



UFSC



Revista Digital do  
Laboratório de Artes Visuais  
ISSN 1983-7348  
Acesso aberto

Submissão: 01/07/2024 • Aprovação: 03/08/2024 • Publicação: 03/10/2024

## Artistar a Educação... proposições e ensaios com experiências de um professor de arte

*Artisting Education... propositions and essays with experiences from an art teacher*

Tárcio Gustavo Silva 

Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil

César Leite 

Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil

### Resumo

O presente trabalho apresenta em relatos menores, possibilidades do que acontece na relação professor/professora e alunos/alunas, atravessamentos de acontecimentos e reflexões dos processos de docência em artes, sendo costurado com literaturas, onde a escrita deste trabalho se fez em conjunto com a leitura da obra 'Artistagens' de Sandra Mara Corazza. Na tentativa de uma escrita de proposições metodológicas do ensino da arte, percebe-se o problema das limitações linguísticas: durante o processo de escrita percebe-se cortes e atravessamentos por ocorrências cotidianas, o mesmo acontece com os processos que ocorrem dentro da sala de aula, no qual os atravessamentos se expandem no espaço e tempo, reverberando reflexões para além da escola, no qual possibilitam novas formas de pensar. As reflexões contidas permeiam questionamentos da pedagogização, onde tem impulsionado a busca por novas possibilidades de docência, pensando num incentivo à diferença, um devaneio que propõe crianças os educadores e artistar a educação.

**Palavras-chave:** Docência; Artistagem; Relatos menores; Educação; Arte.

### Abstract

The present work presents in minorities accounts, possibilities of what happens in the relationship between teacher/teacher and students/students, crossings of events and reflections of the teaching processes in arts, being sewn with literature, where the writing of this work was done in conjunction with the reading of the work 'Artistagens' by Sandra Mara Corazza. In an attempt to write methodological propositions for art teaching, the problem of linguistic limitations is perceived: during the writing process, cuts and crossings are noticed due to everyday occurrences, the same happens with the processes that occur within the classroom, in which the crossings expand in space and time, reverberating reflections beyond the school, which enable new ways of thinking. The reflections contained permeate questions about pedagogization, which has driven the search for new teaching possibilities, thinking about encouraging difference, a daydream that proposes to childish educators and artistize education.

**Keywords:** Teaching; Artistry; Minorities accounts Education; Art.

<sup>1</sup> Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais - Claretiano Centro Universitário (2022) e graduação em Ecologia - UNESP Campus Rio Claro (2021). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0108-3364>. E-mail: [tarcio.gustavo@unesp.br](mailto:tarcio.gustavo@unesp.br)

<sup>2</sup> Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e Livre Docente pela UNESP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8889-750X>. E-mail: [cesar.leite@unesp.br](mailto:cesar.leite@unesp.br)

## Entre... falênciā da docênciā e indecênciā da docênciā

É preciso afectar e ser afectado para poder escrever. Escrever é ser desmembrado. É metamorfose constante. É abertura de um futuro que nunca começou. Errânciā total (Corazza, 2006, p. 29).

O cotidiano de uma professora, de um professor é atravessado por muitas experiências que não começam e nem terminam com os momentos de sala de aula em que estão com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. O dia-a-dia é povoado por muitas situações, obrigações, necessidades, vontades, frustrações. Nos *meios* de tudo isso, os relatos acerca do que acontece nestas experiências, temos o que chamaremos aqui de relatos maiores que, na mesma linha daquilo que Gallo (2003) chama de *educação maior*, assim como Leite e Oliveira chamam de relatos maiores

Entre as várias proposições mais usuais de fazer um relato de pesquisa, no geral, temos que, em uma pesquisa, ‘as coisas devem ser ditas de maneira exata’. Ainda, há formas, maneiras e modos prévios de como as coisas devem ser feitas e ditas, e assim devem ser apresentados os textos nos projetos de pesquisa, relatos de pesquisa e pareceres de pesquisa. (Leite e Oliveira, 2019, p. 155)

Assim, chamaremos de relatos maiores aqueles que são solicitados pela coordenação e direção de escolas, por diretorias e secretarias de Ensino e de Educação, pelos órgãos e agências que criam e produzem determinantes e reguladores das práticas escolares, mas também temos o que chamaremos de relatos menores, marcados por momentos em que a professora e o professor relatam, criam espaços para falar acerca daquilo que povoam suas experiências de pensamento e de vida com as crianças.

