

A arte e os blocos de sensações: as experimentações e a criação não representativa

Art and blocks of sensation: experimentation and non-representative creation

Thaís Thaianara Oliveira da Costa¹
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Rafael Christofolletti²
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Resumo

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado que se configura com experimentações artísticas e rodas de conversas com alunos, professoras e professores da rede pública municipal de Porto Velho, Rondônia. Tem como objetivo principal discutir como se articula o ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para essa conversa, são convidados autores das filosofias da diferença pelas obras de Deleuze (1981), Deleuze e Guattari (2010) e Lins (2008, 2012), que atravessam a todo o momento, compondo com as experimentações artísticas que se movimentam, navegam e transbordam em pensamentos reverberantes, se despidendo dos métodos e possibilitando outros modos de fazer pesquisa. Assim, o processo de criação se mostrou potente quando realizado coletivamente, sem direcionamentos e movimentos pré-definidos. Apresentaram-nos um cotidiano escolar permeado por acontecimentos, fugas das regras e aprisionamentos que estratificam a potência da arte, fugindo às tentativas de controle e se compondo com os blocos de sensações no processo de criação artística.

Palavras-chave: Infâncias, Ensino de arte, Bloco de sensações.

Abstract

This text is part of a master's research that is configured with artistic experimentation and conversation circles with students, teachers and professors from the municipal public network of Porto Velho - Rondônia. The main objective is to discuss how art is taught in the early years of Elementary School. For this conversation, authors of the philosophies of difference are invited by means of the works of Deleuze (1981), Deleuze and Guattari (2010) and Lins (2008, 2012), who cross continually, composing with artistic experiments that move, navigate and overflow in reverberant thoughts, stripping away the methods and enabling other ways of doing research. Thus, the creation process proved to be powerful when carried out collectively, without pre-defined directions and movements. They presented us with a school routine crossed by events, escapes from the rules and imprisonments that stratify the power of art, evading attempts to control and composing with the blocks of sensations in the process of artistic creation.

Keywords: Childhoods, Art teaching, Block of sensations.

Introdução

Esta escrita faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar Profissional da Universidade Federal de Rondônia

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Professora de Arte na educação básica no Governo do estado de Rondônia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9917-389X>. E-mail: thaianaraoliveira@gmail.com.

² Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Brasil (2017). Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2752-8596>. E-mail: rafael.c@unir.br.

(PPGEProf/UNIR), realizada em uma escola da rede pública municipal de Porto Velho (RO). A pesquisa cuja intervenção aconteceu em outubro de 2019 contou com a participação de cinco professoras e um professor dos anos iniciais de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, foram realizadas quatro rodas de conversas, além de encontros com experimentações artísticas com alunos e professores.

A princípio, o objetivo da pesquisa consistia em investigar o ensino de arte nos anos iniciais, tendo como pano de fundo o fato de que o componente curricular é lecionado por pedagogos sem a obrigatoriedade da formação específica em arte ou em uma das linguagens artísticas. Somando-se a essas primeiras fagulhas, observamos durante a intervenção diversas problemáticas, principalmente, no que se refere à ausência de material didático para atividades práticas, de espaço adequado para as aulas, questões acerca da localidade e do próprio cotidiano da realidade da escola.

As discussões aqui presentes são resultados de uma experimentação fazendo uso de teatro de sombras, com uma turma de quinto ano da respectiva escola. O teatro de sombras é uma linguagem artística de formas animadas que encena a partir da manipulação de bonecos, personagens e cenário, através de sombras projetadas em uma superfície adaptável com caixas cênicas, lousa, tecidos, parede branca ou outra superfície que facilite a projeção das imagens. Geralmente, os espetáculos profissionais que trabalham com a linguagem de teatro de sombras projetam bonecos que demandam certa estrutura, principalmente, através de tecidos ou telas, consiste na manipulação com varas entre a luz e a tela, permitindo que o espectador tenha visão apenas da sombra deles projetada.

Assim, a partir dessa experimentação artística com teatro de sombras, considerando a escola como um espaço efêmero, que muda constantemente e possibilita muitas experimentações coletivas e feitas com a arte, questionamos: como se compõem os blocos de sensações no processo de criação artística no cotidiano escolar? Nas obras *O que é a filosofia?* Deleuze e Guattari (2010) e *Francis Bacon: a lógica da sensação* de Deleuze (1981), os blocos de sensações são modos de pensarmos a composição de sensações geradas antes, durante e depois do processo de criação. Sendo, no nosso caso: a relação com o material, as percepções e afecções do momento da criação, as relações entre as crianças, o professor, a pesquisadora e a criação da obra de arte.

Nas formulações dos tópicos e caminhos da escrita do artigo, iniciamos falando sobre possibilidades de uma metodologia de pesquisa nômade, tessituras e composições da pesquisa prática e a abordagem teórica utilizada. Trouxemos como aliados da composição prática e teórica principalmente Lins (2008; 2012) que nos possibilita pensar, teoricamente, a noção de nomadismo na pesquisa, fruto de reflexões que geram novas maneiras de olhar para a pesquisa com arte ou pesquisa artística no cotidiano escolar.

Caminhos da pesquisa

A metodologia se constituiu a partir de atravessamentos e mobilizações que conversas e experimentações artísticas provocaram nos envolvidos (alunos, pesquisadora e professor). Baseados em uma perspectiva sem planejamentos estratificados (sem conversas ou entrevistas direcionadas). Possibilitaram-se conversas e trocas de experiências alicerçadas em contextualizações teóricas que compõem a escrita de uma pesquisa nômade. Para isso, nos guiamos por duas entradas que Lins (2008; 2012) nos oferece.

Em *Deleuze: o surfista da imanência*, Lins lança problematizações sobre mar, arte, filosofia e Deleuze. O mar, sem começo e sem fim, é, segundo ele, lugar de errância, espaço onde o surfista (que navega no efêmero) pode cultivar devires.

Fazer do oceano, território liso e nômade, por excelência, em espaço estriado, cartografado, para com ele coabitar e não dominá-lo ou 'ocupá-lo', é o sonho do surfista, cravado no coração da poesia líquida (2008, p. 53).

