

POETANDO E PINTANDO UMA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” COM MANOEL E MARTHA BARROS

Janete Magalhães Carvalho

Sandra Kretli Silva

Steferson Zanoni Roseiro

RESUMO

Objetiva potencializar os processos de “formação de professores” no coletivo escolar em sua relação com signos artísticos, a partir da linguagem poética de Manoel de Barros e da pintura de Martha Barros, tomando, também, como intercessor teórico privilegiado, a perspectiva deleuziana da relação entre signo-sentido e os estados de tempo perdidos, redescobertos e puros. Defende a tese da natureza micropolítica e conversacional dos processos de “formação dos professores”. Utiliza, como estratégia metodológica, a pesquisa-intervenção em redes de conversações com o coletivo de professores da escola. Conclui que os signos artísticos potencializaram a produtividade dos “encontros” e a atualização de conceitos, num *devir-revolucionário* de constituição do “povo que falta” na educação, no aprender-ensinar, no currículo, no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Redes de conversações. Signos artísticos. Cotidiano escolar.

POETIZING AND PAINTING A “TEACHER TRAINING” WITH MANOEL AND MARTHA BARROS

ABSTRACT

Aims to enhance the processes of “teacher training” in the school community in its relation to artistic signs, from the poetic language of Manoel de Barros and painting of Martha Barros, also taking, as privileged theoretical intercessor, a deleuzian perspective of the relationship between sign-sense and the states of lost, rediscovered and pure time. Defends the thesis of micro-policy and conversational nature of the processes of “teacher training”. Used as a methodological strategy, the intervention-research in networks of conversations with the

school community. Concludes that artistic signs potentiated the productivity of meetings and update concepts, a becoming revolutionary constitution of the “people who lack” in education, in learning-teaching processes, in curriculum and in the everyday school life.

Key-words: Teacher training. Conversation networks. Artistic signs. Everyday school life.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.
(BARROS, 1999.)*

O artigo objetiva examinar a potência das redes de conversações num processo de “formação de professores” envolvendo signos artísticos, no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. Nesse sentido, defende a tese do necessário reconhecimento da natureza micropolítica e conversacional dos processos de “formação dos professores”.

A estratégia metodológica foi a da pesquisa-intervenção em redes de conversações com o coletivo de professores, em encontros quinzenais, durante os meses de agosto a dezembro de 2013, utilizando, como disparador das conversações, algumas provocações elaboradas pelo grupo de pesquisadores, focando, entretanto, a problematização da pesquisa nos conceitos de criança, aprendizagem, experiência, conhecimento, ensino e arte nos processos de aprender-ensinar no currículo escolar. A base de produção dos dados foram redes de conversações tecidas utilizando a linguagem poética de Manoel de Barros e a pintura de Martha Barros.

Nesse processo, a arte de Manoel de Barros e a de Martha Barros foi ativada como propulsora de modos diferenciais de análise nas conversas instauradas nos encontros de “formação”, buscando imprimir um estilo de relação com os múltiplos processos desencadeados nessa rede aprendente, de forma a estabelecer uma relação da ordem do sensível para expressar as sensações que movimentam singularmente o pensamento, produzindo outros sentidos para os encontros educativos.

Argumentamos, nesse sentido, que, por meio dos afetos/afecções produzidos no encontro com a obra de Manoel e a de Martha Barros, foi possível sentir, na captura dos *gestus*, a intensa força existencial da obra de Manoel de Barros e a de sua filha, Martha Barros.

Nos encontros, foi possível sentir a vibração desencadeada pela intensidade da força vital que ali se configurava no atravessamento entre os corpos sensíveis. Intensa força existencial que induz a ultrapassagem das barreiras que parecem intransponíveis: violência, baixa remuneração, precariedade das condições de trabalho, mas que, observadas sobre o plano consistente da imanência vinculada à amizade, à solidariedade e ao afeto extraído de pequenos gestos, se apresenta como forma de articulação de uma existência possível em meio a um modo de organização social marcado pelo individualismo e pelo desrespeito pelo “humano”.

A entrada dessas imagens e poesias na rede de conversações dos profissionais da educação que atuam nessa escola e que participaram dos encontros produziu, inicialmente, falas que pareciam desconectadas, fragmentadas. Logo, porém, foram criando pontos de contato de modo a incorporar nas análises as relações e as suas vivências nos encontros educativos produzidos junto às crianças/adolescentes.

Tal movimento desencadeado pela relação entre a poética de Manoel de Barros, a pintura de Martha Barros e os relatos de experiências/conhecimentos dos professores vivenciados com os alunos instaurou uma rede de conversações sobre o trabalho educativo, marcada pelo estranhamento e intensidade, assim como dito, pela problematização de conceitos-chave do processo de aprender-ensinar no currículo escolar.

SIGNO, TEMPO, NARRATIVAS, CONVERSAÇÕES

A poética de Manoel de Barros e a pintura de Martha Barros potencializaram, nesta pesquisa, o processo de “formação de professores”, provocando estranhamento em fluxos intensivos de composições signos-sentidos. Tomadas as suas obras como signos plurais moventes, elas provocaram narrativas e conversações que envolveram memória e encontro com “tempos perdidos” e “tempos redescobertos” (DELEUZE, 2010).

