

A EXPERIÊNCIA, O CORPO E A MEMÓRIA NA ESCOLA – REFLEXÕES NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA CRIANÇAS

Maristani Polidori Zamperetti¹

Resumo

A separação corpo e espírito, corpo e mente vivenciada pela cultura ocidental perpetua a negação da corporeidade e de sua expressão, acompanhando e promovendo a separação e o distanciamento entre o observado e o observador, entre o Homem e a Natureza. O corpo, que tem sido esquecido pelos adultos na escola, é objeto de aprendizagens e conhecimento para as crianças. Contrariando as formas convencionais educativas, o corpo precisa conquistar e ocupar outros espaços escolares, potencializando a materialização de nossos quereres e devires no mundo. Procurando entender as questões da corporeidade, da memória e da Arte na escola realizei experiências de ensino com pesquisa (2007 a 2009), com alunos do Ensino Fundamental, na disciplina de Artes Visuais, numa escola de Pelotas, RS. Procurei, através do processo artístico do desenho com giz no chão, possibilitar vivências de *ser no espaço* e não de *estar nele*, como o proposto por Merleau-Ponty (1989). Nas produções artísticas que fizeram com o corpo e na forma de atuação e movimentação corporal no pátio da escola, as crianças reafirmaram a proposição do autor. As crianças se formam no espaço psíquico de sua cultura, em contato com as pessoas e com as propostas pedagógicas que circulam no ambiente escolar. Assim, *existindo* na experiência, os alunos tornam-se pertencentes a uma determinada cultura produzida no momento em que efetivamente a experienciaram, de acordo com as relações que estabeleceram entre si mesmos, com os colegas e professora. Apoiando-me em Brandão (2008), Josso (2004) e Maturana (2004) almejo refletir sobre as questões da experiência e memória, temas considerados relevantes para o questionamento da formação docente e das práticas de ensino em Artes Visuais.

Palavras-chave: Artes Visuais; Criança; Corpo; Cultura; Experiência.

¹Professora de Fundamentos da Educação em Artes Visuais no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutoranda e Mestre em Educação – Faculdade de Educação (FaE/ UFPel). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, comunicação e formação de professores (FaE/UFPel). Rua Lobo da Costa, 606/501 – CEP 96010-150 – Pelotas – RS Telefone: (53) 91014175 E-mail: maristaniz@hotmail.com

A cultura e a religião ocidental perpetuaram a separação corpo e espírito, corpo e mente durante muito tempo, afirmando a transcendência da alma e a transitoriedade do corpo. Assim, vivenciamos a desvalorização do corpo pela incapacidade do mesmo em alcançar as esferas de maior evolução ou idealização só compatíveis com as possibilidades do espírito ou alma. A negação do corpo e de sua expressão acompanha e promove a separação e distanciamento entre o observado e o observador, entre o Homem e a Natureza. Porém, de acordo com Merleau-Ponty (1989), ninguém age ou se manifesta fora das possibilidades de atuação que a corporeidade implica, pois o corpo é agente e mantenedor das experiências e conhecimentos humanos.

O ser se torna humano nas inter-relações. A criança, por exemplo, tornar-se-á “o ser humano que sua história de interações com a mãe e os outros seres que a rodeiam permitir, dependendo de como sua corporeidade se transforme nessas interações” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 125).

A sala de aula, local tradicional de ensino, é o espaço ocupado na maior parte do tempo por professores e alunos ao longo de suas formações escolares. Sabe-se, porém, que não é somente no ambiente interno da sala de aula que se dão as aprendizagens e experiências que possibilitam o conhecimento. O corpo, que tem sido esquecido pelos adultos na escola, é objeto de aprendizagem e conhecimento para as crianças.

Geralmente quando se pensa em corpo e nos assuntos relativos a corporeidade, fala-se em Educação Física, área específica de conhecimento escolar. Na escola em geral, o corpo é compreendido como do *pescoço para cima*, privilegiando a intelectualidade e a racionalidade, e parece ser o sentido escolhido e direcionado de todo o trabalho escolar.

