

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES DRAMÁTICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

GERALDO BUENO FISCHER

**MEMÓRIAS FRAGMENTADAS DE UM PROFESSOR DE ARTE:
inter-invenções performativas com jovens na escola pública**



Porto Alegre
2022

GERALDO BUENO FISCHER

**MEMÓRIAS FRAGMENTADAS DE UM PROFESSOR DE ARTE:
inter-invenções performativas com jovens na escola pública**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha de Pesquisa Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Balestreri Nunes

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

fischer, geraldo bueno
MEMÓRIAS FRAGMENTADAS DE UM PROFESSOR DE ARTE:
inter-invenções performativas com jovens na escola
pública / geraldo bueno fischer. -- 2022.
223 f.
Orientadora: Sílvia Balestreri Nunes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2022.

1. Arte. 2. Escola Pública. 3. Performance. 4.
Memória. 5. Juventude. I. Nunes, Sílvia Balestreri,
orient. II. Título.

GERALDO BUENO FISCHER

**MEMÓRIAS FRAGMENTADAS DE UM PROFESSOR DE ARTE:
inter-invenções performativas com jovens na escola pública**

Esta Tese foi analisada e julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha de Pesquisa Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Silvia Balestreri Nunes – PPGAC/UFRGS (Orientadora)

Prof^a Dr^a Claudia Zanatta – PPGAV/UFRGS

Prof^a Dr^a Cleusa Joceleia Machado – Cap/UFRJ

Prof^a Dr^a Mônica Torres Bonatto – Cap/UFRGS

Prof^a Dr^a Suzanne Weber – PPGAC/UFRGS

Dedico este trabalho a todos os professores e demais funcionários das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul que estão na ponta da educação básica, trabalhando em escolas muitas vezes sem estrutura adequada e com salários muito baixos para atender uma grande demanda de crianças e jovens de famílias das classes C e D.

AGRADECIMENTOS

Para mim, toda a criação é coletiva, por isso meus agradecimentos são pelas colaborações, das parcerias da escrita que aqui se desenvolveu. Destaco entre elas:

- 1- Os estudantes, razão de toda a escrita.
- 2- Os colegas professores e demais parceiros da escola, como direção, supervisão e funcionários de todos os outros os setores da escola, parentes e amigos de todos eles, pelo companheirismo.
- 3- Os estudantes do PIBID da UFRGS, pela companhia nas aulas.
- 4- Minha orientadora, Prof^a Dr^a Silvia Balestreri Nunes, que abriu espaço para meus devaneios e trouxe para a frente o que se escondia na escrita, direcionando um caminho.
- 5- A banca formada por pessoas muito especiais - Prof^a Dr^a Suzanne Weber, Prof^a Dr^a Mônica Bonatto, Prof^a Dr^a Cláudia Zanatta e Prof^a Dr^a Celéia Machado - por enxergarem as lacunas do trabalho e ajudarem a suprir as faltas do encadeamento na forma, abrindo portas para novas e necessárias reflexões.
- 6- A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela possibilidade e privilégio de estudar numa instituição federal de forma gratuita com profissionais de altíssima qualidade na área das Artes, sobretudo no departamento de Artes Dramáticas e Visuais.
- 7- Meus colegas de Doutorado e Mestrado, pelas trocas e descobertas.
- 8- Meus filhos Madalena Rasslan, Ernesto Daniel e Érico Luiz, queridos companheiros de todas as horas.
- 9- Minha querida companheira Marília Raquel Albornoz Stein, pelo carinho, paciência e incansável apoio nas diversas etapas do trabalho.



Procura pelo prazer de procurar, não pelo de encontrar.

Jorge Luis Borges

RESUMO

Esse trabalho trata de memórias de práticas escolares na disciplina de Arte na Escola Estadual Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Compõe-se de uma coleção de relatos apresentados de maneira não linear sobre performances coletivas - experimentos, proposições visuais e sonoras - nessa disciplina, desenvolvida principalmente com turmas de jovens do Ensino Médio. O texto se inspira na anarquia do dadaísmo e do surrealismo do início do século XX, em letras de sambas que marcaram as minhas andanças musicais, em provocações de Marcel Duchamp sobre o que é arte, nos pensamentos livres de Zé Celso Martinez e Tom Zé, no *happening* proposto por artistas como Allan Kaprow nos anos 1960 e nas ações performativas com os sons e o acaso de John Cage. A tese foi atravessada por citações de cenas e livros lembrados nas caminhadas, leituras ou nos sonhos durante a sua escrita, mas sobretudo pelas intervenções de acontecimentos no aqui e agora nos encontros com os alunos na escola, naquele tempo sem tempo, em suspensão, que é passado, mas é presente na elaboração da escrita.

Palavras-chave: Arte. Memória. Escola Pública. Performance. Juventude.

ABSTRACT

This work deals with memories of school practices in the discipline of Art at the State School Instituto de Educação General Flores da Cunha, in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. It is composed of a collection of reports presented in a non-linear way about collective performances - experiments, visual and sound propositions - in this discipline, developed mainly with groups of young high school students. The text is inspired by the anarchy of Dadaism and Surrealism of the early 20th century, in samba lyrics that marked my musical wanderings, in Marcel Duchamp's provocations about what art is, in the free thoughts of Zé Celso Martinez and Tom Zé, in the happening proposed by artists such as Allan Kaprow in the 1960s and in the performative actions with sounds and chance by John Cage. The thesis was crossed by quotes from scenes and books remembered in walks, readings or dreams during its writing, but above all by the inter-inventions of events in the here and now in the meetings with students at school, in that time without time, in suspension. , which is past, but is present in the elaboration of writing.

Keywords: Art. Memory. Public school. Performance. Youth

LISTA DE ILUSTRAÇÕES¹

1	Pose, Turma 314, 2014.	01
2	Arte, Turma 61, 2019.	09
3	Foto histórica dos anos 1950: normalistas de uniforme.	18
4	Vista parcial da frente da escola com painéis metálicos.	18
5	Obras “guardadas” e “acondicionadas” no saguão de entrada.	19
6	Entrada lateral da escola, 2021.	19
7	Vista da parte lateral do ginásio, 2021.	20
8	Sala de aula ... abandono e ação da natureza.	20
9	Mensagem que pede o não corte da educação na parada.	21
10	Sala dos professores com aluna – abandono = “instalação”.	21
11	Instalação “Dia do Índio” – professor Nelson Machado e alunos.	22
12	Instalação de arte em Museu de Porto Alegre.	22
13	Entrada do Jardim de Infância.	23
14	Notícia sobre protesto no IE, 2018.	23
15	Notícia sobre retomada das obras no IE, 2018.	24
16	Notícia sobre retomada e conclusão da reforma no IE, 2018.	24
17	Ações performativas na sala de química sem uso. I.E, 2012.	30
18	Catalogando materiais abandonados no ginásio.	30
19	Trabalho com materiais abandonados. Turma 112, 2014.	31
20	Performando com guarda-chuvas na aula de Química, 2014.	31
21	Ação performativa - Sala de aula no saguão. Turma 113, 2014.	31
22	Performance no saguão da escola. Turma 114, 2014.	32
23	Busca de materiais no ginásio abandonado. Turma 111, 2013.	32
24	Selecionando materiais para performance.	51
25	Na frente da escola.	51
26	Pátio da escola.	52
27	Instrumento de percussão. Turma 111, 2014.	52
28	“Roda de bicicleta”, Duchamp - réplica de 1951.	52
29	Visitando outras turmas com bicicleta.	52
30	Andando pelo corredor de bicicleta.	53
31	Visitando aula de português no pátio.	53
32	Passeando no pátio da escola.	53

¹ Os estudantes que aparecem nas fotos, assim como os seus pais ou responsáveis, consentiram na publicação das fotografias utilizadas nesse trabalho.

33	“Todo mundo cai no chão”. 2º ano do Ensino Fundamental.	55
34	Fazer uma pose. 2º ano do Ensino Fundamental.	56
35	Teatro criado por eles de super-heróis com fantasias 1.	59
36	Teatro criado por eles de super-heróis com fantasias 2.	59
37	Teatro criado por eles de super-heróis com fantasias 3.	59
38	Jogo da Velha humano.	59
39	Colagem coletiva da Amarelinha.	60
40	Brincando de Amarelinha	60
41	Banquinho com “corda de força”.	64
42	Chegando para fazer a aula de música.	72
43	Tentado fazer a música com o violão.	72
44	Brinquedo novo (Boneca).	72
45	Turma 212 indo para o estúdio com chuva.	84
46	Turma 211 experimentando o som dentro do estúdio.	85
47	Turma 212 ensaiando a música com instrumentos.	85
48	Turma 211 se divertindo com os sons da gravação.	86
49	Turma 212 analisando e escolhendo os sons e efeitos.	86
50	Desenho a partir de árvore 1.	99
51	Desenho a partir de árvore 2.	99
52	O inseto que criou a aula .	103
53	Desenho e fotografia.	103
54	Fila do lanche.	104
55	Fotos na cozinha: “tia” preparando o lanche.	105
56	Fotos na cozinha: pose da visita.	105
57	Fotos na cozinha: bananas.	105
58	Fotos na cozinha: sanduíches e panelas.	106
59	Fotos na cozinha: utensílios.	106
60	Fotos na cozinha: batida.	106
61	Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 1.	107
62	Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 2.	107
63	Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 3	108
64	Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 4.	108
65	Museu Santander. Obra com toco de árvore.	111
66	Toco de árvore, trabalho da estudante A.	111
67	A grande árvore de João Pedro Vale – 2003.	113

68	Árvore que foi levada para dentro da escola como obra.	113
69	Pose 1: mão na parede.	119
70	Pose 2: no corredor...	119
71	Pose 3: Turma EJA – cores da pele.	120
72	Pose 4: no Pátio.	120
73	Pose 5: sombras.	120
74	Pose 6	120
75	Pose 7: pedaços de bancos quebrados usados como armas.	120
76	Pose 8	120
77	Pose 9: “O grito”.	121
78	Pose 9: A última ceia 1.	121
79	Pose 10: A última ceia 2.	121
80	Pose 11: Lanche coletivo “A última ceia” – só meninas.	122
81	Pose 12: Ninjas.	122
82	Aula do PIBID/Teatro da UFRGS.	122
83	Pose “não quero aparecer”.	125
84	Tédio.	125
85	Y. suspenso no ar.	125
86	Pose “Presos”.	120
87	Grupo Veto.	129
88	Grupo Four.	129
89	Grupo Shurengous.	129
90	Grupo Braço de Ferro.	130
91	Grupo Red Hawks.	130
92	Grupo LOL.	130
93	Poses com símbolo nas mãos 1. Foto: estudantes.	131
94	Poses com símbolo nas mãos 2. Foto: estudantes.	131
95	Leitura atrás da cortina.	133
96	Letras de músicas em cavaletes para quadros.	138
97	Músicas em palitos sobre prancheta.	140
98	Músicas em palitos sobre prancheta.	140
99	Marca <i>Sinta</i> no interruptor	141
100	Marca <i>Sinta</i> na porta da sala.	141
101	Marca <i>Sinta</i> feita como cartaz.	141
102	Colando adesivos na mesa.	142

103	Adesivos de jogadores na cadeira.	142
104	Colando nomes próprios (tijolos).	144
105	Desenhos como tijolos.	144
106	Ex:“Los asesinatos de mujeres trans también son feminicidios.”	145
107	Nomes na parede (tijolos).	145
108	Ex: “inspira, respira e não pira” (tijolos).	145
109	Jogo simbólico de vôlei junto com lixo depositado no ginásio.	147
110	<i>Ready-made</i> com vaso.	147
111	Estudante na cesta de basquete abandonada.	148
112	Estádio Arena do I.E com pneu abandonado no ginásio.	148
113	Assembleia Geral no auditório.	149
114	Homem-Papelão 1.	151
115	Homem-Papelão 2.	152
116	Homem-Papelão 3.	152
117	Ensaio de uso de spray sobre plástico para colocar na rua.	153
118	Pintura com spray no plástico na rua: prof. Nelson Machado.	153
119	Elaborando cartazes para um dos protestos 1.	154
120	Elaborando cartazes para um dos protestos 2.	154
121	Ensaio de cartazes virados.	154
122	“Celebrando o aniversário da escola”.	155
123	Aula na rua 1.	155
124	Aula na rua 2.	155
125	Protestos na frente da escola.	156
126	Protesto com músicas, danças, brincadeiras e jogos na rua.	156
127	Pergunta irônica colada em cartaz na escola.	156
128	Colagem de cartazes pelos alunos.	157
129	Protesto na faixa de segurança da rua.	157
130	Protestos na frente da escola.	157
131	Protestos na frente da escola e poses com bandeiras do IE e RS.	157
132	Protesto na frente da escola com o apoio de outras escolas.	158
133	Ocupação: Assembleia dos estudantes.	162
134	Ocupação: Limpeza da escola 1.	163
135	Ocupação: Limpeza da escola 2.	163
136	Ocupação: Limpeza da escola 3.	163
137	Parte de meu grupo em ensaio aberto. Colaboração Nelson Machado	164

139	Banda de rock – show na escola.	164
139	Alunos da Licenciatura em Música da UFRGS tocando.	164
140	Poesia Dadaísta 1 feita por turmas do EJA, 2011.	176
141	Poesia Dadaísta 2 feita por turmas do EJA, 2011.	176
142	Turma 212: recorte e colagem das fotos, 2012.	176
143	Turma 114: fazendo combinações – sala de teatro, 2013.	177
144	Turma 113: leitura tocando funk com pandeiro e dança.	177
145	Turma 113: leitura como um RAP, 2012.	177
146	Turma 113: poesia cantada como um pagode, 2012.	178
147	Turma 113: poesia cantada como roda de capoeira, 2012.	178
148	Turma 114: pose com o grupo, 2012.	178
149	Turma 113: percussão no espaço anexo à sala de artes, 2012.	179
150	Lendo poesias Dadaístas atrás da cortina. Sala de teatro, 2013.	180
151	Performando poesias com materiais encontrados, 2013.	180
152	Pichação/grafite “HIP HOP... NA CHUVA... 2... DOIZ”.	194
153	Apresentação de RAP improvisado de alunos e ex-alunos 1.	195
154	Apresentação de RAP improvisado de alunos e ex-alunos 2.	195
155	Apresentação de RAP improvisado de alunos e ex-alunos 3.	195
156	Criação de um RAP, com voz e teclado, em aula, 2019.	196
157	Ensaio de um RAP em aula. Turma 112, 2018.	196
158	Batalha de rimas 1. Festival de hip hop, 2018.	196
159	Batalha de rimas 2. Festival de hip hop, 2018.	197
160	Batalha de rimas 3. Festival de hip hop, 2018.	197
161	Slam, poesia lida e decorada. Festival de hip hop, 2018.	197
162	Slam, poesia decorada. Festival de hip hop, 2018.	198
163	Slam, poesia decorada 2. Festival de hip hop, 2018.	198
164	Lixo Luxo, 2014.	205
165	Palavra RAP e simulação de uma favela de periferia 2019.	205
166	Palavra “SAUDE” – Turma 111, 2019.	206
167	Cubos de madeira com letras em todas as faces, Turma 112.	206
168	Poesia em inglês, a partir da tabela periódica, Turma 111.	207

LISTA DE AUDIOVISUAIS²

- 1) Chuva e Biblioteca - exercício de performance de Surrealismo
https://youtu.be/t3UpUTMUr_c
- 2) Ensaio em estúdio: turma 211, 2019
<https://youtu.be/gzfpyyaZvcU>
- 3) Leitura de poesia Dadaísta
<https://youtu.be/ijpERJk9qsc>
- 4) Leitura de poesia Dadaísta 2
https://youtu.be/QIMDee_5PhI
- 5) Slam, criação de M.
<https://drive.google.com/file/d/1zKusfJw-qt8kO-behn8e3nvThN0GuUeV/view?usp=sharing>
- 6) RAP – ensaio em sala de aula
<https://youtu.be/DflqBCDQdlg>
- 7) Tensão, de Augusto de Campos - colagem de exercícios para poesia concreta: turma 111, 2019
<https://youtu.be/i1qRpns8a5c>

² Os vídeos aqui apresentados são exemplos de alguns ensaios realizados de forma amadora e para uso exclusivamente didático. Foram feitos com celulares e máquina fotográficas à disposição no momento da aula.

LISTA DE MÚSICAS

- 1- **Oração ao Tempo**, de Caetano Veloso. Álbum *Cinema Transcendental*. Philips LP, 1979. Disponível em: <https://youtu.be/qNIPLFsBNbc>.
- 2- **Meu Mundo E Hoje (Eu Sou Assim)**, de José Batista e Wilson Batista. Álbum *A Dança da Solidão*, de Paulinho da Viola. Odeon, 1972. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=eu+sou+assim+paulinho+da+viola.
- 3- **Sete Estrelas**, de Aldir Blanc e Guinga. Álbum *Simples e Absurdo*. Selo Velas, 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eNWhThUbEdU>.
- 4- **Minha canção** de Enriquez Bardotti e Chico Buarque. Álbum *Os saltimbancos*. 1977. Disponível em: <https://youtu.be/S7SmFH79huY>.
- 5- **Comida**, de Titãs. Álbum *Jesus Não Tem Dentes no País dos Bangueles*. WEA, 1987. Disponível em: <https://youtu.be/Dcb8pZgysHM>.
- 6- **Orgulho**, de Paulinho da Viola e José Carlos Capinan. Álbum *A Dança Da Solidão*. Odeon, 1972. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0byOXgTc2_Y.
- 7- **Peter Gast**, de Caetano Veloso. Álbum *Uns*. Philips LP, 1983. Disponível em: <https://youtu.be/SGXX0GaaNe8>.
- 8- **Ladrão de Fogo**, de Antônio Cícero, João Bosco e Waly Salomão. Álbum *Zona de Fronteira*. Columbia/Sony Music, 1991. Disponível em: <https://youtu.be/-qYtCnHdepM>.
- 9- **Funk da Atoladinha**, de MC Bola de Fogo, 2005. Disponível em: <https://youtu.be/wvy-SBSTTSM>.
- 10- **Será**, de Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. Álbum *Legião Urbana*. Emi-Odeon, 1985. Disponível em: <https://youtu.be/2CnxDrhde>.
- 11- **Timoneiro**, de Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho. Álbum *Bebado Samba*. 1996. Disponível em: <https://youtu.be/EflJ67AAZFc>.
- 12- **Os Argonautas**, de Caetano Veloso. Álbum *Caetano Veloso*. Philips, 1969. Disponível em: <https://youtu.be/1sXg-XcP9wM>.
- 13- **Negro Drama**, de Racionais MC's. Álbum *Nada Como Um Dia Após O Outro Dia - Chora Agora (CD 1) - Ri Depois (CD 2)*. Cosa Nostra Fonográfica/Zambia, 2002. Disponível em: <https://youtu.be/tWSr-NDZI4s>.
- 14- **O mundo dá voltas**, de Rodriguinho. Álbum *O Mundo dá voltas*. Som Livre, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/g01N8-ZjnFo>.
- 15- **Meio Loco**, de Cogito, Nog e Predella. Grupo Costa Gold. Vídeo Independente, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/PfAKRyF2vQE>.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PONTO DE PARTIDA – A ESCOLA	16
1.2	IDENTIFICANDO-ME	25
1.3	LOCALIZANDO-ME	34
2	RE-CORDA-AÇÕES	45
2.1	COM-FIGURA-AÇÕES (NÚMEROS REDONDOS)	46
2.2	TRINTA ANOS	49
2.3	ENCONTROS E DESENCONTROS 1	54
2.4	JOGOS	54
2.5	ENCONTROS E DESENCONTROS 2	63
3	MODOS DE FAZER: CURRÍCULO E PERFORMANCE	65
3.1	SOBRE O PROFESSOR	73
3.2	DEVIR CURRÍCULO, PERFORMANCE E HUMOR	75
3.3	CURRÍCULOS-TENTATIVAS	77
3.4	REGRAS	81
4	ARTE NÃO ARTE	95
4.1	PROPOSTAS DE <i>HAPPENINGS</i>	95
4.2	ISSO É ARTE? TEMAS E ENQUADRES	99
4.3	ENCONTROS E DESENCONTROS 3	110
4.4	DESLOCAMENTO	110
4.5	À DERIVA	113
4.6	ENCONTROS E DESENCONTROS 4	117
4.7	ARTE, NÃO ARTE, AULA, NÃO AULA DE ARTE	117
4.8	ENCONTROS E DESENCONTROS 5	122
4.9	IMAGENS - GESTOS – MOVIMENTOS	123
5	RECADOS	136
5.1	PROTESTOS	146
5.2	OCUPAÇÕES	158
5.3	INTERVENSONHOS	165
6	PRO-POSIÇÕES DA PALAVRA	171
6.1	DADÁ	171
6.2	RAP	182
6.3	POESIA VISUAL	199
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	210
	ANEXOS	216

1 INTRODUÇÃO

Eu sou eu porque meu cachorrinho me reconhece.
(Gertrude Stein, 2010)

Em um RAP, eu poderia me apresentar assim:

Sou professor / estou nessa escola há quase 30 anos/
já passei por muita coisa que mudaram muitas vezes os meus
planos/
trabalho com arte e da minha parte eu faço o que posso e às
vezes me engano/ mas tudo o que faço pode crer que eu
pesquisei,
e me responsabilizo, até no improviso/
e mesmo se o governo não pagar o que eu preciso/ nem
sequer o Piso/
eu sigo em frente e vejo essa gente bacana lutando comigo/
Sou professor/ preciso estudar porque eu não nasci sabendo/
desenhando, atuando, tocando ou escrevendo/
é sempre bom saber que eu também tô aprendendo/
e a coisa só funciona se tiver envolvimento/ fazer o
experimento/
Sentir o momento que corre no tempo/ soltar-se no vento /
estar des-atento em divertimento [...]

Essa apresentação acima faz parte de um RAP que criei durante um momento de experimentação coletiva em uma aula que tratava de pulso, ritmo, letra e prosódia na música. O RAP foi concebido com base em uma tarefa realizada em aula, que envolvia pensar sobre “Identidades” a partir da apresentação do dia a dia dos estudantes no Ensino Médio. Primeiro, fizemos a audição comentada de um RAP do grupo Os Racionais MC's, chamado *Diário de um detento*³, e depois, em grupos, os estudantes criaram o que seria algo como o *Diário de um aluno*. Através dele, tentei definir em parte a minha experiência como professor de Artes Visuais e Música em uma Escola Estadual de Porto Alegre – RS, o Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), que possui estudantes de diferentes classes sociais, na maioria de classe média baixa,

³ *Diário de um detento* é um RAP do grupo Os Racionais (1997) baseado no relato de um detento chamado Jocenir, que posteriormente lançou um livro com o mesmo nome. Os Racionais MC's é um grupo brasileiro de RAP, fundado em 1989. É formado por Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue e o DJ KL Jay está entre os grupos musicais mais influentes da música brasileira Suas canções demonstram a preocupação em denunciar a destruição da vida de jovens negros e pobres das periferias brasileiras e o resultado do racismo e do preconceito, ao sustentarem a miséria diretamente ligada com a violência e o crime. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Racionais_MC%27s. Acesso em: 19 jul. 2020.

porém abriga também alguns jovens de classe baixa e outros de classe média alta, tanto do sexo masculino quanto do feminino.

“*Ceci n'est pas une thèse*”, para usar Magritte⁴, isto é/não é uma coleção. São tópicos, reunidos como um memorial, de práticas que procuram trazer questões sobre a aula de arte, o currículo de arte na escola e minha passagem como professor nessa disciplina, na escola pública. São flashes de práticas nessa área, com intenção de demonstrar um alinhamento com a arte da Performance e o *happening*, mais precisamente ao acontecimento no momento em que ele ocorre. Dou-me a liberdade de incluir sonhos, encontros e desencontros, quase-poesias e músicas que foram criadas junto com o trabalho dessa pesquisa-coleção. São, principalmente, fragmentos de inter-invenções artísticas produzidas pelos estudantes do IE, a partir de algumas pro-voc-ações que propus nas aulas de artes.

1.1 PONTO DE PARTIDA – A ESCOLA

Um prédio monumental para a época, no estilo neoclássico, o IE foi construído em um ano e inaugurado em 1935⁵. A reforma educacional do Estado Novo no Rio Grande do Sul buscava, segundo Fischer, ampliar e tornar mais eficiente a organização do ensino, em consonância com o governo de Getúlio Vargas, o que implicava um desejo de nacionalizar o ensino, centralizar, normatizar, racionalizar a administração e definir com precisão as atribuições da escola e dos professores. Nas bases da política educacional desse período enfatizava-se o disciplinamento do corpo, valorizava-se o ensino profissional e críticas eram feitas ao liberalismo (FISCHER, 2016, p. 51).

A escola era então frequentada exclusivamente por estudantes do sexo feminino. Conforme a educadora Ivany Souza Ávila, tratava-se, nas memórias de várias estudantes e professoras do curso Normal das décadas de 1950 a

⁴ “Isto não é um Cachimbo” (*Ceci n'est pas une Pipe*) é uma pintura que faz parte da série intitulada “A Traição das Imagens” (*La Trahison des Images*), produzida por René Magritte entre os anos de 1928 e 1929. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/a-traicao-das-imagens-de-rene-magritte/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

⁵ Parece-me significativo que o prédio tenha sido construído em um ano e, no entanto, após a recente interrupção de seu uso para reformas, em 2016, não se tenha conseguido reformá-lo em mais de seis anos. Creio que essa dificuldade expõe as fragilidades de muitas das administrações do Rio Grande do Sul dos governos neoliberais dos últimos anos, em especial ao que diz respeito às políticas públicas para as áreas de Educação e Cultura.

1970, de uma instituição padrão, que pretendia ser uma referência de qualidade de ensino do Rio Grande do Sul no século XX. Ávila (2013) descreve o caráter sagrado atribuído à escola por essas mulheres e de forma expandida na sociedade gaúcha nos idos de 1950:

O IE é, ao mesmo tempo, um símbolo e um mito. Símbolo, desde sua materialização que se expressa no prédio, até ser a evocação da própria educação na cidade, no estado. É um mito, porque contém, em si, uma carga de representações, que se aproxima de algo que é da ordem do mítico-sagrado. (ÁVILA, 2013, p. 123).

O prédio se localiza numa área central de Porto Alegre, de ampla visibilidade, ao lado de um dos principais parques da cidade, o parque Farroupilha, chamado por grande parte da população de parque da Redenção. Sempre que me dirigia ao colégio, antes de iniciada a reforma predial - sobre a qual falarei depois - e quando hoje passo por ali como parte de algum trajeto cotidiano, sentia e sinto uma emoção e admiração que associo a esse caráter mítico que a autora infere que a escola carrega. Se ando pela cidade ou paro em algum lugar, como um supermercado, por exemplo, e estou com o uniforme (casaco ou camiseta com o símbolo da escola), costumo ser interrompido por alguém que fala, aparentando saudade e respeito, ter estudado lá, ou “meus filhos estudaram lá” ou “sou ex-aluna, estudei no Normal”. A aura do IE permanece em minhas conexões com o lugar, mas agora de maneira melancólica, imagino que também para quem passa na frente do prédio, abandonado desde 2016 pelas autoridades.

