos com crianças a partir de uma visão do adulto sobre a infância, uma visão adultocêntrica que estabelece relações de dominação por diversos meios, materiais e simbólicos, entre classes de idades (MORALES, MAGISTRIS, 2018). As formas que escolhemos lidar com elas, aqui em específico dentro do contexto escolar, indicando como devem interagir com o espaço, tem mais a ver com esse conjunto de saberes apontado por Larrosa, que comunica com as crianças de uma forma que elas possam *nos* entender. Entretanto, o *diálogo*, essencialmente, consiste em uma troca e em uma reversibilidade da comunicação (PAVIS, 1996). Somos nós capazes de *dialogar* com crianças?

Esse conjunto de saberes partem de uma sistematização que, se bem utilizada, pode potencializar esses encontros, sem, no entanto, substituir os afetos, ou situar-se em uma hierarquia de importâncias. Seria o caso de buscar envolver-se em bons encontros, a partir de Espinosa, e do poder de ser afetado, dos afetos alegres que surgem nestes encontros e que, conseqüentemente, aumentam nossa potência de agir (ESPINOSA apud DELEUZE, 2017).

.quem

Meu nome é Erika. Quem escolheu foi minha mãe, em homenagem à minha avó, mãe dela, que morreu quando ela – a minha mãe – ainda era uma criança. As pessoas me chamam de Erika. Nunca tive um apelido que realmente funcionasse. Não acho que Erika seja um nome que combine com apelidos (ou talvez eu que não combine com eles).

Meus olhos são castanhos escuros, em formato de amêndoas, e tenho as sobrancelhas bastante grossas sobre eles, tão grossas que quase se juntam. Meu nariz é bem reto e um pouco grande também. Tenho piercings na sobrancelha, no nariz e sobre a boca, os cabelos lisos, curtos e pretos e a pele branca. Se fecho os olhos para lembrar de mim, e tento fazer um desenho do meu rosto, ele fica assim:



Figura 2: autorretrato pela autora

Eu também pedi ao Thiago, o meu melhor amigo, para fechar os olhos e fazer um desenho do meu rosto, só de lembrança. O Thiago mora na cidade onde eu nasci: Belo Horizonte. Hoje, estou morando em Juiz de Fora. Faz muito tempo que nós não nos vemos. O desenho do Thiago ficou assim:



Figura 3: retrato da autora por Thiago Gazzinelli

É bonito como pessoas diferentes prestam atenção em coisas diferentes mesmo quando olham para a mesma coisa. E como cada pessoa se expressa ao seu modo.

1. Feche os olhos e imagine o seu rosto, como se fosse uma fotografia.
2. Abra os olhos, pegue um papel e faça um desenho do seu rosto.
3. Observe bem os detalhes: o que você desenhou, o que você deixou de desenhar.
4. Peça a alguém para fechar os olhos e imaginar o seu rosto.
5. Peça para a pessoa abrir os olhos e te desenhar, de acordo com a sua lembrança.
6. Observe bem os detalhes: o que foi desenhado, o que deixou de ser desenhado.

Como disse, nasci e cresci na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. BH é uma cidade bem grande, mas eu só fui perceber o seu tamanho e no tanto que isso me influenciou quando me mudei para cá, Juiz de Fora, há quase um ano. Não que Juiz de Fora seja uma cidade pequena, e não que eu nunca tenha visitado cidades pequenas antes. Mas foi só morando em uma cidade *menor* que a cidade em que eu nasci que eu percebi tudo aquilo que uma cidade grande pode nos proporcionar ou tirar. Por exemplo: desde pequena vou muito ao teatro, ao cinema, shows e outras coisas que acontecem pelas ruas. Vejo muita gente, conheço muita gente. Sempre tem coisa para fazer e gente para ver. Ao mesmo tempo, não conheço a minha cidade inteira. Tem vários lugares onde nunca fui. Tem lugares que são difíceis de chegar pela distância, pelo transporte ou pelo trânsito. Outra coisa: mesmo vendo muita gente, muitas vezes as pessoas só passam pela nossa vista. Sabe quando você está dentro de um carro ou de um ônibus, olhando pela janela, e a paisagem se move e você deixa ela escorrer pelos olhos, mas não presta muita atenção em nada? É assim com a gente também. As pessoas são muito corridas, nem sempre se aprofundam. Estão sempre indo.

Quando criança, morei em um prédio muito grande. Eram dois blocos de 16 andares com 3 apartamentos por andar. Isso dá 96 apartamentos. Sempre fiz essa conta assustada. Noventa e seis famílias morando juntas, em um bloquinho, uma em cima da outra, como em uma torre de lego. Eu e algumas outras crianças nos encontrávamos para brincar. Corríamos pelos corredores e escadas, sempre com a sensação de que estávamos fazendo algo proibido. Ficávamos muito tempo debaixo

de um pé de manga enorme que tinha lá embaixo, subindo nos galhos e inventando histórias. Hoje em dia já não existe pé de manga, e eu não me lembro do nome de nenhuma dessas crianças, que não são mais crianças, e sim adultos, e me pergunto se elas lembram do meu nome.

Aprendi muito sobre o *criançar* com minha avó, Dona Maria Cláudia. Tivemos pouco tempo juntas, mas foi em sua casa que pintei a parede livremente com os dedos, invoquei histórias fantásticas, fiz coisas proibidas, sujei os pés de terra, fiz dobras no tempo e no espaço (coisa que só criança sabe fazer) ... Só depois que ela morreu que aprendi que ela, além de avó, também era *professora*. Com ela aprendi a guardar sementes de frutas nos bolsos, conversar com os bichos e viver as *experiências* a partir do umbigo.

Escolho me apresentar assim como uma proposta de cisma com as importâncias que damos à determinados marcadores sociais, e também como um modo de animar as crianças que nos pertencem, nos habitam, profanando este espaço teórico do mesmo modo que dedos lambuzados de manga mancham camisetas brancas de uniforme. Quem aqui fala, através das palavras no papel, é Erika, professora de teatro, artista, pesquisadora, branca, bissexual, latino-americana, brasileira, adulta, filha, neta. Invoco ao longo desta escrita a minha *criOnça*, a fim de estar próxima ao chão enquanto experimento a arte e a educação para infâncias, sem a presunção de partir unicamente do ponto de vista de uma adulta, acolhendo meus erros e escutando o que as crianças têm a dizer (nem sempre com palavras). Invoco também minha avó, com todo o respeito àqueles que vieram antes de mim e às suas experiências. Avó, mulher, professora, de Curvelo, interior de Minas Gerais, com quem aprendi e ainda aprendo, mesmo que em lembrança. Permito-me aqui a dobrar o tempo e o espaço e juntar em tríade eu, minha criança e minha avó.

.onde

É por causa da minha trajetória enquanto estudante, artista e pesquisadora, mas também pelos programas de incentivo à pesquisa, formação continuada e à educação pública, gratuita, de qualidade e para todas/os que tenho o privilégio de ocupar o espaço que ocupo no presente momento. Privilégio pois, dentre os 41 candidatos e candidatas inscritos para a terceira edição do programa de Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), fui uma das 5 pessoas aprovadas. Ao longo de todo o processo da Residência e das

diversas discussões acerca do ser professor/a, sua formação e atuação, fica nítida a importância do programa tanto para a prática do/a professor/a em início de carreira, quanto para o contato da própria escola, em seu conjunto de estudantes, professores/as e funcionários/as, com as possíveis intervenções que os Professores e as Professoras Residentes podem propor.

Nóvoa (2019) aponta, mais especificamente, os primeiros anos de exercício docente como fundamentais, podendo ser entendidos como uma “fase final da formação inicial”. A Residência Docente (RD) funciona justamente como esse espaço *entre*. Trata-se de um programa voltado para professores com até três anos de formação, que irão atuar pelo período de um ano como co-docentes, ou seja, planejando e ministrando aulas junto a um/a professor/a da escola. Ao longo desse período, o/a Professor/a Residente também participa de reuniões, conselhos de classe, e toda a sorte de eventos os quais fazem parte do cotidiano escolar, em uma posição ativa afim de contribuir para o espaço, ao mesmo tempo que tem a oportunidade de aprender sobre este cotidiano, seus encargos, e as relações que o atravessam de modo a formá-lo de maneira mais prática para a vida profissional.

Essa é uma breve explicação somente para introduzir a você que está lendo sobre o que é uma Residência Docente. Para além de sua função institucional, há também todo um atravessamento afetivo, que esbarra em nossa formação enquanto sujeitos para o mundo. No ano de 2022, a turma de Professores Residentes contava com profissionais das áreas de História, Educação Física, Inglês, Espanhol e Teatro. Tal miscelânea de áreas do conhecimento proporcionou diálogos de grande aprendizado, visto a oportunidade de troca com colegas vindos de contextos, formações e referenciais distintos.