Esquecemos de que, é este corpo-abrigo do sujeito que constrói a ciência, a matemática, a cultura e a política, que aprende artes e movimenta-se em direção ao conhecimento sensível, às emoções e às aprendizagens de suas aptidões e limites. Parece não ocorrer uma compreensão efetiva do caráter pluridimensional do simbólico (DURAND, 1989) presente nas manifestações artísticas, por exemplo. A tendência é recair na explicação óbvia da serventia de um modo de fazer educativo ou outro, subvalorizando a intuição e a imaginação. Contrariando as formas convencionais educativas, o corpo precisa conquistar e ocupar outros espaços escolares, potencializando a materialização de nosso querer e devir no mundo.

Procurei entender as questões da corporeidade e da Arte na escola através de uma experiência de pesquisa-ensino no 1º semestre de 2007, com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Artes Visuais em uma escola da zona rural² de Pelotas, RS. A pesquisa-ensino pode ser considerada uma das diferentes possibilidades de abordagem da pesquisa-ação realizada no ensino, conforme apontado por Penteado (2010). Assim, de acordo com a autora, denomina-se pesquisa-ensino a que é realizada

Durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática de ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente. [...] Isso resulta na “docência investigativa” que, ao se realizar, propicia um tipo de relação dos alunos entre si, com o conhecimento e com o professor. (PENTEADO, 2010, p. 36)

Penteado assegura que a pesquisa-ensino leva os envolvidos à busca da autonomia intelectual e socialização do conhecimento, num processo em construção. O que se pretende conhecer melhor são as relações surgidas no processo de ensino e aprendizagem; no meu caso específico, as vivências e possíveis experiências ocorridas no desenvolvimento das atividades planejadas de Artes Visuais. Neste processo qualifiquei-me como professora-pesquisadora, relacionando-me com dois tipos de ação – a ação docente e a ação investigadora – ambas pertencentes ao campo do afetivo/racional/relacional/comunicacional na busca do conhecimento, conforme apontado por Penteado (2010).

Coletei dados para investigação a partir da experimentação do desenho com giz no chão, envolvendo todos os alunos presentes em uma estratégia grupal, promovendo as inter-relações através da Arte. Através de registros em caderno de campo, observações e fotografias foi possível, posteriormente, recuperar dados que me permitiram refletir sobre as vivências artísticas das crianças e as minhas próprias reflexões e experiências de professora-pesquisadora.

O processo de trabalho envolvia formação de duplas ou trios: deitando no chão de cimento do pátio da escola e escolhendo uma posição corporal, cada aluno possibilitava ao colega desenhar o seu próprio contorno com giz branco. Alternadamente, trocando de duplas e/ou trios, deveriam refazer o percurso da linha, deixando os contornos dos corpos desenhados no chão, marcados para o prosseguimento do trabalho. A seguir, pintavam e desenhavam detalhes nos corpos rascunhados. Assim, propúnhamos a começar e recomeçar os desenhos: não havia

² Trabalhei na escola no período de fevereiro de 1991 a julho de 2010.

espaço para o erro, se o resultado não fosse do agrado dos alunos, era só apagar e iniciar!

Envolvida no processo cultural escolar mais amplo, a Arte utiliza-se de vivências nas diferentes linguagens, propondo um entrelaçamento entre a emoção, a expressão e a racionalidade. Procurei, através do processo artístico, possibilitar vivências de *ser* no espaço e não de *estar* nele, como o proposto por Merleau-Ponty (1989). Para o autor, a percepção se faz *com o corpo* e por meio de uma existência no espaço-tempo, e não apenas *pelo* corpo ou apenas pela alma ou mente.

Através da narrativa do processo de trabalho artístico vivenciado com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, me foi possível refletir sobre os temas: memória e experiência, considerando estes possuem relevância para a discussão sobre a corporeidade e a Arte na escola. Utilizando os aportes teóricos das autoras Brandão (2008) e Josso (2004), procurarei discorrer sobre as atividades realizadas pelos alunos e os questionamentos *online*³ e posteriores ao acontecido.

A memória – o que ficará em nós?