Ao destacar que a estética como acontecimento se define também pelo espaço dinâmico que engendra (algo da ordem da geografia e de uma nova distribuição no espaço), o autor destaca outra maneira de ser, de estar, de devir no espaço.

Perguntamo-nos: quais as possibilidades de uma pesquisa-surfista, ou pesquisa-nômade na escola? Não seria a sala de aula um espaço efêmero, que passa por mudanças constantes e o pesquisador como um surfista dançarino a deslizar sobre as ondas, a agenciar com as multiplicidades ali dispostas?

Talvez, a noção de nomadismo possa nos orientar para analisar, pensar, olhar e escutar. Perceber as multiplicidades que compõem o corpo escolar, refletir mais

devagar. É o encontro do pesquisador com a sala de aula, o cotidiano e o processo de desterritorializar o pensamento, nas formas pontuais de fazer e pensar a pesquisa. Despir-se de alguns métodos, permitir encontros escapando entre as tessituras e dobras. Nesses passos nômades, é possível encontrar-se com os objetivos da pesquisa, ou transformá-los em outros e multiplicar muitas vezes que estão no cotidiano escolar. A escola seria algo como um território de passagem, uma superfície que produz efeitos, inscreve marcas e vestígios.

São muitos momentos da experimentação que revelam uma calma, a qual não parece caminhar junto com a velocidade de uma pesquisa científica. A pesquisa é nômade, com isso produz muitos caminhos, muitas linhas desconexas que nada mais são do que a paciência, criação e estratégias de saber seguir o percurso nômade.

Fazer pesquisa é também saber navegar e surfar. A lentidão ou o repouso guardam muitos fenômenos para a pesquisa, observam os contornos, subtraem os excessos, olham nos olhos, produzem mutuações, movimentos entre a troca de olhares e precisões de espetáculos que vibram entre o fazer e o aguardar, o observar e o agir. Para Lins (2008, p. 74)

Se o surfista 'habita' o mar como poeta, é porque o mundo das ondas é-lhe simultaneamente tão próximo e tão distante. Sempre à procura da onda excepcional, mágica, ou mítica, sua prática não se ancora em nenhuma receita ou bula, ele surfa em um mundo que o torna único em uma multiplicidade que nutre seu experimento.

Desse modo, na noção de nomadismo do alfabeto surfista, o pesquisador se respalda em uma ideia de “correr risco” por se sentir “em casa”, entregue ao cotidiano escolar, calmo ou bravo. A escola, em muitos momentos, nos apresenta um espaço múltiplo, aberto às possibilidades e tessituras. Vibrátil e nômade, exprime um universo de possibilidades, passagens, pessoas, vidas, crescimento e modos de viver. A partir disso, torna-se possível dobrar e desdobrar múltiplas feitura de fazeres artísticos com a pesquisa.

A noção de “surfar”, no cotidiano educacional, consiste em um processo de equilíbrio e desequilíbrio constante, como um guia dos acontecimentos da vida que oscila ou, simplesmente, se equilibra na prancha. As ondas e flutuações não devem ser obstáculos para as experimentações em sala de aula, mas como forma de amparo

para o encontro com o equilíbrio. Ouvir, observar e estar presente, foram modos encontrados para conhecer a realidade da turma e as demandas que o professor nos apresentou.

Blocos de sensações e potência de criação artística

Os diálogos com o professor apresentaram diversas problemáticas que estão presentes em torno do ensino de arte e de toda a comunidade escolar. Condições como a falta de material adequado, espaço e falta de diálogo com a direção da escola, são recorrentes nas conversas. Dessa maneira, direcionar as experiências não fez parte do percurso, entre a perspectiva da pesquisa e a metodologia desenvolvida, buscou-se possibilitar espaços de criações e produções coletivas para que, coletivamente, as vozes dos alunos e professores que vibram no cotidiano escolar pudessem produzir.

A proposta de experimentações surgiu de uma brincadeira vivenciada pelo professor da turma de quinto ano durante a aula de exibição de filmes. Após o primeiro contato nas rodas de conversas, ele ficou atento, observou as brincadeiras se tornarem fluxos, experimentações, formas, força e arte, posteriormente, foi apresentada na roda de conversa com as professoras e a pesquisadora como proposta de atividade prática com a turma.

O professor relatou que durante a organização da exibição do filme em uma aula de arte, os alunos iniciaram uma brincadeira com as sombras da luz do Datashow na parede e produziram, a partir das experiências não planejadas, o início da oficina de teatro de sombras. A pesquisa começa a mostrar o nomadismo do espaço escolar, as experiências não planejadas, sem papel, sem rascunho. Do divertimento durante a aula para as possibilidades de experimentação com arte, na oficina foram utilizados apenas papéis, lápis, tesoura, palito e fita adesiva. Também foram disponibilizados um Datashow fornecido pela escola, e o *notebook* do professor.

É nesse estado efêmero que ocorreu a primeira oficina artística de teatro de sombras com a turma do quinto ano. Com os grupos espalhados pela sala, as crianças conversavam sobre as histórias que gostariam de encenar: *quais personagens irão compor as histórias? O que iremos criar? Como iremos apresentar?* Muitas questões são sussurradas no início das orientações sobre a atividade, alguns grupos mais

tímidos, outros mais alegres, contagiantes e energizados. Eram corpos, movimentos, criação. Cores, lápis, mochilas, estojos robustos e cheios de lápis, outros ligeiramente vazios, tímidos, cadernos de desenho colorido, cadernos fornecidos pelo governo. Multiplicidades. Potencialidades.