Como professora de Teatro, acompanhei a professora Renata Caetano, de Artes Visuais, e o professor Pedro Dutra, de Música. O Colégio de Aplicação João XXIII tem em sua grade curricular aulas de três, das quatro linguagens das artes – Música, Artes Visuais e Dança. Pela ausência de aulas de Teatro, não foi possível que eu acompanhasse um/a professor/a da linguagem específica. Porém, é importante ressaltar que, na edição anterior, a Professora Residente da área de artes era uma professora de Dança, linguagem que entrou para a grade curricular do Colégio alguns meses antes. Anteriormente, as Professoras Residentes eram da área de Artes Visuais.

.o que

Para chegar às salas de Artes Visuais no CAp João XXIII, você precisa subir ao segundo andar onde se encontram as salas de aula do Ensino Fundamental. Vire à direita e siga o corredor até o fim. Lá, você irá se deparar com a Galeria Professor Pavel. Isso mesmo: uma galeria, com constantes exposições de trabalhos de estudantes, programas de extensão, como o Arte em Trânsito⁴, e também de artistas convidados a ali exporem suas obras. Ao atravessar a galeria, você encontrará três salas de Artes Visuais - os Laboratórios de Criação. No mesmo corredor, porém na direção oposta, há uma das salas de Música, ou Laboratório de Educação Musical. O outro fica no andar de baixo, ao lado da sala de Dança.

Os nomes escolhidos para os ambientes das aulas de artes, Laboratórios, e não “salas de aula”, já dão uma pista do modo como o componente arte é abordado no Colégio. Reconhece-se o espaço-tempo da sala de aula, de aprendizagem, como um lugar de criação e performatividade, enfatizando esse caráter da docência, que valoriza os processos e desloca o olhar para os sujeitos, seus contextos e suas referências, capazes de, através da arte, dialogar, problematizar, inventar, ocupar o mundo. Inicialmente utilizados para os ambientes das aulas de música e, posteriormente, em artes visuais, esse termo compreende também o caráter de pesquisa que ocorre nestes espaços.

Ademais, um recorte de suma importância é a respeito do CAp ser uma instituição pública de ensino. Como apontado no documento interno que apresenta o trabalho do componente Arte no colégio:

Romper com as concepções elitistas que visam restringir os conhecimentos ligados ao campo da arte a um número reduzido de “eleitos”, talvez seja o maior desafio vinculado à tentativa de inserção do referido campo de conhecimento, na conjuntura da escola pública brasileira. Isso nos leva a um exercício constante para adequar as especificidades de um universo múltiplo e complexo, construído a partir de uma infinidade de linguagens e códigos, em constante processo de transformação, à realidade escolar. (Referente ao documento anterior)

Cada ano escolar tem dois professores de artes, o que amplia o contato do estudante com diferentes linguagens artísticas e suas abordagens teórico-práticas. Além disso, o

⁴Arte em Trânsito é um programa de extensão coordenado pela Professora Renata Caetano e pelo Professor Pedro Dutra. O projeto existe desde 2011, e foi criado por Renata junto à professora Andréa Senra Coutinho, e parte do “princípio de fazer transitar a reflexão e a produção no território da arte em suas diversas modalidades e em entrecruzamentos com outras áreas do saber”.

trabalho é realizado com as turmas divididas, sendo o resultado da luta das professoras e dos professores de artes da instituição em prol de uma “escolha metodológica que coloca os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem”⁵.

Em minha experiência anterior enquanto professora de teatro na rede de educação básica, sempre precisei trabalhar com turmas inteiras. Isso implica em articular uma aula que tem, em média, 50 minutos de duração, com um grupo de, em média, 30 estudantes, com diferentes interesses, contextos e habilidades. Tendo em vista que as aulas de artes partem de um saber-fazer, em que forma e conteúdo não se dissociam, mas se confundem, se borram, muitas vezes são trabalhados exercícios práticos. Aventurando-me pela matemática, área que eu, definitivamente, não domino, sugiro uma equação: 50 minutos para 30 alunos se deslocarem de uma sala a outra (ou mesmo continuando na mesma sala, mas se deslocando internamente para ficarem disponíveis criativamente para uma aula de Artes), terem contato com uma proposta de criação, ou linguagem, ou outra coisa sugerida pelo/a professor/a, e experimentarem um momento de criação com o que foi proposto. Qual será a qualidade dessa experiência?

Dizendo de outro modo: peça que um artista inicie um processo criativo num tempo de 50 minutos, a partir de um tema que ele desconhece. Alguns agravantes: antes disso o nosso artista hipotético passou 50 minutos estudando plantas pteridófitas, e nos 50 minutos seguintes ele precisará apresentar um trabalho sobre a Revolta de Canudos. Será este um contexto amigável, acolhedor para um processo de criação?

Veja que, em meu exemplo hipotético, considere apenas um sujeito na situação. É um sujeito bastante específico, o qual denominei *artista*. Ou seja, parto do pressuposto que essa pessoa já tem algum contato anterior com alguma linguagem artística. Quando pensamos nessa situação em contexto escolar, que compreende um grande número de crianças com diferentes experiências de mundo e referenciais culturais, inseridas em um espaço físico por vezes precarizado, dentro de uma grade de horários que não respeita o tempo de aprendizagem de cada um, atravessadas por relações de afeto ou de atrito e tantas outras variáveis, fica nítido como, para ter uma experiência de qualidade, a divisão das turmas é fundamental.

No CAp pude acompanhar aulas que não só se assemelhavam a mas eram, em si, processos criativos. Em trabalho interdisciplinar, Pedro e Renata, nas turmas do 2º

⁵ Essas informações vêm de documentos internos sobre a história do ensino de artes na escola e suas diretrizes.

ano do Ensino Fundamental, desenvolvem pesquisas que estão em constante diálogo com as crianças. Para que isso ocorra de forma justa com o processo, os professores precisam estar em constante diálogo. Não há uma receita anterior, com planejamento pré-fabricado, com coordenadas de um caminho que já se espera ser seguido. Em um processo criativo, são vários os atravessamentos que acontecem e que interferem no que se havia planejado antes. Ao mesmo tempo, não estou dizendo que os professores se encontram com as crianças sem planejamento algum. O máximo de ousadia com o máximo de cautela.

É preciso que haja um planejamento prévio, com pesquisa, referências e material a ser apresentado para as crianças, juntamente a uma escuta ao tempo e às demandas do grupo. Portanto, se determinada parte do processo de criação está exigindo mais tempo de dedicação das crianças, o processo não é apressado, e sim as aulas são estendidas para que haja maior aproveitamento. Ou então, se surge uma ideia outra a partir da prática, essa ideia pode ser acolhida e desviar o caminho para lugares outros, antes inesperados. Esse comportamento foge de uma educação bancária, que pensa os “homens espectadores e não recriadores do mundo” e coloca o educador como disciplinador do educando (FREIRE, 1987), e, atualizada para os dias de hoje, educação tecnicista e neoliberal, que busca uma otimização do tempo em busca de resultados massificados, suprimindo as subjetividades e a real experiência do educando.

Um exemplo prático aconteceu no nosso primeiro projeto interdisciplinar em Artes Visuais, Música e Teatro, em que trabalhamos arte indígena. Para introduzir o diálogo entre linguagens, foi apresentada às crianças uma contação de história da Cosmogonia Maxakali. Utilizamos o teatro de objetos e trilha sonora em diálogo com a história. Ao final, provocamos as crianças: o que tem de Artes Visuais, Música e Teatro nessa apresentação? Daí em diante, divididas em dois grupos que ora estavam com a professora Renata, ora com o professor Pedro, as crianças se enveredaram na criação de máscaras de animais, aprenderam e ensaiaram a canção *Murucututu*, canção tradicional paraense gravada pelo grupo Mawaca, e criaram uma partitura física, uma sequência de movimentos que faziam enquanto cantavam a canção. Ao final, cada grupo pode apresentar a criação completa para os colegas, e as máscaras se tornaram uma exposição na galeria.

Essa dinâmica em sala de aula-ateliê, em laboratório de criação, que provoca os estudantes a ocuparem um lugar investigativo, ativo e criativo, centrada no saber-fazer fundamental às artes e na experiência (LARROSA, 2002), nutre uma inquietação que

me atravessa: pode uma criança fazer *arte*? Crianças criam coisas? Como a forma que uma criança participa de um processo criativo pode me ensinar a pensar o fazer artístico de um adulto? O que seria *criançar* a arte?

Em busca de esmiuçar o caminho que se trilha em artes na escola, e de colocar uma lupa sobre aquilo que, por vezes, consideramos banalidades do cotidiano, apresentarei o processo de criação do 2º ano durante o segundo semestre de 2022.