Observando a atuação das crianças nas atividades, percebo que cada aluno é receptor-produtor-indivíduo da sua própria *narrativa-história-verdade* e produz registros de cenas e memórias que comporão o seu futuro acervo imagético e sensorial. O que permanecerá, o que será selecionado para pintar a sua tela subjetiva? As vivências escolares serão importantes para estes alunos?

Revedo as inúmeras fotos tiradas durante a experiência de ensino refleti sobre as questões relativas às memórias dos tempos escolares. Pensei: *proponho vivências artísticas às crianças as quais eu, como criança, não experimentei!* Em especial, uma delas, me fez pensar sobre a movimentação do grupo de alunos em relação ao trabalho: vários desenhavam no chão, alguns em grupo; outros experimentavam o movimento como mobilizador da espacialidade; alguns alunos somente observavam e ainda outros, conversavam. De qualquer forma, não havia espaço para a indiferença, mobilizando os sentidos e propondo formas de atuação espacial diversas dos espaços internos da sala de aula. Era interessante observar que apesar da liberdade espacial, todos estavam

³ Questionamentos presentes em registros do caderno de campo feitos na ocasião da atividade e reflexões posteriores, baseadas na memória.

concentrados e atentos ao trabalho. Assim, verifiquei que o trabalho proposto estava provocando interesse e possibilitava formas diferentes de conhecer e aprender.

De acordo com Brandão (2008, p. 10), “sem necessidade de motivação, interesse, ou afetados por diferentes fatores externos, e que envolvem níveis variados de emoção, o processo de conhecimento fica incompleto”. Percebo que ocorriam processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças e ainda desconhecidos por mim.

Mas, o que ficará das descobertas realizadas pelos alunos no chão da escola? Para Brandão (2008, p. 10), o que nos mobiliza, surpreende ou impacta, “pode ser incorporado como conhecimento e aprendido”, ficando consolidado e podendo ser recuperado através da memória. Ainda assim, os processos que envolvem a formação de memórias e o esquecimento são os mesmos, e o nosso desejo de lembrar não é determinante neste caso.

O que foi deletado ou selecionado? O que foi desenhado, apagado ou não-desenhado? No papel branco ou no chão a intenção do que ainda não aconteceu: *o que vou desenhar?* São perguntas silenciosas das crianças, provavelmente geradas da expectativa da professora.

As imagens no chão da escola podem ser consideradas uma conversa sem fim, na qual “eu e o(s) outro(s), reconstru[ímos] uma rede de relações e significados a partir de tudo o que somos, sabemos e fazemos e, principalmente, no desvelamento desse processo de construção” (BRANDÃO, 2008, p. 48). E por que não dizer, reconstruímos também teias relacionais a partir do que ainda se está por fazer. No devir, em um futuro-hoje, crianças constroem lembranças de momentos vivenciados [ou não] na escola. Os desenhos não feitos, as palavras não ditas – serão mentiras, ficções, devires? Quais os espaços expressivos ocupados pelas crianças no chão da escola?

Nos espaços de criação coletiva surgem diversos personagens que se identificam ou não com seus produtores. São representações de seus corpos, mesmo que não evidenciem semelhanças formais. Representações sensíveis, imaginadas, que transcendem a própria extensão da sua corporeidade e memória corporal. A memória, presente na elaboração do desenho no chão, é posta na questão: *de onde vim?* E por que não: *quem é o personagem desenhado, quem sou eu?* como propõe Brandão (2008) no título do livro referenciado. Perguntas que parecem ser muito profundas para as crianças, mas quem nunca se perguntou sobre isso? O que não se fala, o que não se pergunta também é presença. O não-dito está no olhar que não quer ver – e se ver.

A experiência – potência com, no e através [d]o outro

O desenho pode ser visto como uma narrativa de si no corpo humano da escola. Em diversas situações as crianças sempre estão desenhando e assim, expressando ideias e sentimentos. Tudo passa pelo corpo, como sensação e imaginação, na ponta dos dedos, o desenho afirma a presença da corporeidade na vida.

