

**A EXPERIÊNCIA CRIADORA EM UMA CARTOGRAFIA COM ARTE E CRIANÇAS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE CREATIVE EXPERIENCE IN A CARTOGRAPHY WITH ART AND
ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN**

**LA EXPERIENCIA CREADORA EN UNA CARTOGRAFÍA CON ARTE Y NIÑOS DE
ESCUELA PRIMARIA**

SCHWANZ, Lilian Lílian Aires

lilianschwanz@ifsul.edu.br

IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense

<https://orcid.org/0000-0002-6008-8820>

COELHO, Alberto d'Avila

IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense

albertocoelho@ifsul.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7700-9108>

RESUMO: Este artigo surgiu de uma dissertação implicada com a experiência criadora e a arte no ambiente escolar, com crianças do ensino fundamental, que buscou saber a respeito da criação por um recorte acerca do ato criador que articula as forças dissipadas entre professora, alunos e escola. Pergunta: o que o trabalho com materiais e produção de pensamento dá a ver sobre a criação na escola? Os principais autores que balizaram a discussão foram Gilles Deleuze, Felix Guattari, Virginia Kastrup e Jorge Larrosa. Com o método cartográfico, produziram-se dados com os quais foi possível capturar as forças promovidas nas experiências de aula, quando se esteve atento à invenção de problemas e se constatou que uma experiência criadora se desdobra de modo infinito a cada encontro e por isso, não se adéqua a leis ou regras gerais.

Palavras-chave: Educação. Arte. Cartografia. Criação. Experiência.

ABSTRACT: This article has arisen from a dissertation involving the creative experience as well as art within the school environment, with art and elementary school children, and it tried to find about creation by a cut off based on the creative act that articulates dissipated forms among teacher, students and school. It questions: what do work with materials and production of thinking give us to see about creation in school? The main authors that guided the discussion were Gilles Deleuze, Felix Guattari, Virginia Kastrup e Jorge Larrosa. Data was produced using the cartographic method and such data allowed us to capture the forces that were promoted in classroom



experiences when we were aware of invention of problems. We have verified that a creative experience unfolds in infinite ways according to each occasion and therefore it does not adequate to laws or general rules.

Key words: Education. Art. Cartography. Creation. Experience.

RESUMEN: Este artículo surgió de una disertación relacionada con la experiencia creativa y el arte en el ambiente escolar, con niños de escuela primaria. Ella buscó saber sobre la creación a través de un corte sobre el acto creativo que articula las fuerzas disipadas entre el maestro, los estudiantes y la escuela. Pregunta: ¿qué tiene que ver el trabajo con materiales y la producción de pensamiento con la creación en la escuela? Los principales autores que guiaron la discusión fueron Gilles Deleuze, Felix Guattari, Virginia Kastrup e Jorge Larrosa. Con el método cartográfico, se produjeron datos con los que fue posible capturar las fuerzas promovidas en las experiencias del aula cuando se prestó atención a la invención de problemas, y se verificó que una experiencia creativa se desarrolla de manera infinita en cada encuentro y que, por lo tanto, no se ajusta a las leyes o normas generales.

Palabras clave: Educación. Art. Cartografía. Creación. Experiencia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza a arte no ambiente escolar e as condições para uma experiência criadora em aula, trabalho realizado com crianças do ensino fundamental. Ele foi recortado de uma dissertação de mestrado que investigou a prática docente de uma professora-pesquisadora de arte com seus alunos, quando as atenções estavam voltadas ao acompanhamento dos processos criadores em sala de aula, o que levaria à geração dos dados da pesquisa. Perguntou-se: como tratar de criação neste contexto? O que pode ser dito sobre essa experiência singular, que subentende a necessidade de colocar algo no mundo com um traço de ineditismo?

Importante marcar que este artigo seleciona duas propostas de arte realizadas com uma turma do 6º ano do ensino fundamental; são exercícios criadores que deram matéria à pesquisa, sobre a qual incidiu uma produção reflexiva e propositora, auxiliada por um aporte conceitual das Filosofias da Diferença, tais como a cartografia, a experiência e a criação.

Quanto às atividades realizadas com os alunos, em seu sentido prático, essas ocorreram basicamente com desenhos, pinturas e outras expressões, aliadas a uma produção de pensamento quanto à experiência com o ato criador e com o objeto criado. Para esse preparo, foram acionadas as lembranças da pesquisadora no período de



sua formação docente, o qual se deu na experimentação com materiais plástico-expressivos (tintas, papéis, pinceis, lápis, etc.) e com fruição de obras de arte.

Partiu-se do pressuposto de que não é possível conceituar a criação, nem se pode unificar práticas e ações em uma definição comum, ou seja, a criação não é passível de leis gerais. A partir daí, optou-se por oferecer aos alunos um espaço de trabalho associado à movimentação do pensamento, deixando de se fixar, ou ter que dar conta, da experiência criadora enquanto um conceito fechado, a ser confirmado. Estudou-se, portanto, a experiência criadora em suas manifestações, ambientações e produção de diferença, observando em quais condições ela ocorre e como ocorre, contando com uma conceituação que gerasse movimentos na pesquisa, na aula, na docência, no pensamento e, junto a isso, produzisse saberes para a educação, a formação docente e a arte no ambiente escolar.

Aqui entende-se o saber como algo que se distingue do conhecimento, pois surge da experiência. Para Larrosa (2018, p. 32), “[...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. E este saber produzido e produtor não se separa do indivíduo, corpo em quem encarna, ele é parte constituinte de sua existência.