O professor tem um papel importante nos atravessamentos da escrita sobre o estado efêmero que pode ser considerado o espaço escolar. Por mais breve que tenham sido os encontros e as rodas de conversas iniciais, foram suficientes para provocarem olhares atentos e sensíveis para as experimentações artísticas que, a todo o momento, atravessam e se fazem presentes no cotidiano. “O mar e seu alfabeto sem língua, sem linguagem ou gramática, é pura intensidade marcada por uma estética do efêmero [...]” (LINS, 2008, p. 53)

De repente, observamos corpos, mãos, olhos, seres moventes e desejanter, linhas de fuga se apresentando. Uma fuga das regras do cotidiano tão marcado com mesa, cadeira, filas, obrigações, regras. Corpos e forças fragilizadas com as idealizações de corpos frágeis da infância. A infância, individualidades em transfiguração, deformação. Vozes múltiplas. O silêncio e o grito ritmado, composição com as imagens e experiência com o coletivo. São fissuras, silêncio, vozes que ecoam no silêncio deste espaço de acontecimentos invisíveis. Fissuras. São por elas que a arte acontece, pelos espaços não convencionais: pátios, ginásios, sala de leitura. Pela busca por novos ou pelos encontros improvisados. Fraturas, superfícies.

Esperamos que algo aconteça enquanto tudo está acontecendo. Observo como as crianças mudam, seja nas formas de sentar, interagir ou se comunicar. Quando começam a se movimentar com a arte, o invisível não existe mais, transparecem manias, potencialidades, atitudes inesperadas. A arte caminha pelos traçados moventes, pelo caminhar atento do docente, pelos corredores da escola. Ecoa por muitas vozes enquanto se move, vibra, se mistura e provoca desafios. Grito. Mãos ágeis. Objetos. Corpo, múltiplos acontecimentos. As (des)ordens nos primeiros momentos de acolhimento. Sentir. Sorrir. Quem é o professor nesse momento? O chão ganha corpos. Corpos que habitam. Corpos em (des)ordens.

A arte, por si só, tem força de produzir agenciamentos coletivos, ações que mobilizam mudanças no cotidiano e reverberam o caos dentro das limitações que tentam contê-la. Percebemos na oficina uma dimensão política e desterritorializante somando-se a essa enunciação coletiva da arte, talvez nos possibilite caracterizá-la

como menor, conforme problematizam Deleuze e Guattari em *Kafka por uma literatura menor* (1977).

Durante a oficina, ficam explícitos quais eram os nossos limites, falando em questões de tempo, espaço, materiais e disponibilidade do professor. A falta de tempo impossibilitou o professor e a pesquisadora de planejarem questões básicas para o início da oficina. Nesse sentido, fez-se necessário improvisar os materiais, enquanto o educador providenciava os palitos e fitas para prenderem os desenhos produzidos pelos grupos, alguns educandos já estavam desenhando e conversando com o grupo sobre os animais que iriam desenhar, criavam histórias diferentes com composição de cenário, conflitos e diálogos entre as personagens.

Alguns estavam mais agitados, faziam tudo com energia, pressa e rapidez. Rabiscavam sem se preocupar com os detalhes, desenvolviam disputas entre eles: *Quem vai terminar primeiro? O meu está mais bonito que o seu! Vamos ver quem recorta mais rápido?* Perguntavam a todo o momento qual era o desenho mais bonito e quem iria ganhar, para eles tudo é um jogo. Um deles se aproximou todo sorridente com uma tartaruga recortada um pouco torta, dizendo que a tartaruga o remeteu ao animal de estimação que tinha em casa e desenhou conforme as suas lembranças.

Nesse momento, o processo de criação transforma a sala de aula em outro mundo. De repente, se torna um local menor que o comum, as crianças sentam-se ao chão em grupos menores, dispersam em conversas alegres e contagiantes, ansiosos para o início das apresentações. O tempo era uma constante preocupação, o professor lembrava a todo o momento que a turma teria uma atividade importante após a aula de arte, portanto, não seria possível extrapolar o tempo de 40 minutos.

A preparação do material começou a fazer parte da composição dos blocos de sensações e experimentação. Mesmo sendo um material descartável, sem os devidos cuidados e lugar adequado para guardar se perderiam com o tempo, os objetos faziam parte da estética visual, da composição da personagem e do espetáculo. A escolha do papel, o lugar de onde vem o lápis que o rabisca, a seleção de personagens, cenário sendo pensado e produzido, o recorte e a colagem. Para Lins:

A abordagem da arte em Deleuze dissolve as categorias não apenas na filosofia da arte, enquanto ontologia do objeto criado, mas também da estética como experiência desses objetos. Uma ontologia da recepção peculiar da obra ou, ainda, uma nova estética apolítica que demonstra, e não narra a

história. “O artista é um arquiteto do espaço de acontecimentos, um engenheiro, um inventor, ele esculpe o virtual.” Mas Deleuze não pretende negar todas as possibilidades de uma construção teórica do sensível. Ele a condiciona a uma fusão entre as duas estéticas. A estética deleuziana se propõe a realizar a tarefa de uma dualidade dilacerante da qual a estética padece (LINS, 2012, p. 31).

Os materiais fazem parte do composto de sensações. A criança vem mostrar a tartaruga que produziu, recortada torta, mas criada com relatos da infância. A tartaruga eterniza a criação à sua maneira de perfeição, a compreensão e as sensações que o levaram a produzir. Quais seus contornos? Como desenhá-la? Para Deleuze e Guattari (2010, p. 193) “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”. Mesmo com essas dificuldades, o que movimenta as forças na sala são os comandos das suas mãos e do seu lápis desenhando, recortando e eternizando as sensações, sensibilidades, emoções e o momento criador. A obra de arte é composta de sensações, é um ser de sensações.

Nesse contexto, as experimentações nos apresentam como blocos de sensações. Não são apenas as crianças que estão compondo o bloco, mas o professor e a pesquisadora têm um papel importante na construção. A pesquisadora com experiência como docente de arte e artista contribuindo com as feitura artísticas, o professor com o conhecimento sobre a turma, horários, as crianças, a dinâmica da escola, e auxiliando na montagem dos equipamentos para as apresentações dos grupos.

As crianças elaboram histórias que ganham corpo e vitalidade rapidamente. O tempo era curto e surgiam muitas ideias simultaneamente, de repente, estavam criando animais de todos os tipos e variadas formas. A tartaruga torta fazia parte do processo de compreensão com o mundo, surge de outros momentos vividos e experiências que são compartilhadas durante a criação de histórias e com a empolgação da infância modifica, pinta, recorta, cola e mostra a obra de arte e com isso diz: está aqui. Ela existe em si.