Desde 2016 o prédio do Instituto de Educação foi interditado para reformas materiais, em função de uma série de processos de deterioração da estrutura, que explico mais detidamente na minha pesquisa anterior (FISCHER, 2016). Isso fez com que se tornasse inviável a presença da comunidade escolar naquele espaço, sob risco, até mesmo, de haver desabamentos de parte do teto sobre as pessoas. Os funcionários e estudantes foram transferidos para três diferentes espaços educativos na cidade.



Figura 3 - Foto histórica dos anos 1950: normalistas de uniforme, escola voltada à formação para o magistério. Foto: Acervo Pedro Flores Filho.



Figura 4 - Vista parcial da frente da escola com painéis metálicos em cima, de quando a reforma foi iniciada (2016) e até agora presentes (2022). Foto: Geraldo Fischer.

Em recente visita ao colégio, em 12 de maio de 2021, sem aviso ao corpo diretivo nem à Comissão de restauro (formada por alunos, professores, pais, ex-alunos e direção), o atual governador (Eduardo Leite) fez o que agora é a quarta promessa de reforma, a contar as falas executivas anteriores. Cabe observar que estávamos naquela ocasião a um ano de novas eleições, e Leite naquele momento parecia se apresentar como candidato.



Figura 5 - Obras “guardadas” e “acondicionadas” no saguão de entrada. Para mim, é uma instalação de arte contemporânea. Foto: Guilherme Santos/Sul21.



Figura 6 – Entrada lateral do IE, com a inscrição “Escola de Aplicação” sobre a porta, 2021. Foto: Geraldo Fischer.

Fotografei em 2021 uma das entradas laterais do prédio do IE, em que se via o estado de abandono da construção, com vidros quebrados e mato tomando conta. Não deixa de ser interessante que o mato tomasse conta de tudo sob um outro olhar - de valorização da vegetação e de suas potencialidades de troca com a comunidade escolar – mas, nesse caso, a cena evidencia o abandono do prédio pelas autoridades e pela comunidade local, e, por conseguinte, a ausência do ensino nesse espaço, que, como já mencionado, é uma referência mítica para diversas pessoas, de práticas educativas exemplares.



Figura 7 - Vista da parte lateral do ginásio, 2021.
Foto: Geraldo Fischer.

Na mesma ocasião de observação da situação do prédio do colégio, em 2021, registrei a parede lateral do ginásio, em que se lê a inscrição “Educação Física” sobre a porta. O grande ginásio foi a primeira parte do complexo a ser abandonada, por volta de 2004, em função de problemas na estrutura – envolvendo do piso ao telhado - e inconsistências na reforma. A partir daí passou a ser local de despejo de material não utilizado (FISCHER, 2016).



Figura 8 - Sala de aula ... abandono e ação da natureza. Foto: Guilherme Santos/Sul21.



Figura 9 - Mensagem pede “não ao corte da educação”, pintada na parada de ônibus em frente à escola. A mensagem é tanto grave quanto invisível. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 10 - Sala dos professores com aluna – abandono = “instalação de arte”.
Foto: Guilherme Santos/Sul21.



Figura 11 - Instalação "Dia do Índio" – professor Nelson Machado e alunos, 2016.
Foto: estudante.



Figura 12 - Instalação de arte em Museu de Porto Alegre.
Foto: estudante em visita.



Figura 13 - Entrada do Jardim de Infância. Podemos dizer que é uma espécie de Jardim, mesmo. Foto: Geraldo Fischer.

Apresento, a seguir, algumas fotos de notícias sobre o IE, entre tantas outras, publicadas no jornal Correio do Povo de Porto Alegre em 2018, nas quais se veem junto à reportagem três imagens das obras e condições da escola não resolvidas desde 2015. Em outubro de 2021, quando escrevo esses parágrafos, segue-se sem perspectiva de alguma providência pelo governo estadual - já em final de uma terceira gestão desde que fomos evacuados do prédio - de que a reforma seja realizada.

Editora: **Maria José Vasconcelos**
 Editora assistente: **Vera Nunes**

ENSINO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Protesto marca os 89 anos do Ensino Infantil

Proibição de abertura de matrícula para a creche, uma tradição do Instituto, preocupa a comunidade escolar

A comunidade escolar comemorou na manhã de sábado o aniversário de 89 anos da Educação Infantil do Instituto de Educação General Flores da Cunha, na avenida Osvaldo Aranha, em Porto Alegre. A concentração ocorreu em frente ao estabelecimento de Ensino que já tem 149 anos de existência. Houve ainda manifestação de protesto.

Mãe de aluno, a escritora Luísa Aranha alertou que a Educação Infantil será encerrada se depender do governo estadual. “Este ano já foi proibida a abertura de matrículas para a creche que sempre foi uma tradição do Instituto de Educação. Agora foi homologada, sem aprovação do conselho escolar e da comunidade, um novo regimento que exclui a Educação Infantil”, criticou. “Não foi o que discutimos”, reclamou. “O município não está preparado para receber essa demanda”, lembrou, referindo-se à concepção que Ensino Fundamental e Infantil são responsabilidades das prefeituras. “Corremos risco até que o magistério feche e com isso o Instituto de Educação perde o sentido”, advertiu, alertando que a formação de professores requer que tenham todos os níveis de Educação.

Mais de 1,5 mil estudantes e 130 docentes e funcionários estão espalhados em quatro locais diferentes desde que o estabelecimento de Ensino foi fechado em julho de 2015. A escritora Luísa Aranha afirmou ainda que a luta da comunidade escolar é pela conclusão das obras de reforma do histórico prédio do Instituto de Educação que começaram em 2016, mas o governo rescindiu por conta do descumprimento de cláusulas. Apenas 10% do restauro ficou pronto. “Está ainda no processo licitatório e recém foram abertas as propostas”, lamentou, referindo-se à fase em que se encontra o processo de retomada futura das obras. A restauração do prédio inclui os telhados, móveis, redes de água, luz e esgoto, fachada externa e interna, salas e banheiros.



Participantes querem a conclusão da reforma do prédio fechado desde 2015

Figura 14 – Notícia sobre protesto no IE. Jornal Correio do Povo, 2018.



Figura 15 – Notícia sobre retomada das obras no IE. Jornal Correio do Povo, 2018.



Figura 16 – Notícia sobre retomada e conclusão da reforma no IE. Jornal Correio do Povo, 9 de out. 2018.

1.2 IDENTIFICANDO-ME

Tudo que não invento é falso.
(Manoel de Barros, 2010)

Nas últimas três décadas, mais precisamente de 1989 a 2019, trabalhei com estudantes no IE, no turno manhã, tarde e noite. Lecionei em quase todos os níveis da educação básica. De primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental e no Magistério, nos Anos Finais do Fundamental e no Ensino Médio, incluindo alunos adultos que retornam à escola para fazer Aproveitamento de Estudos (AE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pela minha formação⁶ e vontade, tive oportunidade e liberdade de misturar Artes Visuais com Música e Performance, de acordo com os desejos das turmas envolvidas. Nesse tempo, a maior parte da minha docência se desenvolveu no Ensino Médio.

Lecionei oficialmente a disciplina de Artes Visuais, que é chamada no currículo da escola apenas de “Arte”⁷. Também ministrei Música, em função da minha formação em composição musical. Em 2010 incluí ainda as Artes Cênicas nas propostas de ensino, a partir de minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁸ (PIBID) de Teatro da UFRGS. Em 2014 iniciei meu Mestrado nessa área⁹, quando então aprofundei a reflexão sobre a interdisciplinaridade do meu trabalho em artes com jovens, o currículo e seu funcionamento na escola pública estadual.

⁶ Sou licenciado em Educação Artística: ênfase em Artes Plásticas; tenho Bacharelado em Música: Composição; e fiz Mestrado em Artes Cênicas.

⁷ Atualmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o componente curricular Arte está centrado nas Linguagens - Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

⁸ O PIBID é uma iniciativa do Departamento de Educação Básica da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional, que visa aperfeiçoar a formação de professores para a Educação Básica. O PIBID concede bolsas a alunos de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) e opera em parceria com as escolas de Educação Básica da Rede Pública. O projeto contribui para o aperfeiçoamento dos futuros docentes, unindo a teoria e a prática em uma formação mais completa para o magistério.

⁹ Desenvolvi uma pesquisa sob orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, que resultou na dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Práticas Performativas no Ensino Médio - Experiências na disciplina de Artes Visuais* (2016).

Minha formação inicial em arte foi no final dos anos 1970, quando os cursos nas universidades brasileiras seguiam o modelo de Licenciatura em Educação Artística. Nessa proposta¹⁰, os estudantes tinham que optar entre dois modelos: ou realizavam uma Licenciatura Curta, com duração média de dois anos, que oportunizava uma formação muito rápida nas áreas de música, teatro, artes visuais, dança, desenho e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, que habilitava professores a atuarem da 1ª à 8ª série do 1º Grau (atuais 1º a 9º anos do Ensino Fundamental); ou cursavam a Licenciatura Plena, a qual se destinava à formação de professores para o ensino de 1º e 2º Graus (ao 2º Grau corresponde o atual Ensino Médio), com ênfase em uma área artística, entre Artes Plásticas, Teatro e Música. Escolhi fazer Licenciatura Plena com ênfase em Artes Plásticas e, quando terminei o curso, fui estudar Música. Inicialmente tive aulas em uma escola de violão (Escola de Música Musisinos, em Novo Hamburgo, RS) e, depois, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, em Porto Alegre, RS), onde fiz o bacharelado em Composição Musical.

Na época em que cursei a Licenciatura em Artes, durante o estágio, a observação da docência de artes nas escolas era feita em apenas uma aula e a prática docente era desenvolvida em duas aulas. Mesmo estudando didática e psicologia em disciplinas do curso de licenciatura, para um estudante de 21 anos foi bastante difícil ministrar estas aulas, pois o estágio se restringiu a um contato curto, sem muita oportunidade de criação de vínculo com os alunos e com a equipe profissional da escola, o que ficou marcado em mim como uma experiência localizada e fugidia. Felizmente, os atuais cursos de licenciaturas nas universidades públicas oportunizam um período mais longo de observação e prática pedagógica para os estudantes nos seus estágios nas escolas. Programas como o PIBID têm sido fundamentais também na consolidação da qualificação docente, pois proporcionam aos estudantes das diversas licenciaturas uma formação intensa e contínua em parceria com os professores das escolas públicas.

¹⁰ Em 1971, a partir da Lei nº 5.692, a educação artística passava a ser uma atividade educativa obrigatória no currículo escolar, o que exigiu formação universitária para trabalhar com a disciplina, de caráter polivalente e interdisciplinar.

Concluí a Licenciatura Plena em Artes Visuais em 1982 e, ainda estudante de Composição Musical, passei a trabalhar em escolas de artes e ministrando aulas particulares, integrando na docência as duas áreas de formação. No final dos anos 1980, prestei concurso público para o magistério estadual no RS. Aprovado, iniciei em 1989 uma multifacetada jornada por caminhos tão diversos quanto as tonalidades das cores ou as alturas, dinâmicas e durações que o som pode ter. Lembro-me de, ao entrar na escola, ir quase que direto para a sala de aula, com pouca informação das turmas e de como lecionar. Como estudava música, a escola se interessou que eu trabalhasse nessa área com as crianças. Para a primeira aula, planejei umas quatro páginas de atividades musicais, que se esgotaram em mais ou menos 15 minutos. O que eu deveria fazer se tinha mais uma hora e meia de aula para dar? Nesse dia, as crianças da 4ª série, ao perceberem minha angústia, receberam-me cantando a plenos pulmões o refrão do jingle da campanha do então candidato a presidente do Brasil, Leonel Brizola, famoso na época: “La, lá, lá, lá, lá Brizola!”¹¹. Bom, era aula de música mesmo, tentei aproveitar de algum modo aquela recepção. Sons e ruídos fizeram parte daquela paisagem sonora, em que eu representava o maestro do caos, o professor.

Esses primeiros anos foram bem difíceis de me ver como um professor não separado do artista e, de certa maneira, bem solitários. “A solitude eu quis por companhia, toda mentira minha é verdadeira” (BLANC; GUINGA, 1991)¹². Minha experiência até então havia sido de ministrar aulas para alunos de violão individualmente ou em pequenos grupos em escolas específicas de artes. Também participei da fundação de coletivos de artistas, atuei e toquei em grupos musicais, em que de quatro a cinco pessoas compúnhamos e arranjávamos músicas para realizarmos. Fiz exposições e intervenções artísticas e ainda acompanhei ao violão cantores/as em bares noturnos. A vivência de artista plástico-músico era mais forte que a de professor, e esse trabalho ainda acontecia com a sensação de que se tratava de uma atividade

¹¹ Em 1989 ocorreu a primeira eleição direta no Brasil depois da ditadura militar. Jingle, autor e intérpretes desconhecidos. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=T5h51InTr0A>.

¹² **Sete Estrelas**, de Aldir Blanc e Guinga. Álbum *Simples e Absurdo*. Selo Velas, 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eNWhThUbEdU>.

em paralelo ao mundo da arte, como uma questão de atendimento à uma demanda financeira e de conquista de segurança pessoal, por estar em um emprego público (o que percebo como um mito, pois se trata de um processo complexo e cheio de inseguranças). Por estranhar a profissão de professor inicialmente, levei algum tempo para me engajar nas reuniões pedagógicas e para criar laços de co-produção, coleguismo e mesmo de amizade com outros professores da escola. Para desenvolver as aulas de arte com maior convicção sobre minha autoridade naquele espaço, passei a criar múltiplas tarefas escritas envolvendo desenho e música (ainda em mimeógrafo!), por acreditar que preencher o “espaço do tempo de cada aula” com uma tarefa prática auditiva relacionada ao desenho resolveria a questão didática. Essas atividades em algumas ocasiões foram bem interessantes e, com o “tempo, tempo, tempo, tempo, compositor de destinos, tambor de todos os ritmos” (VELOSO, 1979)¹³, pude criar outras propostas e gradualmente me envolver com a docência sem tanta ansiedade. Ou melhor, aquilo que me gerava aflição, passei a encarar na perspectiva de uma demanda por engajamento em desafios produtivos. Guardo boas lembranças desses processos de trocas e aprendizagens mútuas, sobretudo com os estudantes.

Como dito antes, comecei a estudar e experimentar a chamada arte da performance a partir de 2010,

Quando fui convidado pela professora do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, Vera Lúcia Bertoni do Santos, para participar do subprojeto de Teatro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS, como bolsista supervisor da minha escola. [...] [O] professor supervisor [...] trabalha junto com a equipe da universidade no desenvolvimento de ações de ensino e pesquisa envolvendo a realidade escolar. Está prevista, ainda, ajuda de custo para materiais e ações de melhorias necessárias para a realização das atividades nas escolas. Essa parceria mobiliza os setores da escola e a aproxima da universidade, no sentido do aprimoramento mútuo. (FISCHER, 2016, p. 13).

¹³ **Oração ao Tempo**, de Caetano Veloso. Álbum *Cinema Transcendental*. Philips LP, 1979. Disponível em: <https://youtu.be/qNIPLFsBNbc>.

O projeto me fez pensar em outro tipo de pesquisa e prática a respeito do ensino de arte na escola. Deixei-me levar, influenciado pelos bolsistas de teatro, pela atitude em parte transgressora dos estudantes da escola, que queriam agir sobre questões pedagógicas e pessoais cotidianas, resolvendo ou não, no momento da aula, me provocando a buscar soluções e respostas naquele “aqui e agora” (FISCHER, 2016). Foi um desafio constante, em um terreno de certa maneira perigoso de se percorrer, porque instável, sempre em construção. Então, enquanto estudava a arte da performance, procurei experimentar algumas ações relacionadas a essa aprendizagem e pensar sobre como ela poderia contribuir na minha prática escolar. A performance propõe a mistura das manifestações artísticas, e era o que eu desejava para minha pesquisa e meu trabalho cotidiano. Os bolsistas de teatro do PIBID e as professoras Vera Bertoni e Suzanne Weber¹⁴, da UFRGS, ao me orientarem e apresentarem propostas de performances colaborativas com os jovens do Ensino Médio em encontros, reuniões e seminários e experimentos dentro da escola contribuíram para a minha busca de um caminho novo na atuação como professor da escola. Esses experimentos e as reflexões a partir deles e de leituras dos textos de Richard Schechner (2006), Eleonora Fabião (2009) e Tânia Alice Feix (2010), entre outros, me motivaram a aperfeiçoar meus estudos e a ingressar, como já mencionei, no Mestrado em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS, em 2014. A práticas pedagógicas na escola fundamentadas na arte da performance foi o tema da pesquisa que desenvolvi, junto a turmas de estudantes do Ensino Médio.

A investigação do Mestrado acabou sendo conduzida principalmente por uma questão pontual daquele momento, a já referida situação física do prédio da escola, que estava bastante danificado e, há muito tempo, demandando reformas urgentes. Aos poucos o andamento da rotina de trabalho foi sendo impedido. Chovia dentro das salas e dos corredores da escola e tudo foi se deteriorando: banheiros, salas de aula, laboratórios. Houve a interdição de

¹⁴ Suzanne Weber é professora do Programa de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS e foi convidada para ministrar uma oficina de performance para os estudantes do PIBID na escola.

espaços coletivos importantes para os alunos, como do ginásio, da biblioteca, do auditório e algumas salas. Achei um tema gerador significativo¹⁵ para a pesquisa a situação crítica do espaço físico e a consequente privação do uso de seus lugares e materiais, assim como o abandono do prédio pelo poder público. Meus jovens alunos e eu pudemos trabalhar em conjunto ações performativas dentro e fora da escola, usando as goteiras e os monumentos destruídos e *ready-mades*¹⁶ a partir de móveis e objetos descartados. Abaixo, apresento algumas fotos destas ações na escola.



Figura 17 - Ações performativas na sala de química sem uso. I.E., 2012. Foto: Geraldo Fischer.

Gravamos uma das performances criada por um grupo de estudantes dentro da Biblioteca alagada. Ver audiovisual 1¹⁷.

¹⁵ Tema gerador, ou universo mínimo temático, é, para Paulo Freire, uma busca da educação como prática libertadora e “contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas” (FREIRE, 1987, p. 53).

¹⁶ O termo é criado por Marcel Duchamp (1887-1968) para designar um tipo de objeto por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias). Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made>. Acesso em: 25 jun. 2020.

¹⁷ Audiovisual 1. Chuva e Biblioteca: https://youtu.be/t3UpUTMUr_c



Figura 18 - Catalogando materiais abandonados no ginásio, usado como depósito. Turma 111, 2013. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 19 - Trabalho com materiais abandonados. Turma 112, 2014. Foto: Wagner Inocêncio.



Figura 20 - Performando com guarda-chuvas na aula de Química. Turma 112, 2014. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 21 - Ação performativa: sala de aula no saguão.
Turma 113, 2014. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 22 - Performance no saguão da escola.
Turma 114, 2014. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 23 - Busca de materiais no ginásio abandonado.
Turma 111, 2013. Foto: Geraldo Fischer.

Em 2016, o mestrado terminou, o que representou um amadurecimento na minha formação docente e me incentivou à pesquisa de novas metodologias e materiais para meus planejamentos junto aos estudantes. Como eu disse antes, esse foi um tempo muito difícil para toda a comunidade escolar, pois a mesma foi transferida para outros três espaços de Porto Alegre para que se fizesse a tão esperada reforma do prédio do Instituto de Educação, separando turmas, migrando segmentos do grupo escolar para outras instituições e gerando a egressão de um número significativo de alunos da escola. Uma parte da comunidade escolar foi transferida para um prédio público que estava fechado, localizado a cerca de três quilômetros do edifício histórico, ainda em uma área relativamente central de Porto Alegre (rua Cabral, nº 621), que já havia sido uma escola de ensino fundamental (Roque Callage) e uma secretaria de estado. Esse local passou a ser também o meu novo lugar de trabalho, prioritariamente. Com área bem menor que o prédio da Osvaldo Aranha e sem possuir salas específicas para as aulas de Arte e de Educação Física, nem contar com laboratórios, biblioteca ou auditório, o imóvel teve de ser adaptado para as diferentes atividades escolares. A mudança e também a precarização das condições físicas de ensino gerou insatisfação da comunidade escolar, que durante muitos meses levou avaliações e propostas para a direção do IE, parcialmente incorporadas em seus planejamentos.

A sensação de desamparo e de insegurança de sair do edifício histórico para diversos outros lugares, disjuntos e precários, foi intensa para mim e creio que também para meus colegas, os alunos do IE e suas famílias. O sacrifício de retirar-se do lugar em que construíamos afetos e aprendizagens, assim como nossas memórias e nossas identidades escolares, era compensado pela esperança de haver uma melhoria no prédio definitivo do Instituto de Educação e em breve voltarmos a ele. Mas o que parecia ser uma vitória na perspectiva de uma grande transformação, chegou a 2022 sem expectativa de uma solução sequer a médio prazo. Durante esse período, três empresas foram contratadas para a realização da obra e, por problemas envolvendo o não cumprimento dos prazos, as mesmas acabaram perdendo o direito ao serviço. Surgiu então uma

quarta promessa de reforma, já com outro governo¹⁸ no comando. As promessas e combinações, a meu ver, estão longe de uma solução e só reforçam minha interpretação de que os governantes agem com descaso em relação ao patrimônio estadual e à educação pública.

1.3 LOCALIZANDO-ME

Ingressei no doutorado em Artes Cênicas, em 2017, com a intenção de dar continuidade aos estudos da arte da performance na escola e aprofundar a discussão, no currículo de Arte, sobre a relação das práticas colaborativas com o cotidiano e a vida dos estudantes, empreendida no mestrado. Na dissertação abordei situações cotidianas de sala de aula com ênfase no surrealismo, no *happening* e em outros movimentos artísticos situados em um campo da cultura hegemonicamente legitimada como universal em museus e livros de arte com os quais temos mais facilmente contato como professores em escolas públicas no Brasil. Agora, no presente estudo, busco olhar também para outros paradigmas e manifestações do âmbito das culturas populares no Brasil, como a canção, a brincadeira infantil e os gêneros musicais midiáticos RAP e funk, já que tive a oportunidade de começar a atuar junto a crianças de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, além de continuar trabalhando com a disciplina de Arte com estudantes do Ensino Médio. Ainda que de forma fragmentária - e, por vezes, refratária - reflito, com as crianças e jovens, sobre como essas performances (situadas em diferentes campos de relação com as culturas cotidianas de estudantes e do professor) puderam ser motes para aprendizagens, ou seja, para nosso desenvolvimento coletivo artístico, social e histórico.

Para problematizar minhas vivências e memórias a partir da escola e das relações de ensino e aprendizagem com os meus alunos, utilizo uma metodologia similar a um memorial. A pesquisa foi inspirada em métodos que

¹⁸ A reforma do prédio histórico do IE começou durante o governo José Ivo Sartori (2015-2018), que tinha uma verba obtida por meio de financiamento com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird, instituição ligada à ONU) e perdeu o prazo para utilizá-la. Durante o governo estadual seguinte, de Eduardo Leite (2018-2022), ainda em andamento, as promessas de reforma foram reiteradas, mas não se realizaram até agora.

privilegiam o fluxo da escrita autobiográfica em retrospectiva não linear, o que me conduziu a uma trajetória de pesquisa encarnada em situações sociais concretas (PASSOS; BARROS, 2010, p. 19) e reflexivas-performativas (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004; FABIÃO, 2009; FEIX, 2010; DELEUZE; GUATARRI, 1999; STEIN, 2010).

A pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, mudou muito a forma e o conteúdo do texto atual, que, no impedimento do contato direto com os alunos, se tornou mais memorialista. Passo a falar e refletir do lugar de um professor-artista que revisita seus diários de campo – escritos dentre os quais há muitas anotações casuais e vários desenhos abstratos -, depoimentos escritos por alguns estudantes e enviados por correio eletrônico, registros audiovisuais e memórias afetivas e de aprendizagens. Trago e entreteço essas lembranças fragmentadas, pautado em grande medida por fotografias de alguns momentos como professor, junto aos estudantes. Para contar essa história senti necessidade de:

Simular pequenas incertezas, pois, se a realidade é precisa, a memória não o é; narrar os fatos [...] como se não os entendesse totalmente; lembrar que as normas anteriores não são obrigações e que o tempo se encarregará de aboli-las (BORGES, 2009, p. 21).

É importante mencionar que, além do afastamento provocado pela pandemia, o doutorado começou já sob o impacto de pesquisar sem perspectiva de voltar ao prédio original, onde praticamente toda a minha experiência docente ocorreu¹⁹. A chegada no prédio escolar provisório, que foi adaptado para uma parte dos estudantes, mudou um pouco as relações dentro da escola e desviou meu olhar a outros contextos e temas, conduzindo-me para uma pesquisa mais experimental, pelo que optei por juntar e trançar alguns fios de atividades e lembranças como remendos, entre tempos de um passado distante e um passado presente, recém-vivido. Optei por um viés investigativo centrado na história desses fragmentos que compuseram alguns experimentos dos 30 anos

¹⁹ Como trabalhei sempre com a carga horária de 20 horas no IE, também lecionei por alguns anos, entre 2000 e 2010, em duas escolas particulares de Porto Alegre - Leonardo da Vinci (1 ano) e Escola Conhecer (2 anos) – e nas escolas de música Estação Musical (4 anos) e Projeto Prelúdio, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (4 anos).

de docência escolar. Ao me aproximar mais desse ambiente, por conta do estudo sistemático em curso, uma dose de melancolia tomou conta de mim, em função da minha aposentadoria no final de 2019, o que também mudou minha visão do trabalho como professor e pesquisador.

Assim, nessa nova jornada de pesquisa, por um lado mantive algumas ideias condutoras que já no mestrado me haviam sido inspiradas, repito, pelas propostas provocativas e aleatórias do dadaísmo e surrealismo do início do século XX, do *happening* dos anos 1960, de atividades de artistas como Allan Kaprow e das ações performativas com os sons e o acaso de John Cage. Na prática, procurei me aproximar de ações com base em uma certa anarquia dos brasileiros Tom Zé e Zé Celso Martinez, que parecem gostar de falar e se arriscar em fazer o que pensam livremente. Liberdade de ação ampara muitas ideias das atividades e performances que são descritas nesse projeto, um memorial, um resgate pontilístico, irregular, de um percurso lembrado em pedaços soltos. Didaticamente, posso dizer que de certa maneira o “melhor jeito que achei para me conhecer foi fazendo o contrário” (BARROS, 2010, p. 345). Quer dizer, fui achando um jeito de trabalhar contradizendo algumas proposições apresentadas em aula. Como diz Virginia Kastrup:

O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator. [...] Mas o professor mais se assemelha a um atrator estranho, estudado pela física dos sistemas longe do equilíbrio. Eles não têm a propriedade da estabilidade, mas são caóticos. (KASTRUP, 2001, p. 25).