Quanto ao entendimento de ‘experiência’, esta passa pela ideia de Larrosa (2018, p. 18), para quem a experiência é o que se dá em um encontro e está em relação a um sujeito exposto:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. [...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2018, p. 26).

Com isso, entende-se que é necessário nos pormos, defendermos uma posição, que sejamos propositivos. É necessário aceitar o desafio para agir diante de momentos inesperados, diante daquilo que nos desafia, quando invoca um entendimento via exposição, exercício de uma prática sensível que se faz ética e esteticamente, sendo necessariamente existencial. Uma vez que a experiência é



inseparável da própria existência, trata-se de permitir-se, entregar-se, expor-se e vivê-la.

Como não se tratava de coletar dados, uma vez que isso não se coadunaria com o método escolhido, que é o da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2012), trabalhou-se com os dados no próprio momento em que eles se manifestavam, como um afeto que se desprende e compõe outra coisa. Assim, as impressões, ideias e sensações nos ajudaram a tratar dos saberes produzido pela experiência criadora e de seus desdobramentos.

As propostas práticas de sala de aula buscaram colocar o pensamento em movimento, para produzir dados potentes, ou seja, que viessem a colaborar com os estudos realizados na área, no sentido do ineditismo, da variação dos afetos quanto aos bons encontros (DELEUZE, 2002; SPINOZA, 2014). Na obra *Espinosa: filosofia prática*, Gilles Deleuze (2002, p. 6) conclui que “[...] é bom todo aumento de potência de agir”. Assim, as práticas escolhidas estiveram implicadas com os encontros, enquanto possibilidades de ativar ações de modo potente. Elas foram selecionadas para compor este artigo por serem práticas pedagógicas com arte que deram o que pensar, atendendo, segundo Mosé (2018, p. 60), ao maior desafio do século XXI, qual seja, “[...] resgatar o valor da vida, a maior ação política é incentivar a vontade de viver”. As propostas alinhavaram um processo que se deu ao longo de um percurso cronológico, mas também apostaram na geração de forças o suficiente para que passassem intensidades, na condição do tempo *Aion*, o tempo da criação.

O método de pesquisa escolhido para a investigação, o cartográfico, tem como base os pressupostos da Filosofia da Diferença e se encontrou em uma relação direta com as questões que orientaram a pesquisa, bem como com os objetivos que se desejava alcançar. Cartografia é a experimentação do pensamento que se constitui na busca por um modo de fazer pesquisa atento aos processos, e não só aos resultados, ao objeto final. Por isso, é invenção, uma vez que se cria em meio à experimentação, a cada etapa, no próprio fazer cartográfico.

Vale ressaltar que, neste caso, não há distanciamento entre quem pesquisa e a prática a ser pesquisada, pois isso não corresponderia àquilo a que uma cartografia se propõe. A professora-cartógrafa que pesquisa sua prática docente está implicada com o campo investigativo, na tentativa de dar conta de registrar aquilo que passa,



percebendo que ali há uma problemática que movimenta a pesquisa a partir de questionamentos que já vinham sendo construídos em seu campo de domínio. Ela pergunta: como planejar uma atividade e preparar uma aula, ou um conjunto de aulas, abertas à criação e que escapem de ações rígidas, fechadas ou imposta? E, ao contrário, como abrir estas práticas sem que elas se percam num livre fazer, num *laissez faire* que comprometa a produção de saberes? Nesse caso, quem pesquisa não está meramente atuando sobre um campo problemático, mas encontra-se implicado com esse campo, de modo indissociável. A produção com os dados já demonstra essa implicação e esse comprometimento, quando revela um modo de pensar engendrado no campo de pesquisa. Quem cartografa constitui o território da cartografia e acaba se transformando com ele. Essa atitude não é identitária, solipsista, mas entende a experiência como o lugar da produção do pensamento. Sem início, meio ou fim pré-determinados, o caminho da pesquisa se faz com rigor e com abertura ao que surge no decorrer dos procedimentos adotados, para então dar continuidade àquilo que se vai encontrando, sempre com a atenção voltada à produção de dados, que são registrados pela pesquisadora em suas anotações, fotografias e vídeo. Na relação indissociável entre as práticas de pesquisa e as práticas pedagógicas, o trabalho investigativo se realiza com o acompanhamento do processo de escolha e de experimentação com estas práticas.

O método cartográfico encaminha a investigação a partir de questionamentos que envolvem o próprio modo de pesquisar e aponta respostas para perguntas, gerando mais movimentos do que imobilidades, certezas ou verdades. Ademais, motiva a criação no plano de composição da pesquisa, uma vez que nos seus pressupostos há a criação de um modo de fazer que pode singularizar a pesquisa. A cartografia é uma problematização em torno do método de pesquisa, porém não como uma estrutura que daria ferramentas para conhecermos a realidade; o próprio método, em seus modos de fazer, torna-se também problema de pesquisa.

Na produção escrita da dissertação, acentuou-se o interesse menos por interpretar e analisar dados e mais por se deixar tocar pelas forças dos encontros potencializados. Na sequência deste artigo, espera-se deixar claro o desinteresse por uma pesquisa que analisasse ou tentasse explicitar indicadores para ações docentes, afinal, foi no favorecimento das experimentações em aula que se pôde capturar forças;



foi com elas que se produziu a escrita cartográfica da dissertação, exercício vivido no tempo real de uma experiência investigativa. Portanto, não nos caberia produzir com elas um modo protocolar de ser docente, de ensinar ou de fazer pesquisa. Como lugar de produção de pensamento, desvinculado de um modelo representativo ou reprodutor de uma lógica formativa *a priori*, a dissertação operou com conceitos que nos permitiram compor e dar sustentação ao campo problemático durante os processos concernentes às atividades, além de desdobrar as problematizações.