As crianças procuram maneiras de desenhar e aprimorar a sua técnica. Rabiscam. Apagam. Refazem. A arte não é criada da espontaneidade, Deleuze e Guattari (2010) criticam a naturalização do espontaneísmo na arte. O artista trabalha de maneira árdua para alcançar resultados nos processos de criação, não surge do vazio, mesmo os trabalhos que acarretam a concepção de surgirem do ato

espontâneo, previamente foram pensados, refletidos, ou partem de uma preparação prévia, de outras sensações e experiências que compõem com o processo de criação.

Nessa perspectiva, no campo profissional o musicista se debruça em melodias, se inspira, procura afetações que possibilitem composições, treina com os instrumentos e busca inspiração de diversas maneiras que gere emoções. Não basta ter o instrumento em mãos ou saber cantar, é preciso saber as escalas, arranjos, harmonia, treinar e aprimorar sua técnica, o que não exclui os atos espontâneos e a improvisação, mas devemos considerar que mesmo para alcançar um estágio de criação com a improvisação, o artista passa por preparação antes de atingir esse nível de composição da obra que está criando. Para Deleuze (1981) a sensação música tem a função de tornar sonoras as forças não sonoras:

A tarefa da pintura está definida como a tentativa de tornar visíveis as forças não visíveis. O mesmo vale para a música, de esforçar-se por tornar sonoras as forças que não o são. É evidente. A força está em relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, na forma de uma onda, para que haja sensação. Mas se a força é a condição da sensação, não é Ela que sentida, visto que a sensação “dá” todas as outras coisas sobre si mesma, se esticar ou contrair, para captar naquilo que nos dá as forças não dadas, para fazer sentir as forças insensíveis e se elevar à sua própria condição? (DELEUZE, 1981, p. 31).

É dessa forma que o artista tem a função de tornar sonoras as forças insonoras, as sensações e os afetos que constituíram as composições musicais. Podemos observar como as músicas transmitem sensações diferentes ao ouvinte, principalmente quando regravada por outro artista. Não são as mesmas sensações, cada artista constrói seu bloco de sensações com a obra de forma pessoal e tornam visíveis as sonoridades não visíveis, os gritos não sonoros, o tempo, as sensações. Da mesma maneira que pensamos na sonoridade da música, pensamos na pintura. Como pintar o tempo? O grito da pintura? A sonoridade do momento? A gravidade, gravitação, peso, movimento? Como ouvir as cores?

Quando o artista inicia o processo de criação no teatro, ele busca inspirações que são afecções disparadoras de emoções. As sensações que surgem do processo inicial de pesquisa para composição de uma personagem, vão estar presentes na caracterização da mesma, seja na personalidade ou no estado físico, histórias lidas, vídeos, contexto local de criação e as outras pessoas envolvidas. Os blocos de sensações são compostos de sensações geradas no processo de criação, que não se

resumem apenas no resultado da obra. Nesse sentido, a personagem é um bloco em constante processo de amadurecimento, crescimento e construção coletiva como resultado de força, criação e sensações geradas no processo.

E a arte, nesse contexto, traça um plano de composições e blocos de sensações que é o que se conserva enquanto não se desfaz o material que compreende com essa condição. Dá à sensação o poder de existir mesmo que apenas por momentos de ensaio, troca nas construções, nas apresentações das produções de cenas de objetos ou sombras, da interpretação da letra de música. A arte tem o poder de coexistir, sobretudo na condição passageira, de curtos momentos de troca e construções coletivas, a preparação dos objetos, os materiais que serão utilizados fazem parte, evidentemente, da sensação e da composição final da obra.

Figura 1 – Alunos em processo



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 – Fragmentos de recortes



Fonte: arquivo pessoal.

Sendo assim, na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010) a arte é um composto de sensações geradas por quem está produzindo, e a obra ganha formas outras no que tange à criação, que não é o intuito de representar algo pronto e estratificado. Deleuze (1981) com a contribuição artístico-poética-filosófica a partir das obras de Bacon, discute as sensações e as criações artísticas nessa perspectiva. De um lado temos a pintura moderna que deixou de ter a relação com a figuração e a ilustração, do outro temos a fotografia que toma essa função ilustrativa e documentária.

O figurativo advém da estratégia de que se o pintor/artista se colocar diante de uma superfície branca, seria viável reproduzir algo que funcionasse como modelo, como representação do real, algo pronto que ficaria estratificado e preso no tempo e espaço. A “reprodução” do artista com algo que parte das suas concepções sobre as coisas que está vendo. Sendo assim, o artista se depara com a tela em branco, e nela vê o infinito, colhe as experiências, experimentações, as sensações e os afetos necessários para compor sua obra, preencher a tela e nela eternizar as sensações.

Na perspectiva criativa, o artista precisa da inspiração, do trabalho técnico e aprimorar a estética da obra, que não está relacionada à questão estética da beleza, mas entre duas composições, a estética do sensível e a técnica. O trabalho da sensação está na composição estética, é nela que acontece o processo artístico. Os blocos de sensações são construções, trabalho coletivo, cuidado, atenção, imaginação, força criadora que não se constrói por lembranças de infância, mas por blocos de criações e sensações. Para Deleuze e Guattari (2010) o objetivo da arte com os materiais é extrair os perceptos das percepções do objeto, os afectos das afecções como passagem de um estado a outro e extrair um puro ser de sensações.

As sensações são como processos contínuos de movimentos, uma metamorfose, um devir, uma constância, que as imagens sem a pretensão de representar e ilustrar momentos e estratificações provocam curvaturas, cruzam linhas e territórios, movimentos desterritorializantes de sentidos. Ocorrem um no outro, um pelo outro. As imagens produzidas pela pesquisadora durante as oficinas convidam o observador a participar de outro ritmo, uma educação outra, por ondas que pegam o ritmo no deslizamento das experimentações, leva às imagens, à poesia da infância, silêncios gritantes, realidades distintas, potências e forças, devir criança e o silêncio da menoridade.