No chão, as crianças posicionam-se para a memória fotográfica. A fotografia, impressão que será feita em papel sensível nos fará lembrar – e me lembra de um tempo atrás e da experiência – sempre espantosa, da suspensão automática da posição cadeira-classe-quatro paredes e a vinda para o chão do pátio. Naquele momento o desconhecido tem espaço no processo formativo, em “um entrecruzamento entre a experiência construída a priori e a experiência construída a posteriori” (JOSSO, 2004, p. 53), perturbando o nosso campo conhecido de atuação e visão.

Assim, se para as crianças a vivência artística bastava como forma de expressão, para os que circulavam pelo ambiente não. Ouvi afirmações de colegas: *você não acha que está gastando giz demais, a diretora não vai gostar...* Ou ainda: *ihhh, os pais não vão gostar quando chegarem com as roupas sujas!* Entendo que, para o senso comum, giz é para ser utilizado no quadro-negro [que é verde!]. Porém, não percebi questionamentos maiores sobre a razão e/ou objetivo da vivência e concluí que o trabalho com a corporeidade e a Arte na escola é ainda um fato perturbador para um cenário que pretende ser neutro, asséptico e disciplinador.

Sei que, vista de uma forma linear e talvez superficial, as aulas de Arte podem “ser interpretadas como atividades sem objetivos, pouco estruturadas e abertas a diferentes expressões de indisciplina”, como aponta Garcia (2008, p.06) em seus estudos sobre criatividade e indisciplina nas aulas de Arte. Esse possível clima de aula livre, ou de aula lúdica com uma *bagunça pedagógica*, pode ser confundida com certas práticas de ensino na perspectiva da livre expressão, ideia apresentada pelo mesmo autor. Não foi a intenção do trabalho. Mas a partir das observações dos colegas, perguntei-me, enfim, se podem ocorrer experiências em um ambiente que parece ser, muitas vezes, não-reflexivo para os que nele atuam.

Desta forma, penso ser importante refletir sobre a experiência e os processos relacionados com a formação docente. Será possível a formação sem viver a

experiência? Ou, toda a formação inclui ou pensa sobre a experiência? Qual a influência dos processos reflexivos para formação docente e posterior atuação?

Falamos muito de experiência: é aquela situação pela qual passamos, é aquilo que nos atravessa, é o que nos propõem os outros e as situações, é a vida que dá e quem tem mais anos de idade, mais a tem. É a experiência como rito de passagem de um estado para o outro, é aquilo que é só nosso [nem que seja por alguns minutos] e também é o que pode ser compartilhado. É o que experimentamos, e como o termo está citado no dicionário de forma paradoxal: é uma forma de conhecimento não-organizado, uma sabedoria, mas também uma forma de conhecimento sistematizado, específico, que se adquire com a prática (HOUAISS, 2001). O comum do dia-a-dia, o senso aceito, é a experiência que nos forma e transforma. E parece que todos entendem isso. Porém, tudo que parece estar muito claro pode propor o questionamento...

O espaço da experiência é a área de aparecimento e concretização das ideias, como proposto por Benjamin (1994). As ideias surgidas por meio da experiência serão compreendidas pela reflexão através de formas narrativas emitidas pelo sujeito. Em decorrência disso acontecerá a comunicação de saberes ilimitados e repletos de potência, a experiência, a *Erfahrung*. Assim, a vivência refletida torna-se experiência. Parte-se sempre das ideias, elas são a origem propositora para se começar o novo, pois elas não se repetem, produzindo novos e intermináveis sentidos.

Benjamim (1994) faz distinção entre dois tipos de experiência: a experiência genuína, a *Erfahrung* e a vivência, a *Erlebnis*. Para o pensador, a experiência autêntica se dá necessariamente no e pelo coletivo, podendo ser transmitida, comunicada, gerando a tradição – diversos saberes derivados do conhecimento sensível e racional.

A experiência genuína deriva num processo gradual de amadurecimento humano, que preserva gestos, ações, movimentos de expressão individual em uma tessitura de significantes grupais, em relação. Ela se dá num período atemporal, um tempo sem tempo, capturando o que há de incessante no efêmero. A experiência implica em mudança, escolha, suspensão em relação a algo que se faz, se pensa ou se vive. Portanto, o tempo da experiência é distinto do tempo da vivência comum, onde se retorna sempre ao mesmo ponto. A vivência finda sua ação no mesmo momento em que se dá, assim, significado algum pode ser capturado nesta atividade (BENJAMIM, 1994).