ATO II

.planejar

Para o segundo semestre, nos reunimos em busca de um novo eixo inspirador. Entre enxurradas de ideias e goles de café, levantamos algumas possibilidades, como por exemplo o Ballet Triádico da Bauhaus, desenvolvido por Oskar Schlemmer. Proposto por Renata, o Ballet poderia funcionar como um diálogo entre as três linguagens. Ao pensar eixos temáticos para trabalhar em sala de aula, precisamos levar em consideração algumas variáveis que interferem nos processos de criação: não ficaria, nesse caso, a música em segundo plano? Onde entram as artes visuais nesse outro caso? Temos tempo hábil para fazer isso? Esse projeto está de acordo com a faixa etária?

Com a inspiração do Ballet Bauhaus, e também com outra sugestão de Pedro sobre esculturas sonoras, me lembrei de uma obra que vi durante as férias no CCBB de Belo Horizonte⁶, que estava com a exposição Brasilidade Pós Modernismo em cartaz. “TomBorTom” (2012), de Ernesto Neto. Um dos objetos da mostra era um grande tambor pendurado em uma “teia” de crochê e, ao seu lado, uma bola de madeira, também suspensa pelo crochê, remetendo a uma baqueta.



Figura 4: Ernesto Neto. TomBorTom, 2012. Obra vista no CCBB BH em 2022. Fonte: acervo pessoal.

⁶ Centro Cultural Banco do Brasil de Belo Horizonte

Lembro-me do meu incômodo ao ver a obra que tinha, logo ao lado, uma placa de proibido tocar. Em que se transforma um instrumento musical que não pode ser tocado? Pode uma obra artística não tocar algo ou alguém? O que é tocado quando proíbo o toque?

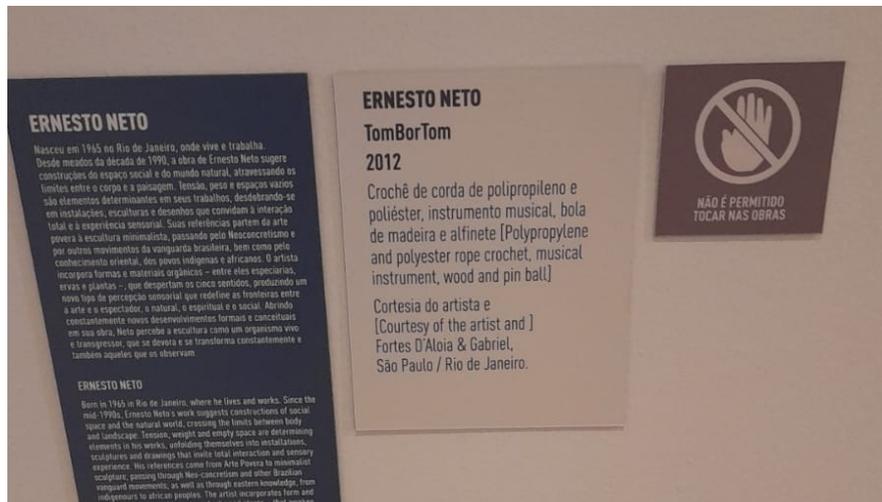


Figura 5: Detalhe da placa de “não é permitido tocar”. CCBB BH, 2022. Fonte: acervo pessoal.

O desejo de tocar o tambor reverbera até o presente momento, quando anexo a imagem da obra a este texto. Qual som deverá emitir seu couro?

A possibilidade de tocá-lo, ou mesmo um instrumento musical que guarda seu som em si e nos apresenta apenas o silêncio, dá à obra um tom provocativo e que sugere um possível lugar de diálogo entre as Artes Visuais, a Música e o Teatro. Em uma breve digressão, pensemos aqui um paralelo entre a obra de um tambor silencioso e a atuação de um professor em sala de aula, visto que

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção - tomá-los como uma unidade. (SCHECHNER *apud* LÍRIO, 2020, p. 25)

As provocações são inúmeras. Apresento a fotografia aos colegas, que logo sugerem outras referências e, mais tarde, entramos em concordância naquilo que se tornou o projeto de criação do 2º ano: roupas sonoras.

.projetar

Roupa serve para vestir. Para não ficar pelado. Para proteger do frio. Pra gente se identificar. Para trocar de roupa.

Quem faz roupa é a costureira. O alfaiate. A fábrica. A avó.

Se um artista fizer uma roupa, no final ela pode não ser uma roupa. Ele começaria desenhando ela. Ele poderia costura-la, e depois colorir com canetinha.

Essas foram algumas das respostas que as crianças deram às perguntas “para que serve uma roupa?”, “quem faz as roupas?” e “artista pode fazer roupa?” na primeira aula de Artes Visuais do processo de criação das roupas sonoras, proposta por Renata. Sentadas em grandes mesas organizadas em formato de “u”, elas assistiram ao desfile de Jum Nakao, “A Costura do Invisível”, em que uma série de modelos atravessaram a passarela com roupas feitas de papel vegetal. No final do desfile, ao se apresentarem novamente para o público, as roupas eram rasgadas pelas modelos.

“Tá rasgando tudo!”. “Porque ele [*o artista*] simplesmente não fez nada?”. “Aposto que ele fez isso desse jeito para todo mundo querer ter e ninguém poder comprar”. “A coisa mais amedrontadora foi que ninguém esperava que isso ia acontecer” - as crianças constataram impressionadas.

Tratar da reflexão, não somente a respeito de obras artísticas, mas de toda a complexidade que abrange o nosso ser e estar no mundo, compete ao campo do inesperado. Vindo então de crianças entre 7 e 8 anos, “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não falam a nossa língua” (LARROSA, 1998, p.229), o inesperado se torna o âmago do discurso. Logo, é importante colocar-se em estado de atenção e prontidão para receber a reflexão da criança perante a análise de uma obra, com o cuidado de dialogar com ela, e não guiar o seu discurso de modo a chegar em uma conclusão já esperada pelo adulto.

Temos aí uma forma de processo de criação, pois nesse exercício, não se objetiva unicamente que pontos específicos sejam observados, e sim que a criança exerça suas habilidades de observadora, exploradora, e seja estimulada a comunicar e partilhar suas percepções com o todo. Ao mesmo tempo, ela pode escutar os colegas e complexificar sua leitura a partir daquilo que o outro também observa. Se temos algum objetivo, é justamente a criação de um campo de recepção e acolhimento para este inesperado. E para nós, o desafio de “observar o mundo com a tenacidade e a seriedade de uma criança” (LARROSA, 1998, p.78). O máximo de ousadia com o máximo de cautela.



1. Vá até uma praça pública que você conheça
2. Caminhe pela praça e observe todos os seus detalhes, rachaduras, quinas, árvores, nuvens, etc.
3. Feche os olhos e coloque uma caixa de papelão sobre a cabeça, com buracos somente para os olhos
4. Caminhe novamente pela praça, lendo o mundo de uma maneira renovada

Figura 6: anotações do caderno da autora

Uma outra cena: foram apresentadas às crianças algumas obras de artistas que criaram roupas. Uma delas foi o “Manto de Apresentação”, de Arthur Bispo do Rosário. Cláudio⁷, um aluno TEA, observou a imagem e disse: peito de frango.



Figura 7: Arthur Bispo do Rosário. Manto da Apresentação, sem data. Fonte:

<https://museubispodorosario.com/acervo-2/manto/>

⁷ Nome fictício

Peito de frango. Acompanho o trabalho de Bispo do Rosário há muitos anos. Me encanto com sua história e sua obra a cada vez que me deparo com ela - e, ainda assim, nunca tinha parado para relacionar seu Manto com um peito de frango. De fato: a cor do tecido realmente lembra peito de frango. Como eu nunca tinha pensado nisso antes?

Sempre que nos deparamos com o *outro*, ainda que seja um velho conhecido, esse encontro produz um *novo*, pois é atravessado por todo o contexto que o toma ao redor. Este *novo* se intensifica ao ser produzido a partir de um *outro* que ainda não foi de todo capturado pelas normas do contexto social, histórico e cultural. Tomemos, então, a infância como o *outro*, a partir de Larrosa:

“A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora dos seus limites.” (LARROSA, 1998, p.231-32)

Para ir do “Manto de Apresentação” a um peito de frango, é preciso entregar-se ao enigma, renunciar a vontade de saber e de poder, a nossa vontade de domínio e esperar, tranquilamente, o que não sabemos (LARROSA, 1998). Mais: como aponta Freire (1996), tendo a consciência de que somos seres *inacabados*, construindo e produzindo saberes através dos encontros com o *outro* e com as *possibilidades*.

Enquanto as crianças eram apresentadas à ideia de uma roupa criada por um artista nas aulas de Artes Visuais, nas aulas de Música houve um momento de contato e apreciação de obras e expressões culturais que já têm a sonoridade acoplada à roupa e a composição à partir do movimento como fundamento. Dentre elas, a performance “Roupas Sonoras de Intrafone”, da Cia Pé no Canto, e alguns recortes do espetáculo Fris Som, de Bruna Piccazio.