Repassando as experiências de ensino de artes pela performance mais significativas analisadas na pesquisa do mestrado, e lembrando a continuidade das ações pedagógicas que se seguiram a ele, destaco o valor que tiveram para mim, durante a docência no IE, os pequenos planos, micro acontecimentos, ou melhor, os fragmentos de projetos coletivos criados junto aos alunos e a partir dos seus desejos e inquietações, que se misturam com as minhas próprias ideias e vivências, frutos de cada novo encontro diário na escola. Revivo a sensação de que o meu trabalho fluía especialmente quando o assunto dos encontros falava da vida, de detalhes, coisas mínimas ou não,

mas que apareciam no momento da aula: uma luz apagada, um louva-deus no corrimão, um aluno que traz cartas, uma mensagem nova na parede, um *bullying* pontual para problematizar, o comentário sobre o ônibus que estava cheio, um lanche diferente, uma briga em outra turma, entre muitas coisas que acontecem no dia a dia e que condicionaram as proposições dos encontros. Preparei inicialmente as aulas a partir da história da arte ocidental, não necessariamente em ordem cronológica, procurando práticas que poderiam se relacionar ao perfil de cada turma com que eu tinha contato, sendo um personagem mais ou menos “adequado”, agindo como um ator, diante dessas diferenças, ou como um “comportamento restaurado”, quer dizer, “me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi” (SCHECHNER, 2006, p. 35).

Depois, experimentei me basear mais detidamente nos movimentos modernos, do impressionismo até os movimentos contemporâneos, tentando relacioná-los ao contexto histórico e político em questão e buscando correspondências com os nossos próprios contextos. De outra forma, também comecei a associar as aulas a algum acontecimento social contemporâneo e global importante, como os protestos de rua no Brasil pelo passe livre em 2013 e manifestações subsequentes, a Copa do Mundo de 2014, as ocupações de 2016, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a eleição para presidente do Brasil em 2018 ou assuntos diferentes, escolhidos a partir das caminhadas na rua no momento de ir para a escola - um rato amassado por carros, árvores cortadas, sem tetos dormindo no chão -, ou do dia a dia da escola - como o racismo, a autoridade, a homofobia. Na medida em que fui adotando essa postura cada vez mais aberta à fluidez e à importância dos temas cotidianos, começou a me parecer que a aula de artes estava pulsando diferente a todo tempo. “Meu mundo é hoje”, diz a canção de Paulinho da Viola²⁰. E o tempo sempre é presente, sempre é agora. O amanhã nunca chega, o passado já foi. Ou, como disse Fernando Pessoa: “vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. O

²⁰ **Música Meu Mundo E Hoje (Eu Sou Assim)**, de José Batista e Wilson Batista. Álbum *A Dança da Solidão*, de Paulinho da Viola. Odeon, 1972. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=eu+sou+assim+paulinho+da+viola.

passado, já não o tenho” (1982). O passado já foi, mas é a partir dele que esta reflexão se faz presente. Nos registros fotográficos e nas memórias reinventadas agora, mas que conversam com o passado, ressignificando-o. As cenas descritas no presente trabalho são “quase lembranças”, “quase esquecimentos” entrelaçados em formato não linear, são sucessos e fracassos tratados do mesmo jeito, em um exercício para não desumanizar nem supervalorizar as proposições. Frequentemente realizadas com ideias de arte pensadas no momento, em um agora que foi antes, que foi há muito tempo e que ainda é agora, mas que já passou. “Bati no portão do tempo perdido, ninguém atendeu” (ANDRADE, 1996, p. 7).

[...] como esqueço e lembro,
como lembro e esqueço,
em correntezas iguais
e simultâneos enlaces.
Mas como posso no fim,
recompôr os meus disfarces? [...]
(ANDRADE, 2015, p. 31)

Em minha didática ou nas metodologias que propus em aula, identifiquei as “pistas” do método cartográfico, que, como pretendem Barros e Passos (2010, p. 17) ajudam a “discutir a inseparabilidade entre o conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção”. Busquei o “mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto”, uma forma de trabalhar em que, nas palavras da professora e performer Carminda Mendes André, “o fator risco é a característica e moto atuante” (2011, p. 67, grifo do autor). Minha disciplina esteve muito conectada a esse risco e ao caminho, na caminhada real da rua. Não há só “uma pedra no meio do caminho”, esse caminho urbano a que pertenço tem um monte de coisas nas idas e vindas de casa para a escola, da escola pra casa. Como mostrarei depois, qualquer material pode se tornar o motivo da aula. E ele pode aparecer num olhar atento ou distraído, no meio do caminho. Encontrar vários papelões seminovos abandonados do lado de fora de uma loja. Uma coleção de tocos de cigarros formando uma imagem, as estátuas vandalizadas do parque, são pontos de partidas para alguns projetos que considere interessante trabalhar. O que alimenta o olhar, “do lado de cá”? Um professor desejanste de docência? De estar no mundo através dos diálogos

com jovens e crianças? De se construir artista na medida de propor processos de ensino que constroem novos pontos de vista sobre arte entre mais do que professor e alunos, também com outros agentes da comunidade escolar e, talvez, da cidade?

A base desta pesquisa foram trinta anos de atividade ininterrupta no ensino de artes. Ao rever nesse momento algumas imagens, elas são retalhos dessa experiência, que formam um tecido multifacetado, de tamanhos e formas diferentes, mas que estão juntos costurados na trajetória de minha docência. Como diz Rosane Sequeira Preciosa, em relação à escrita acadêmica:

O fragmento recolhe com simpatia nossas ninharias, falhas, contradições, disparates [...] entorta nossos projetos de continuidade e nos disponibiliza seu complexo amparo: o intenso convívio entre a forma e o informe, o contínuo e o descontínuo, o fechado e o aberto de cada singular existência. (PRECIOSA, 2010, p. 12).

Difícil também reconhecer, difícil se reconhecer, assumir a identidade que se foi construindo e transformando nessa trajetória. Como diz Gertrude Stein, de uma maneira que tira o fôlego do leitor. De uma maneira que nos suspende a respiração: “E a identidade é estranha ser você mesmo é estranho porque você nunca é você mesmo para si mesmo a não ser na medida em que se lembra de você mesmo e então é claro você não acredita em você mesmo” (STEIN, 2010, p. 75).²¹

Muitas imagens, na imaginação e em fotografias, da passagem pela escola, ajudaram-me a montar essa tese-mosaico de ideias consonantes e dissonantes, a compor essa trilha multidimensional ou de variadas texturas. Minha percepção é basicamente visual e sonora e é sobre isso que eu posso falar. Assim, de forma fragmentada e descontínua, trago lembranças nessas imagens e sons da memória, em que o humor e o improvisado aparecem constantemente, um humor que pode ser de deboche, de ironia, de alegria ou de compartilhamento, mas que, quaisquer que sejam os sentidos em que esse humor se manifeste, ele é fruto de contato direto, presente e físico com os

²¹ A citação de Gertrude Stein está assim mesmo na versão original da tradução, sem pontuação, uma característica marcante de sua escrita.

estudantes, resultado da ação corpórea de nossas micro ações performativas, ou dos micros *happenings* didáticos. É uma responsabilidade, e, como diz Aldo Filho, “captar as imagens e registrá-las sem esvaziá-las de intensidade ou aviltá-las pela colonização das abordagens usuais é uma das tarefas do estudo do cotidiano e imposição da tessitura performática” (FILHO, 2013, p. 245).

Em um período de minha atuação como professor, meu planejamento das aulas de artes com os jovens no Ensino Médio coincidiu e se alimentou de meu entendimento da arte da performance e do *happening*. É de memórias de experiências docentes como as embasadas nessa arte que surgiram as questões que atravessam esta pesquisa: De que maneira o *happening* foi usado como um dispositivo pedagógico pelo qual se buscou quebrar a barreira geracional entre professor e alunos? Essa barreira chega a ser quebrada ou há um acordo velado de posições? Eu gosto de dar aula participando e fazendo junto as atividades. Às vezes atrapalha e, mesmo que os estudantes aceitem, tem um estranhamento. Outras vezes flui, desde que eu possa orientar quando solicitado e não dirigir o evento como se fosse meu.

O *happening*, quando praticado, se mostrou eficaz para subverter concepções tradicionais de educação, que reforçam a ideia de que os professores “têm” e “transmitem” conhecimentos, enquanto os alunos os “recebem passivamente”? A arte da performance pôde nos ajudar a pensar o espaço escolar como um lugar de criação e de invenção, em que práticas artísticas se propuseram inseparáveis do ambiente e da vida da comunidade da escola e do entorno dela?

Nessa perspectiva, outras questões se entrelaçam e tangenciam a pesquisa:

- Que relações buscamos (eu, os estudantes, meus colegas professores e outros funcionários) estabelecer entre arte e outras áreas do conhecimento na escola através dos acontecimentos previstos na pesquisa?
- Existiu o desejo de afirmar as Artes como campo de conhecimento no mesmo nível de importância das outras disciplinas na escola pública e de realizar experiências interdisciplinares e transdisciplinares. Neste

sentido, em muitos momentos me perguntei (e algumas vezes a meus alunos): O que é arte? O que é o campo das Artes no âmbito da escola? Ou seja, o que as Artes têm a ver, contribuem ou interferem com o ensino a que a escola se propõe?

- Quais processos de avaliação da prática performativa foram experimentados e validados, considerando o caráter coletivo e transdisciplinar da arte da performance?
- Trabalhar coletivamente exige uma atenção e um olhar sem preconceitos em relação à divisão de tarefas e responsabilidades com os estudantes, com outros professores e eventualmente com outras pessoas da comunidade escolar. Um projeto nesta linha pedagógica levou em conta também estratégias coletivas de avaliação?
- Em que medida foi possível envolver nessas performances todos os estudantes de uma turma, sem desconsiderar as diferenças entre eles, potencializando a participação de todos? Esse objetivo por um lado é muito pertinente em projetos pedagógicos baseados em práticas performativas, devido à dinâmica que lhe é inerente, mas, por outro lado, exige muito cuidado e respeito no tratamento das diferenças quando se trabalha em uma aula regular ao longo do ano. Elaine Conte e Marcelo Pereira observam sobre essa questão que na educação:

[...] a performance promove o debate coletivo das contradições humanas como processo de choque necessário à crítica, ao diferente e à formação de identidades e discursos. Considera-se que a educação é, necessariamente, negociação dos significados compartilhados pela cultura em seus diversos exemplos de realização retórica. (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 102).

- Padrões estéticos dominantes e comportamentos impostos pelas grandes mídias resultam na reprodução desses modelos em outros espaços. Por vezes acontecem apropriações dos modelos de forma crítica e renovada. Mas os processos midiáticos também geram em alguma medida a invisibilização de outras formas artísticas urbanas/populares e rurais/tradicionais. Entendo que essas questões precisam ser constantemente discutidas e atualizadas na escola e creio

que os jovens estão abertos a fazê-lo. De que maneira, através de performances cênicas, conseguimos oportunizar - meus alunos, nas diferentes turmas do Ensino Médio, e eu - a reflexão sobre padrões dominantes - do comportamento voltado ao consumo e ao individualismo, da estética eurocentrada, ocidental e midiática - e com isso conscientizar, elaborar e desfazer preconceitos entre nós?

As perguntas acima me moveram, fiz alguns planejamentos tratando de seus temas, mas também uma rotina de surpresas, provocações e negociações na interação com os jovens constituiu isso que trago em mim como memória docente. Então se, por um lado, procurei refletir nessa tese memorialística sobre minha docência com base em ideias do *happening* e da linguagem da performance, por outro lado, descrevo como a arte e o cotidiano foram se misturando ao compartilharmos, os alunos e o professor, ideias e intenções de fazer e aprender nas Artes, em nossos encontros. Acredito que buscamos, por vezes, celebrar o que era cotidiano, o que era comum. Como disse Richard Schechner, “honrar o comum é notar como se parece com um ritual a vida cotidiana” (SCHECHNER, 2006, p. 29).

Kaprow (1966) considera que tratar a arte misturada à vida comum torna todos mais participantes da obra, transforma a audiência. Ao trazer o espectador para a cena como participante, em igual condição daquela do artista proponente na produção artística, muda-se a ideia desta, de uma obra inatingível e individual em uma ação compartilhada. Além de Alan Kaprow, acompanham-me nessa caminhada artistas e autores como Thaise Luciane Nardim (2014), Marcel Duchamp (1968), para a compreensão da arte e dos *happenings*; Charles Garoian (1999), Gilberto Icle (2013), Mônica Bonatto (2015), performance; Paulo Freire (1996), José Gimeno Sacristán (2013), Sandra Corazza (2012), Virgínia Kastrup (2001), educação e currículo; Tom Zé (2007), Paulinho da Viola (1972), música e silêncio; Gaston Bachelard (1996), Silvia Balestreri Nunes (2004), teatro e filosofia; entre outros, a pensar a arte, a escola, a vida.

Acho importante relatar que o projeto inicial da tese foi dar continuidade às práticas performativas trabalhadas no mestrado. Assim, os experimentos estavam programados por ano e por turma específicos e foram realizados na

escola, mas apenas em parte. A mudança de prédio, a iminência da aposentadoria e o advento da pandemia de Covid-19 afastaram-me do convívio com as pessoas dentro da escola e direcionaram o trabalho para a sistematização das memórias das estórias passadas e inventadas no decorrer da escrita, com base nas minhas lembranças e nos registros escritos e audiovisuais relacionados às aulas de Artes, criados até final de 2019 por meus alunos e por mim.

É pertinente pontuar que essa coleção de atividades descritas aqui foi pincelada em um universo de mais ou menos 80 aulas/ano para cada turma, durante os anos de pesquisa (mestrado e doutorado). Assim, não estamos falando de uma atividade performativa permanente e inserida no programa geral da docência e sim a aplicação de algumas transgressões em um cotidiano tradicional de aula que é incorporado e frequente na educação escolar desde muito tempo no aprendizado da minha docência. Tenho consciência de que o que trago aqui para o debate sobre o ensino escolar são experimentos: alguns feitos ao acaso, projetos curtos ou de maior duração, alguns inacabados ou somente pensados, que busco na memória em direção a uma docência menos tradicional e burocrática.

Essa tese tem a seguinte estrutura: após esse capítulo introdutório (capítulo 1), no capítulo 2, descrevo mais alguns aspectos da Escola Instituto de Educação, momentos de estranhamento do início da docência e os primeiros experimentos performativos e acontecimentos com os estudantes, como uma introdução ao conjunto de fragmentos de memórias dos meus trinta anos de trajetória como professor. Algumas ações performativas realizadas com meus alunos no IE ligadas ao lúdico e ao som são apresentadas no capítulo 3, no qual reflito sobre diferentes propostas curriculares na docência. No capítulo 4 exploro a questão do ensino, da criação e da legitimação da arte em diferentes práticas performativas que desenvolvi com os estudantes no IE, envolvendo registros, gestos e deslocamentos. A compreensão dos recados dos estudantes, dos protestos da comunidade escolar e da ocupação da escola em 2016 foram os temas do capítulo 5. O capítulo 6 é composto por proposições (pro-posições) que envolveram a dimensão da palavra e da criação de

colagens e gambiarras pelos estudantes, como as poesias dadaístas, os RAPs das identidades e os desdobramentos da poesia concreta e da canção. Finalmente, teço algumas ideias como fechamento da tese no último capítulo (Considerações Finais). Em meio à descrição da minha prática docente, em diferentes momentos da tese inseri sonhos, quase-poesias, cenas breves de encontros (e desencontros) com estudantes.

Para me referir aos alunos e professores, utilizo apenas as iniciais de seus nomes, a fim de preservar o sigilo sobre suas identidades. Já, a respeito da escola, indico o nome por completo da instituição, por acreditar que seja importante explicitar o contexto histórico e social em que ocorrem as performances, para que os/as leitores/as façam suas próprias interpretações das inter-relações entre as dimensões micro e macro em que se desenrolam as práticas artísticas descritas.

2 RE-CORDA-ÇÕES

O fragmento [...] induz à pluralidade, à ruptura, à multiplicação de pontos de vista, à heterogeneidade. Um fragmento de material ou de instante vivido em uma prática artística representa uma “fatia de vida”. (LESCOT; RYNGAERT, 2012, p. 88).

Eu estou aqui, ou seja, eu estou aqui há 30 anos, esperando em um sofá antigo de madeira com estofado de couro daquele verde oliva preso com tachas, perto do balcão de atendimento da escola, à espera da orientadora educacional que me colocará a par das minhas obrigações de turno e turmas em que devo lecionar. Meio angustiado diante daquela possibilidade de trabalho, tudo parece meio surreal, os sons, tem muitos sons na escola, ela é grande, tem muita gente, os sons se misturam e a aflição aumenta. O tempo, o tempo real não existe, ele está aqui, mas já foi, ele está aqui, mas já foi há 30 anos. Eu ainda estou sentado naquele sofá, ainda sob a expectativa de lecionar numa escola estadual, em Porto Alegre, RS, umas das maiores, o Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE). Escrevo como se a criação em palavras destas memórias tivesse aquela mesma expectativa da prática, ou seja, ainda estou naquele sofá verde, a cor da fruta ainda não madura. As lembranças se evaporam, mas eu posso, eu tenho direito de reinventá-las. Elas ficaram lá e estão aqui, vivas e mortas ao mesmo tempo. Elas fogem de mim, mas estão guardadas e pululam na minha frente. Elas farão sentido (para alguém)? Elas farão novos sentidos para quem se interessar pela leitura?

Como eu cheguei ali, no IE, foi casual e inusitado. Preciso estar sozinho para me lembrar dessas coisas tão específicas e particulares. “A vida é assim, feita a golpes de pequenas solidões” (BARTHES, 1980, p. 11). De posse dos documentos da minha nomeação, entrei na Secretaria de Educação para assinar o ofício que indicaria a escola à qual seria mandado. Adotando uma postura de “não tô entendendo nada” ou “o que é que estou fazendo aqui”, fui levado ao servidor público encarregado do processo de minha posse no novo emprego, que me convenceu rapidamente a assinar um papel em que concordava em iniciar minha docência em uma escola localizada em um bairro bem distante de onde eu residia. O endereço em questão parecia mais longe e

estranho para quem, como eu, não era familiarizado com Porto Alegre, pois morava na cidade há apenas dois anos. Sem questionar e meio assustado, estava assinando o documento. Uma coordenadora do Instituto de Educação, que estava no local, ao perceber que eu, além de ter formação em Artes Visuais, relatei sobre minha atividade em Música, chegou perto de mim e disse: “professor de Música?” Era muito raro ter professor de Música nas escolas públicas naquela época. “Estamos precisando alguém para lecionar Música no Instituto de Educação.” Como era uma escola central, achei uma boa opção, apesar de já ter aceitado atuar em outra escola. Fiquei assim, nessa situação complicada, bem no início de minha carreira de professor estadual, sem saber bem o que estava acontecendo. Mais acasos me conduziram para o IE. Lembro de estar sozinho, em uma espécie de corredor ou antessala pouco iluminada e de pé direito bem alto, da secretaria de educação, onde o documento para a primeira escola foi suspenso, o que acabou me conduzindo ao Instituto de Educação.

2.1 COM-FIGURA-AÇÕES (NÚMEROS REDONDOS)

Nessa ocasião eu tinha 29 anos, experiência insuficiente com turmas grandes, e me colocam, já na primeira semana, dentro de uma 4ª série do Ensino Fundamental. São mais ou menos 30 crianças em torno de 10 anos de idade. Olha o 10, olha o 30 de novo. Trinta mais trinta são sessenta, e é legal pensar em números redondos. Sessenta é a idade que eu completei agora mesmo (quando escrevi essa parte do texto). Trinta crianças a 1.000 por hora, 100% de energia. Eu, supertímido. Lembro que para a primeira aula preparei um extenso número de atividades musicais para cobrir o horário de 2 períodos de 50 minutos com aquela turma. Lembro (ou invento) que todas as alternativas de práticas artísticas acabaram em mais ou menos 20 minutos, depois dos quais eu não sabia mais o que fazer. Tinha o violão para me defender. A ação física de tocar o violão se misturava com a gritaria, uma cantoria sob controle das crianças. De qualquer maneira, já havia aí um tipo de paisagem sonora escolar significativa. Penso no meu corpo e no tempo que passou:

[...] enquanto meu corpo, considerado num instante único, é apenas um condutor interposto entre os objetos que o

influenciam os objetos sobre os quais age, por outro lado, recolocado no tempo do reconhecimento das imagens que flui, ele está sempre situado no ponto preciso onde meu passado vem expirar numa ação. Conseqüentemente, essas imagens particulares que chamo mecanismos cerebrais terminam a todo momento a série de minhas representações passadas, consistindo no último prolongamento que essas representações enviam no presente, seu ponto de ligação com o real, ou seja, com a ação. (BERGSON, 1999, p. 84).

Lembro-me também de entrar nas turmas de Ensino Médio e do curso do Magistério. Adolescentes. Outra configuração de aula, outras conversas, outros entendimentos. Parecia que minha linguagem estava mais de acordo. Pedi para ficar somente com adolescentes logo no primeiro ano, os pequenos me exigiam muito. Somente quase trinta anos depois é que me reencontrei com os pequenos do 1º ao 6º ano e recuperei aquilo que lá atrás não pude experimentar. Cada coisa a seu tempo, mas o tempo não está mais lá, nem aqui, é sempre lembrança.

As lembranças voltam como coisas, em fotos e alguns vídeos. Fotos e vídeos são coisas que guardam os sons e ruídos da trajetória. Escrever esses apontamentos em formato cronológico, como um histórico, é difícil para mim. Contento-me em descrever situações fragmentadas como *flashes* de memórias como sonho e invenção. Rever o que foi feito não traz o que aconteceu. Agora é outro momento reflexivo e que já se torna passado em cada frase que pontuo. Cito Clarice Lispector:

estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra? (LISPECTOR, 2015, p. 5-6).

Quando Lispector diz “não confio no que me aconteceu” me remete diretamente a essas lembranças antigas/presentes. As vivências são as mesmas, mas são outras. No momento em que aconteceram não tinha a menor ideia de percurso ou estrada ou sequência de acontecimentos. Era “jogo jogado” no momento em que as aulas aconteciam. Não consigo fazer um juízo

de valor, se “isso ou aquilo”, como diz a poesia de Cecília Meireles e que, em outro poema também diz:

O teu começo vem de muito longe.
 O teu fim termina no teu começo.
 Contempla-te em redor.
 Compara.
 Tudo é o mesmo.
 Tudo é o mesmo.
 Tudo é sem mudança.
 Só as cores e as linhas mudaram.
 (MEIRELES, 1982, p. 23).

A percepção das cores e das linhas traçadas na minha trajetória são basicamente visuais e sonoras e traduzir isso em palavras é traduzir em outra linguagem. Mesmo assim sempre é outra coisa. Deleuze diz que “o problema de escrever é também inseparável de um problema de ver e de ouvir: com efeito, quando se cria uma outra língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite "assintótico", "agramatical", ou que se comunica com seu próprio fora” (DELEUZE, 1997, p. 9). Minha principal criação sempre foi o desenho, em silêncio, e do trabalho com música, sem letra, instrumental. Dewey lembra também que “se todos significados pudessem expressar-se em palavras, as artes de pintura e da música não existiriam” (2010, p. 167).

Sempre me pareceu que para ser professor é preciso falar bastante, uma habilidade a ser conquistada para obter sucesso na prática de ensino. Observei essa condição junto a meus professores, enquanto estudante, e depois nos colegas durante a minha docência. Eu não me sentia tendo esse calibre e domínio da oratória na proposição das aulas com as turmas. Sinto que passei muitos anos antes da docência dando preferência à criação artística sem a mediação da palavra falada. Criava imagens em folhas e telas; músicas instrumentais e escritas na partitura. Penso que carreguei então uma certa carga de silêncio ao trabalho de professor, um desejo de solidão. “Com a solidude eu ando acompanhado, cada virtude minha é um pecado.” (BLANC; GUINGA, 1991).²² Não sei bem se é “isso ou aquilo”, se estou lá ou estou aqui. Nunca estou lá, e aqui já passou a ser lá. Lá é nota musical. “LAvra meu peito,

²² **Sete Estrelas**, de Aldir Blanc e Guinga. Álbum *Simple e Absurdo*. Selo Velas, 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eNWhThUbEdU>.

SOLta-se no espaço”, como diz *Minha Canção*, dos Saltimbancos²³, adaptada por Chico Buarque. LAVrar é o trabalho que eu tenho de rememorar e remendar o tempo que está SOLto no espaço.

2.2 TRINTA ANOS

30 anos de escola pública, 30 anos de arte com alunos do Infantil até o 3º ano do Ensino Médio, 60 anos de idade em 2020, enquanto escrevia o projeto da tese. Todo esse tempo aprendendo mais do que ensinando, e sempre muito mais para aprender. As crianças pequenas respondem na hora. O professor que tem dificuldade de se envolver também terá dificuldades para dar a aula. Não é fácil se envolver. A gente pode representar o envolvimento, atuar. Costumamos, às vezes, nos conectar mais com estudantes que são mais parecidos com a gente. Os adolescentes gostam e não gostam ou nem estão aí, ou o contrário. Eles, assim como os pequenos, percebem o jeito do professor e expõem a análise que fazem. Há os professores que se envolvem mais e os que fazem o trabalho de forma mais burocrática, sem tanto envolvimento. Isso afeta? O que fica, o que não fica? Não fico concentrado em receitas. Aquilo que foi e ficou, ficou; o que não ficou, não foi. Ou melhor, sempre fica alguma coisa quando estamos preocupados em ouvir o que todos têm a dizer e em estar abertos ao contraditório. Sinto que conversar sobre assuntos particulares de cada uma das crianças e dos jovens aproxima. Falar de si é falar de todos. E eu precisava também falar de mim: “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2013, p. 35).

Falar de si não é fácil, então eu preparava muitas atividades com antecedência como garantia para não ter que falar muito nas aulas, e sim para indicar,

²³ **Minha canção**, de Enriquez Bardotti – Chico Buarque/ LP Os Saltimbancos 1977. Disponível em: <https://youtu.be/S7SmFH79huY>. *Os Saltimbancos (I Musicanti*, no original italiano) é uma peça de teatro musical infantil, inspirada no conto "Os Músicos de Bremen", dos irmãos Grimm. Na peça original, em italiano, as canções têm letra de Sergio Bardotti e música (melodia e harmonia) de Luis Enriquez Bacalov. A versão em português ganhou canções adicionais, de Chico Buarque. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Saltimbancos. Acesso em: 07 jun. 2020.

apontar caminhos do que poderia ser feito. Penso em como eu fazia meus trabalhos de arte na idade deles na escola. A professora indicava, a gente fazia.