Deleuze (2006), ao desenvolver a compreensão de pensamento sem imagem (contra a representação), considera a obra de Proust não só como um sistema de pensamento, mas, principalmente, como uma criação literária que se opõe à filosofia da identidade e da representação, filosofia esta herdeira da verdade universal e perfeita presente no pensamento filosófico do Ocidente desde Platão, passando por Descartes e predominando na modernidade.

Para Proust, assim como para Deleuze, tudo é signo, mas os signos são plurais e heterogêneos. Desse modo, os signos não são do mesmo tipo, do mesmo gênero: não têm a

mesma relação com a matéria em que estão inscritos, não são emitidos do mesmo modo e não têm o mesmo efeito sobre o intérprete.

Deleuze, ao interpretar a obra de Proust, dispõe os signos formadores do sistema pluralista em quatro grupos: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos artísticos.

Os signos mundanos apareceriam nas relações sociais dos personagens em contextos sociais diferentes. Nos signos amorosos, o amado aparece ao amante como um signo, ou como uma pluralidade de signos, implicando uma multiplicidade de mundos inacessíveis e misteriosos. Os signos sensíveis são formados pelas impressões ou qualidades sensíveis. O mais famoso se encontra na memória involuntária. O quarto tipo são os signos artísticos, dentre os quais Deleuze (2006) destaca a conexão com três artes: a música, a pintura e a literatura.

Para Deleuze, na gênese do ato de pensar, está a violência dos signos sobre o pensamento, pois a intensidade do signo é o que força o pensamento em seu exercício involuntário e inconsciente, isto é, transcendental. “Só se pensa sob pressão” (MACHADO, 2009, p. 197). Diz o autor:

Aprender é interpretar e interpretar é explicar ou explicitar o signo enunciando o sentido, ou a essência, que nele estava oculto ou LATENTE. Deste modo, a correlação signo-sentido significa que o signo é o enrolamento, o envolvimento, a implicação do sentido, e o sentido é o desenrolamento, o desenvolvimento, a explicação do signo [...]. Se o signo implica o sentido, o sentido explica o signo.

O signo mundano surge como substituto de uma ação ou de um pensamento ocupando o seu lugar. São signos vazios. Já os signos amorosos são enganadores ou mentirosos, “[...] só podem dirigir-se a nós escondendo o que exprimem, isto é, a origem dos mundos desconhecidos, das ações e dos pensamentos desconhecidos que lhes dão sentido” (DELEUZE, 2006, apud MACHADO, 2009, p. 201). Os signos sensíveis são superiores aos mundanos e aos amorosos, entretanto os signos mundanos, amorosos e sensíveis são incapazes de nos revelar a essência, pois eles apenas nos aproximam do objeto pelas malhas da subjetividade. Para Deleuze, é apenas no nível da arte que as essências são reveladas. Isso porque, no caso da arte, a essência é expressa de modo singular, libertando de toda a contingência, constituindo a verdadeira adequação entre signo e sentido.

Nessa busca/relação com os signos artísticos provocados com o encontro dessa obra dos Barros, os professores apresentaram mais do que suas concepções; expuseram suas experiências, suas vivências e histórias: conversaram e narraram-se, pois narrar é uma forma

de conversar, de engendrar o signo-sentido no tempo. Para Deleuze, signo e sentido estão sempre em relação com o tempo. A cada espécie de signo Deleuze faz corresponder uma estrutura e/ou uma linha do tempo. Trata-se, portanto, de quatro estruturas temporais subordinadas a duas categorias mais gerais: o tempo perdido e o tempo redescoberto. Ao tempo perdido correspondem os signos mundanos, pois é o tempo perdido no sentido do tempo que passa; é o tempo que o narrador perde no vazio da vida social.

Do mesmo modo, também o amor faz perder tempo, mas a experiência do tempo perdido que ele possibilita é mais radical do que a que se tem na vida social. A terceira estrutura corresponde aos signos sensíveis, mas envolve tempo redescoberto – professores que se lembram de suas infâncias ao falarem o que é ser criança; professores que recordam coisas vividas, sentidas, dos sentidos que explicam os signos em suas vidas – no sentido de um tempo redescoberto no âmago do tempo perdido. São signos ambivalentes, pois, apesar de sua plenitude ou da alegria que podem proporcionar como antecipação de um tempo redescoberto, podem se transformar em sensação de perda. Já os signos artísticos, pela reunião perfeita de signo e sentido, fazem-nos descobrir o “tempo puro” ou o “estado complicado do tempo”.

Nos encontros com os professores, diríamos que predominou a estrutura de tempo redescoberto por entre a percepção de tempo perdido, ou seja, as falas indicaram que, potencializados pelos signos artísticos de Manoel e Martha Barros, os professores perceberam tempos perdidos e buscaram redescobrir outros tempos e, nos entremeios, entrevimos um estado cristal do tempo – tempo da intensidade, tempo Aion – de inventividade e criação.