Ao assistir os vídeos, as crianças mapearam as vestimentas que apareciam, que tipo de som faziam e quais materiais eram utilizados para fazer os sons. Depois, pedimos que pensassem que tipo de som gostariam que suas roupas fizessem, e qual peça de roupa seria interessante para fazer esse som. Elas precisaram levar em consideração: 1- o tipo de som que gostariam que a roupa fizesse; 2- qual movimentação seria necessária que fizessem com o corpo para que a roupa emitisse o som; 3- qual peça de roupa contribuiria para que a sonoridade e a movimentação acontecessem do

modo como estavam idealizando; 4- quais materiais seriam necessários para que o trabalho fosse factível.

1. Escolha um som que te sirva bem aos ouvidos
2. Escolha uma peça de roupa
3. Pegue um papel e desenhe essa roupa, de modo que ela emita esse som
4. Construa a roupa com o que você tiver por perto
5. Vista-se com a sua criação
6. Descubra de que outras formas seu corpo é capaz de produzir som e silêncio

As ideias foram esboçadas em projetos nos cadernos de Artes Visuais, nomeados como "cadernos de processos"⁸, para assim mapearmos quais materiais precisaríamos para tirar as roupas do papel. Essa estratégia de criação vem a partir de outro artista que nos inspirou durante o projeto: Flávio de Carvalho. Renata apresentou às crianças os desenhos e anotações do artista para criar a performance *New Look* (1956).

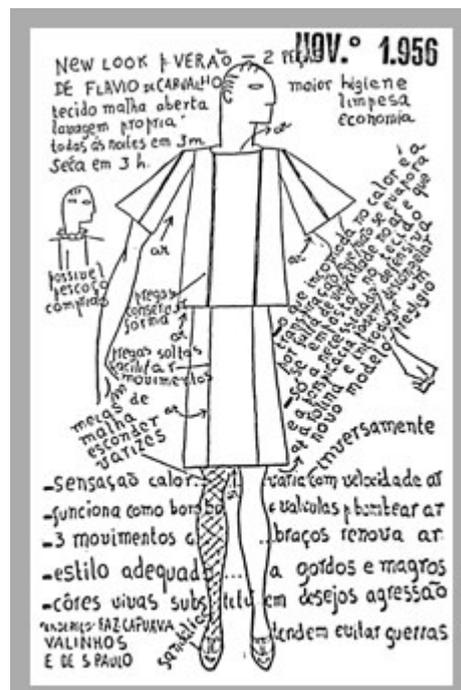


Figura 8: Flávio de Carvalho. Croqui no “New Look”, 1956. Fonte: Jornal da Unicamp, Campinas, 25 de maio de 2015 a 07 de junho de 2015 – ANO 2015 – Nº 626

⁸ Os “cadernos de processos” são uma proposição autoral da e para as aulas de Artes Visuais no Colégio. São cadernos sanfonados, preparados um a um para os estudantes. A sugestão é que este caderno acompanhe o estudante ao longo de sua jornada escolar.

Como é possível observar, a imagem apresenta tanto um desenho da roupa a ser criada, como também anotações que vão desde o tecido a ser utilizado até os movimentos a serem feitos com os braços para renovar o ar que circula por dentro da roupa. As crianças, então, começaram a criar os seus próprios projetos.

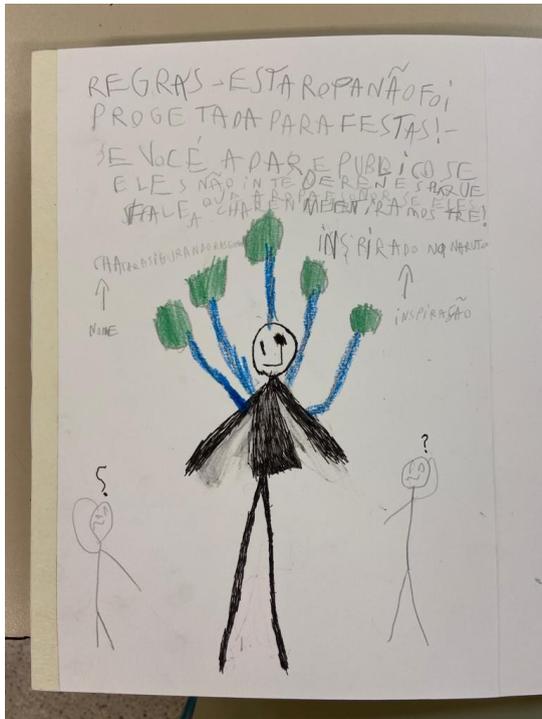


Figura 9: Croqui de um estudante, realizado no caderno de processos. Fonte: Renata Caetano



Figura 10: Registro do estudante vestindo sua roupa sonora. Fonte: Renata Caetano

No caderno, junto ao croqui, há uma série de regras que a criança, preocupada com o entendimento de sua obra, sugere e eu transcrevo aqui: “Esta roupa não foi projetada para festas! Se você aparecer em público, se eles não entenderem, explique, fale que é uma roupa sonora e se eles acharem que é mentira, mostre!”. Na potência discursiva da criança, a roupa sonora já existia desde sua concepção. Não somente a roupa, mas também o público, as suas possíveis interpretações e uma sugestão de como o artista deveria lidar com elas. Determinada, a criança diferencia em sua obra o objeto artístico do objeto cotidiano. Essa não é uma roupa de festa. Isso é arte.

Inspiradas por todas as referências apresentadas, atravessadas por seus contextos e imaginários particulares e instigadas a criar uma roupa sonora, de artista, surgiram esboços como o apresentado acima. Ideias que, no papel, mesmo pressupondo uma

realização concreta, permitem-se transpor as fronteiras do possível, chegando àquilo que habita o terreno da criatividade, da inventividade, do fazer artístico.

Enquanto isso, nas aulas de Música, já começávamos a explorar o corpo como máquina de produzir som e silêncio. Os movimentos rápidos e lentos, o forte e o fraco, a pausa e o movimento, os diferentes timbres. Pedro sentado ao centro da sala, de olhos fechados, tornou-se, sem máscara alguma, um monstro que acordava ao ouvir barulhos. Reforço este fato: sem máscara, sem caracterização, e sim a partir de uma intenção que surgiu do coletivo, tendo em vista que a proposta partiu, inicialmente, do objetivo de atravessar a sala fazendo o menor ruído possível. Porém, atravessados pela fabulação dos estudantes, e, então, *crianças* a prática, o simples gesto de sentar-se de olhos fechados e reagir aos ruídos transformou o antes professor em um grande monstro.

Olhos arregalados, respiração contida, movimentos lentos. Toda uma consciência coletiva de viabilizar a manutenção do silêncio. Tenho a impressão, evocando minha memória inventada, que até os pássaros que voam pela janela da sala o fizeram com cuidado naquele dia, evitando cantar e, com isso, romper o nosso tão poderoso silêncio.

1. Escolha um lugar bastante silencioso;
2. Caminhe um pouco por este espaço, invente e decore um trajeto. Você irá repeti-lo algumas vezes;
3. Faça esse trajeto tentando fazer o mínimo de ruídos possíveis. (Observação: preste atenção desde o som dos seus passos até o som do batimento do seu coração);
4. Repita o trajeto mais uma vez, fazendo o mínimo de ruído e aumentando um pouco a velocidade;
5. Vá aumentando a velocidade, até que você consiga correr em silêncio absoluto.

Noutro dia, houve uma reunião de pais que finaliza o segundo trimestre e dá início ao terceiro, com entrega de boletins, informes necessários e partilha de processo com as famílias. Na reunião, estivemos presentes eu, Pedro e Renata. A sala abarrotada de mães e pais que eu ainda não conhecia, e ia tentando identificar a que filhos pertenciam aqueles rostos já alongados pelos anos de uso. Achava engraçado quando enfim percebia a similaridade, como um pai que escolheu sentar exatamente no

mesmo lugar que o filho sentava - a última carteira, no canto mais distante da sala. Ou uma mãe sempre de prontidão, com uma agenda sobre a mesa, levantando a mão para tirar dúvidas a todo instante, em um gesto que rapidamente me fez lembrar de seu filho. Quando fomos apresentar o trabalho em artes, muitos pais se colocaram confusos: roupas sonoras? Eu nem estava sabendo disso! O Marcelo⁹ apareceu lá em casa pedindo tampinhas de garrafa e um boné, e eu não sabia do que se tratava. Não veio nenhum bilhete na agenda!