Como professor, gostava mesmo era de observar como os assuntos e possibilidades vão se multiplicando e transformam a aula, independentemente da proposta. Era gratificante circular e ver o que eles faziam, falavam, gostavam, reclamavam. Interessava-me pelas profissões das mães e dos pais, o que por vezes era delicado, porque alguns alunos tinham vergonha de dizer aos colegas quais eram esses trabalhos, por serem considerados socialmente menos qualificados numa sociedade de classes. Tratava-se de uma variedade surpreendente de empregos, indicando serem famílias majoritariamente de renda média e baixa: motoristas, costureiras, mecânicos, comerciantes, professores, entre outros.

J. incomodava muito W. Certo dia W., que era muito tímido, me falou sobre isso. Assim, do nada resolvi dar um abraço em J. e fiquei conversando sobre isso. Achei que não precisava proteger W, mas convidar J. a se transformar, ele que também me incomodava e não queria fazer nada na aula. Nossa relação mudou? Eu mudei? J. mudou? W. mudou? Estávamos em comunhão numa sala de aula e isso vai te transformando a cada ano? Sempre tem um assunto que interessa a cada um dos estudantes, é fascinante como as pessoas são diferentes e complexas. Como é que eu ia adivinhar que JP fazia motos? Como é que eu levo isso pra aula? Moto é similar a bicicleta, tem as rodas, o aro, o motor é outra coisa, mas a roda é um assunto infinito. São muitos e ricos conhecimentos.

E a roda, roda, a imagem muda e segue direções diferentes. Deitar uma bicicleta de cabeça pra baixo, colocar cores nos aros e já temos uma experiência estética, e podemos falar sobre as cores, a mistura das cores. A roda virada já pode ser um debate e uma produção de *ready-made* sobre a obra “Roda de bicicleta”, de Marcel Duchamp (2013). A moto de J.P., a moto que ele construiu, tem um som potente, ele me mostra no celular, ele andando

em uma pista de corridas. Parece ser só entre a gente, mas é universal esse conhecimento que ele tem, tudo gira como a roda. Como diz Kelly Sabino:

Com a formulação de um ensino de arte baseado na experimentação – e de que esta não está nem um pouco descolada da vida, dos objetos, paisagens etc. – o lugar do professor é daquele que apresenta situações-problemas a partir de experiências; os resultados serão compartilhados e desconhecidos por ambos, professor e aluno. Ou seja, trata-se de um processo de aprendizagem mútua. (SABINO, 2016, p. 169).

T. veio de bicicleta para a escola. Deixou na entrada. Estávamos fazendo uma encenação improvisada e a regra era usar no corpo todas as coisas que tinha na escola e que não se usavam normalmente e sair da sala para visitar outras turmas. Era só isso. Era tudo isso. Achamos um capacete de moto abandonado numa sala de química, todo mundo queria usar. “Professor, posso pegar minha bicicleta?” Nunca esqueço aquele olhar de expectativa. “Claro.” Achamos uns guarda-pós bem antigos de laboratório e ele se tornou uma espécie de uniforme de nossa performance. Para ajudar no figurino, tinham máscaras que trabalhei com outras turmas e estavam na sala de aula.



Figura 24 - Selecionando materiais para performance. Foto: estudantes.



Figura 25 - Na frente da escola. Foto: estudantes.



Figura 26 - Pátio da escola. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 27 - Instrumento de percussão.
Turma 111, 2014. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 28 – “Roda de bicicleta”,
réplica de 1951.²⁴

²⁴ Disponível em: http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=81631. Acesso em: jun. 2021.



Figura 29 - Visitando outras turmas com bicicleta. Foto: estudantes.

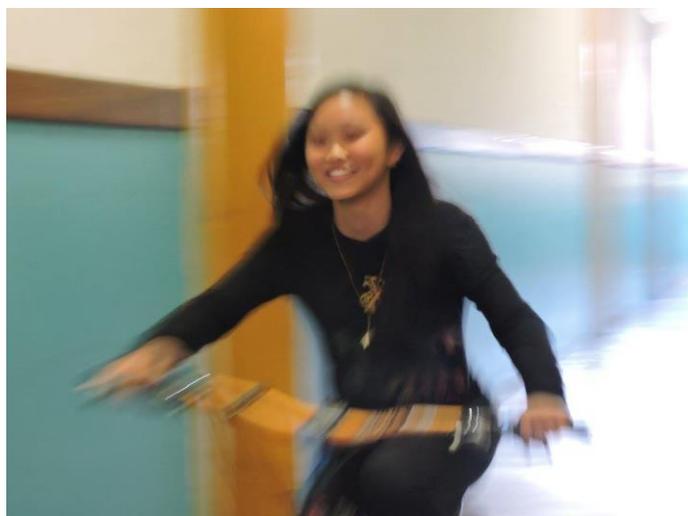


Figura 30 - Andando pelo corredor de bicicleta. Foto: estudantes.



Figura 31 - Visitando outra turma, que realiza uma aula de português no pátio.
Foto: estudantes.



Figura 32 - Passeando no pátio da escola. Foto: estudantes.

2.3 ENCONTROS E DESENCONTROS 1

Encontrei J.P. (o que construía bicicletas com motor). Estava acompanhado de seu pai numa rua próxima à rua em que eu morava, e eu lhes perguntei o que eles estavam fazendo ali. Foi um encontro rápido. J.P. apresentou-me o seu pai. Pelo relato deles, estavam voltando da inscrição de meu aluno em um curso de mecânica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)²⁵. O saber sobre o motor fez J.P. procurar estágio nessa área, e, conseqüentemente, largar os estudos e ir trabalhar como o pai em uma oficina. A oficina vai ganhando mais um mecânico; a escola, perdendo mais um aluno e uma oportunidade de um novo conhecimento. Poucos na escola sabiam ou se interessavam por esse assunto. Imaginei que rica aula de Física poderia ser desenvolvida com a criação de motores simples, a construção e adaptação de motores para uma bicicleta ou moto, ou para outro aparelho quem sabe? Nós nos despedimos, e eu fiquei com aquela sensação de que essa aula não vai acontecer.

²⁵ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é uma instituição privada brasileira de interesse público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, estando fora da administração pública. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

2.4 JOGOS

Os estudantes têm muitas demandas diferentes e por vezes precisam estar juntos para fazer uma coisa só, com tempos e motivações diversas, no mesmo ambiente. O tempo é limitado e controlado, determinando de modo geral o que se pode ou não fazer. Eu experimentei de tudo, até aquilo com que eu não concordava ou em que eu não acreditava. Sucessos e fracassos andam junto. Preocupo-me com o que vai acontecer e, dependendo do andamento da aula, mudamos de ideia. Os ritmos que eu encontro na escola mudam tanto que não consigo prever qual é o que vou acompanhar. É maçante prever. É seguro prever. Não dá pra prever.

Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. (EISNER, 2008, p. 7).

Não sei se quero estar seguro, mas como me sinto quase sempre inseguro, acabo assumindo essa condição como característica e aproveito o que acho ser melhor e levo adiante. Claro que não é um caos. Às vezes é um caos. São trinta anos experimentando, repetindo, inventando coisas como, por exemplo, se atirar no chão. Os pequenos gostam de se atirar no chão. “Vamos cantar a música do elefante bimbo.”²⁶ No chão a gente tem uma visão diferente das coisas, das pessoas, de onde estamos, é relaxante. Podemos nos espreguiçar, alongar e ouvir os sons em volta. No chão temos não só a música que nos levou a ele, mas o silêncio que também é música. “A música das caveiras” que sai e volta pra tumba, que é no chão. Tudo pra não ficar nas cadeiras. Eu também não quero ficar na minha cadeira. Então tá, vamos todos andar pela sala, fazer poses e voltar para o chão:

²⁶ “O elefante bimbo, oh pobre coitado! / Com aquele narigão não pode nem ficar gripado. / Como eu tenho pena daquele elefantão! / Quando ele dá um espirro: ãh... ãh... a... ã... a T CHIIIMMMM! / todo mundo cai no chão”. (Autor desconhecido). Disponível em: http://josycriarte.blogspot.com/2012/10/blog-post_6840.html. Acesso em: 24 jul. 2020.



Figura 33 - “Todo mundo cai no chão”. 2º ano do Ensino Fundamental.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 34 - Fazer uma pose. 2º ano do Ensino Fundamental. Foto: Geraldo Fischer.

A sala do 6º ano é do lado da pequena “sala de convivência” dos alunos, chamada assim porque tem um espaço relativamente amplo entre as salas e a biblioteca, que dá para o pátio estreito, usado para as aulas de Educação

Física. A cada intervalo, antes e depois de uma aula, metade da turma foge para este espaço de convívio e para o pátio e fica correndo, pega-pega, esconde-esconde, a eterna brincadeira das crianças. “Não deixem o 6º ano sozinho” é o que a direção da escola diz para a gente. Quando eu chego para a aula então é para parar de brincar? Fico dividido. “O que a gente vai fazer hoje?” - eles me perguntam. O certo não seria “do que a gente vai brincar hoje?” Pergunto-me se deveria bloquear ou me entrelaçar no que eles estão fazendo...

“Eu só tô brincando”, se ouve muito como desculpa em relação a algo errado, proibido, imaturo, que não é sério. Nesses 30 anos de docência, sobrenadando em um lugar que eu nunca dominei totalmente, momentos marcaram. Um deles foi o que descrevi anteriormente, sobre minha primeira aula, em que atividades planejadas para várias horas evaporaram em 15 minutos, deixando-me sem chão na 4ª série. Outro momento impactante foi, em contraste, a última aula que eu ministrei na escola, quando então eu queria dilatar o tempo para poder brincar mais com os alunos do 6º ano.

Decidimos que essa minha última aula na escola, com as crianças (pré-adolescentes) da Turma 61, seria no espaço que eles gostam de utilizar quando estão no intervalo escolar. Eu trouxe fitas adesivas coloridas e pedi que a gente as colasse no chão, criando tabuleiros para diferentes jogos. Assim foi. Fizemos uma “Amarelinha”, um “Jogo da velha” e um outro jogo, que eu não entendi direito como se jogava. Levei vários cubos de madeira e tampinhas de garrafa, máscaras diversas e fantasias de super-heróis, materiais que também foram utilizados livremente pela turma. Segundo Selda Engemann, brincar é

fazer da Razão uma razão inconstante. Brincar é des-canalizar os devires em prol da criação, é restituir a potência de criação àquele que foi formatado, reprimido pela sociedade, pela escola. Aquele que brinca desloca a repressão social, os padrões de conduta engessados, a inadmissibilidade social de ser espontâneo. O brincar invoca o direito a um pensamento irracional, ilimitado, desarrazoado. Brincar é liberar o desejo. (ENGELMANN, 2009, p. 24).

Foi muito interessante que, como era um espaço coletivo, vários outros alunos que circulavam participaram e se envolveram nas brincadeiras. Nunca tinha

feito um Jogo da Velha humano, por times, onde o corpo do brincante vale como um X ou O. No mesmo jogo os estudantes jogavam um cubo vermelho ou azul, de longe, para completar a sequência do trio vencedor. Amarelinha foi jogado segundo as regras que muitos de nós tínhamos como convencionadas, em relação à primeira etapa do jogo, ao menos. Muita gente queria brincar. Os cubos de madeira se transformaram em esculturas móveis e fugazes. Dessa maneira, pudemos criar, ao nosso modo, uma “micro-arte relacional”,²⁷ transformando o espaço de passagem coletivo em um ambiente, um pequeno espaço de jogos e brincadeiras. Tanto nessa pequena ação de transformar o ambiente coletivo em um ambiente lúdico quanto no passeio performático coletivo relatado antes, experienciamos uma maneira de pensar a arte em nosso lugar de convivência coletiva. Sobre isso, trago uma reflexão da performer Tânia Alice (2014) sobre a questão da arte relacional:

[...] ela precisa gerar relações novas, em que o espectador não se torne um mero executor de uma ação, mas um verdadeiro cocriador dentro de um processo que recria relações não somente entre os proponentes da ação e os participantes envolvidos, mas entre os participantes entre si, relações que podem se configurar como utopias efêmeras que se alastram para além do tempo instituído pela ação performática. (ALICE, 2014, p. 3).

Nessa experiência com os jogos, junto aos estudantes do 6º ano, ao ser questionado pela direção da escola sobre o que estávamos fazendo, apenas respondemos: “só estamos brincando”. Mas não estamos só brincando, estamos performando com nossos corpos, raciocinando de pé, no chão, nos movendo e mexendo, imaginando, dançando, aprendendo com esses jogos. Ao observar como os outros vão realizando a brincadeira, procurando fazer junto ou aprendendo as posições e gestos, conseguimos descobrir outros aspectos de nossa postura corporal, diferentes de alguma explicação técnica específica sobre o corpo. “Uma vez que a performance aumenta a nossa atenção com relação aos nossos corpos, ela fornece um meio para pôr abaixo e romper com os hábitos que tomamos por certo” (PINEAU, 2013, p. 52).

²⁷ Linha desenvolvida nos anos 1990 por Nicolas Bourriaud, teórico francês, crítico de arte e professor na Escola de Arte de Paris, a arte relacional ganha evidência na busca contemporânea por uma reavaliação da nossa relação com o ambiente. Disponível em: <https://pagina22.com.br/2011/04/29/arte-relacional>. Acesso em: 26 mar. 2020.



Figuras 35, 36 e 37 –Teatro criado pelos alunos de super-heróis com fantasias.
Fotos: estudantes.



Figura 38 - Jogo da Velha humano. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 39 - Colagem coletiva da Amarelinha.

Fotos: Geraldo Fischer.

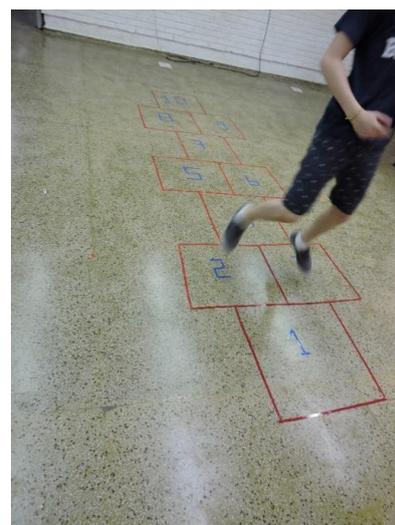


Figura 40 - Brincando de Amarelinha.

Como diz a música do Titãs:

[...] Diversão e arte
 Para qualquer parte
 Diversão, balé
 Como a vida quer
 Desejo, necessidade, vontade
 Necessidade, desejo, eh
 Necessidade, vontade, eh
 Necessidade. [...]
 (TITÃS, 1987)²⁸

²⁸ **Comida**, de Titãs. Álbum *Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas*. WEA, 1987. Disponível em: <https://youtu.be/Dcb8pZgysHM>.

Na contramão dessas experiências, por vezes lancei mão de atividades de menor engajamento docente e discente na experimentação e imaginação, como quando entreguei uma folha A4 para que estudantes desenhassem alguma coisa a partir de um assunto de arte, como um rosto ou formas geométricas. Não fico totalmente engajado. Será que os estudantes ficam? Uma vez que a maioria dessas aulas ocorre numa sala pequena, com mesas individuais enfileiradas e material precário, algumas atividades mais padronizadas já são esperadas pelas crianças. Têm momentos em que se opta por deixar o tempo passar sem tanta condução dos processos. Sempre o tempo. O tempo escolar, ora mais fechado, ora mais aberto. Mas esse tempo está lá. Ficar jogando e experimentando o tempo todo não é uma prática possível. Mas em parceria com alguns professores ou com a direção, projetos podem ser criados e gerar nova motivação para atividades de performance.

Os alunos criam outros jogos corporais de resistência, que envolvem ter ou não ter material, recusar a trabalhar daquele jeito, correr pela sala e inventar confrontos físicos, ou seja, levam algumas vezes o que seria uma obrigação para uma outra dinâmica mais viva. Acontece que, quando a gente se desarma e apenas conversa sobre coisas triviais do momento ou do que eles estão fazendo, um outro caminho se desenha, mas já não em uma folha A4. A resistência acaba virando quase que um novo tema nas criações quando as propostas são de “desenho criativo” individual, pois nos conduzem a outras dinâmicas de criação coletiva. Por exemplo, há um poste de sustentação em forma cilíndrica, de concreto, que fica dentro da sala do 6º ano, que se diferencia das outras salas da escola na rua Cabral. Um grupo de meninas da turma tomaram a iniciativa de, em vez de desenhar na folha de papel que lhes havia dado, jogar jatos de tinta na coluna, e a proposta tornou-se coletiva. Pintamos todo o poste. Foi sem dúvida uma grande ocasião de arte-diversão, de transgressão e resistência. Segundo Deleuze,

A obra de arte não é um instrumento de comunicação.
[...] A obra de arte não tem nada a ver com a comunicação. A obra de arte não contém, estritamente, a mínima informação. Em compensação, existe uma

afinidade fundamental entre a obra de arte e o ato de resistência. Isto sim. Ela tem algo a ver com a informação e a comunicação a título de ato de resistência. (DELEUZE, 1987, s/p.).

Ou seja, o que se quer nessas ações não é trazer uma “mensagem”, o que importa são as relações que acontecem dentro da sala, ou na escola, uma “provocação”, como diz Luciana Athayde Paz (2020, p. 14): “A arte nessa perspectiva não é algo a ser consumido, mas algo que se vive, que põe corpos em experiência.”

Trinta anos é uma vida inteira. Trinta anos não é nada. O tempo é estranho. Às vezes pensamos em blocos maiores e refletimos: “Puxa vida, se passaram 20 anos e eu não fiz nada!” Ou, do mesmo modo, também refletimos: “Puxa vida, aconteceu tanta coisa nesse ano”. Isso pode acontecer no mesmo raciocínio. A música do Paulinho da Viola para a letra de Capinan diz: “O tempo é um pássaro de natureza vaga” (VIOLA; CAPINAN, 1972)²⁹. Vi a data da música, 1972. Lembrei. Naquela época eu estava, como meus alunos de hoje, na 6ª série (hoje 6º ano). Bem no início da reforma de ensino pela Lei 5.692, de 1971.³⁰ Basicamente era para criar um 2º Grau (atual Ensino Médio) de orientação profissionalizante, para formar técnicos, o que reduzia a demanda de vagas no Ensino Superior. Projeto da Ditadura Militar, que de certa maneira repete algumas ideias do atual governo (2019). “A necessidade de mão de obra foi o argumento do governo de Emílio Garrastazu Médici ao conceber a reforma do ensino.” (CORREIO BRASILIENSE, 2017).³¹ Um fato curioso de 1972 sobre corpos: naquela época ocorreu a comemoração dos 150 anos da “Independência do Brasil”, às margens do rio Ipiranga, em São Paulo, com a presença do “corpo” (dos restos mortais) de Dom Pedro I, trazido de Portugal. Ao mesmo tempo, vários “corpos” eram torturados em presídios e delegacias,

²⁹ **Orgulho**, de Paulinho da Viola e José Carlos Capinan. Álbum *A Dança Da Solidão*. Odeon, 1972. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0byOXgTc2_Y.

³⁰ Essa lei visava a profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensinos primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal. Disponível em: http://reformasdeensino.blogspot.com/2014/07/lei-569271-principaiscaracteristicas-e_65.html. Acesso em: 29 maio 2020.

³¹ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2017/03/03/ensino_educacaobasica_interna,578061/reform-a-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura.shtml. Acesso em: 23 jul. 2020.

alguns dos quais mortos e jamais encontrados. “O Brasil vivia o ‘milagre brasileiro’,³² com industrialização acelerada e expectativa de crescimento. O país precisava de trabalhadores, sustentava o presidente.” (CORREIO BRASILIENSE, 2017). Época da Educação Moral e Cívica (EMC), que substituiu a Filosofia e a Sociologia no currículo escolar, mais uma semelhança com o projeto educacional nacional atual, no qual, segundo Isabelle Barone (2021) “Até agora, a aposta do governo para dar saltos de qualidade na educação tem sido no tripé alfabetização, escolas cívico-militares e ensino técnico.”³³

Segundo Nunes e Rezende (2001 apud HONORATO; GUSMÃO, 2018),

a EMC atuava no imaginário das crianças, moldando-lhes o caráter por meio da inculcação de valores como: ordem, religiosidade, obediência, passividade, patriotismo e liberdade com responsabilidade. Esse conjunto de valores e normas estava disposto nos livros didáticos de EMC que por sua vez eram fiscalizados pelo próprio governo. (HONORATO; GUSMÃO, 2018, p. 77-78).

Assim como os meus alunos, eu também queria brincar.

2.5 ENCONTROS E DESENCONTROS 2

Um estudante de quem não lembro o nome me impactou no seu curtíssimo tempo que esteve na minha aula. Sentava no fundo. Mas este parecia que viera forçado para a escola pública. Estudava numa escola particular de elite econômica e foi tirado de lá por problemas que ele insinuava, mas não me declarou. Era nítido que ele não queria estar ali. Ele não falava, não se deixava fotografar e não queria participar de nenhuma atividade. Tentei conversar qualquer assunto cotidiano com ele e não recebi resposta alguma. Estava evidente que havia bastante insatisfação com a condição de ter saído da outra

³² Segundo a professora de história Juliana Bezerra, o "milagre econômico brasileiro" corresponde ao crescimento econômico ocorrido no Brasil entre os anos de 1968 a 1973. Esse período foi caracterizado pela aceleração do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), industrialização e inflação baixa. Contudo, por trás da prosperidade, houve o aumento da concentração de renda, da corrupção e da exploração da mão de obra. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/milagre-economico/#>. Acesso em: 23 jul. 2020.

³³ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/de-weintraub-a-ribeiro-o-que-omec-esta-fazendo-pela-educacao/>. Acesso: mar. 2021.

escola. Teve um dia em que propus o seguinte: levei vários objetos abandonados, como tampa de vaso sanitário, panos, cordas, tubos de ensaio, caixas, enfim, uma serie de materiais que tinha encontrado na escola e fora dela, em casa ou na rua. Na aula anterior havíamos trabalhado sobre *ready-made*, a partir de Marcel Duchamp. Nessa aula então propus que se criasse, utilizando as peças de maneira livre, algo relevante para eles naquele momento.

O que se seguiu me causou surpresa e preocupação. Esse aluno inesperadamente saiu da sua classe seguro do que ia fazer. Foi direto pegar a corda, que era grande e espessa. Com ela, ele fez um nó de uma forca, pendurou – sem fixar - na janela no fundo da sala e colocou um banco embaixo. Fiquei impactado com aquilo e não sabia como reagir. A imagem da corda de forca me levou a pensar em suicídio ou execução e fiquei em dúvida em como acolher aquele gesto performativo. Busquei então conversas sobre o nó, os tipos de nós que se podem fazer com as cordas e perguntei a ele como sabia fazer aquele nó. Nesse instante, uma estudante subiu no banco e brincou com a corda, achando a situação engraçada. Rimos e a atividade tomou outro rumo, com nossa atenção às outras instalações. Mas segui alguns dias impactado, refletindo sobre aquela performance, pensando como proceder adiante em relação a aquilo, mas ocorre que ele não apareceu mais nas minhas aulas, nem na escola.



Figura 41 - Banquinho com a instalação “corda de forca”. Foto: Geraldo Fischer

3. MODOS DE FAZER: CURRÍCULO E PERFORMANCE

“A *performance art* permite que os alunos aprendam o currículo da cultura acadêmica a partir da perspectiva de suas memórias pessoais e histórias culturais?” (GAROIAN, 1999, p. 1).³⁴ É o que autor Charles Garoian indaga logo no início do seu livro. E segue:

“O que aconteceria se os currículos escolares, como a produção de arte performática, consistissem em contradições lúdicas e performativas?” (GAROIAN, 1999, p. 1). E prossegue:

“Como a instrução em sala de aula baseada em estratégias da arte da performance afetaria o modelo e a implementação do currículo nas escolas?” (GAROIAN, 1999, p. 2). E continua:

“Existe uma dimensão estética nos textos curriculares? Eles são performativos? Quais são as relações entre os textos curriculares e a pedagogia da arte da performance?” (GAROIAN, 1999, p. 128).

Muitas dessas perguntas sobre currículo no campo da arte Garoian procurou responder através da análise das performances negociadas e realizadas com seus alunos, quando atuou como Professor Visitante na Divisão de Educação Artística da Escola de Arte da Universidade de Washington, Seattle, nos Estados Unidos, em 1977. Essas ações tinham caráter de memórias de vida e se combinaram com situações políticas da comunidade. Neste sentido, o estudo de Garoian me é inspirador, também por remeter a outras propostas de currículo performativo, como aquele desenvolvido por Suzanne Lacy, artista performática, educadora, ativista cultural e autora:

Sua obra de arte é um currículo performativo porque abre um espaço liminar, dentro do qual uma comunidade pode envolver um discurso crítico, um espaço onde as decisões são contingentes aos desejos coletivos de seus cidadãos, bem como um espaço efêmero porque é aplicável ao tempo e lugar específicos para os quais foi concebido. (GAROIAN, 1999, p. 128).

³⁴ As citações de Charles R Garoian (1999) foram traduzidas por mim do inglês.

As perguntas de Garoian parecem-me pertinentes, e muitas delas se assemelham àquelas que me acompanharam na docência nas escolas, em minha relação com a construção curricular. Paulo Freire também me inspira, em sua proposta de uma educação libertadora, quando pergunta: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 17).

Quando comecei a lecionar, por ter sido formado nesse modelo metodológico/pedagógico, eu achava que a forma mais adequada de trabalhar com os alunos seria partindo de documentos das chamadas “arte rupestre” e chegando, cronologicamente, até a “arte contemporânea”, um ciclo de começo, meio e fim. Buscava seguir um currículo lógico e legitimado entre meus pares, a ser aplicado com as diferentes turmas e seriações com que trabalhava. No início foi bastante difícil, pois eu achava que todas as propostas deveriam partir de mim, indicando os procedimentos e materiais a serem usados em aula, num formato tradicional que envolvia pesquisar, criar um pequeno texto, projetar imagens e posteriormente propor um experimento de “releitura” (quase sempre em forma de desenho) dos movimentos históricos artísticos apresentados em aula.

As equipes de arte com que tive contato na minha trajetória como professor geralmente possuíam um arsenal de exercícios, fórmulas, livros didáticos, cheio de ideias e possibilidades de práticas. Alguns dos livros apresentados traziam conexões com a cultura popular. Porém os livros mais tradicionais adotados nas escolas (sobretudo nas particulares) tinham foco quase que exclusivo na história da arte europeia, norte-americana e brasileira acadêmicas euro-referenciadas e eram estruturadas, de modo geral, em uma sequência de conteúdos que ia da pré-história ao período moderno. Assim eram os primeiros currículos e livros didáticos escritos a que tive acesso na escola. Eram “documentos”, em que estariam

previstos os conhecimentos que tem mérito suficiente para serem ensinados e aprendidos na Escola. Tal concepção, com efeito, está assentada na ideia de que, como documento, o

currículo é um operador rígido e reto, uma vez que ele deve ser seguido por supostamente encerrar em si mesmo tanto a justificativa para os conhecimentos que devem ser aprendidos, quanto o elenco de tópicos que precisam ser atingidos. (PAZ; ICLE, 2020, p. 3).