A dissertação trouxe à luz o que ocorreu como experimentação, juntamente com a surpresa do que surgiu como trabalhos criadores dos alunos a partir das atividades selecionadas. Mesmo diante da possibilidade de transgressão que um ato criador permite, as atividades mostraram de maneira clara, mesmo como se estivessem em águas turvas, a dificuldade em desprender-se do olhar treinado, do plano traçado, do objetivo final como determinante de uma prática com o criar.

Buscando contornar essa dificuldade, dando escuta às falas dos alunos, muitas vezes retomando anotações, destacaram-se comportamentos distintos quanto ao envolvimento de grande parte deles nas atividades, com os desafios da criação, no fazer e refazer com as materialidades utilizadas. Não há garantias de que ali se tenha efetivado uma experiência criadora em um sentido 'comprovado', nem era esse o objetivo. O que se pode dizer é que ali houve fazeres que despertaram algo de criador, em menor ou maior grau de potência, uma vez que estiveram implicados com o movimento da criação pela invenção de problemas. Acompanhando os alunos, foi-nos possível perceber que a criação não se encerra em um objeto final; mais que isso, ela se volta aos movimentos que ocorrem na própria experimentação e que estão implicados com atos que buscam lidar com algo ainda não pensado. A seguir, serão apresentadas duas atividades realizadas com os alunos durante a pesquisa, que giram em torno de bons encontros.



2 PRÁTICAS E PENSAMENTO CRIADOR

2.1 Potência do acaso

Em uma atividade com desenho e pintura, feita em suporte de papel com tinta guache, notou-se um forte interesse por parte dos alunos. Nesse momento, numa atenção aberta àquele território, ocorria um encontro potente, uma força que até então não havia sido percebida: a atividade abria a aula à vulnerabilidade e ao risco de uma “ex-posição” (LARROSA, 2018, p. 26). Com base nas problematizações da pesquisa que estava em curso, notamos que essa atividade se distinguia das demais que até então vinham sendo realizadas. O que se passou?

Tal atividade surgiu pela necessidade de se ornamentar a escola para as tradicionais festividades juninas e começou com um breve estudo do artista brasileiro Alfredo Volpi (1896-1988), escolhido pelo fato de suas pinturas trazerem as bandeirinhas que enfeitam as festas juninas. Após a contextualização de sua poética, com a apresentação de reproduções de seus trabalhos, foi solicitado aos alunos que fizessem painéis, desenhando com tinta em papéis de grandes dimensões (se comparado ao suporte mais convencional, em tamanho A4). O trabalho foi feito em grupos, e durante a realização todos entrevistaram sob o mesmo suporte. Os resultados foram desenhos abstratos geométricos, bastante elaborados e referenciados nas obras de Volpi.

Quando davam por quase acabado o painel, os alunos diziam coisas como ter que colocar outra cor na composição, para torná-la mais interessante, ou ocupar mais o espaço bidimensional do painel, ou repetir as formas mais vezes, para obter uma composição mais equilibrada, ou fazer mais um contorno sobre alguma mancha ou figura, para dar ênfase, ou seja, falavam e observavam seus trabalhos com satisfação e propriedade sobre aquilo que haviam feito. Ao longo de todo o processo criador, notamos o quanto duvidavam e colocavam perguntas a si mesmos. Importante destacar que uma experiência, quando é criadora, atua na autocriação do criador (KASTRUP, 2016). Assim, enquanto os alunos acompanhavam seus processos de produção, aquela que propôs a atividade acompanhava a aula, anotando em um diário seus afetos, ou seja, fazendo registros para uma escrita que produzisse saberes com



os dados, pondo-se a trabalhar com aquilo que o território oferecia. Tramando com os referenciais escolhidos para a investigação, ela também criava. De sua parte, havia o desejo de escrever com aquilo que inquietava o fazer docente, provocado pelo fazer dos alunos naquele momento, uma procura por palavras que pudessem dar conta de enunciar os movimentos, num conflito fecundo entre o que se quer escrever e o que se faz escrita. Larrosa (2011, p. 15) afirma que “Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude”. E, ao mostrá-la, inquietar-se novamente, numa nova experiência, numa nova inquietude. Era uma escrita desafiadora, que tentava livrar-se dos diagnósticos e das interpretações.

Durante essas e outras aulas, surgiram muitas possibilidades de produção de pensamento através das experimentações, uma forma de habitar a docência e a pesquisa, que também são modos de existência. Essas percepções surgiam durante o processo com as atividades, com os dados produzidos, os quais, a todo o momento, eram articulados aos conceitos de criação, experiência e cartografia. Afinal, o que se percebe ao olhar para os dados se pondo a escrever com eles? Esta aula com desenho, pintura e o artista Alfredo Volpi, de fato, foi uma proposta menos determinada por etapas como as que costumávamos fazer. Houve ali uma abertura para que os alunos elaborassem, planejassem, realizassem, protagonizassem o processo de experimentação, que se fazia à medida que o tempo ia passando.