Não mesmo. Não havia bilhete. Não havia e-mail. Nenhum informe, whatsapp, ligação. Na semana após a reunião, iríamos começar efetivamente a construção das roupas sonoras. Roupas idealizadas e construídas pelas crianças. De pé, naquela sala cheia de cadeiras enfileiradas que durante a tarde estão ocupadas pelos estudantes e que, naquela noite, acolhiam seus pais, Renata disse que não. Não havia bilhete mesmo, pois a construção das roupas seria feita pelas crianças, e fazia também parte do processo essa postura investigativa, atenta, autônoma, em que elas mesmas iriam buscar em casa, na rua ou na própria escola os objetos a serem utilizados.

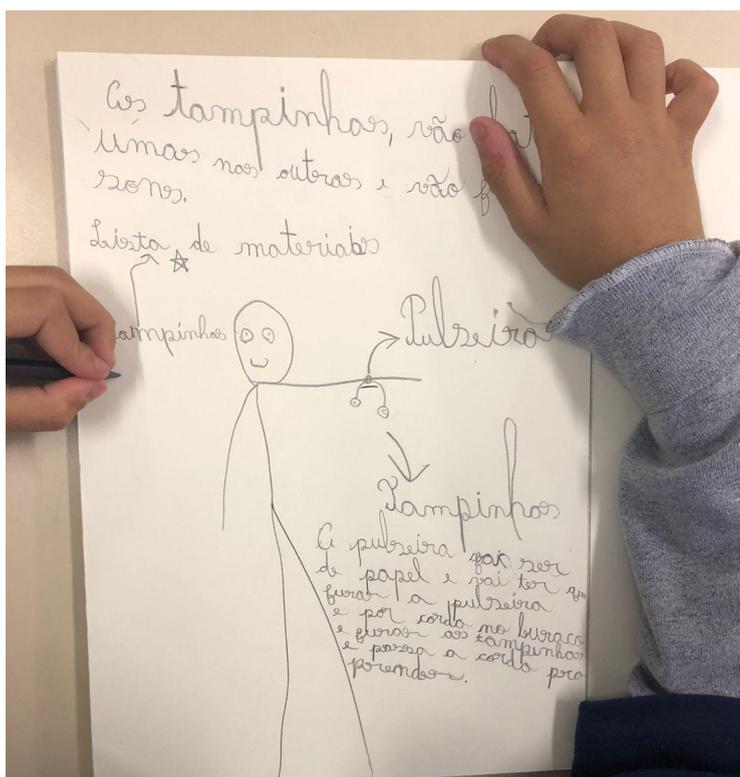


Figura 11: Croqui de estudante, realizado no caderno de processos. Fonte: acervo pessoal

⁹ Nome fictício

.construir

A primeira tentativa se deu no erro. Em um horário de 50 minutos, entramos, os três professores, no Laboratório de Educação Musical com as 30 crianças. Cada uma carregando a sua sacolinha repleta de tampinhas de garrafa, camisetas velhas, palitos de picolé e toda uma outra sorte de objetos escolhidos para a confecção da roupa sonora. Tentamos nos organizar em ilhas, entender o que cada criança estava propondo, mapear o material coletado, até o sinal do fim do dia tocar e percebermos que a sala de 5m2 parecia ter sido atravessada por 90 crianças com vontade de fazer alguma coisa. E, de fato, tinha sido.

Surge o problema: como oferecer assistência, espaço e material para que todas as crianças pudessem criar as suas roupas? A solução que encontramos foi dividir cada turma nos três Laboratórios de Criação, que seria acompanhado por cada um de nós, em cada um deles. Só com as turmas (ainda mais) reduzidas conseguimos nos atentar suficientemente aos seus projetos no papel, ao material providenciado e em que aquilo poderia se transformar.

Nas imagens abaixo, temos o croqui de uma das obras e a criança vestindo a roupa sonora após construí-la. No papel, percebe-se a inspiração do trabalho de Flávio de Carvalho mais uma vez, com anotações que sugerem tanto instruções de uso, como a não necessidade de utilização da máscara, e também os materiais a serem utilizados na construção.

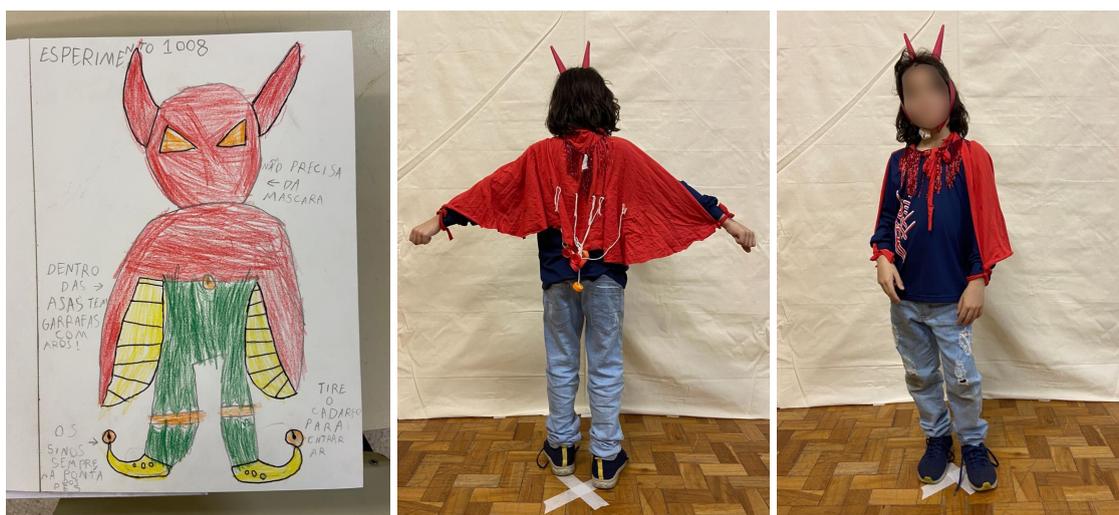


Figura 12: Croqui de estudante, realizado no caderno de processos. Fonte: Renata Caetano

Figura 13: Registro do estudante vestindo sua roupa sonora. Fonte: Renata Caetano

Figura 14: Registro do estudante vestindo sua roupa sonora: Fonte: Renata Caetano

Conforme Pareyson (2001, p.25-26), a Arte não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas – no que seu ensino não pode ficar restrito ao ensino de Desenho Técnico. “Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (...) execução e invenção procedem pari passu, simultâneas e inseparáveis no qual o incremento de realidade é constituição de um valor original.” (GUERSON, SPOLAOR, 2010)

Nem sempre o objeto criado ficará exatamente igual à ideia no papel. Essa é uma habilidade um tanto complexa, que muitos adultos têm dificuldades em desenvolver. Nem sempre o que está na nossa cabeça fica do jeito que gostaríamos na “vida real”. Isso não é um problema. É só *diferente*. O importante é compreender quais ferramentas temos disponíveis para executar da melhor forma aquilo que havíamos idealizado. A obra não é o resultado, e sim o todo, desde sua primeira concepção.

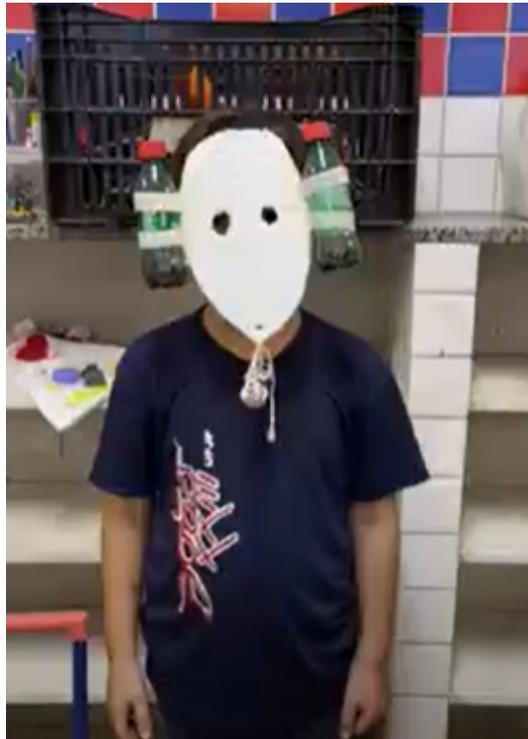


Figura 15: Registro do estudante experimentando sua roupa. Fonte: Renata Caetano



Figura 16: Croqui e pulseira sonora de estudante. Fonte: Renata Caetano

As mãozinhas corriam sobre a mesa coberta de tampinhas de plástico alaranjadas, pretas, verdes, amarelas. Os dedos diminutos esmiuçavam o tamanho e o formato, o encaixe perfeito. A busca era focada: de todas as tampinhas ali, lhe interessavam as brancas e as vermelhas. Passado algum tempo, Paulo¹⁰ foi até o ponto em que deixamos uma pistola de cola quente, manuseada somente pelos adultos, e nos pediu para colar as tampinhas empilhadas. “Eu nunca tinha construído um farol antes!”, exclamou, sorrindo, guardando entre os dedos aquela torre de tampinhas. Com cuidado e delicadeza, montou em sua pulseira sonora um cenário inteiro. Um vulcão expelindo lava, uma ilha com um farol e pequenas copas de árvores, um oceano inteiro.