Na busca de apropriações significativas para o termo, Larrosa afirma que “exper-ientia significa sair para fora e passar através. *Erfahrung* tem a mesma raiz de

Fahren, que se traduz normalmente por viajar” (2002a, p.141, grifos do autor). A experiência é o que

Nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002b, p.21).

Se a experiência envolve o acontecimento e este escapa à ordem das causas e dos efeitos, o que se pode fazer é providenciar condições de possibilidade para que a experiência se faça. Porém, nada é garantido, o que pode ser experiência para um, pode não ser para o outro. Vivenciamos esta situação na nossa vivência docente e na relação com os alunos. Por vezes, segundo Larrosa (2002a, p. 143), “a pedagogia se converte na realização de uma sequência previsível de desenvolvimento, no processo evolutivo de um sujeito psicológico e abstrato”, buscando um modelo de *aprendizagem natural* (grifos do autor). Assim, a vivência do desenho-pintura explicitada no chão da escola com os alunos constituiu-se em total imprevisibilidade no espaço cultural escolar, e portanto, sujeito à negação pedagógica, tal qual é considerado o corpo, que é também negado e negligenciado pela maioria.

Josso (2004) considera significativo o processo de elaboração de experiências vivenciais. Para a autora, as experiências vivenciais incluem a vivência e a provocação da experiência pela posterior reflexão sobre o ocorrido. A vivência apresenta três modalidades de formação experiencial que permitem distinguir as experiências feitas *a posteriori* das feitas *a priori*; buscam a reflexão e a organização de significados existenciais para um conjunto de experiências que podem se caracterizar dos seguintes modos:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b). (JOSSO, 2004, p.51).

Assim, a autora reafirma a necessidade de questionamento sobre as experiências, buscando, através da reflexão, uma organização pessoal das vivências no sentido de ampliar a conscientização, a autonomia e a responsabilidade – qualificações que se inserem nos complexos processos de conhecimento, aprendizagem e formação docente.

Para Larrosa (2002b), a experiência não pode ser evitada e ninguém pode aprender com a experiência de outro, a não ser que ela possa ser reatualizada e revivida pelo próprio sujeito, através de uma estreita conexão empática. A experiência é um saber colado no indivíduo que a viveu. Assim, o saber da experiência não está fora de quem passou por ela, pois necessita de alguém que a vivencie e expresse de forma singular, ética e estética. O saber da experiência é finito e tem relação com o amadurecimento particular do indivíduo. É um saber particular e subjetivo, relativizando as vivências e acontecimentos (LARROSA, 2002a).

As experiências são significativas, na visão de Josso (2004), em relação aos questionamentos que sobrevivem à narrativa de formação; e, falar das experiências formadoras é, de certa forma, contar a si mesmo a própria história, na qual algumas vivências têm maior importância que outras. Desta forma, a autora propõe a utilização do termo vivência particular no lugar do que comumente chamamos experiência. As vivências atingem o nível de experiências no momento em que há um trabalho reflexivo sobre o que aconteceu ou sobre o que pôde ser sentido e percebido pelos sujeitos envolvidos na reflexão. Para tanto, Josso apresenta um questionamento sobre o que o sujeito faz com as experiências cotidianas do sono e do sonho. Questiona-se a autora: “se cada um de nós faz a experiência, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetua um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (2004, p.48, grifos da autora)

Aproveitando a indagação da autora questionamos: se cada um de nós vive a experiência de sala de aula, como professores, quantos dentre nós efetuam algum trabalho de reflexão sobre o que lá acontece? Qual a reverberação dessas experiências individuais no âmbito escolar?