Os painéis que foram fixados pelas paredes da escola não se distinguiam de forma considerável de outros trabalhos que já havíamos realizado. Com isso, queremos dizer que, visualmente, os resultados não se distinguiam, nem era este o intento, pois não almejávamos realizar um objeto final que fosse meramente distinto do que já havíamos feito, buscávamos era experimentar relações entre os objetos que produzíamos e os processos de sua produção, acompanhando processualmente os efeitos, as sensações e impressões por eles produzidos.

Apreciando os painéis decorativos para as festas juninas, lembrando as conversas, retomando alguma anotação, pensamos que, nessa aula, nós – professora e alunos – nos experimentamos em uma atividade que proporcionou uma experiência potente, com questionamentos a partir dos quais pudemos perceber forças que problematizaram a pesquisa, ganhando intensidade. Foi algo tão inesperado a ponto de não haver registros fotográficos da atividade. Não foi uma daquelas atividades



planejadas para o escopo da pesquisa que se desenvolvia. Foi um atravessamento que produziu uma linha de fuga às tarefas diárias que envolve não só a sala de aula, pois se expande ao cotidiano escolar. Percebemos, com isso, a importância de nos mantermos sempre à espreita, atentos àquilo que pode surgir e que é potencializador do trabalho, sendo capaz de se desenrolar e envolver com o acaso. Ter como prioridade a formulação de problemas, com vistas a interesses criadores, põe em movimento uma composição com aquilo que, inesperado, chega pedindo passagem.

Por vezes, no contexto escolar, as artes são entendidas como uma forma de lazer, ou um fazer que se encerra no simples trabalho artesanal com os materiais, geralmente associado a datas comemorativas, desenhos livres ou desenhos prontos para colorir. Tal entendimento muito frustra as expectativas de docentes que entendem a arte como uma possibilidade para a produção de saberes. Mas como transformar o atendimento a uma data comemorativa em coisa mais produtiva, que estimule um pensar mais plural e menos redutor? Como aproveitar esse momento sem lamentar a distinção abismal entre concepções de arte e educação relativas a estas abordagens: uma que privilegia a utilidade, a técnica, e outra que quer experimentar e produzir saberes? Como percebê-lo como potência para a constituição de um campo de experiências criadoras? Como ultrapassar o desânimo, gerando outras possibilidades que não os resultados pensados de antemão?

É no momento da escrita, e na inquietude que as perguntas provocam, que a cartografia enfrenta diretamente a problemática da pesquisa. Nesse acompanhamento, procura-se fazer com que os conceitos se movimentem, potencializando as práticas mais do que encerrando os questionamentos em respostas definitivas. “As relações próprias a cada experiência possibilitam analisar as condições de emergência de um problema de pesquisa” (LAZZAROTO, 2012, p. 102). A busca por respostas genéricas não norteia uma cartografia. Com a cartografia, não se mapeia apenas aquilo previamente estabelecido, longe disso, interessa-lhe tudo o que surge como intensidades dissipadas daqueles corpos que habitam o território que se quer cartografar. Uma pesquisa que é viva se dá nas nuances mais sutis, mas também nos movimentos mais bruscos, na atenção à criação de problemas e aos modos como o problema se produz, no trato com as materialidades e propostas selecionadas.



A forma como a atividade sobre Alfredo Volpi se desenvolveu e o acompanhamento do processo, tanto pelos alunos, em relação aos seus trabalhos, quanto por nós, enquanto professores-pesquisadores, foi distinta. A todo o momento, os alunos falavam sobre suas escolhas, sobre o seu fazer, sobre o seu processo. Estavam envolvidos, falando sobre o seu percurso, enxergavam-se naqueles trabalhos, questionavam-se. Enquanto isso, esses depoimentos, que eram provocados por questionamentos feitos pela professora, davam sustentação as suas anotações, eram escuta e escrita, simultaneamente.

Cartografou-se esse modo de fazer numa atitude permissiva ao que cada um encontrava no desenrolar da atividade. Foi um trabalho realizado com zelo e envolvimento. Percebemos, pelas falas e os comportamentos dos alunos, que ocorreram bons encontros, marcados por um fazer intenso. Também constatamos que, desde então, na proposição das práticas de aula, passamos a nos manter atentos ao favorecimento desse tipo de encontro, a partir de experimentações com materialidades diversificadas, em suportes e técnicas variados, além da problematização conceitual e, principalmente, mais aberta às forças do acaso e à participação dos alunos.

É preciso, dado o rigor necessário à investigação cartográfica, estabelecer um tipo de atenção que “[...] é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema” (KASTRUP, 2009, p. 40). É para esses movimentos entre os alunos e as possibilidades de criação que o olhar estará atento, estando também aberto àquilo que pode surpreendê-lo, surpreendendo um modo de pensar a educação como espaço de criação. E isso se dá num tempo determinado, com seus critérios de atenção voltados a práticas de sala de aula. Preparar uma aula pressupõe, necessariamente, um momento prévio. Mas qual movimento? Como selecionar uma abordagem que componha uma aula aberta a atos de criação?

Sabemos da existência de conteúdos para a disciplina de Arte; há estruturas curriculares que apontam aos professores de Artes o que deve ser realizado em suas aulas. Porém, pode-se dizer que são parâmetros que não precisam ser rechaçados nem tomados como motivo para o enrijecimento das atividades. É necessário perceber, junto a estas linhas estratificadas, uma abertura àquilo que surge ao longo



da ação de um 'fazer arte' comprometido com o não pensado, com os afetos ali envolvidos. Ver a potência do que não é esperado, mas agindo, é uma questão a ser pensada e exercitada constantemente; para a composição de uma aula estão em curso tanto as possibilidades daquilo que se planejou, que pode vir a ocorrer, ou não, quanto aquilo que chega e que não se encontrava no planejamento. Ou seja, pode-se planejar com aquilo que é próprio do espaço da arte, quer dizer, a sua transgressão.