A partir do contato com grupos de pesquisa-intervenção durante meus períodos de acolhimento de estagiários de licenciaturas em artes de instituições de Ensino Superior de Porto Alegre, de supervisor do PIBID/UFRGS (2014-2016 e 2018-2019), de mestrando no PPGAC da UFRGS e, atualmente, nessa etapa de doutoramento, pude repensar como o currículo aconteceu nas minhas aulas, fazendo muitas perguntas e construindo algumas respostas, ou melhor, novas perguntas. “A aprendizagem, é sobretudo invenção de problemas, é experiência de problematização”, diz Virgínia Kastrup (2001, p. 17). A autora observa também que a aprendizagem não consiste em “seguir um plano e chegar a um ponto pré-definido, mas [...] experimentar o processo. O mais importante é a própria prática [...] os gestos, as conexões, as passagens” (KASTRUP, 2019, p. 104). É neste sentido que imagino as minhas aprendizagens na sala de aula de Artes, que busquei traduzir parcialmente aqui nestes escritos.

Na história da educação nas sociedades ocidentalizadas o currículo parece ter-se centrado majoritariamente no professor, que estabelece um conjunto de habilidades e conhecimentos que os estudantes devem cumprir em etapas, em uma sequência progressiva, de acordo com os anos escolares. Como explica Sacristán,

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos. (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Os professores das diversas Artes tendem às vezes, a se conformar a essa rotina escolar reguladora, reforçando com suas atitudes e propostas critérios

tradicionais de julgamento de “o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal e o anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (SACRISTÁN, 2013, p. 19). Segundo o professor de artes visuais Aldo Victório Filho,

Os parâmetros de julgamento da qualidade da Educação ainda boiam na sintonia do que deve ou não ser ensinado e nos supostos graus de seu aprendizado. Em outros termos, os problemas considerados mais graves a afetar a qualidade do ensino, poderiam ser reduzidos ao que deve e como deve ser ensinado em meio a um currículo e metodologia norteados pelas preferências culturais dominantes. (FILHO, 2013, p. 3.208).

A formulação de um currículo escolar disciplinarizado e conteudista se contrapõe à proposição de ações performativas, que se abre para possibilidades infinitas de produção artística. É própria da noção de performance a disposição de não se enquadrar como forma objetiva de descrição e ação. Curricularizar enquanto disciplinar ações performativas seria mais ou menos como criar regras para aquilo que foge às regras. Por isso a importância de considerar o currículo de forma mais ampla, como currículo performativo, como sugere Suzanne Lacy (GAROIAN, 1999). Os “currículos culturais”, que consistem para Paz e Icle em currículos que se expandem para além dos muros da escola através de ações performativas,

nos permitem conjecturar que os currículos escolares são engendrados tanto pelos conteúdos explícitos, quanto pelos implícitos, como as práticas, metodologias, usos dos espaços escolares e as relações interpessoais. (PAZ; ICLE, 2020, p. 6).

Nesse sentido, talvez caiba nos perguntarmos que performance-arte imaginamos e construímos nas aulas de Arte, considerando que se lida com uma série de regramentos escolares - tais como os horários segmentados de cada disciplina em períodos, os espaços e andamentos apartados das disciplinas na escola, a ordenação das unidades de conteúdo - que precisam ser trabalhados aos poucos. Essas orientações da rotina escolar visam a organizar a divisão de papéis e responsabilidades do fazer educativo entre docentes e discentes, mas, ao mesmo tempo, tendem a facilitar o controle de

toda a comunidade escolar, para que não aconteçam “surpresas”, que exigiriam uma grande negociação entre direção, outros professores, estudantes e, dependendo da proposta, também suas famílias. Assim, os limites sociais impostos por esses regramentos podem inibir parcialmente a transgressão, uma das táticas de ação da arte performática. Um currículo aberto, interdisciplinar, destoa um pouco da normatização escolar. Mas, mesmo sob um regramento geral, podemos contemplar as artes como um todo, sem delimitação de fronteiras entre elas, de maneira simples, com pequenas proposições de caráter híbrido, localizado no momento em que se realizam. O espetáculo no dia comum, o processo de criação mínima e participativa, no cotidiano, na prática. Não precisa nem estar sob o carimbo da performance como conceito. Algo como Marina Marcondes Machado descreve, inspirada na Abordagem Espiral de Ana Mae Barbosa:

[...] um tipo de ensino que contemple teatro, dança, artes visuais e música de modo que as linguagens possam ser experienciadas pelo aluno como “arte” — e mais, que crianças e jovens sejam presenteados por experiências relacionais, entre crianças, entre crianças e jovens, entre crianças e a concretude de materiais, entre crianças, adultos e jovens, entre arte e vida. (MACHADO, 2011, p. 3).

Diariamente convivi com meus colegas professores, supervisores, da direção e com os funcionários de serviços não pedagógicos, e tudo o que aparentemente não se quer são desvios no cotidiano escolar. Algumas ações performativas, como ingressar em outra sala que não seja a sua, já incomodam um pouco aos adultos presentes nos espaços adentrados. Mas lembro situações que me surpreenderam positivamente nessas visitas. Em alguns momentos livres, passeava pela escola e, se permitido, entrava em algumas aulas de outros professores para pescar alguma ideia. Percebi, por exemplo, que o “som” é apresentado de modo bem diferente em Física do que se apresenta na Música, o que torna mais interessante o assunto para todos. Mapas de Geografia são obras de arte vistos de outro modo. A poesia, em Português/Literatura anda junto com a música. Descobri também como tinha muito o que aprender com aqueles professores e que, na pressa do dia a dia, não percebia. As salas e locais onde cotidianamente circulavam os funcionários da limpeza, da

biblioteca e da cozinha também são currículos. Tinha um funcionário da manutenção que tocava o violão de modo invertido, sem alterar a posição das cordas, o que mudava toda relação dos dedos com o instrumento. Por que não fazer inversões com nosso corpo? Uma vez, propus fazermos alongamento imitando a gata que apareceu e ficou até hoje em minha casa. Gato sempre está se alongando e para e dorme em posições que só ele consegue. A imitação foi um momento de aprendizado muito prazeroso e divertido.

Essas interações com as pessoas de meu convívio na escola oportunizaram também alguns projetos interdisciplinares de teor performático, ainda que em poucas aulas ou resultantes de planejamentos para um dia específico, como, por exemplo, os “sábados culturais”, as gincanas e as feiras de artes e ciências. Nesses projetos, temas como racismo, gênero e meio ambiente, entre outros, foram abordados, o que me pareceu bem positivo. Porém, a minha percepção é a de que os impactos nas aprendizagens de todos nós se limitavam àqueles momentos, sendo que esses temas deveriam estar contemplados o ano inteiro.

O que eu estou questionando aqui é a dificuldade de sair da rotina regrada, dos padrões da sala de horário de aula-chamada-trabalho-prova-conselho de classe-reuniões docentes-notas trimestrais, que ficam como uma crosta de várias camadas de pintura grudadas nas “paredes” de nossos corpos e que tentamos descascar a cada ano que se inicia. “Que lugar é destinado a essa outra arte? A presença das *intervenções* e das *performances* não nos coloca diante de um novo contexto de necessidades culturais?”, pergunta Carminda André (2011, p. 61). Eu penso, então: será que estamos lidando com um tipo de arte peculiar que se insere em paralelo ao currículo normativo da escola, sem transformá-lo substancialmente? Reflito também - não estaria a performance – a exemplo de muitos outros movimentos artísticos - se estabelecendo como mais um produto de consumo que vem do mundo da arte? Ou mesmo, será que ela está questionando alguma coisa? Em seu livro sobre diferentes teorias de currículo, Tomas Tadeu da Silva reflete sobre a subjetivação implicada no desenvolvimento de um currículo:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2010, p. 15).

No meu curto contato semanal com as turmas de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental, em 2018 e 2019, percebi o grande esforço que as professoras faziam para manter o controle da turma. Pedagogas formadas ou em formação, elas trabalhavam em um regime de 40 horas e, sendo regentes de turma, ficavam durante toda a semana com uma mesma turma todo o turno, tendo que completar um cronograma geral de conhecimentos centrado na matemática e português. As aulas “dos pequenos do fundamental” ocorrem na Escola de Aplicação Dinah Nery Pereira, que é um prédio anexo do IE, localizada na avenida José Bonifácio, nº 497. Essa unidade do IE não sofreu alterações de espaço físico com o início das obras no prédio histórico da escola.

Quando eu chegava na escola Dinah Nery, observava que as crianças dessas turmas quase sempre estavam sentadas em suas classes enfileiradas, realizando atividades de escrita ou contas matemáticas, copiando os conteúdos da lousa, em silêncio. Esse, no entanto, muitas vezes era conquistado, por parte das docentes com os alunos, no grito e na ameaça de alguma privação de lazer ou de irem para a supervisão, o que às vezes acontecia com alguns. Quando chegava o horário do recreio, em contraste, era uma explosão descontrolada de correrias e jogos (pega-pega, esconde-esconde, futebol, mini brinquedos), uma gritaria difícil de acompanhar. No momento da minha aula de Música as crianças também se agitavam muito, literalmente pulavam em cima de mim, muitas vezes sem que sequer eu tivesse iniciado alguma proposta musical.

Encontrei um meio de me comunicar com elas associando músicas a movimentos corporais, ora calmos, ora reflexivos ou agitados. Quando propunha alguma atividade relacionada à notação musical ou a qualquer outra ação que eu precisasse escrever no quadro-branco e as crianças devessem esperar nas suas mesas, perdia o controle do processo, e elas agiam de

diferentes maneiras, transitando pela sala, brincando, conversando, etc. Aquela cena acelerada me exigia bastante perseverança, mas também flexibilidade. Admirava-me com a capacidade das professoras regentes de lidar com a situação de aula toda a semana com essas turmas de 25 a 30 crianças e refletia como poderia ser essa aula diferente, se as áreas especializadas estivessem mais presentes no dia a dia do currículo naquela escola.

Quando consegui acertar um formato de aula mais dinâmico, os pequenos pareciam então alegres e dispostos a experimentar, observar e interagir: comigo, com o meu violão, com o teclado, a boneca, os instrumentos de percussão.



Figura 42 - Chegando para a aula de música, 1º ano. Self com os pequenos alunos.



Figura 43 - Tentado fazer a música com o violão, 2º ano. Foto: professora regente.



Figura 44 – Um brinquedo novo (boneca) que chegou naquele dia com uma aluna. Usamos a boneca para ela contar uma história com sons no teclado. 3º ano. Foto: estudante.

Silva contrapõe finalidades possíveis da educação: “ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” (SILVA, 2010, p. 22). As crianças gostavam muito de movimentar seus corpos cantando as canções que sugeriam posturas e ações corporais, fazendo-os também se transportarem a personagens e cenários diferentes dos seus cotidianos. Creio que tenham sido momentos transformadores para nós, que colaboraram para a construção de nossas subjetividades e identidades, fugindo um pouco do excesso de regramentos e da projeção sobre nós de papéis sociais estáticos (na escola e fora dela).

3.1 SOBRE O PROFESSOR

Os professores de instituições públicas da educação básica têm salários baixos e são pouco valorizados também em termos de seu papel social. Ainda assim, cumprem sua intensa carga horária obrigatória com múltiplas tarefas e por vezes precisam realizar simultaneamente atividades que mereceriam tempos exclusivos, como, por exemplo, corrigir trabalhos dos alunos. Muitas vezes, acabam tendo que fazê-lo ao mesmo tempo em que orientam as crianças em suas tarefas de aula.

Helena Cattani (2017) questiona sobre o papel do professor na sociedade brasileira: “uma Babá de luxo ou um técnico replicador de conteúdo?” (CATTANI, 2017, p. 105). A mesma autora comenta da exigência da sociedade sobre esse profissional - que muitas vezes trabalha em uma estrutura arcaica, num regime de aula que pode chegar a 60 horas semanais - e como se teoriza sobre a ineficácia de um tipo de educação sem entrar efetivamente em sala de aula (CATTANI, 2017). Ouvimos o tempo todo dos gestores e secretários estaduais falácias sobre o tempo de férias privilegiado, sobre licenças médicas exageradas, tempo de preparo para as aulas, faltas compensadas e salários que não podem ser aumentados porque quebrariam o Estado. Convivi com alguns professores que tiveram que largar as turmas e assumir um cargo burocrático num setor da escola pelo *stress*. Claro que existem, como em qualquer atividade, alguns poucos funcionários desinteressados, mas são em

um número tão insignificante que não condiz com a realidade que eu vi na escola. “Teoriza-se sobre os motivos de sua (dos professores) insatisfação [...], mas os teóricos³⁵ não entram na sala de aula” (CATTANI, 2017, p. 105). Acompanhei, a cada ingresso de um novo governo estadual no Rio Grande do Sul, promessas dos gestores do executivo de mudanças para melhorar o ensino e valorizar os professores. No entanto, as ações que eram implementadas não refletiam as reivindicações da classe quanto ao plano de carreira e à melhoria das condições de trabalho. Eventos promovidos pelos representantes do governo estadual (secretários ou direções) a cada início de ano frequentemente têm sido pautados por palestras motivacionais, que pouco me pareciam contribuir para a comunidade escolar, por tratarem de temas distantes da nossa realidade de professores em sala de aula, sobretudo invisibilizando a arte na escola.

Na Escola Dinah Nery do IE, no final dos anos 1980, havia professores específicos para as aulas especializadas (Artes Visuais, Música, Educação Física e Teatro, por exemplo), destinadas às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e inclusive com salas específicas para cada atividade. Naquela época, fui convidado a dar aulas de Música baseadas na prática em conjunto de flauta doce, em substituição a uma professora que havia se aposentado. Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996 aponte a obrigatoriedade de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro nos currículos do Ensino Fundamental, atualmente na Dinah Nery são as professoras regentes e não os professores especialistas das áreas artísticas que ministram tais conteúdos. Apesar disso, em 2017 combinei com a direção do IE de voltar a dar aulas de Música no anexo, para as crianças de 1º a 4º ano. Como estava supervisionando o PIBID de Artes da UFRGS no IE em 2018 e 2019, sugeri aos licenciandos do projeto que trabalhassem com essas turmas também.

Apesar dessas minhas incursões e dos “pibidianos” na Escola Dinah Nery, não há atualmente uma efetiva política educacional no IE de inserir aulas das artes

³⁵ Aqui acrescento alguns secretários de educação e alguns políticos.

regularmente nas turmas do Ensino Fundamental. Eu atendi nos três anos (2017-2019) apenas as turmas do turno da manhã e os estudantes do PIBID, nesse período, fizeram poucas intervenções pedagógicas na escola, por cerca de um semestre. Creio que seria importante incluir aulas de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro sistematicamente nessa fase escolar e que as professoras regentes dessas turmas aprendessem mais sobre as artes, em cursos de formação continuada e nessas experiências de parcerias e compartilhamentos da docência.

3.2 DEVIR CURRÍCULO, PERFORMANCE E HUMOR

Tentamos, eu e os estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio (Turmas 111 e 212), planejar o que seria trabalhado nos anos de 2018 e 2019 a partir de questões que afetassem nossas vidas, levando em conta o que interessava naquele momento em que as aulas aconteciam. Acostumados a ficar em fileiras, sentados junto às classes, a conversa às vezes não rendia por força do hábito dos estudantes de esperarem que eu propusesse as ideias e pronto. Consideravam que apenas precisariam responder, quase mecanicamente, às minhas perguntas com um “sim” ou “não” ou “aham”. Foi comum ouvir de alguém: “tá, professor, já entendi o que é performance, mas o que é que a gente vai fazer?” – ao menos a pergunta indicava um envolvimento em tentar compreender a proposta, ou quem sabe compreender a diferença entre o que eu estava propondo e aquilo que os currículos mais conteudistas de Arte lhes tinham ensinado. A própria tentativa de definição da performance como arte é muito variável e de difícil interpretação em uma explicação para os jovens estudantes. Eu queria que experimentassem e construíssem seus próprios entendimentos ao performar, que aproveitassem a experiência da performance para se conhecerem melhor e assim se abrirem a novas perguntas sobre a vida e a arte. A historiadora e crítica de arte Roselee Goldberg (2007) diz:

Devido a sua natureza, a performance dificulta uma definição fácil ou exata que transcenda a simples afirmação de que se trata de uma arte feita pelos artistas. Qualquer definição mais rígida negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois os seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas como material [...] nenhuma outra forma

de expressão artística tem um programa tão ilimitado [...]” (GOLDBERG, 2007, p. 10).

Considerando-se que: “A educação escolar se move entre estimular a autonomia dos alunos, e reprimir ou reduzir esta autonomia” (SEFFNER, 2017, p. 23), será que eu já devo indicar o que fazer quando a proposta de *happening* parece um tanto aberta? Às vezes parece que estamos constantemente nessa corda bamba, ou, como diz o autor citado acima, “O drama de ser professor na escola básica passa em parte por esse fio de navalha: medo que os alunos tomem decisões e ao mesmo tempo estímulo para que façam isso.” (SEFFNER, 2017, p. 23). Convivi com colegas que me pareciam muito competentes e confiantes, daqueles que, por exemplo, “ganham a turma” com uma decisão monocrática, baseada na certeza de que a importância da disciplina que ministram é compreendida pelos estudantes de forma semelhante: eles sabem que “precisam aprender” – para passar nas provas, nos anos escolares, nas avaliações de ingresso no Ensino Superior. Parecia-me que, frequentemente, componentes curriculares mais valorizados nas escolas do que as artes possuíam o mesmo programa curricular definido todos os anos. Observei isso também em aulas de Arte: um/a professor/a que manteve um currículo para o Magistério igual por muito tempo. Eu, no entanto, não me sentia confortável em manter um planejamento curricular por muito tempo. Sei que, mesmo os colegas que seguiam com o mesmo plano escrito, variavam as maneiras de trabalhar os conteúdos e mesmo alteravam sua seleção. Mas, comparativamente, creio que meu esforço sempre foi mais de trabalhar minhas próprias dúvidas sobre o que fazer em arte, do que seguir um planejamento curricular estritamente. “Preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável do que o solene”. (BARROS, 1996, p. 43). Podemos dizer que na escola, como professor, eu fui (lembrando uma música de Caetano Veloso)

...um homem comum
Qualquer um
Enganando entre a dor e o prazer
Hei de viver e morrer
Como um homem comum
Mas o meu coração de poeta

Projeta-me em tal solidão [...]
 Sei voar, mas tenho as fibras tensas e sou um
 Ninguém é comum
 E eu sou ninguém
 No meio de tanta gente... (VELOSO, 1983)³⁶

Ou seja, fui/sou um professor comum, como muitos outros, com suas qualidades e seus defeitos, buscando uma maneira de trabalhar em educação pública num Estado que não valoriza adequadamente seu servidor. Mas vamos às aulas.

3.3 CURRÍCULOS-TENTATIVAS

Não sei dizer se eu alguma vez fiz uma aula acabada, com início, meio e fim. Máscaras, instrumentos musicais <pastas com muitas cópias de livros em folhas> pichação, insetos <algumas aulas planejadas> jogos geométricos, jogos corporais, materiais como sementes <casualidades do momento> madeiras, tampinhas, correspondências sobre som e imagem, poesias <cartas na manga> tipos de música, assuntos que fui recolhendo em livros de qualquer assunto, em lixos ou em fotografias tiradas na rua <folhas mimeografadas (!!!) desenhadas e escritas>. Qualquer assunto poderia virar uma aula de arte. Fui uma espécie de acumulador de materiais e os tinha em armários para quando fossem necessários. Isso porque nunca deixei de sentir aquele frio na barriga pensando, “o que é que eu vou fazer na próxima aula?” Gosto muito de uma frase do Tom Zé, em entrevista ao programa Roda Viva, em 1993: “eu posso dizer que eu nunca fiz uma música na vida, eu só fiz tentativas, não tenho nenhuma música pronta, só tenho tentativas”³⁷. Acho que minhas aulas foram tentativas.

Algumas micro ações apresentadas nesse estudo, realizadas com os estudantes crianças, jovens ou adultos das variadas turmas do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, foram motivadas pela proposição de realizar um *happening* ou outro exemplo de “inter-invenção pedagógica”, como estamos nomeando acontecimentos coletivos como modos de ensino de artes,

³⁶ **Peter Gast**, de Caetano Veloso. Álbum *Uns*. Philips LP, 1983. Disponível em: <https://youtu.be/SGXX0GaaNe8>.

³⁷ Programa Roda Viva, da TV Cultura, em 30 ago. 1993. min. 30. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MGq3M6E9yJU>.

baseados na invenção e interação da comunidade escolar, no estabelecimento da ação como operação de aula e na experiência direta como surpresa e reflexão. Para tanto, elegíamos assuntos que intervinham na nossa rotina inesperadamente no dia da aula, no espaço escolar, e os trabalhos eram realizados em grupos escolhidos pelos alunos. O tempo das aulas era curto (50 min. ou, no máximo, 1h40min.), mas ainda assim muitas vezes a atividade era criada e finalizada com uma apresentação de todos os coletivos no mesmo dia.

Para mim é um desafio como professor estar atento a qualquer respiro diferente no ambiente. “Passou um vento, já é outra aula”, para parafrasear Tom Zé em fala parecida.³⁸ O material humano e o pequeno universo de coisas que temos na escola já são suficientes para se criar uma ação performativa significativa para o grupo, ou pelo menos para a maioria de nós, e fazer emergir um currículo que abarque nossas biografias, nossas histórias. Cada turma tem seu currículo próprio. Alguns projetos de ensino podem parecer “não currículos”, ou, como Sandra Mara Corazza nomeia no artigo *Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação* (2012), podem se identificar com nomes como “Currículo-Louco” - “oposição a planos e metodologia, imprevisto, involuntário” -, “Currículo–Errante” - inconstante e versátil -, “Currículo- Ambulante” – “sem alvo nem destino, sem partida nem chegada” -, “Currículo-Fluido” – “desfaz-se e renuncia a si mesmo” -, “Currículo-Imoderado” - que vive cada instante -, “curricular molar” -, “Currículo-Dançarino” - que não pretende tomar algum poder e não entente o desejo pelos Currículos-Oficializados -, “Currículo-Abalo” - misteriosos e irrepetíveis -, “Currículo-Rebelde” - que questiona “conservações e convenções” - e “Currículo-Bandido” - de ações livres, que “questiona hierarquias, regimes de propriedade, direções constantes, delimitações de objetos”. A autora ainda cria, entre outras, as seguintes designações: Currículo Balístico, Itinerante, Mar, todos convergindo para uma “consistência inventiva, sem lugares fixos ou disciplina” (CORAZZA, 2012, p. 29-30). Muitas outras nomenclaturas poderiam se encaixar no que penso como modos de descrever os encontros

³⁸ “Passou um vento é outro show”, diz Tom Zé no documentário *Fabricando Tom Zé* (2007). Disponível em: <https://tvbrasil.etc.com.br/programadecinema/episodio/fabricando-tom-ze-2>. Acesso em: 5 mar. 2022.

“curriculares” com meus estudantes. Coisas que podem estar no meio do caminho de um dia específico entre minha casa e a escola e poderiam significar o Currículo-Acaso, o Currículo-Entre, antes da chegada, como consta na descrição das aulas, no capítulo 6. Mais colaborações para esse pensamento sobre currículo encontro na noção de “gambiarra”³⁹ – “termo utilizado para denominar soluções improvisadas e/ou precárias para problemas diversos – que lidam com operadores tais como o improviso, o risco, o deslocamento de funções, a subversão de materiais, o erro, a surpresa e o acaso” (MESQUITA; SANTOS, 2016, p. 221).

Das possíveis nomenclaturas para o currículo, eu entendo que o que a gente praticava podia ser pensado como um “currículo-fora-da-lei”. Isso sem conotação proposital de confronto com o sistema, que seria talvez um currículo-bandido, digamos assim. O que fazíamos não era para tomar de assalto o sistema, mas sim agíamos buscando alargar os limites que o sistema comporta, sempre que possível. Por exemplo, uma aula no prédio da rua Cabral se tornou “inoportuna”, para a direção e colegas, porque utilizou instrumentos de percussão na sala de aula, gerando um som muito forte que vazou para as salas vizinhas e mesmo para algumas mais distantes e que foi, então, considerado por muitas pessoas do colégio como um barulho que atrapalhava as outras atividades da escola. A direção da escola pediu que se parasse a atividade, mas, como os alunos desejavam continuar tocando os tambores, pensamos ir para uma área externa do colégio, que geralmente não está acessível, pois serve como depósito de materiais. Fomos até a porta que dá para esse pátio fechado, nos fundos da escola, e a diretora nos permitiu tocar nesse espaço. Isso deixou os estudantes muito felizes. Aproveitamos para levar àquele lugar também um violão e um teclado e interagimos também com estudantes de outras turmas. Agíamos como se o currículo fosse um não currículo, porque ele aconteceu na maioria das vezes ligado a sensações e acontecimentos que nos chegaram ao acaso. Acaso de ter aqueles papelões

³⁹ Lembro também a coletânea de fotografias de autoria do artista brasileiro Cao Guimarães, denominada *Gambiarra* (2000-2014), na qual o autor pesquisa soluções práticas e surpreendentes que pessoas de grupos populares criam para realizar ações cotidianas. Disponível em: <https://www.caoguimaraes.com/foto/gambiarra/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

na rua, por exemplo; de observar um ginásio cheio de entulhos misturados com objetos antigos e não aproveitados, porque a porta estava aberta. Por que não usar o que se acha lá dentro? O filósofo John Dewey diz:

Para *compreender* o estético nas suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse, proporcionando prazer ao olhar e ao ouvir: as visões que cativam a multidão – o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre [...] (DEWEY, 2010, p. 62).

A cada caminhada, seja na rua próxima ou num passeio, ao observar as coisas, seus sons e formas, podemos imaginar uma infinidade de conhecimentos para compartilhar em aula. Porém, não se faz isso o tempo todo, de relacionar a rua com a escola, não tem como - e haveria necessidade de ser “o tempo todo”? Ao mesmo tempo, o acaso também pertence ao cotidiano da escola, também está dentro da escola. No entanto, em um universo, como dito, de mais ou menos 80 aulas ao longo de um ano, as rotinas escolares acabam se sobrepondo à atitude de observar o entorno em suas nuances e em seus fluxos e potencializá-lo de forma criadora. Como exercitar o olhar curioso, atento ao acaso, afinado ao ritmo da escola?

Algumas vezes os objetivos educacionais não chegam a ser compreendidos ou almejados pelos estudantes, o que é necessário para o processo de engajamento dos mesmos em uma proposta de aula. Mas a aprendizagem requer ainda, e entre outras questões, o entusiasmo dos participantes do ato educativo. No entanto, bell hooks (2013) nos alerta para a importância do interesse interpessoal para que se conquiste esse entusiasmo pela aprendizagem. Segundo ela,

[...] o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizagem empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. (hooks, 2013, p. 17).