OS BARROS: Manoel e Martha

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu no Beco da Marinha, beira do Rio Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, em 1916. Publicou seu primeiro livro, *Poemas concebidos sem pecado*, em 1937, mas o reconhecimento do público se inicia nos anos 80, crescendo em importância até a atualidade. Manoel construiu uma linguagem inovadora, plena de neologismos e, ao mesmo tempo, apresentando a língua portuguesa em suas raízes mais profundas e primitivas. Sua obra brota de um reduto latino-americano, brasileiro, pantaneiro; de uma região geograficamente peculiar, por representar um reduto de preservação ambiental: o pantanal mato-grossense em sua natureza invadida, tal qual “inocência perdida” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 87).

Manoel de Barros elege, para matéria de sua poesia, a pobreza, os objetos e as coisas que não têm valor de troca, os homens desligados da produção, os homens humildes que, embora empobrecidos e iletrados, possuem grande sabedoria.

Ele explica a dignidade que imprime a esses seres e coisas, destacando que, dentre esses seres, a criança não tem voz escutada para compor os discursos legitimados sobre ela. Percebendo o estado de ruína do mundo, Manoel vê na linguagem (e na linguagem infantil) a possibilidade de se fazer outra história. Para ele:

*Só as palavras não foram castigadas com
a ordem natural das coisas.
As palavras continuam com os seus deslimites.
(BARROS, 2001a, p.77)*

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

*O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: **Eu escuto a cor dos passarinhos.***

*A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.*

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

*Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –*

O verbo tem que pegar delírio.

(BARROS, 2001b, p. 15)

Manoel de Barros (2001c, p. 41) reage contra o fato de o infante ser aquele que não tem voz e diz:

*Como não ascender ainda mais até na ausência da voz? (Ausência da voz é infantia,
com t, em latim.) Pois como não ascender até a ausência da voz – Lá onde a gente
pode ver o próprio feto do verbo – ainda sem movimento.*

Desse modo, mostra a incompreensão do adulto que não ouve a criança, considerando-a como ser incompetente e incompleto. O poeta traz a indiferenciação que a criança faz entre as pessoas do discurso escrito, ou seja, atravessando o discurso pessoal com o impessoal, e que é motivo de angústia para aqueles que sentem a responsabilidade de ensinar coerência e

coesão textual às crianças. Não é o caso de negar a necessária aprendizagem da escrita pela criança com todas as suas especificidades, aproximações e distanciamentos da fala, mas o reconhecimento de que as palavras, para a criança, são como cavernas a serem exploradas; a criança joga com as palavras, não as usando apenas como instrumento de comunicação. É característica da criança utilizar a linguagem para além dos usos já estabelecidos. A linguagem da criança torna-se, dessa forma, uma referência para se considerar a não arbitrariedade do signo linguístico (BENJAMIN, 1994).

Manoel de Barros certa vez escreveu: "imagens são palavras que nos faltaram" e as pinturas de Martha Barros fazem sonhar, pois nos atraem e nos convidam a mergulhar num universo de cores, formas, movimentos, sentidos e sons. São telas povoadas de seres que pulam, rolam, se embolam, rodopiam, esticam, encolhem e partem em revoada pelos ares, mares e terras longínquas da tela. Nas pinturas e desenhos de Martha, podemos ser outros. Um mundo onde as imagens não competem com as palavras, um mundo lúdico onde a brincadeira se impõe para desorganizar o que tentamos ordenar. A natureza tão exuberante quanto bruta com a qual Martha convive desde que nasceu está presente nas composições elaboradas por ela, que coloca em suas telas uma obra aberta para infâncias de todas as idades (REMONEDA, 2014).

Tela 1 – Memórias afetivas, 2013



Fonte: www.marthabarros.com.br

Tela 2 – Brinquedos, 2012



Fonte: www.marthabarros.com.br

A relação da poesia e da ilustração na dupla Barros é respeitosa. Martha cria um desenho peculiar e autêntico como o texto paterno, mas tão autônomo quanto ele, pois ambos apresentam um estilo que cria uma língua estrangeira em sua própria língua, fazendo a linguagem gaguejar em palavras e imagens coloridas.

Ambos criam uma língua estrangeira na linguagem poética e imagética, uma “gagueira” da linguagem: não uma gagueira da fala, que atinge palavras preexistentes, mas uma gagueira da própria língua que cria e relaciona novas palavras e novas imagens. Como autores, criam uma linguagem intensiva, vibrátil, característica de um sistema linguístico em contínuo desequilíbrio, em bifurcação com seus termos em variação contínua.

Para Deleuze, os usos dos signos sensíveis e artísticos devem buscar levar a linguagem a um limite, não no sentido de uma limitação da forma, de margem ou fronteira, mas de grau de potência. A criação de uma língua estrangeira na própria língua faz com que ela adquira um estado de tensão em direção a alguma coisa que não é sintática e nem mesmo diz respeito à linguagem: um *de-fora* da linguagem. O *de-fora* da linguagem aparece, assim como a vida e como o saber, condição de um saber sobre a vida. Não qualquer tipo de saber, mas um saber que não é dado a qualquer um, que escapa do senso comum, do reconhecimento, criando novas possibilidades vitais, novas formas de existência (MACHADO, 2009)

Deleuze (1997) pensa a arte em sua relação com o devir e, para ele, devir não é atingir uma forma: é escapar de uma forma dominante.