Figura 3 – Recortes



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 – Aluna em processo



Fonte: arquivo pessoal

Sendo assim, as imagens não pretendem conter uma temporalidade, mas sim, tornar visível por meio das imagens-fotografias a teia de conexões, o rizoma que somos. Para Deleuze e Guattari (1995), não existem pontos ou posições num rizoma, como uma estrutura ou árvore, existem somente linhas e essas são movimentos, entremeio, novas formas/modos de ser e habitar o mundo. Surfar em ondas perigosas da renúncia de corpos organicistas, lineares, pensando em corpos inabitados, construídos por fluxos contínuos, fissuras e fragmentos da realidade escancarada. Recusando o modo de os ver como projetos que precisam de remendos para se tornarem úteis para uma sociedade que subjetiva, constantemente, as relações e as singularidades da criança.

O corpo em êxtase tocado pela harmonia de uma sensação que passa da palavra a representação. Nesse espaço nômade, nessa anarquia ancorada, os elementos não são formas ou imagens, mas acontecimentos, hecceidades. São figuras de formas de acontecimento, produção do corpo sem órgãos sem o que não há devir-louco da estética como acontecimento, nem corpo, mas uma coletânea de organismos que o impede de voar, gozar, amar, agarrar o tubo e nele entrar num devir-onda, numa produção louca, alheia e arredia à loucura psiquiátrica e ao julgamento de curas, leigos ou religiosos (LINS, 2012, p. 34).

Com isso, é difícil dizer onde começa e termina a sensação de fato. Os blocos de sensações estão sendo gerados cotidianamente, são transportados de casa, das

relações familiares, das afecções no cotidiano escolar. A arte é um monumento de blocos que às vezes são substituídos por opiniões, que também chamam de linguagem. A sensação é uma troca, um acontecimento que o corpo é perpassado e sofre modificações no decorrer da experimentação. E é isso. É um grito. Uma força incorpórea.

Para Deleuze (1981) ao mesmo tempo em que me torno uma sensação, alguma coisa acontece através dela, um no outro. É um corpo que dá e recebe, é tanto um objeto quanto sujeito da experiência. A filosofia das forças propõe novas concepções do *corpo*, o *corpo sem órgãos* que é a composição sem um centro ou sem pensar com modos de submissão hierárquica, pensando neles como fluxos desejanter, de intensidades, que desfazem organizações, seguem fluxos. É o próprio devir.

A arte e os afetos na criação

Os alunos, muito envolvidos, chamavam para mostrar o que criavam, pediam ajuda para recortar, colar e para saber se estava bonito. Formavam grupos em torno do professor e da pesquisadora solicitando auxílio na conclusão das colagens. Nesse momento, as relações já estavam entrelaçadas, os contatos dos corpos formavam um conjunto de ideias e ressignificações, de devires e afetos, estruturados de múltiplos atravessamentos entre as crianças, a pesquisadora e o professor que geram efeitos no composto de sensações.

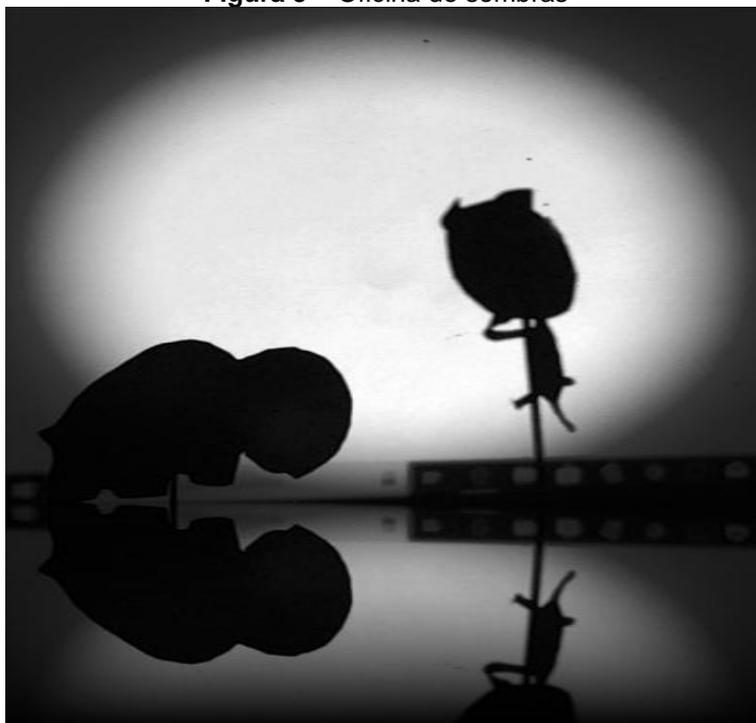
As relações em sala de aula se constituem com os processos transformadores nas relações entre professores e alunos. Em partes, se dá pelas afecções e as transformações geradas a partir desse contato, das (des)construções em decorrência das afecções que reverberam no cotidiano, da realidade e o envolvimento do professor com a história de vida dos alunos. As afecções são estados de transformações do efeito do contato com o outro, da duração dessas passagens, devires, mudanças, quedas e ascensões.

Assim, a experimentação foi afetando a todos os envolvidos. O professor estava procurando formas de montar um cenário e preparar o espaço da cena que seria usada como base para as projeções. O que era o caos, de repente, estruturou-se dentro das suas proporcionalidades, limitações e força. A partir dos

acontecimentos, atravessamentos e as afetações do processo artístico. A sensação da arte movente e o trabalho coletivo aconteceram quando os alunos os abraçaram e envolveram no processo de criação, quando ocorreu a confiança que não iriam criticá-los e se entregaram para o processo sem medo. Foi nesse momento que surgiu um espaço em comum com eles.