No meu caso, o envolvimento dos estudantes com a aula de Arte passa por uma conjunção de fatores: a recepção de uma turma ao assunto de aprendizagem, a combinação em conjunto dos objetivos e a possibilidade ou impossibilidade de dar voz a todos. Mas eu sempre tive dúvidas e a minha maneira de atuar nunca foi engajada na transformação durante todo o tempo, foi mais uma metodologia de instabilidade, dúvidas e distração, orientado pela insatisfação de trabalhar naquilo que podemos chamar de modo tradicional, com o professor na frente estabelecendo o que se faria naquele dia. De certa maneira, compartilho a ideia do escritor argentino Jorge Luis Borges – quando se refere à criação literária e sua interpretação - de que “o conceito de arte engajada é uma ingenuidade, porque ninguém sabe exatamente o que executa” (BORGES, 2009, p. 161). Mais ou menos isso, eu tinha a sensação de que não sabia exatamente o que estava fazendo.

Minha prática ocorreu composta por momentos de transgressões pontuais e casuais, que dificultam o entendimento de algo maior como um currículo alternativo e combativo permanente, digamos assim. Minhas certezas são minhas dúvidas. O “espírito comunitário” de que hooks fala (2013) é um espírito que vem do nosso maior educador, Paulo Freire (1987). Esse espírito, para mim, é de difícil alcance, pois entendo como um processo em que se precisaria de uma entrega e uma imensa paixão no que se faz. Minha timidez me fez um professor de algumas conquistas coletivas, mas não creio ter conseguido uma comunhão de troca de saberes entre todos. Muitas vezes no coletivo trabalhei com a incompreensão do que se faria, gerando propostas fragmentárias (currículo-fragmento, currículo-retalhos). Com o estudo da arte da performance me reconheci em muitos de seus fundamentos híbridos e valorativos do incompreensível, paradoxal e aleatório. Penso que é preciso estar consciente de nossas “forças e fraquezas” e não tentar demonstrar “forças que não possuímos” (SHOPENHAUER, 2001, p. 21).

3.4 REGRAS

O Instituto de Educação (IE) possui currículos escritos por área do conhecimento, que são anualmente revistos e modificados pelos respectivos

professores, com base na formação pedagógica e específica de cada professor e também considerando a legislação educacional estadual vigente. O currículo de Artes Visuais, no IE, foi feito nos últimos anos (2017 a 2019) pelo colega Nelson Machado e por mim. É um documento separado por etapas escolares, que estabelece objetivos, conteúdos e roteiros (metodologias) para nortear o planejamento das aulas. Além de Artes Visuais, incluímos objetivos e conteúdo de Música, Teatro e Dança no currículo. Este documento precisa ser entregue todos os anos para a coordenação pedagógica da escola no início do ano letivo. Se solicitado, o currículo de uma disciplina é enviado aos pais dos alunos.

Apesar de ajudar na elaboração do currículo de Artes Visuais, o documento me parece abstrato e distante daquilo que planejo para realizar com uma nova turma, depois de conhecê-la, ainda que muitas vezes tenha aproveitado ideias escritas no currículo. Costumava testar possibilidades de desdobrar essas sugestões escritas em variadas novas propostas e penso que tratei os conteúdos de forma crítica, na medida em que os estudantes e eu criamos espaços (performativos) de contraposição entre visões sobre as coisas. Muito importante na construção desse currículo em ação foi sempre o que os alunos traziam para as aulas.

Sobre a concepção de aula de artes que vivenciamos no currículo escolar, J. E., um ex-aluno para quem dei aula em um 1º ano do Ensino Médio há alguns anos, disse-me por mensagem (2020) que se recordava como havia ficado surpreso com a aula de artes não ser o que outros colegas diziam sobre essa disciplina, que seria “só pegar uma folha e desenhar qualquer coisa”. Para ele,

talvez, naquele momento, alguns estudantes não faziam noção do quanto as artes faziam parte de suas vidas. Talvez agora entendam. Ou não, também. Talvez apenas sintam um prazer imensurável ao ouvir uma música, ao assistir um vídeo ou a uma peça de teatro e não percebam que estão consumindo arte [...]. Lembro que eu e o professor Geraldo, na hora da chamada, inventávamos trocadilhos com os sobrenomes de cada aluno, sem perder o respeito, mas sempre com a intenção de descontração. [...] Tuas aulas foram essenciais tanto para a minha vida pessoal, quanto para a minha vida acadêmica, e creio que as duas acabam sendo indissociáveis. (J. E., 2020).

Creio que regras demais desestimulam os jovens, assim como muitas vezes para mim foi difícil aceitá-las: cumprir horários, controlar a presença, ficar dentro da sala de aula, não fazer barulhos fortes, etc. Mas aprendi a relacionar ações propositivas a essas normas, usando-as como ideias as quais podemos burlar ou com que podemos brincar. “Se as coisas nos reduzem simplesmente a nada, do nada simplesmente temos que partir” (BOSCO; CÍCERO; SALOMÃO, 1991).⁴⁰ Se as regras escolares levaram-me a buscar adaptações nas propostas de criação artística com meus alunos, por outro lado, Aldo Filho aponta outro desafio à performance, no seu caso as que desenvolvia como professor de artes com jovens de periferia na cidade do Rio de Janeiro. A rotina entre a escola e a vida repleta de problemas sociais (abandono, fome, violência) parecia provocar um ciclo do “eterno recomeço do nada, na medida em que tudo o que se alcançava de liberdade e imaginação se esvaía, de um dia para o outro, impondo a reedição poética de cada novo dia a ser vivido” (FILHO, 2013, p. 239).

Se a desobediência e o enfrentamento à autoridade são traços comuns nos adolescentes, pude experimentar ações que trabalharam ludicamente sobre isso. Os alunos adoram performar uma imitação de uma ordem ou uma fala mais enérgica de um professor ou supervisor. Será que eticamente estamos sendo incorretos ao fazer isso? Os alunos me mostram em seus celulares que algumas imitações são performances muito curtidas nos vídeos das redes sociais. Se eu quero falar sobre voz, timbre, fala, corpo, por que não utilizar ludicamente a representação de nós mesmos? A imitação do jeito de se locomover das pessoas pode ser um exercício de teatro. Quando deixa de sê-lo, para ser interpretado como uma ofensa moral, uma tentativa de *bullying*? A imitação do outro pode ser lida no enquadramento da diversão, em um contexto educativo em arte, sem prejuízo ao sujeito imitado? Mesmo que, digamos, arriscadas, porque provocativas dos limites entre o ético e o antiético, essas ações não podem ser um exercício de expressão?

⁴⁰ **Ladrão de Fogo**, de Antônio Cícero, João Bosco e Waly Salomão. Álbum *Zona de Fronteira*. Columbia/Sony Music, 1991. Disponível em: <https://youtu.be/-qYtCnHdepM>.

Por exemplo, em 2019, no segundo semestre, trabalhei com dois estagiários de Licenciatura em Música com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. O projeto proposto por ambos foi o mesmo: criar uma paródia musical, isto é, uma versão de letra para uma música conhecida. O objetivo maior do trabalho era oportunizar que os jovens tivessem contato com um estúdio de gravação profissional. Essa experiência de arte, que envolvia som, gravação, criação, implicação coletiva, audição, repetição, voz, saída da escola, caminhar na rua em direção ao estúdio, tudo isso, para mim era mais aula, mais arte e mais importante do que qualquer resultado final. Dentro do estúdio, a principal ação apresentada pelos alunos foram as brincadeiras criadas em função de ocuparem as salas à prova de som, o uso dos microfones, escutarem-se uns aos outros e opinarem sobre essa escuta, o silêncio como uma das regras do jogo, entre outras coisas. Levei uma câmera fotográfica para que eles usassem à vontade no registro do trabalho e assim foi, desde a chuva que aconteceu de surpresa durante o curto caminho entre a escola e o estúdio.



Figura 45 – Turma 212 indo para o estúdio com chuva. Foto: Geraldo Fischer.

O som da chuva, o som dos passos subindo a rua, os sons das conversas mais próximas e mais distantes, os sons dos carros, já é um evento, já é a aula de Arte. O humor e a brincadeira com sua própria voz, é arte. Toda essa paisagem sonora ultrapassa a questão de produzir um produto final, que depois de

gravado pode ficar esquecido. É o cotidiano e seus detalhes como ação artística.



Figura 46 - Turma 211 experimentando o som dentro do estúdio. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 47 - Turma 212 ensaiando a música com instrumentos. Foto: Geraldo Fischer.

A aprendizagem acontece “também pelo presente que experimentamos” (KASTRUP, 2001, p. 23). Microfones de alta qualidade fazem a gente perceber os detalhes dos nossos sons, alguns corporais, que ficam mais abafados no dia a dia. Explorar os instrumentos musicais na gravação é outro evento. O fato de se gravarem os sons do bandolim e da gaita juntos, e também com as vozes, resulta em detalhes sonoros dessa combinação, como por exemplo de reverberação do conjunto, que normalmente não se ouve quando se tocam

instrumentos em aula. Assim, nessa situação de um outro tipo de arte e de percepção sonora, procuramos novas maneiras de aprender a ouvir e tocar os instrumentos. O mesmo acontece com a voz, que é talvez nossa manifestação mais íntima, e ao ouvi-la cantada e gravada, às vezes parece que estamos ouvindo outra pessoa. Nós ouvimos nossa voz através do nosso corpo, que é também quem a emite; os outros a ouvem de modo diferente; e uma terceira forma de percepção sonoro-musical ocorre quando a ouvimos numa gravação. É difícil reconhecer que é nossa voz, mas também divertido ouvi-la no microfone.

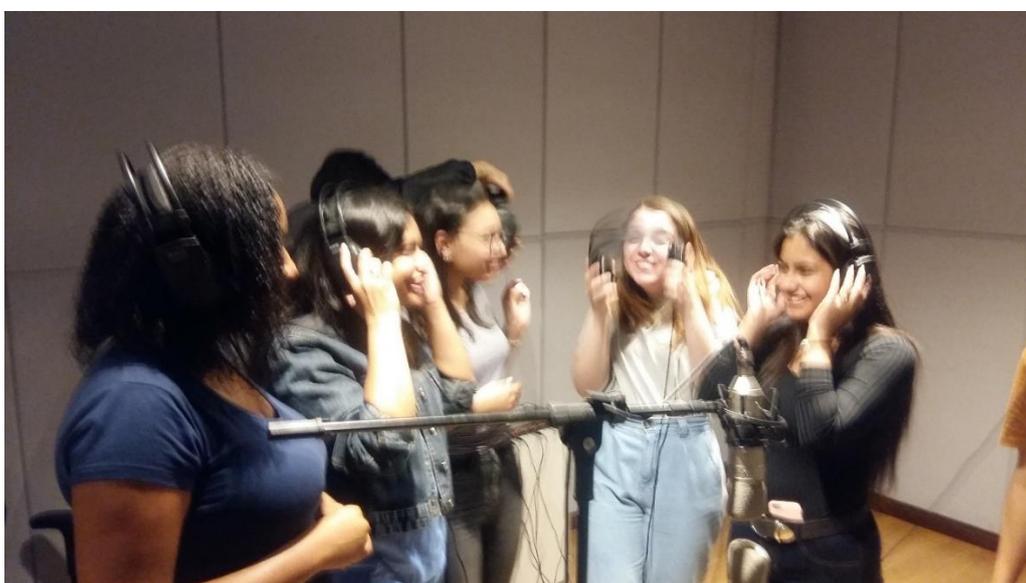


Figura 48 - Turma 211 se divertindo com os sons da gravação. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 49 - Turma 212 analisando e escolhendo os sons e efeitos junto com os técnicos. Foto: Geraldo Fischer.

A partir da proposta da produção de versões de letras para músicas conhecidas, cada grupo escolheu um tema para a sua paródia. O primeiro grupo resolveu descrever um(a) professor(a) de forma bem-humorada e crítica, pretendendo estar imitando seu jeito de falar e organizar a turma, e destacando na sua descrição pessoal aspectos que achavam polêmicos e conflitivos, exacerbados na performance pela caricatura humorística. Todos procuraram ajudar a construir o(a) personagem: – “A voz dele(a) é assim” – “Não, é mais arrastada, mais grave” – “Isso, ele(a) dá uma pausa e diz [...]” Somente a análise de vozes para a gravação, segundo minha avaliação, já havia sido um exercício bastante significativo como aula sobre o som. A caracterização dos atributos sonoros do timbre de voz, observados na gravação, e o trabalho repetitivo e progressivo de modulação do som que os técnicos mostravam e elaboravam com os estudantes já eram processos satisfatórios para a aula de música. Nem seria necessário que se obtivesse um resultado final.

O outro grupo resolveu fazer uma homenagem à escola, criando uma letra de cobrança ao governo estadual por não ter realizado até agora a reforma do prédio original da instituição, de onde saímos há quase quatro anos (ver audiovisual 2)⁴¹. O primeiro grupo, junto comigo, recebeu uma grande repreensão pelas questões éticas envolvidas na criação da letra e da performance com base na imitação do(a) professor(a) citado(a). Mais do que a criação, a divulgação da performance em mídias sociais foi considerada desrespeitosa e inoportuna, causando uma percepção de que o exercício criativo, crítico, sonoro e performativo teria ultrapassado a moldura da brincadeira e seu sentido pedagógico, para entrar em um terreno mais sério, no sentido de incorrer no risco da exposição pessoal e profissional do professor fora da sala de aula.

O clima e os ânimos entre os professores da escola em relação a mim e à turma ficaram um tanto quanto pesados por alguns dias. Considerei que a gravação havia sido muito divertida e instrutiva, mas os estudantes dessa turma queriam mostrar para os outros, queriam atingir o(a) professor(a)

⁴¹ Ensaio em estúdio: turma 211, 2019 - <https://youtu.be/gzfpyyaZvcU>.

citado(a) – talvez para fazê-lo(a) pensar, para provocar ânimos e diálogos diferentes do que eram proporcionados em sua aula -, e isso saiu da proposição inicial da aula. Colocaram um vídeo no Youtube para compartilhar, que, logo que advertidos sobre a inadequação da iniciativa, foi retirado. Sucessos e fracassos, ganhamos uma aula de gravação, perdemos um registro de gravação profissional de uma canção feita pelos alunos. Dialogamos sobre formas de realizar críticas, sobre convenções e ética no fazer artístico e na internet.

O que ficou de positivo, na minha opinião, foi uma ideia de “currículo reflexivo” que se mostrou em construção. Pudemos pensar sobre nossas relações na escola e sobre as escolhas e maneiras de lidar com os alunos e professores. Experimentamos temas que afetavam nossa convivência, falavam sobre a gente e não simplesmente assuntos que eu propusesse pegar pronto em uma música e transformar em um passatempo. Nesse tipo de experiência eu considero importante o humor, a diversão de estar fazendo todo aquele evento, que envolvia sobretudo a música, fazer música em grupo.

A partir da polêmica gerada pela criação e apresentação da canção, lembrei-me das marchinhas de carnaval antigas com letras de duplo sentido - como “mamãe eu quero mamar”, “olha a cabeleira do Zezé, será que ele é?”, “maria sapatão”, “o teu cabelo não nega, mulata”. Apesar de suas insinuações misóginas, homofóbicas ou racistas, essas canções, de diferentes maneiras, eram apreciadas e performatizadas (cantadas e dançadas) com destaque para o sentido do humor em contextos festivos, nos quais a dimensão poética ficava muitas vezes em segundo plano. Também associei o conflito gerado pela letra da composição com os impactos diversos que geram as letras machistas e de forte conteúdo erótico de muitos dos funks que os estudantes me mostram, cantam e dançam. Quando o fazem, não fica evidente a identificação deles com o conteúdo linguístico das letras, mas sim é como se produzissem múltiplos sentidos para a música – através da dança, da evocação ao ambiente do baile e da festa, da realização do gênero funk enquanto música em que se sentem protagonistas. Como disse a aluna B., ao ser indagada sobre a letra do funk que ela estava dançando na sala de aula durante o intervalo (2017), que

tratava de relações inferiorização e objetificação das mulheres: “não é porque a gente tá dançando que a gente faz essas coisas”.

Para mim, existem duas dimensões na relação dos jovens brasileiros de periferia com o funk: uma de caráter consumista e reforçada pela publicidade da mídia, que apresenta este gênero musical em rádios e programas televisivos à exaustão, conectando-o como traços e valores de prestígio na sociedade capitalista, forçando a associação do funk a um conjunto de aspectos culturais ultra-conservadores e que seriam “típicos do brasileiro”; e outra dimensão que é regida pelas inventividades das danças, ritmos e sonoridades complexas e sincopadas que se apresentam a cada nova canção e estabelecem uma outra mensagem, desta vez marcada pela classe social, pois envolve a representação identitária de classes populares, economicamente desfavorecidas na sociedade brasileira, que têm no funk um de seus principais meios culturais de expressão e difusão de seus valores, assim como de afirmação de elementos identitários dos grupos minorizados – LGBTQIA+, mulheres, negros; e também de organização comunitária, inclusive de uma ordem econômica popular.

Lembro aqui a explicação do compositor Tom Zé sobre a dimensão polissemiótica e microtonal⁴² do "metarrefrão" *Tô ficando atoladinha*,⁴³ do *Funk da Atoladinha*, do MC Bola de Fogo (2005).⁴⁴ Tom Zé faz um paralelo da sonoridade ascendente em microtons do refrão desse funk com a subida gradual do gemido de satisfação sexual da mulher, para interpretar a canção como um símbolo de liberação e empoderamento feminino. Ao mesmo tempo, o compositor compara esta performance microtonal com o que seria a “prisão” da música ocidental à escala diatônica (que não usa microtons, apenas tons e semitons), valendo-se desse exemplo específico para uma interpretação

⁴² Microtonal é a qualidade do fenômeno sonoro que envolve microtons, intervalos sonoros menores do que o semitom (um intervalo de semitom é produzido, por exemplo, quando se tocam duas teclas seguidas no piano). Os microtons são usados na música contemporânea de concerto e fazem parte também de músicas tradicionais da Índia, do Gabão e do Japão, entre outras. Ver mais em: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAAsica_microtonal.

⁴³ Programa do Jô. Programa de entrevista com Jô Soares. Rede Globo de televisão, 2009. Disponível em: <https://youtu.be/hubD31XaHqU>.

⁴⁴ **Funk da Atoladinha**, de MC Bola de Fogo, 2005. Disponível em: <https://youtu.be/wvy-SBSTTSM>.

musical e semiótica. O que um artista diz sobre uma arte é verdade? Para quem? Antes: podemos questionar se Tom Zé tem legitimidade pra falar desse funk e de seus significados? O que será que as pessoas que fizeram esse funk acham sobre a canção? E seus fãs?

Ainda sobre o que a aluna B. me falou: “a gente canta e dança essas músicas nas festas, mas não quer dizer que a gente é assim”. Existe então uma espécie de paradoxo, pois os estudantes acabam aceitando e por isso mesmo reforçando algumas letras explicitamente machistas como se fosse “normal” para as crianças e adolescentes, num círculo que reafirma esse machismo estrutural, naturalizando-o na cultura brasileira. Como opção, indiquei a eles que poderiam criar letras que os interessassem para o funk de sua autoria, já que dominavam e gostavam do gênero, com seus padrões rítmicos e formas de enunciar a poesia específicos. Experimentamos em aula, algumas vezes, os jovens do Ensino Médio e eu, criar letras para funks baseadas nos pregões do comércio do centro de Porto Alegre, como: “chipe da oi”; “corte de cabelo”; “vendo, troco ouro”; “três par de meia é dez”. Começou bem, mas logo houve resistência nesse sentido e ficou difícil incentivar os alunos a levarem essa proposta adiante. Eles estavam mais interessados em reproduzir os funks veiculados na mídia. Inventar dá trabalho! Precisaria, na minha opinião, de uma abordagem interdisciplinar, a partir da qual se envolveriam também professores de outras áreas do conhecimento, para desenvolvermos um projeto sobre o funk. Isso exigiria tempo e disponibilidade de todos nós.

A maneira como os estudantes dançam e se divertem com o funk é provocativa e bem-humorada e “dentre os variados modos de praticar a presença na Educação, o humor e o riso – normalmente alijados da escola, por seu caráter transgressor – configuram possibilidades de burlar a vontade ordinária de significação e constituir um espaço *performativo* para a pedagogia” (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 338). Apesar da diferença geracional minha com a maioria dos alunos - que acredito ter relação com o fato de eu não me sentir tão engajado no estilo quanto eles -, eu colaborei com meus conhecimentos especializados em música para orientá-los na produção de poesias e padrões rítmicos com base em elementos estilísticos do funk (e mesmo a partir de funks

específicos que eles cantavam), na procura de uma composição nova. Nesse processo, precisei entrar nas brincadeiras que os estudantes faziam, em tom de desafio, para não fazer a tarefa, eu cantando junto e posteriormente propondo um elemento musical desviante, que os provocasse. Apesar dessa contradição de intenções, acabamos criando, em meio a funks estabelecidos, fragmentos sonoros e performativos novos. A experiência do estúdio descrita anteriormente foi uma boa oportunidade de reflexão sobre o funk e suas possíveis abordagens.

Na busca de espaços performativos na pedagogia, muitas vezes recorri ao humor. Uma forma de vincular ensino ao humor ocorre através da identidade de “professor animador” em sala de aula, assumida, por exemplo, por muitos professores de cursos pré-vestibular, que precisam lidar com dezenas de jovens ao mesmo tempo e que optam por atuar assim para mantê-los atentos (entre acordados e interessados). Garoian cita a crítica do educador canadense Peter McLaren aos limites desse tipo de atitude pedagógica:

O animador cria “diversão acadêmica” na sala de aula - currículo e pedagogia que agrada aos gostos populares dos alunos. No entanto, sob a forma de prazer, o artista mantém controle absoluto sobre o conteúdo educacional em detrimento de qualquer discurso crítico que pode resultar das identidades e histórias do aluno. (GAROIAN, 1999, p. 42-43).

Portanto, eu não quereria ser um animador, mas sim um professor que se engaja no ato educativo de modo cômico e explorando o humor coletivamente e criticamente.

A animação, com esse sentido acrítico apresentado por Garoian, pode, além de reforçar um ensino conteudista, imprimir ao professor um rótulo de “palhaço” e, assim, sua figura tenderia a não ser levada a sério também no contexto de outras atividades, além de poder gerar uma expectativa entre os estudantes de que o professor sempre venha a agradar o grupo. No entanto, apesar de apreciar interagir com os estudantes com base no humor⁴⁵, procurei em minhas aulas em geral não reforçar uma centralidade desse meu personagem. Em vez

⁴⁵ O humor, expresso por exemplo nas brincadeiras com nomes, palavras e trocadilhos, é parte importante da minha vivência familiar e escolar e o trouxe para a docência na escola, como estratégia de ensino.

de me apresentar como em um *stand-up*⁴⁶, busquei manter o foco da prática educativa em quem é o protagonista que aprende: o estudante. Acredito também, como Pereira, Icle e Lulkin, que o humor

permite uma circulação contrária ao enrijecimento, o fluido contrapondo o rígido. Melhor dizendo, o fluido – os humores – irriga aquilo que tende a enrijecer. Se a linguagem permanece a mesma, monocórdia, monológica, o humor trabalha no sentido de desestabilizar esse aspecto único, centrado, repetitivo, que se faz plano e que se *achata*. (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 339).

Eu gosto de fazer humor localizado, piadas *nonsense*, chistes com a linguagem, como brincar com todas as palavras que acabam com “te” e substituí-las por “tchê”⁴⁷, para dizer que todas essas palavras são de origem gaúcha, como *tomatchê*, *abacatchê*, *noitchê*, *artchê*, e por aí vai. Em alguns dias fazia a chamada gerando graça a partir dos nomes ou sobrenomes dos jovens, para buscar a atenção da turma, na medida em que fazia alguma associação possível e ao mesmo tempo inesperada entre o nome e alguma outra palavra: por exemplo, eu chamava: “R. Lemos, mas não entendemos”. Quando trabalhamos, há cerca de vinte anos, com a música *Será* (1985), do grupo Legião Urbana⁴⁸, eu brincava com a prosódia do verso “Será só imaginação”, acentuando ainda mais a sílaba “Se”, que já soava marcada na interpretação do grupo. Assim, parecia que estava dizendo “cera”, conduzindo o grupo a brincar e cantar a mesma frase como um outro verso, de mesma métrica e que rimava com o anterior: “Cera eu vou passar no chão”. Com jogos verbais desse tipo, “obteremos um efeito cômico ao transpor a expressão natural de uma ideia para outra tonalidade” (BERGSON, 1983, p. 59) e aguçamos a atenção, trabalhamos métrica e rima, a imaginação, etc. O humor

⁴⁶ *Stand-up* (em inglês: ficar de pé) é um tipo de espetáculo de humor, onde a pessoa faz sua performance em pé.

⁴⁷ “Tchê” é uma expressão coloquial utilizada pelos povos gaúchos, em especial do Rio Grande do Sul, além dos países vizinhos, como Uruguai e Argentina; expressão de saudação e exclamação usada para se referir a alguém e tem o mesmo sentido de “cara”, “companheiro”, “moço”, “amigo” e outros sinônimos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tche/#:~:text=Tch%C3%AA%20%C3%A9%20uma%20express%C3%A3o%20coloquial,%E2%80%9Camigo%E2%80%9D%20e%20outros%20sin%C3%B4nimos.> Acesso em: 07 jun. 2020.

⁴⁸ *Será*, de Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. Álbum *Legião Urbana*. Emi-Odeon, 1985. Disponível em: <https://youtu.be/2CnXonDrhdE>.

se justifica para mim como prazer e aprendizado. Além disso, eu tinha por princípio que “o cômico, por seu caráter paradoxal e transgressor, também constitui um ato político ao conduzir as ideias pelo espaço do contrassenso” (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 339). Surpreendo-me que alguns estudantes lembrem com carinho, quase 20 anos depois, de detalhes divertidos das aulas e de outros dos nossos encontros, como, por exemplo, a aluna G., que, solicitada a lembrar das aulas de Arte, escreveu:

Suas aulas sempre foram bem animadas, traziam conforto e muitas vezes quando eu estava desanimada alguns minutos após o senhor entrar na sala já alegrava. Mesmo tendo somente 1 ano de aula contigo e nos encontros pelo corredor quando não era mais o professor de artes, era bastante carinhoso e animado. Suas aulas muitas vezes eram diferentes, lembro que quando era no 1 período deixava a luz desligada até o nosso mal humor e o sono sair hahajs e quando estava friozinho na sala íamos pro gramadinho aonde tinha sol e tínhamos as aulas ali mesmo. (G., mensagem de e-mail, 2020).