Poetar, pintar, trata-se, para Deleuze (1997), de se tornar outra coisa, de tornar-se estrangeiro em relação a si mesmo e à sua própria língua. Assim, pensar o processo de

minoração do escritor significa pensar a relação entre o escritor, a literatura “menor” e o “povo menor” ou o povo que falta, pois o minoritário é um devir potencial que se desvia do modelo. Línguas menores, existindo em função de línguas maiores, são agentes potenciais para fazer a língua maior entrar num devir minoritário, num *devir- revolucionário*.

A função da literatura menor é contribuir não para representar, mas para inventar, criar um povo, um povo que falta; não um povo destinado a dominar, mas um povo menor, uma minoria criadora, um povo tomado num devir revolucionário, ou como Deleuze também diz, ‘bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado’. Se o escritor torce a linguagem e cria perceptos e afetos, é tendo em vista o povo que ainda falta (MACHADO, 2009, p. 216).

Buscamos, assim, nesta pesquisa, pelo uso de signos sensíveis e artísticos, ultrapassar com os professores, num “processo de formação”, um tempo perdido rumo a um tempo redescoberto no qual novas problematizações foram engendradas e novas potencialidades de vida no cotidiano escolar foram vislumbradas. Desse modo, os professores, por meio das redes de conversações, procuram elucidar os processos de aprender-ensinar na relação com os signos artísticos.

DESLIZAMENTOS NOS MOVIMENTOS DO PENSAR CONCEITOS EM UMA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

*Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
Insignificâncias (do mundo e das coisas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.
(BARROS, 2010, p. 403)*

Como dito, fizemos usos dos signos artísticos para rearticular/reativar as redes de conversações em torno de alguns conceitos que envolvem a relação aprender-ensinar, a saber: criança, aprendizagem, conhecimento, experiência, ensino e arte.

Em um dos encontros quinzenais com o coletivo de professores, utilizamos o *Poeminha em língua de brincar*, de Manoel e Martha Barros, que se trata de um livro premiado, selecionado como finalista das categorias Melhor Livro Infantil e Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil do prêmio Jabuti 2008.

O enredo do livro é simples. Conta a história de um menino-poeta, inventivo em pensamento e linguagem em confronto com sua professora “Dona Lógica da Razão”. Nesse

embate, os movimentos de pensamento e proposições do menino-poeta são abafados pelo racionalismo dogmático da fala da mestra. As expressões do menino-poeta são tolhidas, menosprezadas por explicações pré-fabricadas de mundo-cultura-natureza que tudo ordena. E, ao final, o dogmatismo da mestra silencia o menino-poeta.



O livro, assim, contrapõe dicotomicamente dois modos de pensar e praticar o ensino: o primeiro, representado pela “Dona Lógica da Razão”, afirma: a obediência absoluta à autoridade, o individualismo, a moral dogmática, o racionalismo, a criança como preparação para o mundo adulto – um ser a ser domesticado em nome de valores e saberes transcendentais e universais; o segundo propõe: o incentivo à cooperação e ao questionamento, a moral da responsabilidade ética, a aprendizagem como invenção, o incentivo à fabulação, a concepção de vida existencial e movente e a criança como fluxo de vida na vida.

Ao longo do livro predomina a crítica à visão adultocêntrica e, conseqüente sufocamento da inventividade infantil.

Transborda no livro, apesar da dualidade explícita, a magia, a beleza, a sensibilidade dos signos artísticos, assim como a graça da infância com que o menino-poeta fala pela poesia de Manoel de Barros e pelas imagens de figura de menino de Martha Barros, extraídas dos desenhos de figura humana produzidos por crianças pequenas.

Ao utilizar, como elemento disparador, as imagens e a poesia do livro, constata-se que esses signos artísticos vitalizaram as redes de conversações produzidas pelos professores em contato com a obra. Em suas redes de conversas acerca do conceito de criança, os professores tangenciaram modelos vigentes no ideário pedagógico, mas ultrapassaram essa perspectiva.

Assim, o conceito de criança deslizou entre signos mundanos, amorosos, predominando a redescoberta do tempo pelo agenciamento de signos sensíveis e signos artísticos. Foi deslizando entre:

a) uma concepção desenvolvimentista na qual a criança: “[...] *é um ser com oportunidade de crescer e se desenvolver*”, “[...] *é um ser que está em desenvolvimento*”, “[...] *que se for estimulado poderá ter um fácil aprendizado*”;