Enquanto isso, outras mãos eram trabalhadas por ali. Dessa vez, mãos não de carne e osso, e sim de palitos de picolé. Kléber¹¹, um aluno acompanhado pela Educação Especial no Colégio, sem embrenhava pela jornada de construir duas mãos que ficavam penduradas por barbantes em uma base de EVA, que ele acoplava ao seu corpo como uma espécie de armadura - que era, na verdade uma pizzaria que só abre na hora do terror, por volta das 3h da manhã. O projeto foi adaptado à narrativa da criança, que adapta as propostas de criação para o seu universo. Um estranhamento surgia ali - para nós, adultos. Os palitos de picolé foram colados de maneira rígida,

¹⁰ Nome fictício

¹¹ Nome fictício

dando forma à mão, mas sem permitir uma movimentação que deixasse que eles batessem entre si e emitissem algum som. Teria Kléber entendido a proposta da criação? Pedro se aproximou para conversar com a criança, que disse: precisamos de mãos para tocar os instrumentos, não precisamos?

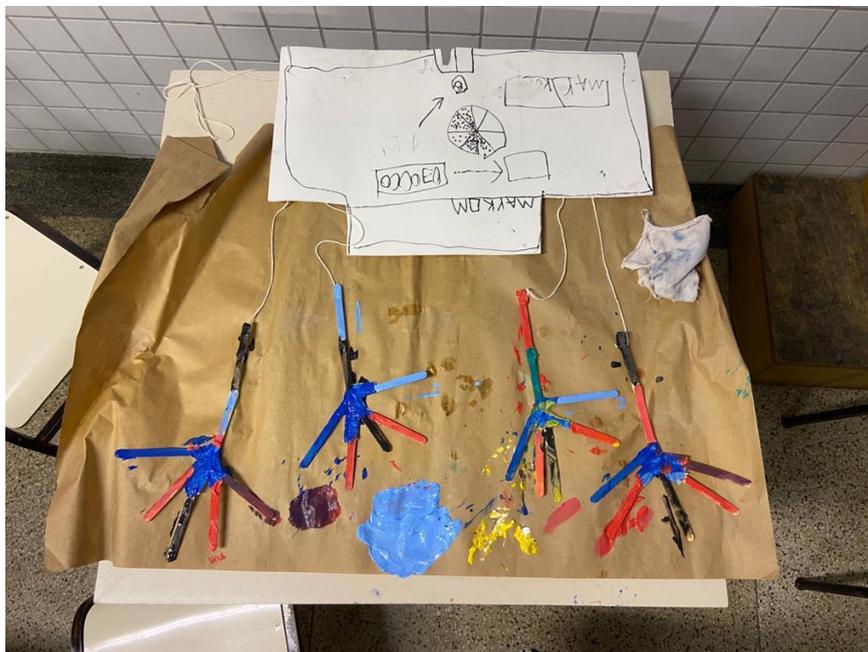


Figura 17: Registro do processo de criação de roupa sonora de estudante. Fonte: Renata Caetano

Simple assim. Essas resoluções a partir da simplicidade me remetem a uma outra situação que vivi na primeira semana em residência, e se tornou um grande aprendizado para a lida - seria esta a palavra? - para o diálogo com crianças. Enquanto começávamos o trabalho com arte indígena, após contar a história da Cosmogonia Maxakali, uma criança perguntou: essa história é verdade? A pergunta me pegou de surpresa, e olhei para Pedro e Renata em busca de ajuda. Como responder algo, ao meu ver, tão complexo para um grupo de crianças de 7 anos? Essa pergunta que traz em si tantas reflexões sobre hegemonia cultural, etnocentrismo, colonialismo. Renata se virou para a criança e disse: para eles, sim. Para o povo Maxakali, sim, essa história é verdade. Simple assim.

Retornando às roupas, pois ainda que certas coisas tenham grandes respostas pela simplicidade, outras aparentemente ficam cada vez mais complicadas com o passar dos dias, nos percebemos em um processo mais demorado do que havíamos imaginado. Por quase um mês, continuamos em construção. O fato é que, em uma turma de 30 crianças, como já disse, temos uma grande diferença de interesse e habilidade em cada um dos sujeitos. Enquanto algumas roupas já tinham sido

finalizadas no terceiro encontro, outras nem sequer tinham saído do papel. Nos deparamos com esse dificultador, visto que algumas crianças precisam de assistência individualizada, de mais atenção para conseguir concluir o seu trabalho. Ou melhor: não somente concluir o trabalho, mas experimentar um processo de criação que valorize aquilo que ela está se propondo a criar.

Eu poderia utilizar uma expressão popular e dizer que, nesse momento, foi preciso tirar o pé do acelerador. Porém estávamos em um processo criativo, e não dirigindo às pressas em uma avenida para chegar pontualmente em uma reunião (ah, o tempo e as expressões adultas). Nesse momento, foi preciso respirar fundo e olhar ao redor. Entender, com calma, quais crianças precisavam mais da nossa ajuda. Por um lado, poderíamos pensar que o processo estava se delongando. Por outro, o que acontecia ali era justamente um respeito ao tempo daquele grupo.



Figura 18: Estudante experimentando processos de criação de sua roupa. Fonte: Renata Caetano

Algumas crianças, com suas roupas finalizadas, já demonstravam certa vontade em experimentá-las. Mas agora era hora de esperar.

.vestir

“Estou me sentindo em dia de estreia de espetáculo”. Quem disse isso fui eu mesma, ao Pedro e à Renata, enquanto atravessávamos os corredores a passos largos, carregados de caixas, preciosíssimas caixas que guardavam a roupa sonora que cada uma das crianças tinha imaginado, desenhado e construído ao longo dos últimos

meses. Não somente pelo frenesi de correr de um lado para o outro, em uma espécie de equipe de produção a que só nos faltava radinhos colados aos ouvidos para facilitar a comunicação, mas principalmente pela sensação de que, naquele dia, aquelas roupas que tinham tanto tempo de trabalho seriam *vestidas*. Roupas serve para vestir.

A ansiedade não era só nossa. Naquele dia, as roupas seriam vestidas pelas crianças que as criaram.



Figura 19: Estudantes experimentando suas roupas sonoras. Fonte: Renata Caetano

Alvorçadas, de dez em dez as crianças foram recebendo sua roupa. Bonés, gravatas, pulseiras, cintos, camisetas, luvas. Cada grupo de crianças vestia sua roupa e se sentava em um grande quadrado que marcamos no chão com fita crepe. Em uma grande brincadeira de regência, cada grupo se levantava e caminhava pelo espaço tentando fazer o menor ruído possível. Depois, caminhava emitindo o som que sua roupa fazia.

Para a diversidade de roupas criadas, havia também uma diversidade de reações ao vesti-las. Enquanto algumas crianças se movimentavam de diferentes formas, explorando todas as possibilidades que esse corpo-roupa-instrumento-sonoro poderia fazer, outras se mostravam mais tímidas. Enrijeciam os corpos, balançavam as mãos em movimentos mínimos. Dada a possibilidade de vestir a sua obra e vivê-la, o que as impedia? Meses depois, Pedro me provocou: quantos professores você acha que

vestiriam essas roupas sonoras e brincariam junto às crianças sem se sentir ridículos? Pensando nessa provocação de Pedro, trago esta outra: como podemos esperar que as crianças *criancem*, se nós mesmos, ao direcionarmos um olhar adulto para determinadas ações, as definimos como *ridículas*?



Figura 20: Estudantes experimentando suas roupas sonoras. Fonte: Renata Caetano

Além disso, mais uma questão surgiu. Aqueles ruídos, todos juntos, ao mesmo tempo, ressoando a partir da movimentação de um corpo-criança empolgado em vestir algo criado por si, não estavam em diálogo. Portanto, aquela massa sonora estava se configurando enquanto *barulho*. Seria preciso mais tempo com as roupas e com as crianças para que elas, após brincarem, experimentassem uma criação musical com elas. Entretanto, o próprio jogo de som e silêncio já toca em parâmetros musicais.

Outra questão: a grande maioria das roupas se mostrou de uso único. Barbantes arrebatando, tampinhas descolando. Todo um mês de criação se desmontando à medida que as crianças saltavam, sacudiam, chacoalhavam. Transformadas em verdadeiros instrumentos sonoros, emitindo som e movimento com todo o corpo, não seria uma cola quente que iria dar conta de toda aquela emoção. Numa visão adulta, isso seria quase um sacrilégio. Porém, a brincadeira não parte dessa premissa? Pedro disse o seguinte: "Fazemos castelos de areia simplesmente para fazer e depois, em segundos, destruímos tudo. Nem tudo necessita de produto 'útil'". Do projetar ao desmontar: essa é a obra.