Garoian propõe que o professor seja um “servidor liminar”, que

subverte e problematiza as epistemologias ocidentais, reposicionando o aluno na zona liminar que separa a esfera pública da escolarização das experiências privadas na cultura. Ao fazê-lo, os currículos escolares [...] são transformados em processos de aprendizagem reflexiva, pelos quais as experiências subjetivas e o conhecimento dos alunos são reconhecidos como conteúdos críticos. (GAROIAN, 1999, p. 49).

Tradicionalmente, o currículo utilizado nas escolas segue um padrão “de demarcação de saberes e conhecimentos específicos, retalhados, circunscritos em campos de saber – e conseqüentemente de poder” (ICLE, 2013, p. 18). Como analisado no capítulo 3, o currículo na escola estabelece e separa os conhecimentos em horários e grupos definidos, deliberando o que os estudantes devem ou não saber em sua formação. Icle reflete ainda sobre este modelo tradicional de currículo que incide sobre outras instâncias, como algumas que se ocupam da difusão da cultura, que também propõem um currículo centrado no conteúdo, no produto e no consumo e não na pessoa enquanto agente criador de novos mundos e relações: “assim, a mídia nos ensina, as práticas sociais de um modo geral nos ensinam, assim como os produtos de consumo e aquilo que se convencionou chamar de artefatos culturais” (ICLE, 2013, p. 19).

O que acaba acontecendo é uma padronização dos conhecimentos e também de como estudantes devem ser, agir, vestir e consumir. A performance estaria numa instância de desconforto em relação a esse tipo de currículo. Uma proposta curricular que se baseia em acontecimentos performativos (*happenings*) desestabiliza o andamento normativo escolar, na medida em que propõe o novo, inesperado, revela potências transformativas das pessoas no cotidiano. Para quebrar essa padronização é preciso muita negociação e bom senso e ainda contar com a abertura da comunidade envolvida. “Uma performance é, por sua razão de existir, uma experiência coletiva. Nessa acepção, uma dimensão política fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais” reflete Icle (2013, p. 19). Dessa maneira, a performance na escola não teria um plano por escrito, um currículo pronto para ser apresentado, mas atuaria como experiências de ação política, intervindo na contramão da padronização. Esse enfrentamento exige uma abertura para o outro, para os sujeitos e seus corpos, para o que estou chamando de “inter-invenção”:

[...] desligar-se das coisas e apesar disso perceber imagens, romper com a lógica e, no entanto, continuar juntando ideias pertence simplesmente ao lúdico, ou, se preferirem, à preguiça. O absurdo cômico nos dá pois, a princípio, a impressão de um jogo de ideias. (BERGSON, 1983, p. 92).

Não vejo como teria conseguido produzir muitas perguntas, algumas respostas e pequenas conquistas em aula sem que as tivesse praticado em conjunto com os alunos.

4 ARTE NÃO ARTE

4.1 PROPOSTAS DE *HAPPENINGS*

Nas primeiras aulas com a turma 111 em 2019, falamos sobre *happening*. Definições, ideias, imagens, exemplos da internet. Assim como a performance, existem vários tipos de *happenings*, mas, de maneira geral, segundo Thaíse Nardim, poderíamos definir como

[...] uma forma de arte híbrida, baseada na multimedialidade, na interação entre materiais, espaço e tempo, e no estímulo sensorial: diversos tipos de sons, ruídos e rumores que aparentemente não teriam status de *arte*, odores, feixes de luz e objetos que podem ou devem ser manipulados, comumente retirados do cotidiano, tomam parte em sua composição. Nele convergem o teatro, a dança, a música, a pintura, a escultura, o vídeo e a arquitetura, compondo por justaposição, sobreposição, acúmulo ou excesso um tipo complexo de espetáculo. Também o lugar do espectador é questionado no *happening*, e por vezes a audiência é subvertida, em favor de um observador-performer. (NARDIM, 2009, p. 15).

Como o *happening* pode acontecer? Kaprow explica: "O *Happening* é gerado em ação por uma cabeça cheia de ideias ou uma partitura simples anotada de direções 'básicas'." (KAPROW, 2003, p. 19).

Sobre possíveis *happenings* a serem praticados em 2019, causou-me surpresa constatar que o grupo da turma 111 havia proposto para as aulas seguintes, por exemplo, fazer pipoca ao ar livre, em frente a uma escola particular de elite que é vizinha da nossa escola. Perguntei, "Mas o que a gente vai fazer?" D. respondeu, "Sei lá, apenas comer pipocas olhando para o movimento da entrada dessa escola". Ainda discutimos outras variações para o *happening*, como tentar conhecer apenas uma turma de 1º ano e oferecer a pipoca para essa turma em uma conversa, uma troca de conhecimentos e opiniões sobre assuntos que eles quisessem. Essas invenções que acontecem de surpresa são, para mim, muito ricas. Infelizmente, no dia combinado choveu e fizemos um lanche coletivo com imitação de quadros famosos. Foi dentro escola, mas também muito divertido fazer as "pinturas vivas". A ideia da pipoca ficou adiada

e com o tempo, por vários motivos de organização da aula, outras propostas foram surgindo e ela acabou não se realizando.

De maneira similar, planejei com a turma 211 uma ida ao supermercado que fica ao lado da escola e praticamente faz parte da rotina deles. A empresa, que abre às 7h30 da manhã, depois de constatar que muitos alunos buscavam lanches todos os dias ali, passou a abrir às 7h20. As aulas começam às 7h30, com 10 minutos de tolerância, que eram usados para ir ao super. Esse esquema de horários e idas ao mercado surgiu como outra oportunidade de performar. A ideia foi sair da escola, entrar todos ao mesmo tempo no supermercado. Lá dentro, passear pelos corredores e parar em frente a um produto desejado. Fazer uma poesia para ele. Achei ousada aquela proposição envolvendo poesia e consumismo, e marcamos de fazer a performance na semana seguinte. Antes disso, naquele mesmo dia, fizemos uma espécie de ensaio do *happening*. No recreio, fui com um grupo de três alunos e testamos a ideia. No dia da ação, no entanto, apenas um aluno se dispôs a ir ao supermercado desenvolver a performance. Cheguei a verificar se a proposta seria possível com um aluno somente. Como os outros ficariam na escola sem o professor, e isso não é permitido pelas normas da escola, não deu para realizar a ação. Dessa experiência, concluí de, às vezes, para funcionar, temos que fazer direto esse tipo de ação, contando com a disposição do grupo frente ao fator surpresa.

Quinta-feira 18 de julho de 2019, tinha um caminhão na frente da escola com trabalhadores da prefeitura fazendo corte de uma quantidade bem grande de galhos das árvores que ficam ao lado do prédio. Não me informei sobre o porquê da poda, mas pensei que talvez ocorresse por segurança dos pedestres e da escola, o que se confirmou depois. Acontece que aquele barulho muito forte das máquinas, do caminhão já puderam ser um pouco uma aula de arte, ou não arte como arte. Em primeiro lugar, era fora da sala de aula, isso é bom. Depois, tínhamos o som da serra elétrica bem forte, como uma música concreta que invadia o espaço de audição de todos. Se a gente pensar aquele som como música, poderia ser um “Concerto para serra e galhos”, ou algo assim, e, somente pela audição, já se poderia estabelecer a criação de uma

partitura escrita ou de movimentos corporais, o som e o silêncio como agentes da aula. Por outro lado, recolhemos um monte de galhos cortados em pequenos pedaços para serem utilizados. Podemos usá-los como escultura, uma arte crua, utilizando materiais improváveis sem necessidade de pertencer a uma linguagem artística definida. A própria árvore se ressaltava da rotina do lugar como um grande motivo para trabalhar textura, ecologia, filosofia, biologia ou matemática, dependendo da disposição dos outros professores em fazer ligações com suas disciplinas.

Apenas observar os trabalhadores cortando as árvores ao lado da escola, poderia ser arte. Tivemos que improvisar alguma coisa na hora, pois não conseguimos nos concentrar em outra atividade por causa do som das máquinas de poda. A proposta então foi acompanhar o trabalho dos operários. Não nos deixaram ficar na calçada, em função do risco que o serviço envolve para pessoas em um raio de alguns metros, mas pudemos observar de uma distância segura, os tocos, os sulcos internos, os galhos e as folhas. Que tipo de árvore era aquela? O que se pode fazer com os tocos, umas esculturas? Como no estúdio de gravação, em que nos dispusemos a ouvir outras coisas, ou de outras maneiras, aqui a provocação era ver diferente, e desdobrar essa perspectiva do olhar em novas ações.

Pudemos também colher folhas para fazer alguma coisa, como *frottage*,⁴⁹ por exemplo. Observar as coisas também pode ser agir sobre elas. Como escreveu Allan Kaprow sobre um experimento com jovens:

Na melhor das hipóteses, foi uma boa diversão. Superficialmente, é o que a arte pode fazer. Podem a arte experimental e a educação experimental andar juntas mais substancialmente para o bem comum? Quem sabe, como a maior parte da nova arte, tais investigações possam e devam

⁴⁹ Na arte, *frottage* (do francês "*frotter*", em português "friccionar") é um método surrealista e automático de produção criativa, desenvolvido por Max Ernst. No *frottage*, o artista utiliza um lápis ou outra ferramenta de desenho e faz uma "fricção" sobre uma superfície texturizada. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Frottage>. Acesso em: 26 jul. 2020. O desenho pode ser deixado como está, ou pode ser utilizado como base para aperfeiçoamento. Embora superficialmente similar à fricção em latão e a outras formas de "esfregar", visando reproduzir um objeto já existente, a técnica do *frottage* difere por ser aleatória. Disponível em: <https://brainly.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ser situadas no mero nível de laboratório e concepção de modos de proceder. (KAPROW, 1996, p. 154).

Ainda sobre árvores, lembro de uma vez, já faz muito tempo, no antigo prédio do IE, estava a caminho da escola e passei pelo Parque Farroupilha.⁵⁰ Havia várias árvores cortadas e seus trocos e tocos estavam espalhados pelo caminho. Como o parque fica ao lado da escola, achei um bom tema de aula. Convidei todas minhas turmas para irmos ao parque e anunciei que o tema da atividade seria uma criação a partir do que sugeriam aqueles troncos cortados. Fomos para lá e acabamos nos dando conta da imensa variedade de formas e texturas que as árvores têm. Levamos máquinas de fotografias e celulares para selecionar as formas preferidas. Muitos estudantes, além de fotografar, subiam nos tocos e faziam poses para que os fotografassem também. A partir das fotos, criamos desenhos que teriam três fases: primeiro, o desenho buscaria revelar uma forma mais próxima do original, através da reprodução de detalhes, texturas, luzes e sombras. A segunda fase foi de simplificar um pouco a reprodução e acentuar linhas mais significativas do primeiro desenho. E, por último, deveria ocorrer a criação de um trabalho inspirado nas duas fases anteriores.

Alguns estudantes levaram pedaços de galhos cortados para dentro da escola. Uma menina ousou e pegou desafiadoramente um galho imenso e, para espanto de alguns, passeou com ele muito contente pelos corredores do IE. O galho ficou por alguns dias na sala de arte. Abaixo, seguem dois exemplos. As criações expressam as percepções diferentes de cada aluno a respeito da forma da árvore.

⁵⁰ Conhecido como “Parque da Redenção”, o Parque Farroupilha é uma área arborizada de lazer, de grandes dimensões, localizada nas imediações do prédio histórico do IE, em um bairro central de Porto Alegre.



Figura 50 – Desenho a partir de árvore. Foto: Geraldo Fischer.

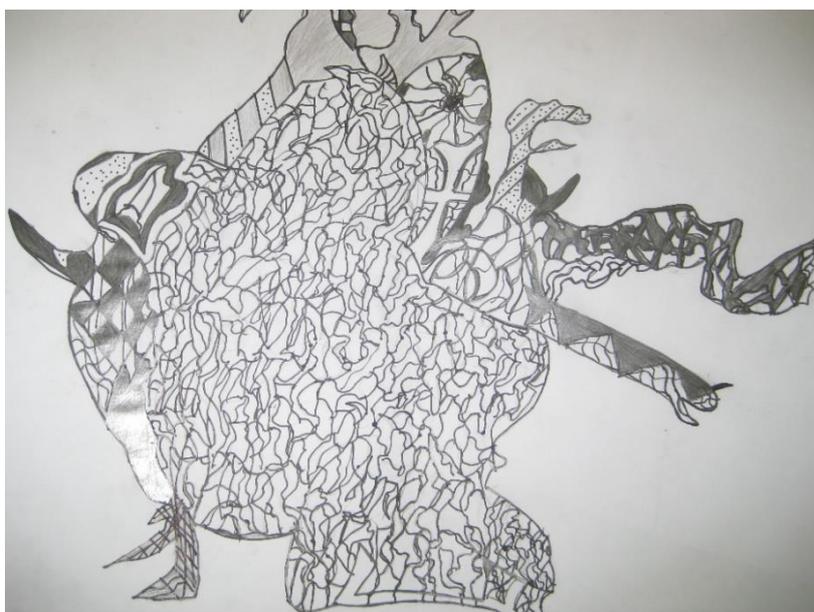


Figura 51 – Desenho a partir de árvore. Foto: Geraldo Fischer.

Além do tema da árvore, que inclui tronco, galhos, folhas, todas as texturas possíveis, o passeio e o manejo com os materiais me pareceram positivos pela reação dos estudantes quando voltamos à escola. O passeio foi arte. Fotografar e subir nos troncos cortados foi arte.

4.2 ISSO É ARTE? TEMAS E ENQUADRES

“Não é uma questão de saber se isso lhe interessa, mas, ao invés disso, se você mesmo poderia se tornar interessante sob novas condições de criação cultural.” (DEBORD, 2006, p. 94, tradução nossa). Aula como agenciamento

coletivo. Se tornar interessante, você mesmo. Deixar que os alunos façam parte do acontecimento e não sejam espectadores das tuas ideias para a aula. Tratar essa como uma continuação do dia a dia no espaço escolar e não como “o momento” da aula de artes. Não celebrar como especial esse momento, mas todos os momentos ou nenhum. Os estudantes já fazem isso. Toda escola como um acontecimento. Currículo escolar a partir de uma “pedagogia reflexiva” através das “memórias pessoais e histórias culturais” dos estudantes, como propõe Charles Garoian (1999). Como seria a escrita de um currículo baseado em performances coletivas ligadas a realidades da comunidade escolar localizada em determinado local de Porto Alegre? Talvez fosse um exercício de cidadania, troca de conhecimentos e independência em relação a currículos baseados apenas na história da arte eurocêntrica. Precisamos repetir sempre essa história? Quantos currículos inventivos não se perdem? Ser você, trazer suas vivências e dúvidas e compartilhar com os estudantes. Ter outras perspectivas de conhecimentos que diferem do sistema tradicional conteudista, centrado no professor que transmite a matéria e avalia o aluno pela quantidade de informação que ele absorve.

Exemplos, inspirados nas descrições dos *happenings* de Allan Kaprow:

- Pegar um sol no pátio. Tomar um mate com os alunos.
- Caminhar diferente pelos corredores. Em câmera lenta. De costas.
- O tempo presente, o agora trazendo sugestões.
- Ficar sentado nas escadas observando o ir e vir da comunidade escolar.
- Ficar nas escadas junto à porta de entrada observando os carros subirem a lomba, o entra e sai de alunos.
- Ficar com os pais na frente da escola, fazê-los participar da aula.

- Ir ao supermercado⁵¹ em frente à escola e observar as pessoas, os seguranças, os caixas, perceber os sons e falas desse ambiente. A repetição dos caixas falando “CPF na nota?”, “Estacionamento?” Pode ser uma música. Andar em fila nos corredores, duas filas que se cruzam. Pode ser uma de meninas, outra de meninos, ou brancos e negros, provocando reações. Inter-invenção lúdica sobre o mundo, sem intencionalidade fixa, com intencionalidade, tensão, intensidade, para re-ver o mundo, re-ouvir o mundo de diferentes maneiras, desacomodar, re-construir...

- Criar uma música com refrãos de rua como “Chip da Oi”, “Fábrica de Calcinha”, “Barato guarda-chuva”. Fazem parte do dia a dia de estudantes que vêm para a escola de ônibus e passam no centro da cidade. “Um passinho à frente.”

- Comprar laranjas e levar para a escola. Cada um carrega as laranjas um pouco e passa para o colega. Observar a cor e textura da fruta, observar de perto o desenho que tem na casca, as cores que mudam conforme a luz. Levar as laranjas para a cozinha da escola e compartilhar com quem estiver lá. Deixar as laranjas em um banco da escola. Ver o que acontece.

Tornar-se interessante, cada aluno ser ele mesmo e observar o outro, como propõe hooks (2013). Quando ele se representa, traz para escola as suas lembranças e memórias, conta seu dia a dia e compartilha com os demais, enriquece o momento. O que se aprende com isso? Como se escreve um roteiro curricular nesses moldes?

- Ouvir o outro, ouvir só a respiração do outro, depois ouvir a sua respiração.

Um estudante faz motocicletas, isso é arte; uma estudante costura com a mãe, isso é arte; um estudante pratica remo; outro, futebol; outro, basquete; outro, vôlei; outra, natação - isso é arte. Tudo isso é corpo, é pulsante, é respiração, arte. Faz (p)arte da vida deles, e por que não usar isso na escola? Cada prática e exercício específico das atividades deles pode ser um aprendizado para os

⁵¹ Tive dois alunos (15 e 16 anos) que trabalhavam em um supermercado, um trabalho que paga pouco e explora muito esses jovens. Entristeceu-me e não foi surpresa o fato de terem muito sono nas aulas e que acabaram abandonando a escola.

colegas. Para que isso ocorra, efetivamente, precisamos criar o contexto de dividir a atenção sobre as coisas no grupo e nos dispor a vê-las como arte, ou através da arte. Um currículo tradicional pré-estabelecido, sem levar em conta o contexto da comunidade escolar em que está inserido, funciona apenas de forma burocrática, sem envolver os estudantes na aprendizagem. Por outro lado, “Reconhecer a vida como imanência estética e aprender das suas manifestações as potencialidades político-educacionais via a vida pulsante dos jovens nas escolas é lidar com o fugidio por um lado e abraçar a poesia por outro” (FILHO, 2013, p. 241).

- Experimentar a tinta, fazer manchas “como um impressionista”. Visitar uma loja de tintas. Falar com um pintor de paredes, ele também mancha, experimenta a tinta. Uma aula com ele pode ser tão interessante quanto uma aula de pintura tradicional. Como observa Schechner sobre Kaprow:

A arte “igual a vida” - o jeito que Kaprow denomina a maior parte de sua obra – está bem próxima do que é a vida do dia a dia. Ligeiramente, a arte de Kaprow sublinha, acentua ou deixa alguém consciente do comportamento comum – prestando fixamente atenção a como uma refeição é preparada, olhando as pegadas deixadas para trás depois de andar num deserto. (SCHECHNER, 2006, p. 29).

Não sei se podemos abrir tanto o cotidiano escolar (ou lançar um olhar performativo para um interior da escola menos normativo), mas nada impede que se experimente o que está acontecendo no dia a dia (dentro e fora da escola) e que se junte tudo em acontecimentos. O que se perde?

Estava escrevendo isso e parei um pouco para ler o jornal Correio do Povo⁵² e me deparei com o texto das professoras Egle Pereira da Silva e Henriqueta do Coutto Prado Valladares. Elas citam o escritor norte-americano Paul Auster, que diz algo sobre o tempo, que me parece importante:

Algo começa, e já não mais é o começo, mas outra coisa, que nos impele para o coração da coisa que acontece. Se de súbito parássemos e nos perguntássemos, “Aonde estamos indo?”, ou “Onde estamos agora”, estaríamos perdidos, pois a cada momento não estamos mais onde estivemos, mas nos

⁵² Jornal diário de Porto Alegre.

deixamos para trás, irrevogavelmente, num passado que não tem memória, um passado infinitamente obliterado por uma noção que nos transporta ao presente. (AUSTER, 2013, p. 321).

Às vezes as tarefas que fazemos com os estudantes são apenas uma ocupação de tempo, e para onde a gente está indo? Logo adiante estaremos juntos novamente ou não? O tempo por vezes parece urgente e pode ser usado diferentemente. Tem dias em que o sol está tão convidativo que a aula pode ser no pátio e a preguiça pode ser um disparador para outro tipo de acontecimento. Uma ação de preguiça, um rolar no chão, se espreguiçar, se alongar pode virar uma conversa sobre as possibilidades do nosso corpo. Ou seja, se tem um sol, pode ser outra aula. “Se passa um vento, já é outro show.” (TOM ZÉ, 2007). Um louva-deus caminha no corrimão, já é outra aula. A maneira lenta como ele se desloca, o formato meio “alienígena” do inseto foi explorado naquele dia de 2018. Só porque calhou dele estar lá.



Figura 52 - O inseto que criou a aula.



Figura 53 – criação com desenho e fotografia.

Fotos: Geraldo Fischer

Não-arte é aquilo que ainda não foi aceito como arte, mas chamou a atenção de um artista com tal possibilidade em mente. [...] não-arte existe apenas fugazmente, como uma partícula subatômica, ou talvez apenas como postulado. (KAPROW, 1993, p. 15).

O professor traz a máquina de fotografia para registrar o trabalho que realiza com os alunos (Turma 111, 2018). Bom, mas aí o aluno se sente diferente, exposto à fotografia, e muda um pouco o trabalho. Prepara-se para o resultado em mídia. Ainda que a intenção do experimento possa mudar, isso de modo

algum diminui o seu valor. Ao contrário, por vezes. No entanto, tem aqueles que não querem ser registrados formalmente pela escola. Princípio: não incluir nos registros quem não consentir em ser fotografado ou filmado. Solução 1: não fotografar/filmar, lembrar e conversar sobre o que se fez. Solução 2: entregar a máquina para os alunos fazerem os registros – se é um colega, mudam-se os códigos de aceitação do registro. O aluno pergunta: “O que é pra fazer, professor?” Respondo: “Pega a máquina e registra os colegas ou o que tu quiseres na escola, depois passa ela para outro colega registrar. Pode ser de outra turma também.” “Já sei, vou lá na cozinha”, disse um deles. A mãe dele trabalha na cozinha – existe uma ligação com o lugar. O lanche das “tias” da merenda são um ponto forte do cotidiano escolar. É mais arte, também é encontro e encontro é arte e é coletivo, não é separado por turmas, tem mesas grandes e as pessoas se sentam juntas.

Nesse dia, o assunto foi o dia a dia da escola, com ênfase no lanche, os tipos de lanche que eles ganham, a fila para o lanche, os que saíam antes da aula pra ficar em primeiro lugar na fila, a importância do lanche e a interação com outras turmas. O que eles compram no supermercado. Qual o valor nutritivo dos alimentos. Propomos lanche na sala de aula de vez em quando. O humor e a conversa mudam nessas horas. A cozinha como sala de aula, como seria? E se a gente fizesse o lanche para as merendeiras? Sem dúvida, a máquina fotográfica na mão dos alunos muda a ação dos jovens. E estão aprendendo, refletindo e percorrendo o colégio, conversando sobre outras coisas e trazem essas coisas para a sala e conversamos sobre isso e aprendemos também.



Figura 54 – Fila do lanche. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 55 - Fotos na cozinha: "tia" preparando o lanche. Foto: estudantes.



Figura 56 - Fotos na cozinha: pose da visita – arte. Foto: estudantes.



Figura 57 - Fotos na cozinha: Bananas – arte. Foto: estudantes.



Figura 58 - Fotos na cozinha: sanduíches e panelas – arte. Foto: estudantes.



Figura 59 - Fotos na cozinha: utensílios – arte. Foto: estudantes.



Figura 60 - Fotos na cozinha: batida de banana – arte. Foto: estudantes.

Se estamos na cozinha, vamos usar as mesas grandes para fazer alguma coisa. É outro local, mesas grandes com cadeiras em volta, une mais que mesas individuais. Formato que reúne, dá para conversar em grupos, até fazer lanche e não comer escondido na sala, como fazem os pequenos. Que tal uma encenação usando as coisas que tem na cozinha? Às vezes sair da sala é um prêmio. Ora, então ficar na sala seria o castigo? Ter aula seria o castigo?



Figura 61 – Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 1.
Foto a partir de filme dos estudantes.



Figura 62 – Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 2.
Foto a partir de filme dos estudantes.



Figura 63 – Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 3.
Foto a partir de filme dos estudantes.



Figura 64 – Encenação: meninas superpoderosas na cozinha 4.
Foto a partir de filme dos estudantes.

Allan Kaprow descreve, em *Sucessos e fracassos quando a arte muda* (1996), um experimento (*Projeto Outros Caminhos*) com um grupo de alunos tidos como analfabetos, realizado no Distrito Unificado Escolar de Berkeley, Califórnia (EUA), no final da década de 1960, em que distribuiu máquinas polaroides para os estudantes e saíram para a rua para fotografar o que quisessem. O experimento mostrou que eles, ao fotografarem pichações nas paredes da rua e de banheiros públicos, reconheciam as palavras e os símbolos, em sua maioria nomes de líder de gangues, palavrões, xingamentos, entre outros. A partir da coleta das fotos do universo escrito relacionado à vida deles, constataram que não eram tão analfabetos assim. Depois realizaram um outro trabalho de escrita, mudando os personagens de um antigo material

didático para leitura e trocando as falas, usando uma linguagem mais próxima ao cotidiano deles.

Sobre o experimento, Kaprow diz:

A experiência foi um sucesso? Depende dos critérios. Convencionalmente, em nossa cultura, algo tanto é arte quanto outra coisa; tanto pode ser um poema quanto um telefonema para algum familiar. O “Projeto Outros Caminhos” tinha, porém, a intenção de fundir arte com outras coisas não consideradas arte, sobretudo o aprendizado em leitura, redação, matemática, e assim por diante. Significativamente os inovadores movimentos artísticos daquele momento forneceram os modelos para nossos objetivos. (KAPROW, 1996, p. 4).

O enquadramento ou não como arte em um experimento depende muito do que se espera de um artista ou um professor de “arte”. Das muitas fotos que os alunos fizeram e do que poderíamos ter feito com elas ou o tipo de atividade que delas resultou eu posso refletir que essa aula foi uma aula de arte? Pelo aproveitamento do material fotográfico, pelo exercício lúdico de explorar um ambiente conhecido deles como a cozinha de outras formas, me parece que sim.

A proposição da an-arte é um exercício conceitual de crítica ao sistema de arte estabelecido. Logo, segundo Kaprow, sua prática seria revolucionária e comprometida com a autonomia e a libertação. Mas, para que se instaure um tempo que possibilite a an-arte, o artista sugere que será necessário que aqueles interessados em fazê-la atuem como educadores, emulando a realidade cotidiana, transmutando-a em cópia artificial para que seja jogada pela sociedade, possibilitando que o valor do jogo e da brincadeira se reestabeleçam nesta sociedade em que, segundo o autor, brincar é uma palavra suja. (NARDIM, 2014, p. 4).