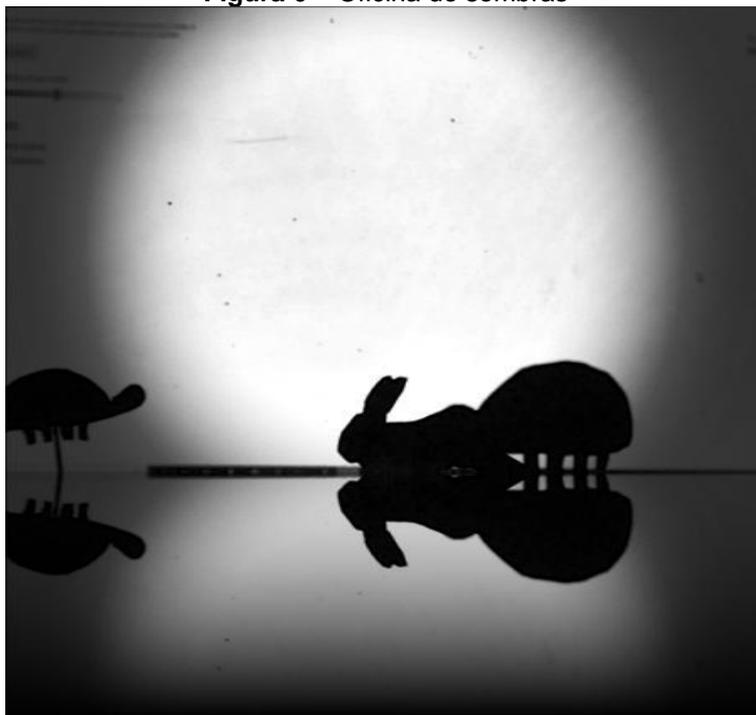
Os perceptos não são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos (DELEUZE, 1992, p. 193-194).

Figura 5 – Oficina de sombras



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6 – Oficina de sombras



Fonte: arquivo pessoal.

O contato entre os corpos, desejos e afectos é constante na relação professor-aluno, mesmo que indiretamente, ocorrem transformações a partir dele. A sala de aula pode ser transformadora, mas não são todos os professores que estão abertos a isso. O corpo experimentador, selvagem, esburacado, pode ser atravessado por vários entremeios, sobretudo nas relações que produzem linhas de fugas e experimentações coletivas. Podem ser resgatados das ideias majoritárias de uma educação maior, mas de toda forma, é necessário estarem abertos às possibilidades transformadoras e atentos ao fluxo das experiências.

Durante a atividade com os alunos, as inclinações do professor para que reproduzissem uma história retirada do livro didático. De certa maneira, ele tem a intenção de facilitar o processo, encurtar o tempo ou as dúvidas que podem surgir. Mas, ao mesmo tempo, subjetiva a potencialidade criativa dos alunos com a proposta de reproduzirem uma história pronta, que não reflete o momento de criação que estava acontecendo.

Nessa perspectiva, compreende-se que passar por esses desequilíbrios é comum no contexto educacional, considerando que nas sociedades de controle, os alunos são subjetivados em diversos aspectos na vida escolar. Para Lins (2012) a arte como invenção: devir e não cópia. Discutir a educação como outros modos de

agir, reconhecer a pesquisa como ato de criação e resistência, de inventar conceitos, sem impor verdades ou afirmações de opiniões.

Há momentos em que o professor tenta controlar o processo, ditando ordens, preocupando-se com o tempo, conversas e brincadeiras. Para Deleuze e Guattari (1992) a arte é uma composição do caos e tentamos nos proteger a todo o momento, ditando ordens, colocando limites, nos protegendo da desordem. O medo que o professor fica durante a atividade é comum. Necessita-se de um pouco de ordem para lidar com o caos, é uma forma de proteção, a ideia de perder-se nos próprios pensamentos, o que escapa é a desordem precipitada de situações fora de controle.

Mas as práticas artísticas no cotidiano escolar, geralmente, são voltadas para a representação. Em grande medida, a própria criança consegue produzir linhas de fuga e escapar das regras representativas, como reproduzir desenhos, textos ou uma obra de arte, copiar uma cena igual a um vídeo. São muitas formas de representação que são repetidas no cotidiano das aulas de arte, salvo aquelas que não partem desse princípio e permitem aberturas para outros modos de fazer arte. Lins (2009) vê a criação como um livro por vir, fazer emergir e alcançar platôs, dobras e linhas de fuga de um pensamento-outro, instigando na busca pela criação, interação com um vasto oceano de ideias, diferenças e invenção de afectos, tornando-se a medida que experimenta e faz seu percurso de criação, o próprio autor/leitor/artista/criador do próprio processo.

Um dos maiores desafios do ensino de arte ainda está nas representações, que desde a antiguidade são consideradas práticas metodológicas de ensino de arte como representação de realidades distorcidas, repetição, intenção de mostrar, indicar ou simplesmente representar cenas do cotidiano com o intuito de entretenimento. Mas, a encenação teatral vai muito além disso, não é uma linguagem artística voltada para a prática representativa de problemas ou forma de entretenimento, mas de confrontar o público e os atores como coletividade, fazer reverberar discussões sobre os seus interesses políticos, pessoais e artísticos.

São esses indícios de representação que o professor expressou durante a atividade. Durante a organização das cenas, indica algumas linhas sobre a história que a professora conta para a turma criar a partir de um modelo, a princípio, eles seguiram, criaram animais que faziam parte da história apresentada pelo professor.

Porém, durante as apresentações das cenas, as crianças elaboraram personagens e a história ganhou um formato diferente da sugerida pelo professor, eram animais, floresta, mar, personagens, desenvolvidos pelas crianças durante seu processo de criação. Nesse sentido, fazemos um processo de (des)construção para que o professor entenda que arte não se resume em reproduzir formas, mas criar, produzir, emergir, alcançar novos desdobramentos e linhas de fuga.

A representação ou a reprodução de obras de arte com o intuito apenas de ilustrar figuras importantes da alta sociedade começa a ser rompida na Renascença Italiana, com todos os projetos de inovação, e o espaço que a ciência começa a ocupar. Lins (2012) considera esse momento como o marco, aberturas de fendas para os artistas, pois foi nesse momento que ocorreram os maiores triunfos da ruptura com a história da arte. Sobretudo, por causa do rompimento dos valores cristãos, anunciando a morte da criação ao todo-poderoso: o Criador, mergulhando em movimentos de uma arte órfã, aberta a todos os saberes, criações e inovações.