A escola possui seus espaços, seus ambientes, que abrigam as diversas atividades que ali são necessárias, ou ainda, poderíamos dizer que necessitam de seus espaços para serem praticadas. Ela também tem suas atividades marcadas por intencionalidades e por ações que escapam a qualquer objetivo, apenas acontecem, como acontece coisas na vida que escapam aos planos, metas, propósitos. Ela possui sua arquitetura, ou seja, espaços, possui uma estética que a organiza e muitas vezes a define, neste contexto, e no seu dia a dia possui suas artes e técnicas que organizam essas atividades humanas que lá são e estão presentes. Nesta arquitetura, povoada por demandas daquilo que hoje chamamos de equipe gestora, das Políticas Públicas, das famílias, das professoras e dos professores, a escola possui seus povoamentos no extracampo dos nossos estudantes, alunas e alunos, entre outros tantos agentes que ocupam os espaços desta complexa arquitetura. Para fora dela deixamos mulheres e homens, crianças e pessoas que nos dizem que aquele lugar é muito mais que aquilo que acontece e ou

não acontece nos seus limites arquitetônicos, as experiências daquele cotidiano. Permeada pela intensidade de mulheres e homens, de adultas, adultos e crianças, a gestão vai sendo fissurada por nossas afeições e escolhas, as Políticas Públicas escapam a suas normatividades reguladoras e regulatórias, as professoras e os professores se descompassam pelas mulheres e homens que vivem seus afetos e suas afetações, as crianças fissuram os escalonamentos curriculares e as verdades postas nos fundamentos. A dureza da arquitetura escolar, pulsa com os aquecimentos das vidas e das intensidades que ali se fazem presente. (Leite, 2023, p. 9)

O que propomos como relatos menores, se constitui por um desdobramento do conceito de ‘literatura menor’ (Deleuze e Guattari, 2014), no qual se manifesta principalmente pela “impossibilidade de não escrever” (Ibidem, p. 35), onde podemos repensar as três características da literatura menor: “a desterritorialização da língua, a ligação do indivíduo no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação” (Ibidem, p. 39).

Os relatos menores desterritorializam a língua no momento em que passa a expressar as possíveis percepções da/o professora/o, assim ele rompe com o olhar da educação maior, que se pauta em escritas normatizadoras e de controle, porém o menor escapa das percepções pré-estipuladas, ela escapa do Plano Político Pedagógico, ela escapa dos currículos vigentes, ela escapa das metodologias teóricas, ela escapa... pois se trata de vida, de fluidez, de encontros... e como relatar esses encontros? Uma linguagem pautada em normatividades acadêmicas seria capaz? Talvez, o possibilitar desdobramentos na linguagem passem a se aproximar mais do que se pretende relatar. O individual, no relato menor, se liga no imediato político ao possibilitar a validação do outro, da diferença; logo o individual que talvez em um âmbito capilarizado, passa a intervir nas composições dos blocos macros. O agenciamento coletivo de enunciação pode ser designado mesmo que o ‘coletivo’ não esteja de acordo, pois

se o escritor está à margem ou apartado de sua comunidade frágil, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade (Deleuze e Guattari, 2014, p. 37)

Então, pensamos nos relatos menores como um deslocamento conceitual que parte da literatura menor, permitindo “escrever como um cachorro que faz seu buraco, um rato que faz sua toca” (Deleuze e Guattari, 2014, p. 39), que persiste em procurar o novo, que insiste em criar espaços... E assim, encontra com o conceito de ‘educação

menor' (Gallo, 2003), que visa "insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação" (Gallo, 2003, p. 75); a proposição de relatos menores é o encontro da literatura menor com a educação menor, possibilitando uma literatura que relata experimentações de educadores, "e permite conceber outra coisa que uma literatura de mestres" (Deleuze e Guattari, 2014, p. 37). Ou ainda na perspectiva que nos apresenta Leite e Oliveira:

a ideia de 'relatos menores' aqui se dá como formas que escapam aos ditos modos usuais de produzir os relatos e as pesquisas no campo das Ciências Humanas de modo geral e da Educação de modo particular (Leite e Oliveira, 2019, p. 155).

Neste sentido, este texto foi composto pelos atravessamentos de uma escrita, permeada e atravessada pelo que acontece para além do que é previsto e definido pelas intencionalidades prévias, por proposições iniciais, que em nosso caso se colocava em escrever acerca de certas proposições 'metodológicas' no ensino de artes. Porém, atravessados pelos acontecimentos das experiências com as crianças, fomos provocados a pensar acerca dos encontros com as crianças e a produzir 'relatos menores'.

Nos aterremos neste primeiro momento na ideia dos relatos menores, e aqui relatamos uma das situações vivenciadas por nós!