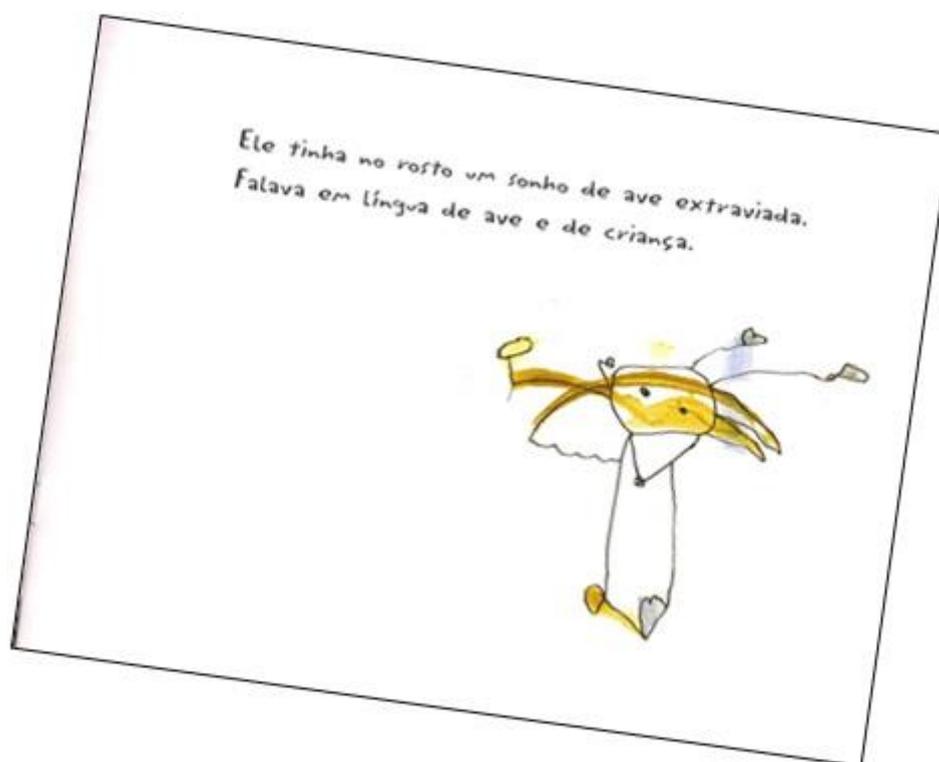
b) uma concepção cronológica-etapista de infância, bastante próxima da concepção desenvolvimentista, que visualiza a criança como: “[...] *um ser incluído nos primeiros anos de vida*”, “[...] *que tem menos de 12 anos, de acordo com o estatuto da criança e do adolescente*”;

c) uma concepção de criança como ser “puro”, a criança como um ser de sonhos, sem preocupações. É notável a quantidade de pessoas que aponta a criança como um ser puro. Quando analisado esse posicionamento, vê-se que essa pureza está também relacionada com um momento transitório, como se fosse pura apenas *por ainda não ser adulta*. É curioso ressaltar, porém, que, mesmo nessas afirmações, podemos perceber uma aproximação da criança como algo nostálgico, como uma magia. Perguntamo-nos, com esses dizeres, que sonhos se fazem presentes nessa infância e se esses sonhos ainda estão presentes ao narrarem sobre as muitas infâncias: “[...] *é um ser puro, que tem o mundo lúdico repleto de sonhos, que não tem responsabilidades e nem preocupações*”, “[...] *é criar um mundo imaginário e imaginado, para esconder seus medos, revelar sua coragem e ser quem quiser e quando quiser*”, “[...] *é ser aberto para novas descobertas e aprendizagens*”, “*Acho que ser criança não tem uma definição certa. Mas, para mim ser criança é enxergar o mundo de uma maneira diferente*”.

d) uma concepção de criança como modo de se estar no mundo. Há, aqui, um entrelaçar com criança e descoberta, embora a pureza não apareça presa a um momento, mas a um modo de se encantar com o mundo. Podemos perceber, nas respostas aqui apresentadas, que se estabelece um desejo de trazer a infância, a criança – quem sabe, fazer um devir-criança –, ao próprio momento em que ela se narra: “*Estar sempre aberto para o novo e com disposição para aceitar e vivenciar algo*”, “[...] *descobrir as coisas e aprender a se relacionar com as pessoas e com o mundo*”, “*Ser criança é ver o lado divertido da vida, é brigar e ao mesmo tempo estar de bem*”, “*É desfazer de si a cada dia para que se possa aprender cada dia de uma forma diferente*”;

e) uma concepção de criança como experiência-lembrança. Nessas falas, algumas pessoas se reportam a suas infâncias. O que mais marca aqui não é a nostalgia, presente nos

dois últimos grupos, mas a possibilidade de uma infância não idealizada, mas que é real: *“Poder comer de tudo sem se preocupar com os padrões de magreza ou apologia ao corpo perfeito. Pelo menos uma parte da minha infância foi assim, até que eu engordei, virei o motivo de chacota da família”, “Ser criança nos faz pensar na nossa própria fase, quando criança, me faz pensar na não saudade de quando era criança”.*



Ao falarem sobre a aprendizagem, relacionaram-na com a conexão estabelecida entre conhecimento e experiência. Algumas falas apontaram uma concepção de conhecimento como dependente de resultados, referindo-se a uma experiência sistematizada. Nessas falas, há uma relação comum entre conhecimento e experiência, entretanto o conhecimento – seu tipo e seu grau de intensidade – apresenta-se dependente do *resultado* da experiência, como se o signo pudesse explicitar o sentido ou, como traz Machado (2008), como se o objeto-corpo que emite o signo carregasse um sentido uno; ou seja, trata o conceito de experiência como equivalente à experiência sistematizada. Nesse sentido, alguns posicionamentos foram: “[...] acho que você vive a experiência e depois aprende com o resultado dessa experiência que você vivenciou”, “Ao final de qualquer experiência, há uma aprendizagem positiva ou negativa. Se algo ruim acontece ao final de uma experiência, a pessoa aprende a não repetir tal fato. Logo, adquire conhecimento sobre determinada situação”.