Mesmo com as mudanças ocorridas no período da Renascença, um longo percurso teve que ser traçado pelos artistas até romper de vez com as crenças representativas da arte. A concepção de que o artista reproduz apenas o real e o ideal, dando luz às convicções figurativas de reprodução da obra como um manual-ideal, foi rompido com o advento da modernidade, quando Claude Monet (1840-1926) inovou com a exploração da parte externa do ateliê. O pintor se permitiu não reproduzir apenas pessoas e figuras, mas em pintá-las conforme as influências do tempo, da luz e do espaço em que estavam inseridas, as sensações iniciam um papel importante e fundamental nas obras criadas nesse período.

Desse modo, o artista deu início ao movimento impressionista com a obra *Impression, soleil levant* (1872). O período que pode ser considerado um movimento ou apenas um estado de transição, um entremeio em que a arte pegou força para uma versão onde se encontravam mais livres para criarem e explorarem a força da arte sem seguir os padrões estabelecidos pela arte ocidental. O rompimento com os padrões impostos pelas academias e os movimentos artísticos que não faziam mais sentido, possibilitaram novas concepções de arte que estavam surgindo na modernidade. Dando início, então, à movimentos artísticos moventes, que se estimulavam com o ritmo dançante, desterritorializante dos artistas, dos fluxos, das linhas e das multiplicidades.

Frente à negativa para expor as obras dos artistas que partiram para a aventura da inovação, as questões religiosas deixaram de ser uma condição ao trabalho artístico, é o que Deleuze (1981) chama de “jogo ateu”. E não é nesse jogo que conhecemos a força da Arte a partir das sensações e experimentações? Monet registra as várias composições da sua esposa Camille-Léonie Doncieux (1847-1879) em obras que extrapolam desejos, sensações, intimidade e emoção.

Apesar das críticas recebidas à sua obra - *Camille Monet em seu leito de morte* (1879), ela contém grito. Silêncio. Dor. Composição de sensações transpassadas por diversos sentimentos do acontecimento, do momento. Reverberação dos contidos sussurros. Dos gritos contidos. Sensações que transmutam o tempo através da imagem, que não registrou, de nenhuma forma, a dor da sua partida, mas as sensações vividas pelo artista, à partida. O momento em que um corpo deixou de ser habitado. São blocos de sensações e composições da arte, da estética, do material utilizado, das cores que fizeram sentido para o artista compor as vivências na tela em branco.

Os aliados que tentaram uma aproximação da arte com a filosofia são a arte abstrata e a arte conceitual. Dois movimentos que geram reverberações no sentido (ou na falta de sentido) das produções artísticas, desconstruindo a arte de materialidades focadas em conceitos estruturados para a representação de objetos e materiais. Priorizam a criação de sensações e não conceitos, considerando que toda arte já é essencialmente conceitual, parte do princípio da construção com o público/espectador e não apenas do artista. Considera a arte um processo em construção contínua, colaborativa, desmistificada de conceitos e estratificações que não podem se mover, dançar, se reconstruir.

Deleuze (2010) faz uma crítica à arte conceitual ao falar do plano de composições neutralizadas, que tendem a se tornarem meramente informativas quando caem nos clichês de conduzir o conceito a uma doxa do corpo social, sendo que a sensação depende de uma opinião de um espectador ao qual irá materializar ou não a obra, ou seja, decidir se é arte ou não. É muito esforço para reencontrar no infinito as percepções, afecções e sensações da arte para, enfim, permanecermos nas ideias ultrapassadas de classificar os processos criativos com base em concepções estéticas vazias e classificações inerentes a um processo que não cabe em paradoxos

clichês, sendo dentro da escola ou não. A arte abstrata propõe a desmaterialização, trabalhando com um plano de composição arquitetônica em que a arte se torna um puro ser espiritual, uma matéria pensante e pensada. Deleuze (2010) coloca a arte abstrata não mais como uma sensação do mar ou da árvore, mas uma sensação do conceito de mar ou conceito de árvore.

No que se refere a dois artistas que consideramos de máxima relevância na discussão sobre as composições das sensações ao longo da história da arte, Paul Cézanne³ e Vincent Van Gogh⁴ (1853-1890) desafiam a qualquer clichê que esteja encoberto na obra antes de iniciar, passam por processos de desconstruções pessoais e composições do caos – singularidade e arte – que Deleuze chama de *caosmos*, um caos não preconcebido, nem previsto, composto por fragmentos da constituição do caos.

É preciso considerar o caso especial do grito. Porque Bacon vê no grito um dos mais elevados objetos da pintura? “Pintar o grito...”: não se trata de modo algum de dar cores a um som particularmente intenso. A música encontra-se diante da mesma tarefa, que não é tornar o grito harmonioso, mas de colocar o grito sonoro em relação com as forças que o suscitam [...] quando se grita, é sempre graças a forças invisíveis e insensíveis que embaralham todo espetáculo, que transbordam até mesmo a dor e toda a sensação. O que Bacon exprime dizendo: “pintar o grito menos que o horror”. Se fosse exprimi-lo em um dilema, se diria: ou pinto o grito e não o horror visível, e pintar e assim cada vez menos o horror visível, pois o grito é a captura, a detecção de uma força invisível (DELEUZE, 1981, p. 65-66).

Cézanne se desafiava, a todo o momento, com a fúria contra o clichê. Quanto mais aceito dentro das normas clássicas da pintura, mais se enfurecia e distorcia, deformava e desconstruía suas obras. Não é uma tarefa fácil tentar compreender os elementos das pinturas das maçãs de Cézanne. A maçã é apenas uma maçã, até o artista conseguir desvendá-la plenamente em uma ou duas obras, mas tudo já foi pensado, criado e apresentado anteriormente, a figuração, assim como, a representação existe, de fato. E o que Cézanne, assim como Van Gogh tentaram foi a fuga dos clichês, das representações e não se contentar com o que já estava na tela. Para Deleuze (1981, p. 30) “Van Gogh inventou as forças desconhecidas, as forças inauditas de um grão de girassol [...]”.

³ Paul Cézanne (1839-1906) foi um artista Francês pós-impressionista importante para o início da arte inovadora do século XX, é considerado o precursor do cubismo.