Josso (2004), referindo-se às narrativas de formação docente e à relação destas com a experiência, assinala que as experiências “contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (p.43). Para a autora, as experiências formadoras são aquelas que alimentam a autoconfiança ao mesmo tempo em que trazem questões, dúvidas e incertezas para quem as vivencia. Comportando uma articulação consciente entre atividade, sensibilidade, ideias e afetos, a experiência formadora pode ser considerada, também, como uma experiência de transformação

Das nossas identidades e da nossa subjetividade [de formas] tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para

determinadas aprendizagens. (JOSSO, 2004, p.44).

Para Brandão (2003), a experiência é mais existencial do que epistemológica, é mais vivência do que ciência. Experiência tem a ver com vivência consciente, situação esta mais profunda do que um experimento controlado. O autor faz a diferenciação entre uma experiência programada, geralmente considerada científica e uma experiência vivenciada, própria da pesquisa da vida. Considera que a experiência, fundadora da própria investigação científica, deve extrapolar o sentido imediato da palavra, lembrando que o “ofício da pesquisa é bem mais aquilo que se vive em um continuum de vidas dedicadas a construir mundos sociais por meio da criação solidária de saberes, do que algo que [simplesmente] se faz” (BRANDÃO, 2003, p.18).

As narrativas de formação docente construídas a partir da reflexão sobre as experiências singulares dos professores, ainda que extremamente particulares, podem encontrar ecos dentro dos grupos de docentes, na medida em que os sujeitos se identifiquem no conjunto de experiências. Assim, podem se constituir em práticas pedagógicas de si (LARROSA, 2000), visando à transformação do sujeito e de suas realizações profissionais.

Larrosa (2000), apoiando-se em Foucault (1984) refere-se à experiência de si como o resultado

De um complexo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. (LARROSA, 2000, p.43).

O autor propõe que as experiências de si sejam transmitidas e aprendidas, pois fazem parte da história e da cultura. Desta forma, Larrosa entende que a educação, “além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo exterior, [deveria] construí[r] e transmiti[r] também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos” (2000, p.45, grifos do autor). Para tanto, o autor considera que as práticas pedagógicas não sejam somente um espaço de possibilidades favoráveis para que as pessoas desenvolvam formas de relação consigo mesmas, mas também sejam espaços de produção, desenvolvimento e mediação de conflitos e/ou restauração da relação distorcida consigo mesma.

Assim, a vivência, formação e transformação da prática docente depende da modificação da forma pela qual os professores construíram sua identidade pessoal em

relação a seu trabalho profissional (LARROSA, 2000). A prática docente constitui-se, assim, de questões existenciais que colocam em xeque as experiências pelas quais os profissionais passam em seu ambiente social mais amplo, mas principalmente no seu microuniverso particular. Gerando conflitos, estes questionamentos ocasionam transformações pessoais através da modificação das relações da pessoa consigo mesma. Articulando as duas funções ao mesmo tempo, docência e pesquisa, penso ter vivido o que Josso chama de experiência formadora, que implica “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (2004, p. 48). No caso das crianças, provavelmente não ocorreu da mesma forma, visto na perspectiva da autora.

[In] conclusões – alguns apontamentos sobre a vivência e a experiência na escola

As vivências infantis produziram momentos culturais e descobertas diversas do mundo adulto escolar. Como afirmam Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 23) “não se ensina às crianças o espaço psíquico de sua cultura – elas se formam nesse espaço” em contato com todas as pessoas que circulam no ambiente escolar e as propostas pedagógicas. A ideia dos autores vêm ao encontro de Merleau-Ponty (1989), quando propõe que *existamos* no espaço-tempo. Assim, *existindo* na experiência, os alunos pertencem a uma determinada cultura construída no momento em que efetivamente vivem, de acordo com as relações que estabelecem entre si mesmos, com os colegas e professores.