Da experiência sistematizada as falas passaram para uma perspectiva de experiência como modo de produção de conhecimento: há uma concepção de experiência aqui que pode ser traduzida em *vivência* e, ao mesmo tempo, experiência como um momento, um marco, um acontecimento que leva à produção de dado conhecimento. Mesmo nesse segundo caso, não se apresenta diretamente ligado ao resultado, mas, ainda assim, mostra-se fadado a uma experiência que parece fatídica e cronológica. Algumas falas: *“As experiências são as principais e primeiras responsáveis pela formação do conhecimento. Tudo hoje conhecido foi passado pela experiência comum, ela forma as dúvidas, motivos de questionamentos, que resultam em descobertas e conhecimentos”*, *“Através da experiência, a criança vai adquirir conhecimento”*, *“Você precisa passar por experiências para obter conhecimento. Várias tentativas e erros”*.

De modo divergente, aparecem enunciados no sentido de que o conhecimento independe da experiência. Aparece o oposto das posições anteriores – se antes havia uma continuidade temporal na relação conhecimento e experiência, aqui as respostas apresentam um hífen, uma relação dual antagônica. Percebe-se uma ordem hierárquica em que o conhecimento parece ser mais importante que a experiência. Algumas falas: *“Com as experiências que se adquire com o emprego, com o curso superior, você tem conhecimento, para falar nesta determinada área de atuação”*, *“Experiência é aquilo que você aprende fazendo. Já o conhecimento, você adquire estudando, lendo, ouvindo outras pessoas ensinando”*, *“Experiência é quando a criança só experimenta algo e o conhecimento é quando a criança sabe fazer, o saber-fazer”*.

Noutros enunciados deslizantes, predominou, entretanto, a perspectiva de uma relação mútua entre conhecimento e experiência, com sentidos que buscam fugir do vazio dos signos mundanos, culminando nas colocações de uma visão da experiência como algo possível de ser compartilhado e fundamental na constituição do coletivo de aprendizagem e ensino. Uma relação mútua porque as falas apresentam uma concepção de não dualidade, mas de concomitância. Algumas falas destacadas demonstram uma perspectiva de não rivalidade entre conhecimento e experiência ou mesmo uma separação; o que se faz perceptível é que ambos ocorrem em tempos contínuos e conjuntos, formas que esses professores encontram de nos falar que signos e sentidos coabitam: *“As duas caminham juntas. Experiência e conhecimento são adquiridos ao decorrer da vivência”*, *“A experiência nos permite alongar nosso conhecimento e vice-versa, funcionando como dois conceitos que interagem a todo momento”*, *“Experiência e conhecimento caminham juntos”*.

Os enunciados, também, apresentam uma compreensão da experiência partilhada no coletivo, ou seja, a relação conhecimento e experiência não é somente individual, pois ocorre pela relação com o/s outro/s como modo de partilhar experiências e produção de conhecimento no coletivo. Pensando na potência do coletivo, algumas falas foram: *“Penso que o conhecimento se dá pela experiência, seja ela pessoal ou alheia, ou seja, adquirimos conhecimento através das experiências que se dão nos encontros com pessoas e ideias”*, *“Experiência é o que se vive, algo que conhecemos através de tudo que fazemos. O compartilhar de experiências é a chave para a constituição do coletivo escolar”*.



O conceito de ensino delineado a partir da problematização sobre a “Dona Lógica da Razão” e o menino-poeta oscilou entre a necessária preparação e experimentação, pois *“Não há um caminho certo e nem uma fórmula para ensinar, um educador tem que ser flexível”*, *“Não há um caminho único. O educador pode trabalhar de diversas formas, mas deve se preparar para isso com o intuito de ser um agente transformador, formar pessoas. Pessoas capazes de serem questionadoras e serem também novos agentes transformadores”*.