O universo da escola e seus contornos é povoado por uma multiplicidade de modos e de formas de ocupação do espaço e das formas de senti-lo, experienciá-lo, de pensá-lo, pois se por um lado o professor sente cada vez mais fragilidade nos trabalhos com as crianças, junto a isso também mantém uma perspectiva e ou forma de promover suas relações com as crianças pautadas em práticas de poderes onde frequentemente escutamos coisas do tipo: *"Presta atenção no professor!"* e ou '*você é novo ainda, eu já dou aula a 30 anos*', é como se parte dos professores de nosso convívio não estivessem dispostos a produzir certas aberturas para outras possibilidades de relação com as crianças e justificam isso com marcas que ao mesmo tempo definem e problematizam esse espaço do professor. Junto a isso, e ao sentarmos, em nossa casa, para escrever relatos acerca do que acontece na escola, acerca de nossas experiências, dos atravessamentos entre a docência, as indecências e a falência de um modo de estar neste sistema, e ainda procurando escapes para atitudes 'mandonas' e autoritárias de professoras e professores, como na brincadeira 'o mestre mandou'? Escutamos a campainha de casa tocar: - *Ding-dong*. Como muitas outras vezes, a escrita é atravessada pelo cotidiano de nossas vidas. Ao atender a porta, me deparo com um entregador, que carregava consigo um pacote em meu nome, ao abrir encontro com um recado de Jacques Rancière intitulado de '*O mestre ignorante*'. (Relatos menores)

Muitas modos de escrita, muitas formas de produzir texto são atravessados, recortados pelo vivido, pela vida, como se fosse cortada, *fatiada* por aquilo que dela e nela se faz nos encontros com nossas experiências, no ‘entre’ dos vividos, de nossas experimentações com o mundo, a escrita se produz, se faz, no entre, entre-corpos, entre-experiências, entre-sensações, entre-sentidos, e talvez, por isso, poderíamos arriscar a chamar de uma escrita em devir, um devir-escrita. Se retomarmos o relato acima, nos perguntamos: será que existiu a possibilidade de uma ruptura ou fragmentação entre meu devir-escrita e a recepção dessa mensagem? Ou tudo está mais do que intimamente interligado? Como se ‘ligam’, se conectam as coisas? O que povoa o ‘entre’ de um momento, de um afeto e outro, ou outros?

**Imagen 1 – O mestre de modelar**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 3º ano do ensino fundamental; dos autores, 2024.

A interferência cotidiana citada acima rompeu com o pensamento que estava sendo construído aqui, levando a escrita para outros caminhos, o de repensar o que pode ser o mestre: Aquele mestre velhinho, que costuma-se associar a imagem, pode ter sido modelado por uma série de amassos que o viver lhe proporcionou, sua sabedoria moldada entre apertos e afetos que a experiência possibilitou, isso resultou num acúmulo de conhecimentos. Ao conviver, e escutar, e observar e... esse mestre velhinho, absorve-se parte dessa construção de conhecimentos que atravessa gerações. Conhecimento produzido através de múltiplas experimentações, afetadas e atravessadas pela singularidade do ser que viveu, por fatores de tempo, de espaço, de..., esses fatores potencializam pensarmos em experiências que podem ser totalmente singulares, gerando conhecimentos inovadores. Mas, devemos atentar que pode surgir o problema do mestre como detentor de um conhecimento absoluto, no qual se dá ao pensar nessa experiência singular

*como única e absoluta, invalidando as possibilidades múltiplas. Ao observar, conviver, escutar e... com as crianças, passei a compreender que os momentos de experimentações com elas, também constrói conhecimentos! Mas, muitas vezes os adultos têm invalidado essas construções, pois, a diferença de suas próprias experiências construirá seu próprio modo de ver, como um óculos criado pelas construções da vida que filtram o mundo pela sua própria percepção. As crianças, em suas constantes descobertas, podem enxergar o mundo para além de filtros com maior facilidade. Então, por que não olhar as crianças como mestras também? Validar essas percepções e experiências, pode ser um fator que contribui constantemente para a produção de conhecimento. Se pensarmos na sabedoria ancestral como uma potência de experiência, por que não pensar na experimentação crianciera como uma potência de experienciar? (Relatos menores)*

A partir de nossos relatos acima e de tantos outros que já produzidos, é difícil separar o escrever da vida, mas devemos atentar ao fato que não necessariamente o escrever se refere a algo que se vive ou viveu, o devir-escrita pode se manifestar por meio de pensamentos, pulsões e desejos, que podem partir do viver mas que, não necessariamente foram vividos de forma materializada, mas deve-se levar em conta que sempre poderá vir a ser vivido em tal forma, já que veio a ser vivido na realidade enquanto escrita e pensamento.