2.2 Criar inexistências ou daquilo que não existe

Em uma outra atividade preparada para a pesquisa, também para a mesma turma de 6º ano, começamos com um dos conteúdos curriculares da disciplina, o estudo das cores. Como introdução ao assunto, os alunos tiveram contato com reproduções dos trabalhos de Lucia Koch e Hélio Oiticica, dois artistas visuais brasileiros que abordam a cor em suas obras. A artista Lucia Koch trabalha com cor e luz, explora transparências, como vidros em janelas e os efeitos da iluminação solar. Já para Oiticica, a cor tem uma materialidade, é pulsação luminosa no espaço (OSORIO, 2007).

Para dar continuidade a esses momentos de fruição, pensamos em uma tarefa com tinta e suporte para reprodução do disco das cores. Ao modo tradicional, trabalhamos na feitura de um círculo cromático, realizando misturas de tintas e organizando as combinações que nos informassem sobre a teoria das cores, fundamentada em Goethe, e suas classificações – cores primárias, secundárias, análogas, complementares, frias e quentes, preparando assim um repertório com o qual pudéssemos vir a trabalhar.

O conteúdo seguia uma formulação prévia, planejada para ocorrer nesses dois momentos apenas. Não havia ainda uma terceira atividade programada para depois da fruição e do disco cromático. Mas foi proposital não organizar as próximas etapas, justamente para percebermos, no decorrer das aulas da fruição e do disco das cores, o que poderia interessar e inquietar os alunos em relação ao que vinha sendo apresentado, de modo a fazer o que fosse despertado nas aulas ganhar continuidade em outras práticas. Com isso, esperávamos que eles quisessem fazer trabalhos não convencionais em relação ao uso das cores, que se diferenciassem da tarefa do



círculo cromático, quando foram usadas cores pigmentos sobre uma superfície. Ou que os alunos fossem provocados a não escolherem uma abordagem somente teorizada, mas que, de alguma maneira, oportunizassem para si um modo de fazer que abrisse o ato criador pela problematização do conteúdo que estava sendo abordado.

Assim, dentre tantas possibilidades enumeradas por eles durante as aulas do conteúdo programado para a disciplina, foi escolhida uma proposta. Esta proposta não foi estabelecida por muitos critérios, mas simplesmente enunciada como 'A cor no espaço'. Essa escolha fez com que eles deslocassem a cor do seu uso comumente bidimensional para o plano tridimensional. Solicitamos aos alunos que elaborassem um trabalho em que a cor estivesse especializada, que fosse vista a partir de outros suportes que não o papel e a tinta. Os alunos começaram então a colocar questões verbalmente e a experimentar a visualidade da cor, elaborando com esta orientação projetos em forma de desenhos, com esboços no caderno de aula, acompanhados de pequenos textos que explicavam suas ideias com palavras e comentários orais.

Nesse momento da investigação, percebemos que um problema de pesquisa ganha força por meio do acompanhamento das maneiras como seus participantes colocam perguntas a si mesmos e elaboram um modo de pensar, buscando uma forma de manifestá-lo. Pensamos no filósofo Gilles Deleuze (1999), que, no artigo *O ato da criação*, afirma que uma ideia não surge de forma abstrata; tem-se uma ideia a partir de um determinado domínio. Conhecidas, então, algumas informações sobre cores, poderiam os alunos ter ideias sobre isso e expressá-las de modos distintos e criativos. Foram convidados a forçar o pensar, para então produzir uma criação, uma vez que ela não acontece involuntariamente e também não se encerra no objeto final, percebendo a potência do seu processo.

No trato com as poéticas de Koch e Oiticica, surgiram algumas questões: se em suas obras os artistas nos apresentam problemáticas, mais do que respostas, então, do contato dos alunos com as poéticas apresentadas, o que resultaria? A experimentação/fruição das obras agiria como vetor para criações não clichês? Quais seriam os desdobramentos daquela situação com as obras e as questões suscitadas por elas?



Sabíamos que dificilmente conseguiríamos executar, de forma concreta, todos os projetos que os alunos viessem a elaborar, uma vez que demandariam tempo, espaço físico, materiais, entre outras coisas que não teríamos à nossa disposição naquela circunstância. Porém, essa falta de tempo e de recursos para a realização de mais de um trabalho não nos condicionou a uma situação de total limitação para a experimentação. Os alunos foram avisados de que, mesmo conduzindo a invenção de propostas criativas na forma de projetos, de rascunhos, poderiam planejar os tamanhos, as materialidades e as inúmeras possibilidades sem restrições, uma vez que a finalidade não seria sua necessária execução espacial. Para que o leitor entenda e consiga acompanhar esta conversa, destacamos um dos tantos projetos.