A condição de uniformização a qual somos submetidos dentro dos espaços escolares colabora para levar-nos a comparar o corpo a um objeto físico do mundo, esquecendo-nos das qualificações que superam a pura condição física. Acostumados com a homogeneização da arquitetura escolar, da posição de classes *sempre-a-mesma*, esta experiência de ensino proporcionou um choque com a subjetividade do outro – um sujeito infantil. Assim, em silêncio pensaram [ou não]: *o que devo aqui desenhar, o que esperam de mim, quem é o colega, posso tocá-lo?*

Usando o giz branco descartado pelos professores, escrevendo na areia, riscando paredes e portas, mas também, imobilizando-se frequentemente nas classes, as crianças vivenciam sua corporeidade e cultura na escola. Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 228) consideram que a consciência individual da criança surge “com o desenvolvimento

de sua consciência corporal, quando ela aprende seu corpo e o aceita como domínio de possibilidades, ao aprender a viver consigo mesma e com os outros na linguagem”. Penso que o processo vivenciado pelas crianças do 4º ano pôde contribuir para o seu desenvolvimento corporal e criatividade expressiva.

As vivências são registradas de forma efêmera com o giz e serão retomadas no chão da escola, tantas vezes puderem ser repetidas. Vivências que já são outras, re-instigadas e re-elaboradas, construídas em um tempo posterior. Qualquer superfície pode ser usada para desenhar e os espaços dedicados convencionalmente ao desenho como as folhas brancas e os cartazes, foram substituídos pelo chão de cimento, de textura totalmente diferenciada do papel, propondo igual investimento gráfico/motor do desenho com giz no chão áspero. O giz de quadro em contato com a água virou uma tinta instantânea na mão das crianças. Assim, o que era para ser só desenho, virou desenho-pintura.

A condição livre do movimento e da expressão corporal tem sido esquecida pelos adultos na escola, porém é utilizado como forma de conhecimento e expressão para as crianças. Esquecemo-nos dos tempos de criança e negamos aos alunos a possibilidade da experiência. Assim, adultos, na condição de professores “[...] esquecemos para poder pensar, esquecemos para não ficarmos loucos; esquecemos para poder conviver e para poder sobreviver” como afirma Izquierdo (2004 apud BRANDÃO, 2008, p. 11) e acrescento, esquecemos para não sofrer com as memórias que nos afrontam a cada dia. A negação da nossa própria experiência repercute na negação da experiência do outro. Não passar pela experiência é uma forma de não lembrá-la. Onde ficou a memória dos tempos escolares da infância em nós?

O corpo, agente e portador de conhecimento (MERLEAU-PONTY, 1989), corpus da memória e reminiscência de algo que se quer conhecer é campo-escolar esquecido e não-valorizado. Um não-dito permanente em nós: sabemos e podemos ou não falar – mas ali jaz, a lembrança do que nunca aconteceu, do encontro em direção a si mesmo não realizado. Ficarão na minha memória as turmas que não passaram pelas vivências. A não-vivência fará diferença em suas vidas?

“Ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2004, p. 58), assim quando cenas e memórias individuais tornam-se sujeitas ao desvelamento, percebe-se que viagem e viajante nada são sem a memória de quem as viveu. Os desenhos no chão são as pequenas viagens que duraram certo tempo na vida das crianças do 4º ano. Os caminhos, os percursos escolhidos pelas

mãos que desenham remontam a vivências e ideias anteriores e que, naquele momento, produzem memórias gráficas, quase que instantâneas, porém sempre efêmeras. Um vento, uma chuva, um pé que apaga o desenho, a vassoura que vai limpar o pátio acabará por evanescer as lembranças. São crianças na busca da viagem e de um caminho, são viajantes e produtores de memórias na condição de atores da sua existência.

No *caminhar para si* (JOSSO, 2004) a tomada de consciência que podemos ter em relação ao que fomos e ao/no que estamos nos tornando – *subjetividades em exercício* – depende de certa liquidificação dos conhecimentos e informações que nos assola em tempo real, mas também da história-verdade-reminiscência. Se somos aquilo que lembramos e esquecemos, quem terá o direito ao resgate da caixa-preta das memórias experienciais?

No *brilho eterno de uma mente sem lembranças*⁴ a existência de um corpo que marca o espaço e é marcado por ele. Queremos perpetuar as memórias dos tempos escolares? Quais os olhares que nos propõem indagações no ambiente escolar – os colegas, a direção, a coordenação pedagógica ou o governo? Os olhares enclausuram, apagam ou fazem de conta de que aquilo que vejo não existe. Para que viver as experiências se elas não podem existir dentro de nós? Qual o espaço no corpo da escola para as experiências dos alunos e professores? Teremos memória dos tempos [não] vividos?