⁴ Vincent Willem Van Gogh (1853-1890) foi um artista-pintor holandês que teve grande influência na arte expressionista após o seu falecimento. Em vida, o artista nunca conseguiu ter reconhecimento pelas suas obras, vivendo majoritariamente em hospitais psiquiátricos ou isolado em quartos de pensões. Van Gogh produziu obras repletas de emoções, sensações e inquietações pessoais sobre reflexões da própria existência.

Todavia, a sala de aula sempre foi recoberta por clichês, estereótipos, processos de ensino ultrapassados, hierárquicos, desconexos com a realidade, e o ensino da arte, movido por forças que não são dançantes e deslizantes, mas forçados, estruturados, manipulados e impostos para que aconteçam conforme os planejamentos e dentro dos limites que a escola determina. Geralmente, lidamos com um sistema que não constitui como prioridade o contato com a educação artística através das sensações e percepções dos alunos, tudo passa a ser mais simples quando controlado.

Mas, aos poucos, a atividade com as crianças começou a finalizar. Os corpos estavam envolvidos, entregues, energizados, alegres, contagiantes, pedindo para ajudá-los com os ajustes finais dos desenhos antes de iniciarem as apresentações. Sentadas ao chão, as crianças traziam suas obras para os ajustes finais, após concluírem as últimas colagens dos desenhos, o caos começou a tomar uma proporção avassaladora. Todos queriam experimentar as formas em frente a luz e projetar na lousa, foram muitos empurrões até que eles perceberam que não iria dar certo se todos tentassem ao mesmo tempo. As mãos se esticavam umas mais altas que as outras para alcançar o ponto da luz, começaram a brincar através das sombras, se misturando, se relacionando.

Figura 7 – Experimentações



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 8 – Alunos em processo



Fonte: arquivo pessoal.

A história que, até então, estava pronta para ser representada, começou a ganhar novos rumos. Os grupos, anteriormente separados, se misturaram e se transformaram em um só corpo, os objetos do cenário que foram feitos sem uma montagem prévia, começaram a se encaixar e constituir com as cenas. Uma árvore surgiu no meio de uma cena e outro aluno, agilmente, compõe com a rocha que tinha produzido, com isso, provocam relações, surgem novas proposições e diferentes formas de manipular os objetos, o cenário e os animais, formando a própria história.

No momento das apresentações, o professor se coloca apenas na posição de espectador, no que se refere às apresentações das cenas, se diverte e faz provocações sobre o sentido das histórias, dando contribuições na criação de diálogos e sentido para a encenação. Também instigava para que outros alunos entrassem e participassem, enquanto controlava os materiais utilizados para a projeção. Empolga-se com a criatividade dos alunos, e em certo momento, permite que apenas aconteça, dando apoio ao que fosse necessário e se divertindo junto com as crianças. As manipulações ocorreram por cerca de 20 minutos apenas, tempo relativamente curto para a quantidade de alunos que tínhamos. De certa maneira, o importante de todo o processo não foi o resultado final, e sim as sensações geradas durante as criações e os momentos de troca e experiência que foram atravessados.

Considerações finais

Da proposta geral inicial de investigar o ensino de arte, a respectiva pesquisa se constituiu como uma potente experimentação artística de teatro de sombras com uma turma do quinto ano, em uma escola pertencente à rede pública de ensino de Porto Velho, Rondônia.

Os encontros produzidos entre a pesquisadora, professores e alunos em rodas de conversas e oficinas que se apresentaram como espaços de criação, instigam-nos a pensar e questionar formas outras de (fazer) pesquisa: quais as possibilidades de realização de uma pesquisa nômade na escola? Seria o pesquisador um surfista no efêmero do cotidiano da escola?

Talvez a esse pesquisador que busca trabalhar com arte e escola caiba a procura por olhares mais sensíveis para as experimentações com arte. Percebemos que nem sempre tais perspectivas são bem recebidas por alguns professores (e escolas) que muitas vezes buscam maneiras de controlar o processo e direcionar a criação, contudo, nem sempre com sucesso.

No caso da presente pesquisa, as crianças encontraram formas de se esgueirar entre as tentativas de controle e os blocos de sensações se mostraram potentes na experimentação, possibilitando linhas de fuga com construções coletivas. Com seus movimentos afirmativos e criativos, elas mostraram-nos como o cotidiano escolar é atravessado por acontecimentos, fugas de regras, aprisionamentos e tentativas de controle.

Tendo Lins (2008; 2012) e Deleuze (1981; 2010) como aliados, o texto questiona a perspectiva tradicional da arte (e do teatro) como da ordem da representação, apostando nas experimentações, afecções e criações.

É importante destacar o processo construído junto com o professor que, inicialmente, apresentava posicionamentos firmes e fechados para com a proposta. Em um primeiro momento, afirmou que a experimentação deveria ser direcionada, estratificada, linear e sem flexibilidade no que se referia aos alunos criarem durante o processo, sem textos pré-definidos. Desse modo, a partir dos encontros, atravessamentos, produção de rizoma e criação, outra postura se apresentou com inflexões acerca do processo, com dobras flexíveis que ora esticavam, ora recuavam.

Em suma, a oficina possibilitou maneiras de trabalhar arte com pedagogos ou professores de arte, priorizando um ensino que se situe em contextos menores. Faz-se possível (e necessário) lançar novos olhares, pensamentos e possibilidades para um ensino menor e mesmo mais acessível à criação artística.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado – 1º Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 417p.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: Logique de la sensation. Paris: La vue Le texte, Édition de La différence. 1981.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Ed. 3. Editora 34 – São Paulo, 2010. 271p.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 1977. Ed. 2017.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2. Vol 1. Editora 34. 1995 ed. 2011.

LINS, Daniel. **Deleuze, surfista da imanência**. In GIL, José. **Nietzsche Deleuze. Jogo E Música**. Editora Forense Universitária; Fortaleza, CE Fundação de Cultura, Esporte e Turismo. 2008. Cap. 1, p. 53-75.

LINS, Daniel. Estética como Acontecimento. In Conexões: **Deleuze e Arte e Ciência e Acontecimento e...**/ Susana Oliveira Dias, Davina Marques e Antônia Carlos Amorim (Orgs). Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF. 2012. Cap. 1, p. 17-48.