Essa ideia dos atravessamentos indissociáveis, acima foi exemplificada através do quão a escrita está atrelada à vida e a cotidianidade. O mesmo sentido se parece e aparece em múltiplos aspectos no qual vivenciamos, dentre eles pensamos sobre o quão ensinar e aprender estão entrelaçados. Aparentemente esse percurso de nos levar a tal pensamento, se dá pela fluidez das coisas, onde, da mesma forma que o desenvolvimento da escrita, se fez atravessado por diversos fatores cotidianos, o ato de ensinar também se faz atravessado intimamente pelo ato de aprender. Isso é inevitável, isso é fluido, isso é acidental...

Pensando nesta suposta indissociabilidade, como fica o caso do adulto, da adulta, da pessoa que também é professor e professora/docente e das crianças que viram alunas e alunos, que se tornam discentes? Ensinar e aprender são dissociáveis? Quando se pode aprender? “o aluno não espera o professor para começar a aprender. Pode-se até mesmo indagar se ele não aparece ao aluno apenas em condições artificiais e bem tardias” (Corazza, 2006, p. 18).

**Imagen 2 – Crianças**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes na 2<sup>a</sup> etapa da educação infantil; dos autores, 2024.

No universo da educação, podemos pensar no professor de múltiplas formas: como transmissor de conhecimento, como condutor de seus alunos e alunas, do professor como apresentador, ou até o deslocamento do professor para a condição de mediador, partindo de mediar as relações de transmissão de conhecimento, como as relações com a absorção de conhecimento através da experimentação, ou até sobre as relações sociais... Mas, o que ele vem a mediar? Para que e para quem ele está a mediar? Será mesmo que ele é um mediador? Ou ainda qual ideia de medição carrega com ele? Talvez, interferir e provocar situações que promovam aprendizagens podem ser muito significativas, porém, são situações pensadas para além do juízo de valor do proposito/mediador? Possibilita a validação do múltiplo? Para onde e como tende ou tenciona?

Primeiramente iremos problematizar o que pode a educação; a educação é possibilitar o conhecimento ou impor nossos conceitos pré-estabelecidos? Isso vai bem além de ‘*como ensinar*’, pensando que alguns modos pré-definidos, já tem suas agressões visivelmente postas. Nos preocupa ainda mais as agressões que são veladas, de modo agradável, as agressões ‘aceitáveis’, as imposições ‘alternativas’, o autoritarismo naturalizado das coisas.

Assim se manifesta, o que chamaremos aqui de ‘falência da docência’, que apresentaremos como sendo processos de perda de memória e de discernimento do

vivido, por isso, nos arriscamos em falar das falâncias da docência, pelas características da não-memória da violência ao submeter-se ao processo de formação escolar, e ao não-discernimento pela simples falta de bom senso.

A fuga e o escapar, ou o resistir e o insistir em negar, a recusar às posturas autoritárias na docência, os padrões, as múltiplas formas de agressão, permite levar o docente, muitas vezes, à condição de posturas indecentes. Possibilitar aos discentes um respiro do que possa ser libertário e pode ser visto como uma obscenidade. É como ferir aquilo que em nosso cotidiano é visto e chamado de ‘bons costumes’, ‘moral’, por se alterar o fluxo de padronizações mecanizadas de subjetivação. Com isso, o julgamento como indecente, pensando pela lógica binária, onde tudo que não representa o pensamento padrão se manifesta como oposto, logo opera um juízo de valor que o torna negativo.

A partir das fugas, e do que escapa dos padrões, fomos levados a pensar em práticas onde o docente perde toda sua postura como docente, que durante as práticas já não se sabe mais quem é docente e quem é discente. O professor abandona a ideia de mediação e passa a não tentar mais mediar ou ensinar, mas sim passa a ser mais um elemento que junto com as crianças, se torna um proposito, um *incendiador*, como aquele que abastece o fogo com lenhas de ideias, proposições, posturas a fim de incendiar o caos, criando assim com as crianças movimentos errantes, errâncias. O docente e os discentes perdem suas posições fixas, dadas, teleológicas e marcadas, misturam-se, produzem um corpo povoado por multiplicidades que compõem o próprio conjunto dos espaços escolares e fazem juntos a construção do novo, descobrem juntos as possibilidades.

O pensamento de que o docente não se faz um ser superior, se torna ação que possibilita vozes múltiplas, é a ação que legitima a fala da criança, que permite trocas e inverte o modelo pré-estabelecido de que o professor transmite o conhecimento e as crianças absorvem. É criar campos que produzem linhas de fuga às máquinas sistêmicas de subjetividade, é criar novas subjetivações, é possibilitar ou ainda assumir, que o professor também esteja em processo de subjetivação, é o descobrir novas metodologias, é negar a equação da violência educacional: “dano causado = dor sofrida + olhar avaliador” (Corazza, 2006, p. 67).