A fim de evitar a destruição em massa, ao final da aula recolhemos as roupas para fazer os devidos reparos e nos organizamos para pensar uma forma menos caótica de experimentação com elas e documentação. Ficou decidido que, em pequenos grupos, as crianças vestiriam a roupa e seriam fotografadas por Renata, enquanto Pedro iria fazer um vídeo delas em movimento, criando sons. Para evitar outros barulhos, o restante da turma ficaria em sala comigo, fazendo outra atividade, até chegar a sua vez. E assim, em uma escala de pequenos grupos, as crianças foram sendo fotografadas e gravadas com suas roupas.

Para ilustrar o problema dessa solução, apresento duas imagens desse dia, que são frames dos vídeos feitos:



Figura 21: Estudante posando com sua roupa sonora. Fonte: Pedro Dutra
Figura 22: Estudante experimentando sua roupa sonora: Fonte: Pedro Dutra

Na primeira, temos a criança com o direcionamento do adulto. Pare na marcação do “x” no chão, fique de frente para a câmera e faça o movimento de sua roupa para emitir o som. Na segunda, por engano (engano este que se tornou fundamental para esta reflexão), foi captado o exato momento em que a criança verdadeiramente *vestia*, *usava*, *habitava* a sua criação. A primeira, uma visão adulta. A segunda, uma visão criança.

A intenção primeira com o registro audiovisual era captar a sonoridade da roupa. Contudo, deixamos de levar em consideração que os criadores e intérpretes das roupas sonoras eram crianças, e que a esse registro, para ocorrer de maneira sincera e justa, interessa muito mais um momento de interação lúdica que uma demonstração. Acabamos por registrar o controle do corpo da criança diante de um adulto, tentando dar a resposta que ela acha que o adulto gostaria de ouvir. Com a sorte do acaso, encontramos o “registro perdido”: a criança pela própria criança, experimentando seu corpo, sua obra, seus sons, seus movimentos. Tudo isso enquanto ela achava que não estava sendo vista.

Apresentar todo o processo de criação das roupas sonoras até o momento de captura das imagens finais me remete às comédias do erro, como *Sonhos de uma Noite de Verão*, de William Shakespeare. Na melhor das intenções, Hérnia e Lisandro fogem para uma floresta para, enfim, ficarem juntos fazendo jus ao seu amor. Atrás deles, vão Demétrio, apaixonado por Hérnia, e Helena, apaixonada por Demétrio. E em um cochilo que tiram durante a noite, sob uma árvore, surge Puck, um espírito travesso, que, novamente, na melhor das intenções, pinga algumas gotas mágicas nos olhos de Lisandro e Demétrio, a fim de resolver os problemas dos amantes. E aí os problemas começam.

Na melhor das intenções, cometemos erros. Porém, é a partir de um olhar sobre estas situações que se deram ao longo do processo de criação e que estou aqui chamando de “erros” que podemos refletir sobre nossa participação enquanto adultos nesses processos com crianças. Pois não estamos isentos de errar. Como diria Samuel Beckett: tente de novo. Falhe de novo. Falhe melhor.

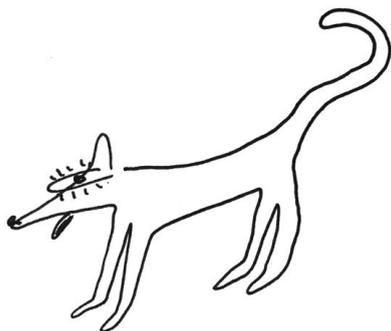
O erro fatal a que se arrisca esse relato está em resumir todo o processo a algumas situações em que, dado o momento em que nos encontrávamos e ao contexto escolar como um todo, buscamos soluções que nos pareciam mais *práticas*. Soluções menos ruidosas, menos destrutivas. Portanto, soluções *mais adultas*. Contudo, foi na aula em que todas as crianças vestiram juntas as suas roupas e se observaram em movimento, sonoras, que algo aconteceu. Foi também quando um farol foi criado com tampinhas, quando uma ajuda foi oferecida para dar nós em barbantes, quando, em casa, uma mãe se deparou com um filho em busca de materiais para sua criação. O afeto está naquilo que nos escapa. Nos momentos em que não temos controle sobre a cena que ela se permite acontecer. Fazer bagunça é importante, é estar vivo.

A sala de aula é, ao mesmo tempo, um espaço de acolhimento e de desconforto, para que o educando saia do seu lugar comum e busque, em coletivo, uma autogestão,

emancipando-se e colocando-se no mundo enquanto sujeito crítico e autor de sua história. Isso serve para nós adultos também. Não estamos preparados para o desconforto: queremos controlar o tempo todo. Precisamos nos encontrar com o diferente para estranhar o familiar.

Algumas aulas seguintes, depois que as roupas foram entregues para as crianças elas as levaram para casa, perguntamos o que as famílias tinham achado daquilo. “Já estou construindo uma nova”. “Nos juntamos em família e fizemos uma música”. “Minha mãe achou legal. Na verdade ela não falou isso. Mas eu vi no olho dela”. E daí em diante.

ATO III



“Sempre que você olha uma criança, há sempre uma figura oculta, que é um cachorro”

Dilma Rousseff

“A maior, a mais intensa das infâncias tem a alma dos vira-latas”

Gandhy Piorsky

“A Clara¹² é uma artista!” - era o que um grupo de crianças entoava ao meu redor enquanto eu entrava na sala após o recreio. Quando algo acontece (algo sempre acontece) com um grupo de crianças e elas precisam (elas sempre precisam), em grupo, contar e mostrar para alguém, um fenômeno astronômico acontece. Se um professor de física utilizasse esse exemplo para explicar forças gravitacionais, talvez eu não tivesse ficado de recuperação no Ensino Médio. Trata-se da lei de atração dos corpos. Um corpo de maior massa (o meu, no caso, um corpo adulto) atrai corpos de menor massa (das crianças) que, presos no seu campo gravitacional, giram ao seu redor.

Eu, sustentando meu 1 metro de 63 centímetros de altura, entrei na sala do 2º ano após o recreio rodeada por crianças que alcançavam meus cotovelos, como um cinturão celeste, me guiando em órbita até o grande sol - nesse caso, fisicamente falando, não tão grande assim. Clara estava sentada à uma mesa, com o semblante bastante sério e as mãos ocupadas com longas garras de papel. Meu cinturão celeste se dissipou para rodear a menina, que entregou as garras para os colegas. Seríssima, ela me perguntou: quer que eu te ensine? Em gestos objetivos, carregados de uma sabedoria especialista, Clara pegou seu caderno e foi até as últimas páginas, que já apresentavam uma boa leva de folhas arrancadas. Sem constrangimento, arrancou mais uma e se colocou a trabalhar. Uma dobra aqui, outra ali, e rapidamente mais uma garra ficara pronta. Clara criava coisas.

Peça para uma criança te ensinar algo que só ela possa te ensinar

Colégios de Aplicação são instituições de Ensino Básico que trabalham sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Mesmo nesses ambientes, as artes ainda precisam existir nas brechas, conquistando dia após dia seus espaços, sejam eles físicos, como

¹² Nome fictício

salas de aula, ateliês, laboratórios, sejam espaços simbólicos, como o tempo ou a importância que se dá à criação e fruição artística - ou às garras de Clara. No que concerne ao CAp João XXIII, há que se considerar o valor de algumas conquistas, como as turmas divididas, a galeria e salas com infraestrutura que possibilite a criação artística, mesmo que às vezes precarizada. Todavia, ainda não temos um ambiente ideal de trabalho, como é possível inferir ao longo desta leitura.

Após meu período enquanto Professora Residente, que me permitiu constatar a disponibilidade e capacidade dos professores e das professoras de artes da escola, não posso deixar de me perguntar: como esses processos se dariam em ambientes mais acolhedores, que dessem às artes seu devido valor? Como seriam esses processos se os tempos e os espaços ofertados pela escola estivessem em diálogo com a potência e a existência de uma criança? Se ouvissem o que as crianças têm a dizer?

A *Asemblea Revelde*, um grupo de crianças e adolescentes argentinos organizados pelos direitos das crianças e adolescentes, principalmente pelo direito de serem escutados, diz o seguinte:

(...) que nuestra voz sea valorada por lxs adultxs, que nos tomen en cuenta en el momento de decidir algo, que nos pregunten que és lo que queremos, por ejemplo, si queremos trabajar, o si queremos formar parte alguna religión. Que nos respondan los ¿Por qué?, que nos den explicaciones, asi como nosotrxs la damos quando ellxs la piden (...) (2018, p.6)

Como poderíamos ter continuado o trabalho das roupas sonoras caso tivéssemos perguntado às crianças da turma *como* fazer aquilo?