Um aluno propôs que uma grande esfera ficasse presa à margem de um penhasco. Notamos que, se o projeto visasse à realização concreta, tal ideia provavelmente não teria surgido, pela total impossibilidade de nós a concretizarmos naquele momento, haja vista o tempo, o espaço e os recursos de que dispúnhamos. Mas, em casos como esse, é da impossibilidade de existência física de um projeto que surge o trabalho com as forças que atualizam virtualidades impensadas. Como um desenho de uma esfera à beira de um penhasco pode nos colocar questões? Como esse trabalho e essa situação problematizam as questões de pesquisa em andamento? Para além dos conhecimentos sobre desenho e da capacidade de representar um objeto tridimensional em um plano bidimensional, o que esse projeto nos diz da possibilidade inventiva desse aluno diante do caráter irrestrito do tamanho, do material e da localização desta proposta? Uma grande esfera à beira de um penhasco, estática, que muda a tonalidade de sua cor, convida à contemplação do limite da terra firme com a imensidão de possibilidades. Na ingenuidade de sua existência, o aluno confirma que criar é sempre lidar com aquilo que ainda não existe.

Mesmo que a atividade de rascunhar projetos possíveis traga consigo a restrição material e temporal para a realização palpável de cada trabalho, a partir dessa condição restritiva, nos limites da imaginação, há uma possibilidade irrestrita de se criarem proposições artísticas, afinal arte é coisa mental, como dizia Marcel Duchamp. Linhas que se transformam, que coexistem, que tramam. Nessa atividade, a retirada do foco no produto final potencializou a experimentação do criar como projeção, como ideia mental. Criado esse repertório e acordado entre nós alguns



critérios que circunscreveriam a atividade, os alunos iniciaram a elaboração de seus projetos. Dentre todos os esboços analisados por nós, cada um escolheu o projeto de que mais gostou.

Mas de que arte se está falando aqui? Seriam objetos artísticos em sua constituição material? A investigação faz essa discussão, uma vez que, como dito no início desta problemática, a arte pode ser entendida como um trabalho meramente técnico e, por isso, especialmente no contexto escolar, subjugado a tarefas decorativas, artesanais, ilustrativas, que diminuem sua potência enquanto possibilidade de produção de saberes. Quando abordada de tal forma, reduzindo-se o plano de composição da arte ao plano técnico (DELEUZE; GUATTARI, 2010), haveria uma negligência quanto ao que se estaria denominando 'arte'. Fazeres meramente técnicos, sem a preocupação de uma absorção desse fazer pelo plano estético, que é o trabalho das sensações, colocam em dúvida o objeto em questão. Como abordar a arte enquanto criação no plano de composição? O que a arte cria? Só a arte é criadora?

Para Deleuze e Guattari (2010, p. 11), “[...] as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras”; sendo assim, o ato criador não encerra apenas as artes, mesmo que esta seja também criadora. Do mesmo modo, a reflexão não se esgota como uma tarefa da filosofia. Ambas são fruto da necessidade. O ato criador é uma necessidade.

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade – que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista – faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não se ocupar em refletir, mesmo sobre o cinema (DELEUZE, 1999, p. 3).

A criação não é algo restrito ao trabalho da arte, assim como a reflexão não é algo restrito ao trabalho da filosofia. A tarefa da filosofia é criar conceitos. A reflexão sobre a arte pode ser feita por aqueles que se envolvem com a arte, e não apenas por filósofos. E como se cria? Com o que se cria? Cria-se quando se inventam problemas! Sem problemas não há criação. “As questões são fabricadas [...]. A arte de construir um problema é muito importante; inventa-se um problema, uma posição de problema,



antes de se encontrar uma solução.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). Tendo conteúdo específico, a filosofia não está a serviço de outros saberes, ela é criação de conceitos. E não é necessário um filósofo para refletir sobre a arte. Não se precisa de um artista para que haja um ato criador. Foi importante pontuar essas questões, uma vez que se lida com filosofia, arte e educação na pesquisa. A intersecção entre essas áreas, a aposta nos seus entrecruzamentos, faz da pesquisa senão criadora, talvez uma propositora de problemas com vista à criação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa atuação nas duas práticas com arte em sala de aula, com o objetivo de produzir dados para a pesquisa, fez-nos perceber, em outras aulas, na maioria das vezes aquelas que eram mais livres de planejamento, alguma potência difícil de descrever. Justamente nessas aulas, às vezes, nós sentíamos que algo se perdia, que tudo que havíamos imaginado para aquele momento se transformava em um vazio sem sentido, sem significado, sem importância. Tínhamos (ou temos, o tempo verbal varia nesse dizer atemporal) uma imensa vontade de não interferir nas produções, nas atividades livres, sem um compromisso evidenciado no momento. Acompanhava-nos o receio de deixar algo de lado, de negligenciar algo importante, de cair num livre fazer, descomprometido, descompromissado. Porém, constatamos que a experimentação em sala de aula é exatamente a liberdade para deixar com que o desejo criador se manifeste, e isso evidencia que a criação pressupõe uma atenção aos elementos que surgem ao acaso, na contingência de um tempo por vir. Há um condicionamento da criação em relação aos momentos e às experiências que se promovem, que estão sujeitos a um tipo de organização sem pauta definida. Claro que há um rigor nesse procedimento, fato que não pode ser esquecido.

Quando nos deparamos com conceitos das Filosofias da Diferença, encontramos outro modo de pesquisar, de produzir saberes, de aprender, de entender o funcionamento do pensamento por provocações que o forçam a se desestabilizar, a ser capturado pelo inusitado. Não melhor, nem pior, mas outro. O primeiro impacto: a dissolução da identidade, que a partir de si fala e produz na singularidade, sem estar centrado em um ‘eu’. Com esse aporte teórico, é possível falar das práticas sem



autobiografar-se, sem elogiar-se, sem criticar-se, pois há um posicionar-se diante de um contexto que pede uma atitude inventora de problemas, com todas as adversidades que se instalam no campo de interesse, mas buscando livrar-se dos juízos. Incomodavam-nos (e ainda nos incomodam) os juízos de valores, certo e errado, bem e mal. Mas como balizar uma prática docente sem esses juízos? Quais outros juízos seriam pertinentes? É preciso juízos? Em que se pode apostar, quando as verdades perdem seu lugar? Como funciona uma aula sem os preconceitos que limitam a aprendizagem?