**Imagen 3 – Colagem de criança: quem é o professor?**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 2º ano do ensino fundamental; dos autores, 2023.

Pensemos na subjetividade “produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais” (Guattari, 1996, p. 11), dentre isso, uma cadeia de conexões entre os fluxos institucionais para os fluxos coletivos para os fluxos individuais. “Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (Guattari e Rolnik, 1986, p. 27). “Mas há fluxos esquizos que escapam?” (Corazza, 2006, p. 71).

**Imagen 4 - Crianças**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes na 2ª etapa da educação infantil; dos autores, 2024.

Sempre há o que escapar! As grandes máquinas produtivas de subjetividade, se mostram mais que presentes no espaço escolar, sendo fundamentadas principalmente pelo advento do currículo.

“- Como é que isso funciona? Currículo: Introdução à falta, à castração, à perda do objeto total” (Corazza, 2006, p. 69). O currículo não só age violentamente com os discentes, ele encoraja os professores, coordenadores e diretores a uma cobrança conteudista e autoritária. Ele encoraja a levar verdades únicas e absolutas, a tomar os conceitos da crença do docente como verdades absolutas. Como regras de civilidade, de ‘bom comportamento’, e há professores que ainda estimam pela existência do que escapa pois tem sérias relações com a fetichização da punição.

A partir do currículo como pauta educacional atravessado pelas normatividades comportamentais estipuladas pelo professor, o qual foi constituído pelos mesmos agentes maquinícios de subjetividades que o próprio currículo, acaba possibilitando que a maquinaria funcione livremente, mas em seu processo automatizado, nem sempre cabe o caos da vida, que muitas vezes faz fugir...

Há muito tempo, existe uma maquinaria silenciosa e invisível operando nas escolas. Maquinaria produtiva, que funciona para além das teorias, epistemologias, palavras de ordem. Assim se comprehende porque é tão difícil criar um povo de pensadores na educação. Azar de quem realiza a formação de professores! (Corazza, 2006, p.16).

Para os que escapam, existe outra maquinaria, essas psiquiátricas, penitenciárias e farmacêuticas, que operam em um árduo trabalho de reinserção ao maquinário primário. Mas existem possibilidades de novamente escapar?

**Imagen 5 - Desenho de criança**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 4º ano do ensino fundamental; dos autores, 2024.

Na maioria das vezes, quando escapam de ambas, viram artistas! Contemplam a vida como ela é, produzem subjetivações múltiplas através das linguagens artísticas!

*Observando crianças em sua fluidez de movimentos exploratórios, o adulto indignado exclama: - Ahhh, essa criança arteira! Então é encaminhada para psicologia, psiquiatria, psiquidoentia: - Só pode ser desvio comportamental! - ela que desvia, faz-se escapar, que rompe com as sistemáticas da compreensão, do comportamento esperado, pré-estipulado, engessado, castrado... Como não julgar? Como compreender? Essa peça que não se encaixa aqui nem lá, nem no jogo da sociedade, nem na psiquiatrização... o que fazer com ela? Ao decorrer da vida, inevitavelmente seu refúgio, será através da arte... A arte para além do ‘fazer arte’, a arte como espaço de acolhimento e expressão, de multiplicidade... (Relatos menores)*

O/a docente em artes pode abrir vias que fazem fugir essas máquinas reprodutivistas, possibilitando/afirmando... Os devaneios, os sonhos, as utopias, as errâncias, as experimentações, os voos, a vida como poesia, o rompimento das engrenagens, a singularidade, e... e... e...

Se por um lado temos que o ensino de artes geralmente é povoado por técnicas, fundamentos, histórias, entre outras características que povoam as práticas docentes e também mesmo que sabemos da importância da necessidade da disciplina fazer parte do currículo escolar, talvez também podemos ampliar essa discussão para, não somente povoar uma disciplina de arte como outros jogos compostivos, mas também, pensar a disciplina de arte como uma ‘ferramenta’ para artistar a educação, ou dito de outro modo, nos perguntarmos: pode a disciplina de arte ser trabalhada como modos de partilha e produção do comum na escola? Pode a disciplina de arte, para além de ser uma disciplina aos moldes de outras tantas, ser também formas de artistar a educação? Pode a docência em arte não se limitar ao que possa ou não ser arte? A docência em arte que propomos, penso que vai além do interdisciplinar, do pluridisciplinar... Pensamos em uma docência que se movimenta em uma educação trans... transgressora (Hooks, 2013)... transdisciplinar... transformadora... [voltamos à indissociabilidade do início do texto, me perdi no caminho mas cheguei, pura errância] A arte abarca tudo e muito mais do que o existente! O que pode a arte? O que pode a docência em arte? Nem o céu é o limite...