Observo e concludo: são mais perguntas e indagações que respostas. Porém, nas nossas vivências e experiências individuais co-existimos em contextos inter-relacionais. E sempre surgem questões a serem respondidas nas relações diárias: com os colegas, alunos e os conhecimentos escolares. Nas inter-relações cotidianas vivenciamos momentos culturais e sociais que propõem o *caminhar para si* de Josso (2004).

Nos contextos experienciais de interações e transações conosco estão presentes os referenciais socioculturais (JOSSO, 2004). A escola, representante fictícia da ordem, precisa arregimentar os corpos experienciais para se sentir viva. No tempo acelerado do consumo, parece não existir tempo disponível para a vivência experiencial na escola.

Para Wiggers (2008, p.76), a cultura midiática contemporânea espetaculariza o corpo, vendo-o somente do *pescoço para baixo*, ao contrário do que tem feito a escola. Porém, as visões são opostas só na aparência. Tanto o corpo disciplinado como o corpo

⁴ Referência ao filme de título homônimo de enredo ficcional onde há a possibilidade de tratamento para a eliminação de memórias indesejáveis. Título original: *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*.

espetacularizado são vertentes da mesma concepção, proporcionando resultado semelhante: *o corpo sem expressão*. A autora sugere que a Arte e a pesquisa na área podem se constituir num espaço de reconstrução das imagens de corpos idealizados, permitindo que “as crianças desenhem outras corporeidades como parte de sua própria cultura” (p.77), dando-lhes condições de participação como protagonistas na atividade investigativa e social.

EXPERIENCE, BODY AND MEMORY IN SCHOOL – REFLECTIONS ON THE TEACHING OF VISUAL ARTS FOR CHILDREN

Abstract

The separation of body and spirit, body and mind experienced by western culture perpetuates denial of embodiment and expression, following and promoting the separation and estrangement between the observed and observer, between Man and Nature. The body, which has been forgotten by the adults at school, is the object of knowledge and learning for children. Contrary to conventional educational forms, the body needs to take and hold other school spaces, increasing the materialization of our desires and possibilities of becoming the world. Trying to understand the issues of embodiment and the Arts at school realized experiences of teaching with research (2007-2009), with students of elementary school of Pelotas, Brazil, in the discipline of Visual Arts. I looked through the artistic process of drawing with chalk on the floor, enabling experiences of being in space and not being in it, as proposed by Merleau-Ponty (1989). In the artistic productions that have made the body and the manner of acting and body movement in the schoolyard, children have reaffirmed the proposition's author. Children are formed in the psychic space of their culture, in touch with people and with pedagogical proposals circulating in the school environment. Thus, there is the experience, students become belonging to a particular culture produced at the time actually experienced it, according to the relationships established among themselves, peers and teacher. Supporting me in Brandão (2008), Josso (2004) and Maturana (2004) long to reflect on the questions of experience and memory, issues considered relevant to the question of teacher education and teaching practices in visual arts.

Keywords: Visual Arts; Children; Body; Culture; Experience.

Referências

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRILHO ETERNO DE UMA MENTE SEM LEMBRANÇAS, 2004. Dados disponíveis em: <<http://www.cinereporter.com.br/dvd/brilho-eterno-de-uma-mente-sem-lembrancas/>> Acesso em: 10 nov. 2008.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Presença, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GARCIA, Joe. Criatividade e Indisciplina das aulas de Arte. In: ANPEDSUL 2008 – Pesquisa em Educação da Região Sul. [Anais do...] Itajaí, SC, 22-25 jun. 2008. p. 01-12.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss; Editora Objetiva Ltda, 2001. 1 CD-ROM.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002b.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖELLER, Gerda. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Olho e o Espírito. In: **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

VERDEN-ZÖELLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖELLER, Gerda. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Infância e mídia: crianças desenham novas corporeidades. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs.). **Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008. p.75-98.

Data de recebimento: 09/06/2011

Data de aceite: 21/11/2011