Procuramos não transcrever as formulações teóricas, numa replicação de suas palavras e conceitos, mas nos cercar delas para fazer outros movimentos. Interessava-nos perceber como funciona uma produção de pensamento sobre a experiência criadora e como acontece essa necessidade. Nessa atenção, a criação abriu uma dúvida sobre como surge uma ideia. Ideia e criação andam sempre juntas. Seguimos o que Deleuze (1999) expôs no artigo *O ato da criação*, em resposta ao seguinte questionamento: “afinal, o que é ter uma ideia?”, que não é algo abstrato, ou genérico, mas está destinado a ocorrer em um domínio específico, seja o da filosofia, o do cinema ou o da ciência.

As ideias, devemos tratá-las como potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão, de sorte que eu não posso dizer que tenho uma ideia em geral. Em função das técnicas que eu conheço, posso ter uma ideia em tal ou tal domínio, uma ideia em cinema ou uma ideia em filosofia. (DELEUZE, 1999, p. 2).

Ao inventar problemas junto aos alunos no ambiente escolar, com foco no fazer docente e na arte de cartografar, levantaram-se suspeitas referentes a uma ideia de educação. Criando-se com aquilo que resiste ao não movimento – uma atitude que dá forma expressiva ao fluxo das forças para abrir na educação, este campo majoritário de conhecimento, espaços para a criação –, cria-se outras docências, faz-se da educação um campo de possibilidades. É desejo que move e força o pensar, é investimento em um pensamento necessário.

Como a criação não se encerra em um objeto, uma aula também não se encerra em seu planejamento, nem na sua aplicação. A experimentação também permeia a prática de preparar uma aula. Um fazer que pesquisa possibilidades, que aposta na



produção de forças, mas que também considera que, nessa prática, poderá haver impedimentos, frustrações e desânimos, e que estas ocorrências também podem ser forças para a movimentação, os fluxos, os devires.

É preciso inventar outras práticas docentes, nunca prontas, satisfeitas, estanques. Abrir-se para a produção de um saber em educação que tenha na experiência e na criação um ponto de referência, menos para ancorar e mais para partir. Não apenas olhar para as atividades, ou para os seus participantes, mas se colocar em jogo, problematizar a constituição do próprio pensamento. Enfrentar as incertezas. Investir na constituição com o inesperado, no entusiasmo com o impensado e no desejo de resistir aos receios processados pela ausência do que já é conhecido. É a tentativa de apostar no desfazimento de um professorado que enrijece. Por que não? Não há descoberta, há produção. Não existem respostas, mas produções de saberes. Importa fazer perguntas que desassosseguem o fazer docente, que o coloquem em movimento, em constante produção. Criação na pesquisa, nos modos de docência. Pesquisa e docência se distinguem por não terem os mesmos termos, correlações ou naturezas, mas são aqui inseparáveis, por coexistirem, por pressuporem uma a outra.

Apostar em abrir a educação a espaços de criação é apostar em um mundo de possibilidades que está por vir. É dar-se a ver as potências vividas no cotidiano escolar e expor suas fragilidades, de modo a escapar ao elogio e ao lamento, trabalho que se faz com as forças que circulam. É expor-se às idas e vindas, ao centro e às margens, às profundidades e às superfícies, movimento que constitui e dá visibilidade ao campo de experiência.

Conhecer algo está implicado com a forma de conhecer, constituir um olhar. Desconfiar, estranhar, experimentar, permitir. Não para buscar um universal, um consenso ou visão fechada, estanque, pronta. Com a prudência e o rigor necessários, cumpre fazer do movimento uma organização que produza saberes e gere um olhar, uma pesquisa, uma prática, levados pela vontade de criar e de expor a educação a outras técnicas, outras formas expressivas e inquietantes.

A criação, então, refere-se à invenção de problemas em momentos que geram encontros, que colocam os corpos em movimento contínuo, seguindo os fluxos do que se agencia, com o que, por obra do acaso, no campo de interesse, especifica-se e



ganha-se velocidade e importância. Por aí, o que se pode capturar sobre a criação, ou sobre a experiência criadora, são os desdobramentos que ocorrem, os quais são provocadores de um aumento na potência de agir e na força de existir de quem está implicado com o que se passa.

Importa trabalhar com arte no que diz respeito à sua capacidade de fazer pensar, e isso não ocorre por reconhecimento, proximidade, reafirmação, reconhecimento, representação, ilustração, mas sim pela inquietude e pelo estranhamento que é possível causar. A sensação é o que nos força a pensar, pensar sobre a vida em sua inseparabilidade daquilo que se propõe como força existencial. Talvez assim se possa viver uma docência e uma pesquisa com questionamentos que se impõem pelas forças ativas, que se inventam no movimento permissivo do trabalho da sensação. Uma construção que se ergue como produtora de saberes, tentando escapar da reiteração daquilo que já está dado, porque viu força na infinitude daquilo que é potência, entrelaçando aquilo que vê o tanto que ainda pode vir a ser feito com aquilo que vê o tanto que não foi feito. Sempre é possível um 'mais'. Criar é algo que não cessa. E é no desejo que se inventam os problemas.