O que aqui pensamos como interdisciplinaridade consiste na “transferência de métodos de uma disciplina para outra” (Rosa, 2020, p. 30), ou seja, ela não se

estabiliza apenas dentro das barreiras disciplinares, mas ainda transita sobre as disciplinas. Já o que chamamos de pluridisciplinaridade, “diz respeito ao estudo de um objeto por várias disciplinas ao mesmo tempo” (Rosa, 2020, p. 30), ou seja, a partir de um objeto, pode-se pensar em diferentes percepções de estudos dados pelo campo da disciplina.

O que pensamos ser transdisciplinar é sobre aquilo que “está, ao mesmo tempo, entre, através e além das disciplinas em estudo” (Rosa, 2020, p. 30), é o que ultrapassa as barreiras da disciplina, que flui pela necessidade de aprendizagem para a vida, aquilo que nem sempre é possível estar em um currículo.

Um caráter inicialmente transubjetivo das experiências precoces das crianças, que não desassociam o sentimento de si do sentimento do outro (...) Subjetividade em estado nascente que não cessará de reaparecer no sonho, no delírio, a exaltação criadora ou o sentimento amoroso... (Guattari, 1996, p. 17).

Transdisciplinar: transgressor e transformador e transcendental, transborda transição e transmutação, transação e transmissão e transferência transversal, transpassa transcrições, transita e transpira e transveste, transigente, trans... trans... trans...

**Imagen 6 - Sombra de criança**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 1º ano do ensino fundamental; dos autores, 2024.

### O cata-vento na montanha: linhas de fuga para possibilitar outros mundos

Educa-se para que? Para um mundo melhor? Então, é uma educação do outro mundo, do além-mundo, do além... Educar não para fugir do mundo, mas para fugir no mesmo lugar, em pura intensidade, numa linha artística e contínua. Educar para devir um cata-vento na montanha. (Corazza, 2006, p. 18)

O educar para um mundo melhor? Educar com um mundo melhor! Seguindo os sentidos do desconhecido, do inexistente, do novo, do múltiplo, do plural, do experimental... pois como seria um mundo melhor? Talvez um mundo criancesco... que possibilita o novo, o outro, o múltiplo...

Podemos pensar nesse mundo através das manifestações artísticas experimentais das crianças. Assim pensamos na possibilidade de deslocamento de um ‘mundo melhor’, no mesmo lugar, sem se mover, apenas se movimentando, criançando a vida... artistando a educação... possibilitando que a educação possa ser um espaço de experimentações, expressão, de vida, de fluidez, de multiplicidade, e não de adestramento, de castração...

Imagen 7 - Pintura de criança



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 4º ano do ensino fundamental; dos autores, 2024.

Sonho e devaneio e criança e possibilitar e novidade e outros e singularidade e pluralidade e loucura e cosmovisão e liberdade e artistar e artista e arteiro e escapar e fugir e corporeidade e território de fabulação e fora da caixa e exteriorização e sentir

e pensar e manifestar e imaginação e imagética e selvageria e natural e simples e extraordinário e magnífico e sujo e puro e irresponsável e indecente e marginal e essencial e múltiplo e molecular e capilar e imenso e... e... e...

**Imagen 8** - Desenho de criança [A pequenez humana em relação a grandiosidade das estrelas - limites de possibilidades para que(m)?].



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 2º ano do ensino fundamental; dos autores, 2024.

*A ideia da docência como uma via de mão dupla, do contexto de caminhar COM as/os alunas/os, possibilita um infinito aprendizado a todas as partes envolvidas. O que um desenho nos permite refletir? Esse desenho pode nos levar a pensar sobre o menor, em tamanho ou conceito, que embora a pequenez humana em relação às estrelas, ela não deixa de compor esse conjunto, ela afeta e é afetada pelo encontro de toda essa composição, ela coloca em questão como é imenso o mundo das possibilidades, ela nos desafia a não mais nos enxergarmos com qualquer tipo de sentimento de superioridade. Qual foi a intenção da criança? Desenhar! Apenas desenhar! Toda essa tentativa de interpretação se faz pelos adultos que desejam atribuir um significado em tudo! Talvez, essa necessidade de querer interpretar tudo se dê pela vaidade de querer aplicar o conhecimento adquirido, mas, ao trabalhar com esses pressupostos no pensamento, como fica a condição de possibilitar ao adulto aprender? Se colocar nessa condição de pequenez, se fazer criança, é admitir que não possuímos todo o conhecimento do mundo, é se abrir para possibilitar novos aprendizados... é crianças a educação... (Relatos menores)*