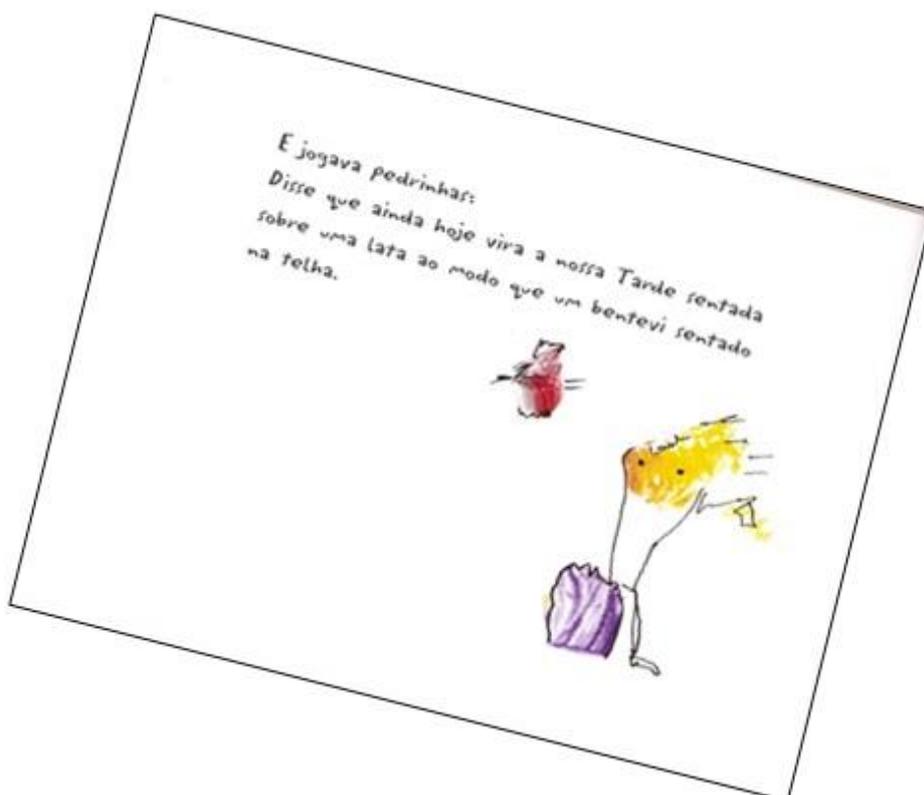
Partindo dessa perspectiva, os enunciados se aglutinam em dois eixos: num o conceito de “bom ensino” aparece atrelado ao da qualidade da “formação do professor” e/ou sua “competência”; noutro à qualidade das interações e/ou ao cuidado com o outro, no caso, o aluno.

Destacam-se, assim, como enunciados de “boa formação”, alguns relacionados com o conhecimento didático e o conhecimento do assunto a ser trabalhado: *“Ter uma boa*

educação, saber o que está falando para fazer um ensino mais didático”, “Conhecer é a base do ensinar, conhecer o conteúdo e conhecer o educando”, “O caminho para ensinar, sem dúvida é a busca por conhecimento. Assim o mesmo pode ser transmitido para outros”, “Para ensinar é necessário ter um conhecimento amplo ou saber muito sobre um assunto”.

O conceito de ensino como processo de compartilhamento e/ou encontro com o outro aparece em enunciados que afirmam a necessidade de ensinar de modo a compreender e buscar o melhor para o educando. As respostas desse grupo tendem a migrar o olhar de docente para o lugar do discente, tentando abarcar as preocupações e conhecimentos dos alunos: *“Ensinar é ajudar o outro a crescer, a saber viver, e pra isso é preciso paciência e compreensão”*. *“Buscar um caminho que priorize o aprendiz, que estimule sua curiosidade e que valorize o conhecimento que ele já possui”*. Aparece, também, em enunciados como modo de proporcionar afeto e afecções: *“Tornar o ensino interessante de forma que se torne algo que prenda a atenção do aprendiz e o estimule a querer aprender cada vez mais”*, *“O melhor caminho a meu ver é aquele que estimula e desperta o interesse, fazendo com o que esteja sendo ensinado se torne algo feito por prazer e não por obrigação”*, *“Existem dois aspectos que devem sempre andar juntos: o conhecimento e o afeto”*, *“O professor deve ensinar e educar, porém, deve praticar a afetividade”*.

Tais perspectivas, entretanto, não aparecem de forma dicotomizada, ou seja, o conceito de ensino e docência enunciado compreende de modo articulado, dobrado no entre os saberes, os fazeres e nos cuidados de si e dos outros. Difere, portanto, e discorda da perspectiva da “Dona Lógica da Razão”:



Discorda, ainda, de um saber que não se pode pensar por um *fazerartístico*. Discorda porque os professores apontam para um fazer que se coloca com o outro, porque não aceitam um modo de fazer que se faça único. Então, discute-se a docência trazendo a potência de os

signos artísticos forçarem o pensamento no coletivo da "formação de professores". Como Deleuze (apud MACHADO, 2008) aponta: somente a arte é capaz de perceber as verdadeiras nuances que um signo emite. E entender as evocações de um signo é *aprender* e, portanto, apresentamos como pergunta: qual é a função da arte no processo de aprender-ensinar?

Os professores apontaram a arte no processo de aprender-ensinar como recurso, como instrumentalização e/ou estímulo para a aprendizagem e como modo de afecção.

Como recurso, a arte, ainda que também tenha a função de estímulo e de "ponte", aparece nos enunciados como arte perceptível e/ou de produtos artísticos – arte como manifestações artísticas em si (a fotografia, a pintura, a música etc.). Algumas falas: *“Através da arte fica mais fácil o processo, pois é possível mostrar com vídeos, teatros, atraindo a atenção da criança para o assunto”, “A arte pode se manifestar de várias formas, como teatro, dança, pintura. Todas essas artes podem auxiliar nas dinâmicas de aprendizagem em sala de aula”, “A arte também é uma forma de ensinar, de saber. A arte pode ser um poema, uma pintura ou simplesmente uma música”*.