Na prática de aula, o pensamento pode ser forçado a ser outro, a se livrar da dicotomia entre certo ou errado, bom ou ruim, pelo pensamento que se produz rizomaticamente (DELEUZE; GUATTARI, 2012), que experimenta a potência relacional entre as coisas. Constituir um olhar para as práticas de aula no seu refazer incessante, pautados pela questão de que “[...] o problema do pensamento é justamente o da invenção de ideias, mais que de sua organização sob a forma das proposições e dos juízos que lhe impomos” (SCHÉRER, 2005, p. 1189). Fazer das práticas de aula um lugar propício à produção de um saber. E falar a partir do lugar vivido não é falar de si, é justamente na tentativa de fuga ao identitário que reside a problemática, uma vez que “[...] não se pode aprender sem começar a se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si” (SCHÉRER, 2005, p. 1187). Operar por vias da imanência: é naquilo que acontece que se aposta enquanto possibilidade de forçar o pensamento a criar.

E sobre a docência, uma prática que deseja a experiência no aprender, mais uma vez Schérer (2005, p. 1190), ao tratar do aprender em Deleuze, diz que “É preciso que passemos a um outro domínio, o da própria vida, e não mais o do laboratório, do



observatório pedagógico escolar”. É um aprender (e um pesquisar) que se dá pelas vias do acontecimento, não estando apartado da própria existência. Acompanhar os processos e seus desdobramentos, cartografar, escrever, forçar o pensamento a partir daquilo que as práticas em aula apresentam.

Ao final do percurso da dissertação, podemos dizer que procuramos nos localizar no ‘entre’ das dualidades qualitativas. Tudo pode ser visto como potência para movimentar a produção de saberes. Claro que não houve como nos desprender de imediato desse modo de pensamento dualista, representacional. Não é essa a prerrogativa. Não é um novo modo substitutivo a um já existente. É mais a aposta na produção de uma docência pautada na criação. Não negligenciar nem modelar, mas apostar naquilo que ocorreu, habitar a tensão deste lugar e com ele inventar outras formas de ser professor, de viver, de conviver coletivamente. Como nos diria Larrosa (2018, p. 71), “[...] não falar de um futuro, de uma resolução, prescrição, mas de uma singularidade”.

Percebemos, a partir do todo vivido no tempo da dissertação, que aquilo que nos deixava inseguros enquanto professores trazia também muitas fragilidades. O certo e o errado eram imobilizadores e nos emudeciam. Mas, aos poucos, fomos percebendo que estávamos encontrando algo que ainda não sabíamos que existia, mas que, de alguma forma, apresentava-se nas nossas práticas de professores, lugar potente, rico em matéria que inventa problemas. Nesse processo, houve momentos de receio, um deserto de palavras emudecidas, mas que aguardavam por dizer sobre algo ainda inominável. Em certos momentos, parecia que todas as palavras já estavam comprometidas com algo.

No deserto da linguagem, no receio da contradição, habitando essa tensão e apostando na potência disso, foi necessário mostrar-se, pensar-se, expor-se, para produzir outras formas de docência e também de existência, o que nos levaria a outras ideias de educação. Vida, docência e pesquisa não se separaram. Mas os limites dos domínios existem e se fazem necessários, constituem-se ao longo do processo, orientando a prudência e encorajando a experimentação nos espaços de repouso e de salto. A cada leitura, abriu-se uma possibilidade para a escrita/prática da pesquisa e desse fazer docente movente. Um desejo por criação de afazeres e de palavras que dessem conta de dizer aquilo que o pensamento era forçado a pensar. Pesquisa como

criação. Docência como criação. Parece que, nesses dizeres, a pesquisa se faz clara. É uma vontade de docência, não por uma identidade docente, mas por um desejo que pulsa com aquilo que é vivo. Escrever com a prática faz-se preciso, assim como operar com os conceitos é permitir que saberes sejam produzidos. Assim, a prática docente se transforma com a pesquisa, e a pesquisa se transforma com a prática, não de forma meramente elogiosa ou crítica, mas dando visibilidade aos acontecimentos.

LILIAN LÍLIAN AIRES SCHWANZ

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense (PPGEdu/IFSul). Graduada em Artes Visuais (Modalidade Licenciatura) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Atua como professora de Artes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFSul, campus Avançado Novo Hamburgo, RS.

ALBERTO D'AVILA COELHO

Pós-doutor em Educação, doutor e mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, pela UFPeI. Professor titular do IFSul, campus Pelotas, RS. Líder do grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Docência (ArteVersa).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. O ato de criação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, v. 27, p. 4, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3gH4kT1>. Acesso em: 23 jan. 2019.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Plátos: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 1.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

LAZZAROTO, G. D. R. Experimental. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 101-103.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). *Pistas do método da cartografia*:



pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, V. *Flutuação da atenção no processo de criação*. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3sWMRuL>. Acesso em: 2 fev. 2021.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Disponível em: <https://bit.ly/3ypRYon>. Acesso em: 23 jan. 2017.

LARROSA, J. *Tremores*. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche hoje*. Sobre os desafios da vida contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OSORIO, L. C. As cores e os lugares em Hélio Oiticica: uma leitura depois de Houston. *Ars*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 27-31, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-53202007000200003>. Disponível em: <https://bit.ly/3zqtFYx>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400003>. Disponível em: <https://bit.ly/3kPicvV>. Acesso em: 23 dez 2017.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Recebido em: 15/07/2021

Aprovado em: 22/09/2021