O que pode ser a infância? Pensando a partir da etimologia da palavra, do *latim*, é basicamente traduzida por ‘não falar’, ou aquele que ‘não fala’ (Agamben, 2005; Kohan, 2003; Leite, 2011). Que criança não fala? Ela fala por milhões de linguagens

que o adulto dificilmente consegue traduzir. Ela fala mais que o adulto, ela não se cala por vergonha, ela não se cala por ‘falta de educação’, é sincera, é expressiva, é realista! Já o adulto, se cala por timidez, guarda suas opiniões quando diverge de algum padrão, modifica suas opiniões em favor do agrado de outro, “(...) os adultos é que são infantis. As crianças conseguem não sê-lo por algum tempo, enquanto não sucumbem a essa produção de subjetividade. Depois elas também se infantilizam” (Guattari e Rolnik, 1986, p. 26).

Criançar o mundo é habitar por outras possibilidades, é criar, é inventar, é experienciar, é fruir...

**Imagen 8 - Criança artistando com carvão**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 2º ano do ensino fundamental; dos autores, 2024.

“Diante do caos, o que importa ao filósofo não é nem vencer o caos, nem fugir dele. Mas conviver com ele e dele extrair possibilidades criativas e velocidades infinitas” (Corazza, 2006, p. 88).

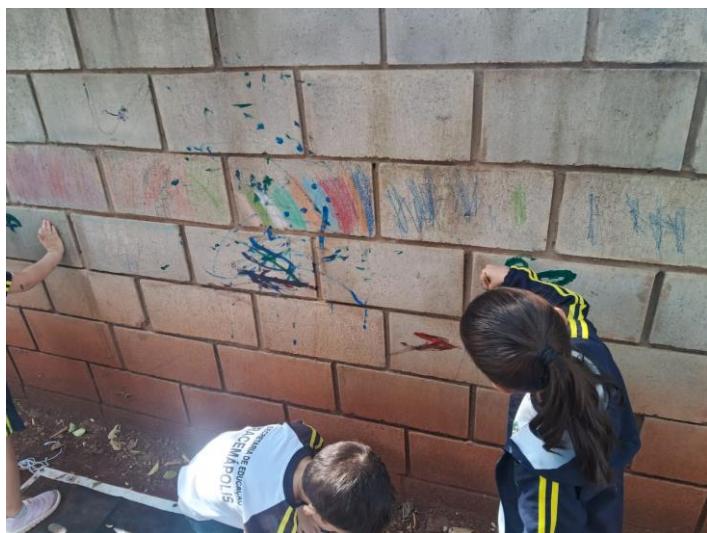
O caos se faz como uma abertura de possibilidades para se artistar, o caos se constitui de fugas, da fuga da linearidade, da fuga das normatizações, da fuga de padronizações, da fuga do pré-determinismo, da fuga das imposições, da fuga... de fugir... o caótico aqui não é nada pejorativo!

## Obra-prima e caos: a arte como afirmadora de diferenças

Ah, o instante de fazer experimentação! Ah, educar como obra de arte! Ah, educar com potência criadora, apta a reverter ordens e representações! Ah, educar afirmado a Diferença no estado de revolução permanente do eterno retorno! Ah, educar para mostrar a diferença diferindo! Ah, educar apenas uma diferença entre as diferenças! (Corazza, 2006, p. 16)

A partir das experimentações, existem resultados visíveis? O que as proposições sob o ensino da arte podem produzir? O que o pensamento, a imaginação e o sonho possibilita na produção material?

**Imagen 9 - Crianças artistando**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes na 2<sup>a</sup> etapa da educação infantil; dos autores, 2024.

A produção da arte, a produção do caos, a produção de experiência, a produção coletiva, múltipla, plural, a produção errante, a produção subjetiva... “é conceber uma subjetividade essencialmente fortuita, como um ator-dançarino, que percorre uma série de individualidades a cada individualidade outra que ele acredita ser” (Corazza, 2006, p. 95).

Aqui consideramos como ‘experimentações artísticas’ toda produção sem um apporte referencial ou uma proposta pré-definida, podendo existir apenas a influência de uma discussão que leve a proposições criativas, em suma, o ato de criar com ou sem uma ideia apenas imaginada.