Após toda essa caminhada, retorno à pergunta: crianças criam coisas? Não posso deixar de sinalizar a audácia do meu olhar adulto que faz esse questionamento. A criança faz do criar o cerne de sua existência. Convidando Luiz Rufino em sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, coloco a criança lado a lado com Exu que, “para ensinar os homens, prega peças, desautoriza todos aqueles que se acomodam sobre a presunção de uma verdade limitadamente acabada” (2019, p.53). A criança chega ao mundo carregada de toda *possibilidade* que, ao longo da vida, vamos engessando, diminuindo, para caber onde, desde pequenos, outros adultos nos disseram que temos que caber. A criança não caminha: ela é o próprio caminho. Ela vive em estado constante de criação, de invenção.

Por outro lado, temos a criação artística como um fazer intencional. Ainda que haja a intenção, esse fazer é realizado por um ser social, e está atravessado por uma série

de contextos sociais, históricos e culturais, éticos, estéticos e políticos, que delineiam suas formas. Para um artista, o risco constante está em tornar-se sujeito capturado pelo mercado ou pelo discurso, esvaziando sua obra de afeto até que ela se torne um mero objeto do cotidiano, como um copo ou uma garrafa. Pois o artista é justamente esse sujeito que pode transformar um copo ou uma garrafa em qualquer coisa, menos naquilo que nossos olhos já estão acostumados a ler.

Ora, coloque uma criança diante de um copo e uma garrafa. Em que esses objetos, tão comuns ao nosso uso cotidiano, podem se tornar? Marina Machado (2015) apresenta a terminologia “criança-performer”, segundo a qual ela analisa a prática do brincar da criança como um estado de performance. Isto se dá pela leitura, através de uma lente adultocêntrica, do ser estar da criança no mundo. Porém, é inegável a “aproximação entre o faz de conta e o teatro”, como a própria autora aponta. Nas poéticas palavras de Maria Gabriela Llansol ao observar seu cachorro a brincar: através do outro, e em face do outro, sob o seu olhar, um ser sendo forja a sua identidade.

Certa feita, em diálogo com Renata sobre uma *masterclass* de Charles Watson¹³ que havia participado, ela trouxe algumas observações acerca da intencionalidade da criança e do artista em processos criativos. Temos na criança uma potência criativa que não necessariamente está vinculada à intencionalidade de chegar a um objeto final, fator que diferencia sua criação de uma criação artística. A intencionalidade existe, ainda que distinta, e o fato de sua criação ter uma intencionalidade lúdica não faz com que sua criação seja *menor*. Ou seja, a criança, sim, cria coisas. Estendamos então a pergunta: pode uma criança criar *arte*?

Aqui faço um parêntesis. Ao longo desta escrita, tomei o cuidado de escrever arte sempre em letras minúsculas. Exceto ao falar das linguagens específicas, como Artes Visuais. Essa foi uma escolha para diferenciar aquilo que é chamado de Arte, com A maiúsculo, e aquilo que estou chamando de arte aqui, com a minúsculo. Não estou tratando da Arte hegemônica, restrita a galerias, que cobram ingressos caros e comportamentos específicos de seus *consumidores*. Falo aqui de uma arte que, por muitas vezes, pela própria *classe artística*, é considerada uma *arte menor*, que existe no “grande terreno subterrâneo dos saberes subjugados” (HARAWAY, 1995). Profano aqui a Arte, chamando-a de arte. arte que ocupa ruas, esquinas, vielas, popular, ancestral. arte-criança.

¹³ Charles Watson é educador e pesquisador em Processo Criativo/Problem Solving.

Retomando: pode uma criança criar *arte*? Se considerarmos o fator da intencionalidade como aquilo que diferencia o ato criativo da criança de um fazer artístico, podemos pensar que, a depender do contexto, sim, ela pode. Com o cuidado de pensar:

[...] um novo modo de trabalhar com crianças, em que o foco é a criança mesma e o papel do adulto será de um propositor e observador de situações e ambientações, em nome da descoberta da criança de suas potencialidades, em contato com os âmbitos artístico-existenciais. (MACHADO, 2015)

Machado (2012) levanta ainda outras questões: “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?”. A autora propõe uma forma espiral de currículo em artes, um “currículo às avessas”. Arrisco-me aqui a, em diálogo com Machado, para além de compreender as práticas das crianças enquanto *work in progress*, ou estados de performance, pensar nossas próprias atuações, enquanto adultos, passíveis de serem *crianças*.

Criançar a arte é uma chance de nós, adultos, nos abirmos aos bons encontros, sermos afetados, balbuciar palavras conhecidas até começarmos a desconhecê-las. É nos recusarmos a conhecer o mundo de pronto e nos propormos a lê-lo enquanto novo a cada esquina que se dobra. E é, ao mesmo tempo, *artear* a vida, encontrando a alegria das afecções na criação.

La estricta separación de la infancia de la adultez, característica de la sociedad burguesa (...) impide que la persona desarrolle de manera continua sus habilidades y capacidades. La visión de la “vida en serio” se basa en la idea de que esta seriedad en el “mundo del trabajo” que, por su parte, también está separado del resto de la vida y que funciona según reglas que no se adecuan a las necesidades humanas sino que apuntan a la explotación de la fuerza laboral humana y la maximización del beneficio económico.

Transformo a criança em verbo - pois, se tem um sujeito com tal maleabilidade, é a criança. Ademais, sou uma pessoa de teatro, e se tem algo de que o teatro é feito, é de ação. Isto posto:

[...] [todo] discurso é um modo de fazer. Em virtude de uma convenção implícita, o discurso teatral é sempre maneira de agir, mesmo segundo as mais clássicas normas dramáticas. Para D'AUBIGNAC, os discursos no teatro “[...] devem ser como ações daqueles que neles fazemos aparecer; pois aí *falar* é *agir*. (*Pratique du Théâtre*, livro IV, cap.2)” (1996 p.4)

Criançar minha pesquisa e meu fazer artístico é o modo que encontro de manter-me disponível à invenção. É também um exercício para manter-me ao rés do chão na prática docente, olhando a criança nos olhos e respeitando seus tempos, que a sociedade insiste em nos fazer esquecer. Neste exercício de arte-vida, encontro-me novamente com minha avó. Em uma antologia infanto-juvenil, me deparo com um conto publicado por ela. Minha avó, que me ensinou a guardar as sementes no bolso, publicou em 1981 uma pequena história que acompanha a personagem Clarinha na escola e durante as férias. A história termina assim:

“Melhor seria, entretanto, não manter a sementinha guardada na mão. Não há lugar melhor para uma semente do que a terra adubada. Pensando assim, Clarinha deixou para mais tarde ir à procura dos meninos e tratou de procurar, imediatamente, um local apropriado para uma nova árvore,

- A vovó tem muita terra - pensou. - Farei delas todas verdadeiras florestas de árvores frutíferas.”

De que serve uma semente guardada na mão, no bolso?

Clara, aquela lá da escola, é uma artista. Clara cria uma brecha no tempo e no espaço para criar garras de papel. Clara cria uma brecha no tempo e no espaço para criar formas de ensinar os outros a criarem garras de papel.

La infancia que vive dentro de nosotros es otra cosa. Una experiencia de pura intensidad, una suerte de droga rara que una vez que se probó cuesta trabajo olvidar. Una carga de espíritu que proporciona una ligereza comparable con la ebriedad y una creatividad intacta. (DUFOURMANTELLE, 211)

Torna-te ridículo. Pois não é a risada, a lambança, a pirueta, que torna esse assunto menos sério.

.referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DUFOURMANTELLE, Anne. **Elogio del riesgo**. Buenos Aires: Nocturna Editora & Paraíso Editores, 2019.

FABIÃO, Eleonora. **Programa Performativo: O corpo-em-experiência**. Revista do Lume, Campinas, n. 4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUERSON, M.; SPOLAORE, L.V. **Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson - um diálogo em prol de “re-significações” sobre ensino/aprendizagem de artes visuais**. “Existência e Arte”. Revista Eletrônica do Grupo PET. Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei, vol. 5, núm 5, jan|dez 2010

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, v.5, 1995, pp. 07-41

LÍRIO, Vinicius. **Criar, performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MORALES, S.; MAGISTRIS, G. P. **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nadia Paola Fink, 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. **Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte**. Revista e-Curriculum, vol. 8, núm. 1, abril, 2012, pp. 1-21

MACHADO, Marina Marcondes. **Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria**. Rascunhos. Uberlândia, v. 2, n. 1 p. 53-67, jan.|jun, 2015. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28813/17060>. Acesso em: 05 abr. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Raysner de Paula. **Monstrifique-se! Uma experiência no ensino de teatro**. TCC (Licenciatura em Teatro). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.