Como instrumentalização e estímulo para a aprendizagem, diz respeito direto à relação que se estabelece entre conhecimento e arte, não apontando apenas para a arte como manifestação estética, mas também como um modo de estabelecer com os educandos uma aproximação "lúdica" que facilita a aprendizagem do aluno. Alguns enunciados nesse sentido foram: *“É através da arte que se trabalha a coordenação motora, a concentração, a criatividade e diversos outros aspectos. Esses processos ajudam em todas as outras matérias e no desenvolvimento do saber”, “A arte é algo que nos possibilita trabalhar todos os assuntos, levando para o lado didático e para o lado social. A arte nos dá possibilidades, formas diferentes de se trabalhar”, “A arte é importante porque com ela o ensino se torna mais leve e de fácil compreensão”, “A arte pode ser uma aliada na didática, no modo que se ensina. A arte ajuda a fixar o aprendido”, “A arte ajuda a desenvolver melhor o lado criativo das crianças para ajudar nas próximas fases de aprendizagem”*.

Já a arte como modo de afecção se manifesta em enunciados que dizem a arte e os signos artísticos como uma relação que se estabelece entre obra artística e pessoas ou coletivos, produzindo um estado de coisas diferente. Arte como forma de fazer sentir e arte como meio pelo qual podemos *criar*. Alguns enunciados nessa perspectiva, foram: *“A arte faz a pessoa se descobrir, aprender de uma forma diferente, onde, além de aprender e ensinar, demonstra seus sentimentos, emoções, medos, formas de manifestar o que há dentro de si”, “A arte nos traz o sentimento, traz o pensamento, outra forma de ver a mesma coisa”, “Pela arte o processo de aprendizado é mais instigador, ela abre novos horizontes”, “A arte estimula a*

criança a inventar, a raciocinar de forma crítica, divertida e criativa ao mesmo tempo, o que se torna útil por toda vida, tanto na parte social quanto na intelectual”.

Sem possíveis dicotomias, mas sem o reducionismo da arte como recurso, preparação ou estímulo para a aprendizagem, os professores, nos entres dos enunciados que se dobram, desdobram, redobram, entre um *de-dentro* e um *de-fora*, parecem pontuar com o menino-poeta que sentencia no final: “Se o nada desaparecer a poesia acaba”.

ENTRE OS TEMPOS PERDIDOS EM CLICHÊS PEDAGÓGICOS, TEMPOS REDESCOBERTOS E TEMPOS INTENSIVOS DE ATUALIZAÇÃO/CRIAÇÃO DE CONCEITOS

Nos dentro e fora dos enunciados, nas dobras entre o instituído e o instituinte, entre conceitos clichês, fixados, sobre criança, aprendizagem, docência, experiência, conhecimento, ensino e arte e conceitos atualizados e, portanto, com atribuição de sentidos diferenciais, observamos, ao lado de tempos *chronos* que marcam dogmaticamente conceitos fundantes dos processos de aprender-esinar, tempos redescobertos e estados complicados e intensos de tempos puros – “tempo cristal” – nos quais novos significados são atribuídos a signos (em si plurais), abrindo o tempo para o inesperado, para a existência, para a imanência dos encontros.

Os signos artísticos são evocados no coletivo – coletivo porque são discutidos, porque as vozes não são e não podem ser individuais –, pedem passagens, pedem que se tornem significantes. Fazem professores falarem de seus tempos – perdidos e redescobertos, de tempos que não viveram – e, por sua vez, pedem novos tempos: tempos de coletivos, tempos partilhados, tempos para bons encontros.

Os signos artísticos potencializaram e fizeram a linguagem gaguejar, fazendo com que o *de-fora* e o *de-dentro* da linguagem, o externo e o interno da linguagem se constituam nesses entres, ou seja, fazendo com que, ao dobrar-se um sobre o outro, possibilitem a atualização e a criação de conceitos produtivos, num *de-venir-revolucionário* de constituição do “povo que falta” na educação, no ensino, no currículo, no cotidiano escolar.

Fazer a língua gaguejar, implicou: a problematização dos conceitos; a definição de singularidades do ato educativo por meio da atualização de afetos, potências, intensidades; o escapar (linhas de fuga) das formas dogmáticas dominantes; o tornar-se estrangeiro em relação ao “pedagogês”; enfim, a produção de um “povo menor”, o povo que falta no sentido

da resistência ao modelo dominante, pensando e criando novos modos de existência para o aprender-ensinar no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Érika Bandeira de. Manoel e Martha Barros: a linguagem da inocência. *Intersemiose*, ano II, n. 3, p. 86-103, jun./jul. 2013.
- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2001a.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 2001b.
- BARROS, Manoel de. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001c.
- BARROS, Manoel de. *Poeminha em língua de brincar*. Rio de Janeiro: Record, 2007
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Martha. *Obra*. Disponível em: <www.marthabarros.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.
- REMONEDA, Roberta. *Martha Barros*. Disponível em: <www.marthabarros.com>. Acesso em: 18 nov. 2013.