Esse processo de criação artística pauta-se em plena fruição, onde as possibilidades de imaginar e planejar o que se pretende criar, é atravessada e/ou afetada pelo caos, são influências indissociáveis [como pensamos anteriormente no

*caso da escrita]* pois o planejado não se concretizará de forma efetiva, os resultados serão outros, isso expande o múltiplo, visto que de um pensamento se obteve outra criação diferente, sendo assim reafirmamos a diferença operando uma produção multipla. “A imagem do pensamento como encontro. E, junto a isso, concebe a vida como processo de criação, como uma obra de arte, vinculada à produção de singularidade e de diferenças” (Corazza, 2006, p. 90).

O corpo e a mente são constituídos por coletividades de micros, sejam sentidos, afetos, delírios, e... e... e..., que discordam, que desejam, que erram, que se confrontam criando um micro-caos, assim, esse caos passa a ser a manifestação dessas pulsões através da arte.“Pinta-se, esculpe-se, compõe-se, escreve-se com sensações” (Corazza, 2006, p.110). O que podem as sensações? O que pode o caos?

**Imagen 10 - Desenhos de crianças**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 3º ano do ensino fundamental; dos autores, 2024.

**Imagen 11 - Criações de crianças**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes no 2º ano do ensino fundamental; dos autores, 2023.

**Imagen 12 - Criações de crianças**



Fonte: Registro fotográfico de aula de artes na 2ª etapa da educação infantil; dos autores, 2023.

Estar na escola, viver e experimentar o cotidiano que ali se faz presente, povoar o mundo com universo plural que habita a vida das crianças, ou as dificuldades e alegrias veladas de uma vida 'varejista' de uma professora ou um professor, que roda em torno do vivido, das demandas, das exigências, dos movimentos das crianças, dos moldes das Políticas Públicas e das possibilidades daquilo que é fuga no dia a dia na escola com as crianças e com outras e outros colegas de trabalho. Os meandros de uma prática composto por um conjunto de vozes disfônicas de mães, pais, professoras, professores, coordenadores, coordenadoras, direção, crianças... Vozes que fazem emergir sons de sentidos inaudíveis como os que escutamos quando andamos pelos corredores de uma escola. Vozes que nos dizem que não há começo e fim para as dificuldades e possibilidades de uma vida escolar, mas que o caminho se dá pelos meios, meios que alinhavam um tecido a outro, conectam olhares a ruídos e ruídos a cheiros, estes por sua vez induzem nos modos de tatear o cotidiano. Experimentações que acionam os órgãos e almejam os sentidos, mas encontram 'não sentidos', não sentidos de uma vida a ser vivida, experimentada. Experimentações que possam povoar

nossas re-existências e bordar a produção de novos mundos. São linhas, linhas de fuga, linhas de força... (Leite, 2023, p. 11).

Assim, aqui, nossas experimentações educativas em modos de proposições, pensam em fissurar algumas questões pré-estabelecidas, pré-definidas, tanto da linguagem, quanto da docência, e da arte. Possibilitar um olhar compreensivo para o caos, para os atravessamentos, para a fluidez da vida, para a expressividade... Percebendo essa indissociabilidade entre a vida e os acontecimentos e o caos e os atravessamentos com a escrita, com a arte e com a docência.

Os relatos menores foram operados a partir de experimentações de escrita pelos autores, no qual permitiu maior flexibilidade da língua para escrever relatos com maior intensidade na expressividade. Assim pensamos na possibilidade de abrir territórios para a escrita de novos relatos por docentes, discentes, auxiliares na educação, funcionários em geral, no qual podem expressar significativos registros de concepções vistas por diferentes ângulos, para muito além do olhar ‘maior’ na educação.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 188 p.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens - Filosofia da diferença e educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. 120 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka - Por uma literatura menor**. 1. ed. 7 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 157 p.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.
- GUATTARI, Félix. **Caosmosis**. 1. ed. Buenos Aires: Editora Manantial, 1996. 164 p.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas - cartografias do desejo**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. 328 p.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. 264 p.
- LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, César Donizetti Pereira Leite e Oliveira, Luana Priscila de. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 3, p.153-171, set/dez, 2019.

LEITE, César. Por entre linhas e experimentações estéticas com cotidianos escolares: resistências e produções de mundos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023. ISSN 1983-1579. DOI:

<https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.68439>

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir** - a educação como prática de liberdade. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2013. 283 p.

ROSA, Patrícia Reis Guimarães. **O adolescente em conflito com a lei e a rede de atenção psicossocial**: da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade. 2020. Dissertação de Mestrado em Atenção Psicossocial. UFRJ. Rio de Janeiro, 2020. 102 f.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>i</sup> O presente trabalho se entrelaça com vivências de um dos autores, professor de arte, com crianças do Ensino Fundamental em escola da Rede Pública.