Isso está muito ligado, na minha opinião, ao controle. Existe a necessidade que nós, como professores, temos de “manter a disciplina” em aula. É muito comum observar o rosto das crianças e dos adolescentes que se transformam quando se estimula a brincadeira. Brincar não é “palavra suja”, mas parece ter uma relação direta com a indisciplina. “Eu só tô brincando”, diz a expressão. Se a criança aprende quando brinca, todos aprendemos quando brincamos. De qualquer maneira, temos uma grande responsabilidade diante de um grupo de

crianças/adolescentes quando propomos um jogo ou brincadeira. Um trabalho constante que exige muita entrega, atenção e envolvimento. E não se tem isso o tempo todo. (Eu já disse isso... estou preocupado? O que espero dos professores de Arte?) “Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar”⁵³ e “navegar é preciso, viver não é preciso”.⁵⁴

4.3 ENCONTROS E DESENCONTROS 3

Encontro S., um ex-aluno de ótimo astral, gosta de RAP, de dança, mas vejo ele meio tenso num canto do corredor da escola “nova”, no prédio da Cabral, estamos ali há cerca de um mês. Ele está no 3º ano e, portanto, vai completar o Ensino Médio em apenas alguns meses no novo ambiente, mais apertado e vigiado, desta escola.

– “O que que tu tá achando daqui?” - pergunto. Ele responde olhando pra frente, tenso, sem me encarar: - Bah, sor, esta escola é uma PRISÃO!” Sigo pelo corredor, pensando um pouco naquela fala.

No mesmo dia, quando saí da escola pra rua, no final do meu turno, ouço de longe um menino gritando contente ao sair de lá: “LIBERDADE, LIBERDADE!” Relaciono as palavras antagônicas e me vou, pensando nisso: eu estou livre na minha docência ou preso a padrões? Que oportunidades as crianças e os jovens estão tendo na escola, em relação à liberdade de pensamento, à ação criadora e à autonomia nas escolhas?

4.4 DESLOCAMENTO

Em novembro de 2015, visitei, com os estudantes do Ensino Médio, uma exposição no Museu do Santander. A. fica surpresa por ver no museu uma obra que se assemelhava muito a um trabalho feito por ela no IE no mesmo

⁵³ **Timoneiro**, de Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho. Álbum *Bebado Samba*, 1996. Disponível em: <https://youtu.be/EfIJ67AAZFc>.

⁵⁴ **Os Argonautas**, de Caetano Veloso. Álbum *Caetano Veloso*, Philips, 1969. Disponível em: <https://youtu.be/1sXg-XcP9wM>.

Poema de Fernando Pessoa (Palavras de Pórtico, 1965), que, por sua vez, traduziu para o português a frase em latim "Navegar e necesse; vivere non est necesse", de Pompeu, general romano (106-48 a.C.), dita aos marinheiros, amedrontados, que se recusavam a viajar durante uma guerra. Disponível em: <http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=036>. Acesso em: 27 maio 2020.

ano. Ambas as produções consistiam em pedaços de troncos pintados. A. reflete sobre o fato, se dirigindo à mediadora: “Nossa, esse trabalho é que nem o meu! Quer dizer que eu tava fazendo arte? Então poderia estar aqui no museu?”



Figura 65 - Museu do Santander.
Obra com toco de árvore,⁵⁵, 2015.
Foto: Estudante



Figura 66 - Toco de árvore.
Foto: Geraldo Fischer

É evidente que é arte. A arte está dentro e fora do museu. O que o Museu representa para a sociedade e como ele se relaciona à vida dessa menina da escola pública? Como esse prédio “sagrado”, que guarda as obras e nos separa da vida comum para um momento de um ritual performativo em que somos atores e público, produz conhecimento do que é arte e como isso é interpretado pelos estudantes? Relaciono o problema estético apresentado por A. com a seguinte fala de Kaprow: “Sabemos que é arte porque o anúncio de um concerto, o título na capa de um livro e uma galeria de arte assim afirmam.” (KAPROW, 1971, p. 218).

Interessante ver a semelhança das cores entre as duas obras. Além disso, as tonalidades de azul e vermelho estampadas em ambas são exatamente as cores utilizadas nos uniformes adotados pela escola, o que reforça a coincidência entre os objetos das práticas artísticas sobre os tocos de árvore no museu e na escola. No entanto, os significados atribuídos aos dois trabalhos

⁵⁵ Autoria não registrada.

são diversos entre si - um é considerado objeto de arte e o outro, um estudo - o que se relaciona centralmente com os diferentes lugares de produção de cada obra (museu x escola). Já em 1934, John Dewey, filósofo que Kaprow estudou intensamente, diz sobre o afastamento da arte do cotidiano, quando essa passa para o museu:

o crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa do desenvolvimento do museu como lar adequado para as obras de arte assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum. (DEWEY, 2010, p. 67).

A experiência de confecção e apreciação artística vivida por A. e sua turma no exemplo acima foi uma oportunidade para o grupo refletir sobre como as criações e as manifestações artísticas têm seu status relacionado a estarem ou não em locais – como o museu - aos quais foram atribuídos poderes (por instâncias culturalmente dominantes) de legitimar o que seja arte. O filósofo John Dewey ainda acrescenta, sobre os processos de acumulação e organização de obras de arte pelos “novos-ricos”: “Essas coisas refletem e estabelecem o status cultural superior, enquanto sua [das obras de artes] segregação da vida comum reflete o fato de que elas não fazem parte de uma cultura inata e espontânea.” (DEWEY, 2010, p. 68). A professora de história da arte Carol Duncan faz uma reflexão filosófica a respeito da experiência estética delimitada a “galerias e museus”:

os estudiosos da estética deram uma formulação filosófica para a condição de liminaridade, reconhecendo-a como um estado de recuo do mundo do dia-a-dia, a passagem para um tempo e um espaço no qual os negócios normais da vida são suspensos. Na filosofia, a liminaridade se tornou a experiência estética específica, um momento de desengajamento moral e racional que conduz a algum tipo de revelação ou transformação. Nesse meio tempo, a aparição de galerias e museus deu ao culto estético seu próprio ambiente. (DUNCAN, 2008, p. 126).

No mesmo sentido do projeto que envolveu os estudantes do Ensino Médio do IE com a visita ao Santander (2015), podemos relacionar o trabalho de performance da aluna que trouxe um pedaço de tronco de árvore em estado natural pelo corredor da escola (na ocasião da observação e do desenho a

partir de árvores e seus pedaços, no Parque Farroupilha, descrito anteriormente), com a obra de arte contemporânea “A culpa não é minha”, de João Pedro Vale (2003), em que ele expôs no Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Portugal, uma grande árvore deitada em tamanho natural, envolta em cordas.



Figura 67 - “A culpa não é minha”, obra de João Pedro Vale, 2003. Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Portugal.⁵⁶



Figura 68 - Tronco levado para dentro da escola e exposto como obra, 2010. Foto: estudantes do IE.

4.5 À DERIVA

DERIVAR

DEVER

DEVIR

VIRAR

IRAR

REVIRAR

REVER

REVERTER

VERTER

⁵⁶ Disponível em: https://alexandrepomar.typepad.com/alexandre_pomar/2007/07/o-museu-de-elva.html.

VER

ATER

TEAR

ATEAR...

Fogo! Às vezes sinto que a docência artística é um nadar caminhar em (in)constante deriva. Pode ser um desvio de rota não programado, onde se tem um caminho, mas ele não está preso a regras estabelecidas. Até pode estar submetido a essas regras, porém foge um pouco delas ou trabalha com elas para poder burlá-las. É estar ao vento, ora brisa, ora tempestade, onde nos deslocamos e perdemos um pouco o controle. Pode ser perigoso a gente se perder, mas também é preciso experimentar um pouco essa instabilidade. Experimentar, vivenciar, acontecer no “aqui e agora”, em momentos não necessariamente esperados. À deriva tentar se prender à memória do passado e fantasiar o futuro, ou o contrário, fugir do passado e se prender em um futuro que vive se desmanchando. Precisa preparo anterior para a aventura de estar ao sabor das ondas. Deve-se saber “nadar” ou se ver em nada saber.

À deriva tem um caminhar que para, fica em dúvida, volta, pula etapas, repete o mesmo de outro jeito, pensa, mas também age sem pensar, se apoia na prática e teoriza sobre outras práticas, que se cruzam e por vezes nem se encontram. Antecipa o tempo, se perde no tempo, desconfia do tempo, não esquece o tempo. Traça rotas imaginárias e as sobrepõe aos percursos reais, e por vezes propõe Y, mas realiza um X que é entendido como um Z.

No pensamento, o que permanece é o caminho. E os caminhos do pensamento guardam consigo o mistério de podermos caminhá-los para frente e para trás, trazem até o mistério de o caminho para trás nos levar frente. (HEIDEGGER, 2003, p. 81).

À deriva tem um som inseguro mesmo quando produzido com certeza. A intenção e intensidade que esse som tem é diferente no ouvido de quem produz e de quem ouve. O timbre é outro, a duração variável, o ritmo inconstante, as alturas se chocam. A textura entrecruzada propõe mais notas que o necessário, quando o que se quer é silêncio. A leitura é real, mas em um acontecimento que parece paralelo. Nada disso desfaz a experiência, que brota como uma necessidade de respirar em alto mar agitado ou calmo e flui, mas

que nunca é igual. O corpo pede respiração e calma e a mente dispara noutra direção. Quando parece encontrar o equilíbrio, comemora como se encontrasse um porto seguro. Procura se agarrar a esse intervalo, separá-lo, guardá-lo para poder repeti-lo. No entanto, logo já se encontra em outro movimento sonoro, outro desvio, outra incerteza.

Pensando com mais rigor, o caminho é que nos permite alcançar o que nos alcança, o que nos lança uma intimação. Entendemos certamente o verbo *belangen*, lançar uma intimação, intimar apenas no sentido comum de: intimar alguém para um inquérito, para um interrogatório. Podemos, no entanto, também entender *belangen* no sentido mais elevado de: intimar, convocar, abrigar, resguardar. A intimação: aquilo que alcançando nossa essência a exige, vai ao seu encaixe e assim alcançando permite-lhe alcançar o lugar a que pertence. (HEIDEGGER, 2003, p. 154).

Paro um pouco para refletir sobre o meu dever de lecionar e poder derivar, e lecionar em deriva. Devo muito aos meus alunos. O caminho percorrido traz mais lembranças de desvios do que outras formas dos trajetos. É como se eu quisesse me aventurar, passar de um estado de instabilidade para outro, como estar numa gangorra do parque que sobe e desce, desce e sobe. À paz se opõe o torpor que te paralisa. Mas que paz é essa desejada? Não existe sossego na docência. A música não para. O som vem junto com o silêncio, mas o que se quer é a pausa. Mas que pausa é essa? É só um instante. O dever vem de rever, reverter obrigatório como um ritornelo musical. E [...] “o ritornelo está totalmente ligado ao problema do território, da saída ou entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização. Volto para o meu território, que eu conheço, ou então me desterritorializo, ou seja, parto, saio do meu território” (DELEUZE, 1995, p. 76).

Não segue, volta. É um só o caminho. Mas que caminho é esse?

A respeito do caminho que nos deve colocar diante dessa possibilidade, dissemos que ele nos conduz somente para onde já estamos. O "somente" não significa aqui nenhuma limitação, mas acena para a simplicidade pura desse caminho. O caminho permite alcançar o que nos intima a já nos atermos a esse âmbito. Por que então ainda caberia questionar qual o caminho? Resposta: porque lá, onde já estamos, nós somos de tal maneira que também não somos ou estamos, porque o que

intima nossa essência ou vigor ainda não foi ele mesmo alcançado em sua propriedade. Mais do que qualquer outro, o caminho que nos permite alcançar o lugar em que já estamos carece de um guia que avance o alcance dessa estrada. (HEIDEGGER, 2003, p. 156).

Nesse caminho, o que eu pude apresentar e experimentar tem influência da leitura dos textos do artista Allan Kaprow, especialmente em *Como fazer um happening* (1966) e *La educación del des-artista* (2007). Não tenho certeza se estava educando, ensinando. Parece-me que sempre estive em parceria com a escola e os estudantes. Nem acertando ou errando, mas tentando construir, de forma experimental, parcerias de ensino-aprendizagem com os estudantes. Como diz Nardim (2013) sobre Kaprow, “Ele disfarça-se de educador, compartilhando com todos ao seu redor as maneiras que ele pode conhecer de olhar a vida como obra de arte e, com isso, faz da função do artista uma desnecessidade” (NARDIM, 2013, p. 91). Para mim Kaprow foi uma inspiração, mas talvez muito antes dele já me identificava com a arte que se trama na vida, então conhecer suas propostas foi mergulhar ainda mais nos processos que improvisava, inter-inventava com meus alunos nas aulas de Artes. A partir de meus estudos de mestrado e doutorado, e também no PIBID, pude inaugurar em mim uma nova forma de pensar e experienciar a arte e compartilhar isso com mais convicção com meus alunos. Cada aula como um evento, uma atividade que está num tempo que insere a arte na vida, mas não a substitui. Na fala de Stephen Zepke, “o evento transforma as condições de experiência, e assim o fazer constrói uma nova forma de subjetividade e um novo tipo de arte” (2009, p. 110).

Acho que são funções da arte na escola olhar a vida como obra de arte, ver arte em cada gesto, instante, encontro, tornar as coisas simples do dia a dia uma construção de relações colaborativas e poéticas. Não uma relação mágica, etérea, romântica, mas real, de compromisso com a comunidade escolar e os significados da arte e a *não-arte* nesse contexto. Sobre a vida como obra de arte, Foucault diz em uma entrevista:

O que me surpreende é que, em nossa sociedade, a arte se relacione apenas com os objetos, e não com os indivíduos ou

com a vida; e também que a arte seja um domínio especializado, o domínio de peritos que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser ela uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617, tradução nossa).

4.6 ENCONTROS E DESENCONTROS 4

Encontro rápido e carinhoso com P. (2021). Menino de bom astral, ex-aluno. Estava vindo na mesma calçada em que eu corria, mas em sentido contrário, bem em frente à antiga escola. Na boca fechava um cigarrinho para fumar. Tinha uma ligação musical comigo. Gostava de rock e tinha um baixo elétrico. Encontrava-o de vez em quando no parque, sempre tranquilo, mesmo quando muito atrasado para a aula. O tempo para ele parecia menos urgente para ir à escola. Tinha um perfil “alternativo”, “magrão”, cabelos grandes e desalinhados, roupas que pareciam dos anos 1960, em estilo hippie. Não falamos, apenas trocamos um breve olhar de saudade. Um cumprimento e cada um seguiu seu caminho, ele de leve, eu correndo.

4.7 ARTE, NÃO ARTE, AULA, NÃO AULA DE ARTE

Muitas vezes, quanto mais simples é a imagem,
maiores são os sonhos.
(BACHELARD, 1978, p. 287).

Allan Kaprow é um artista conhecido pelos *happenings* e instalações-ambientes que buscavam uma interação do público com os materiais e situações cotidianas cuja proposição foi integrar a arte à vida, sem *status* de arte ou até mesmo negando a própria arte como ela é conhecida nas culturas hegemônicas dos mundos ocidentais. Esse tipo de proposição, penso, pode funcionar na escola. A arte, na escola, deve ser experimentada. Fazer micro ações fugidias com materiais, situações e momentos propícios. A gente se encontra com grupos diferentes em cada um ou dois períodos diários, e um olhar, um movimento diferente no ambiente nos remete a uma variação imensa de possibilidades de ação educativa. Está tudo ali presente, no presente, como um presente. O ambiente escolar já é um ambiente pronto para

experimentações. São muitos estudantes, crianças e jovens cheios de histórias a serem contadas. Numa conversa tu descobres que A.P. gosta muito de cavalos e não para de desenhar cavalos. Cavalo tem crina, crina se usa no arco do violino, conversa sobre cavalo vira conversa de música. J. toca violino, mas não quer tocar na aula, quer tocar na orquestra. A turma tinha que ir ver a orquestra. F. tem 9 anos e quer muito tocar tambor porque a família dela é de uma religião de matriz afro e eles tocam muitos tambores nos encontros. O olhar dela muda quando toca um tambor, parece um transe. Por que não experimentar o quase-transe? É um momento de presença tão forte. Ela quer mostrar isso. Batemos na classe em intensidades diferentes. O transe “também concentra as potências curadoras desencadeadas pelas artes dos deuses que se manifestam. [...] Entrar em transe é partir para outro plano, mudar de paisagem, viajar” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 28).

Kaprow (1971) afirma que “os movimentos randômicos, em transe dos consumidores em um supermercado, são mais ricos do que qualquer coisa feita na dança moderna” (KAPROW, 1971, p. 14). Parece-me um outro jeito de ver, um olhar observador para os acontecimentos comuns da vida, mas com mais atenção e aberto para como a arte também está ali. Um olhar ingênuo e simultaneamente comprometido, saboreando os momentos de encontro com as pessoas, uma aproximação que, se for explicada como tarefa escolar de arte, pode alterar a percepção e a própria sensação de apreciação.

Brincar com uma regência musical: em vez de reger grupos musicais estabelecidos, apreciar e reger os sons do recreio, fazer a regência. Colocar-se como maestro no meio daqueles sons (gritaria, cochichos, corridas, risadas) é refletir e observar os sons. Pode-se compor uma partitura, trocar, ou seja, passar a regência para outro fazer, e assim por diante. Os alunos do 1º ano ao 4º ano do Fundamental adoram reger os colegas. Combinamos de reger sons bem fracos com as mãos para baixo, médios com as mãos no meio e fortes com as mãos para cima. Adoraram fazer os sons fortes.

J. não quer tocar seu violino, mas pode mostrar como faz o maestro da sua orquestra, é uma performance por imitação que vira um jogo de som e movimento. Todos podem participar.

Um rápido passeio pelas dependências da escola, durante a aula, desviando dos procedimentos mecanicamente aceitos e praticados nela, e já temos um “micro *happening* didático” (FISCHER, 2016). Andar pela escola, observando móveis e utensílios subutilizados ou abandonados, e já estamos em um improviso cênico com esses elementos. Bancos quebrados podem virar armas pra brincar de polícia e ladrão. Aquele monte de folhas secas que caíram do abacateiro ali do lado da escola. Pronto, já estamos percebendo e sentido texturas com as mãos, estamos deslocando a conversa dirigida da sala de aula para uma experimentação coletiva, e estamos aprendendo coisas com isso. Pode ser só brincadeira? Sim, pode. Um cobertor usado que foi parar sabe-se como na escola e já podemos fazer um debate/experimentação sobre como dormem as pessoas em situação de rua, sem-teto, uma pessoa em situação de rua, pessoas abandonadas nas ruas, temos a representação lúdica e conscientizadora de uma situação do mundo real. As coisas se interligam quando atravessamos do programado para uma inesperada ação. Ou apenas quando olhamos com mais atenção as coisas rotineiras, como a fila para o lanche. A fila para o lanche é um evento. Tem preparativos, chegada por ordem, liberação por número, é encontro de amigos. Fizemos pose para esse encontro. O lanche coletivo virou algumas poses sobre a *Última Ceia*, *O pensador*, *O Grito*. Na sociedade dos celulares em mãos, estamos o tempo todo fazendo pose. É uma representação, é uma imitação, estamos performando.

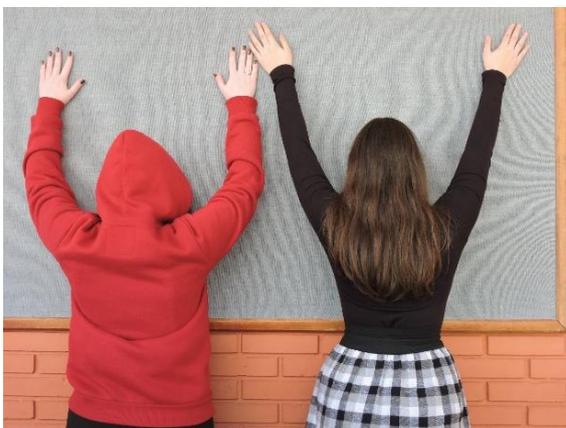


Figura 69 – Pose 1: mãos na parede.



Figura 70 – Pose 2: no corredor.

Fotos: estudantes.



Figura 71 – Pose 3: turma EJA - as cores da pele.
Fotos: estudantes.



Figura 72 – Pose 4: no pátio.



Figuras 73 - Pose 5: sombras.



Figuras 74 - Pose 6. Fotos: estudantes.



Figura 75 – Pose 7: pedaços de bancos quebrados usados como armas.



Figura 76 - Pose 8. Fotos: estudantes.



Figura 77 – Pose 8: “O grito”. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 78 – Pose 9: “A última ceia”. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 79 – Pose 10: “A última ceia” 2. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 80 – Pose 11: Lanche coletivo “A última ceia” – só meninas. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 81 – Pose 12: ninjas.



Figura 82 - Aula do PIBID/Teatro-UFRGS

4.8 ENCONTROS E DESENCONTROS 5

Num dia desses (2020), meio frio, eu corro pela rua Osvaldo Aranha. Quando estou quase em frente à escola, um senhor me acena para conversar. Pergunta sobre o uniforme (estou com o casaco da Escola). Pergunta se eu fiz parte da escola. Sim, professor por 30 anos. Ele sorri e diz com orgulho que sua esposa estudou ali quando ainda era Escola Normal para meninas. Depois diz, “na verdade três filhos meus estudaram aqui também, talvez tenhas dado aula para eles”. Comentamos um pouco sobre o estado ruim em que ficou a

escola abandonada. Fiquei contente com aquele encontro; disse meu nome e a minha disciplina, artes. “Abraços pra ti e tua família”, disse ao me despedir. Já não estava tão frio o dia.

4.9 IMAGENS - GESTOS - MOVIMENTOS

De uma imagem isolada pode nascer um universo.
(BACHELARD, 1988, p. 167)

Silêncio. Apenas o silêncio, não o som do silêncio. O silêncio como mínimo para divagar sem seleção de pensamento. Auto-organização do pensamento. Não se decide o que vem antes ou depois e a gente pode desistir da não decisão. Desistir não é pior nem melhor. Desistir é se abrir para outros caminhos que não precisam nem começar. Ou melhor, o novo (ou velho) caminho já começa sozinho, sem permissão. Mínimo, pensar em imagens mínimas, ou menores, sem seleção de lugar. Uma paisagem ampla ajuda a pensar o que nela não tem fim, nem começo. O *click* da imagem panorâmica do silêncio com a máquina. Imagem panorâmica capturada, mas você não consegue ver tudo ao mesmo tempo e também não precisa focar em lugar nenhum. Cada lugar é onde a imagem começa. Cada imagem esconde o que ela reflete e o que ela não reflete. E cada imagem tem o instante que já é passado e o que ela aprisiona. Elas são o silêncio do instante. Os lugares são todos importantes e nenhum se repete, e quando repete já é outro lugar. Da palavra imagem se tem imaginário, imaginação. “Na presença de uma imagem que sonha, é preciso tomá-la como um convite a continuar o devaneio que a criou” (BACHELARD, 1978, p. 296).

Experimentar a imagem. A máquina fotográfica. Ela seria utilizada para mostrar a performance dos envolvidos no processo escolar. Ela seria distribuída para quem quiser usá-la, antes, durante e depois da aula.

“- Professor, me empresta a máquina?” “- Claro!” “- Que fotos eu posso tirar com ela?” “- Qualquer coisa que tem aqui. Depois, passa a máquina para outra pessoa” “- Tem que ser da turma?” “- Não, não precisa nem ser da ou sobre a

nossa aula.” Lá vão os estudantes me guiar nas coisas que estão na escola, aquilo que eu não percebo ou que me vem de outra maneira.

Tirar uma foto é engraçado. Fazer uma foto também é. Tiramos aquele instante de todo instante que está passando, ou que já passou. É um pouco de arte, é uma pouco de acaso, de aprisionamento, de denúncia, mas na escola é muita diversão, isso também é importante. A câmera compartilhada retira os vícios de pesquisa do professor, retira os vícios de enquadramento pretensamente semiprofissional, acadêmico. Fotografia na aula de arte é diversão, não é arte. Não é arte da diversão tampouco. Aquela foto da bola furada no telhado, o pedaço de parede do pátio. O palavrão achado em outra parede, fotos no banheiro, da panela da cozinha, dentro da panela, o lanche que estão fazendo é arte. Foto de quem não quer fazer foto (direito à não-foto, respeito à decisão da não-foto). Rosto escondido pela mão, caderno, atrás da cortina. O não querer fazer como arte de fazer. Os gestos de recusa. “Não quero dar aula / Não quero ter aula”. Os gestos.

A imitação de imagens de *Internet*, a imitação de posições de ídolos, a imitação da recusa da fotografia, captam mais gestos que os originais. As imagens trazem o momento de volta e a gente se diverte, se emociona e tem saudade. A captura daquele monte de som que fica em silêncio. O silêncio da foto que traz de volta todo aquele som na memória. A diversão. A diversão de fotografias deles (os alunos) por eles mesmos. Não é pose para a aula. É pose, é também “tomada de posição” para mostrar que a diversão é a própria aula acontecendo, dentro, fora, durante e além dela. A diversão como compromisso de usar o corpo e se mostrar, brincar, aprender a brincar sobre as imagens durante a aula. Falar sobre essas poses, questionar o que o corpo está mostrando para a máquina. Questionar a exibição e questionar a recusa. Trazer o positivo da recusa para a foto. A arte da recusa na aula de arte. Negação como positivo.



Figura 83 – Pose “não quero aparecer”.



Figura 84 – Tédio. Fotos: Geraldo Fischer.

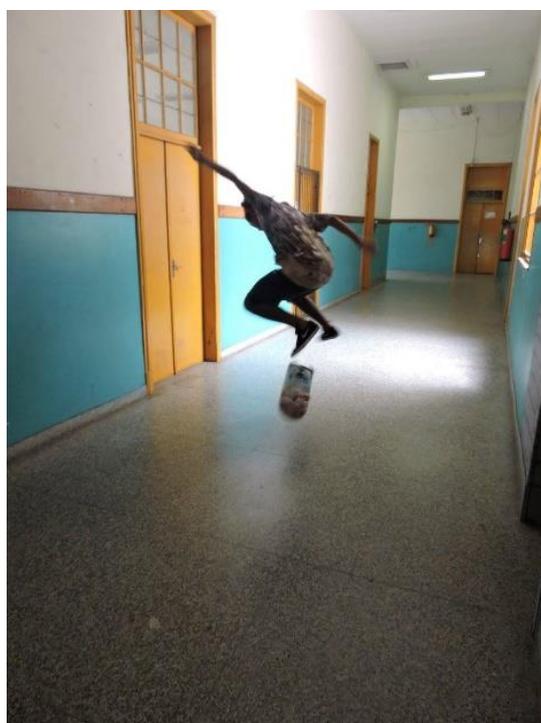


Figura 85 - Y. suspenso no ar. Foto: Geraldo Fischer.

Eu revejo as fotos sempre. Lembro que o Y. está no ar naquela foto. Junto com seu *skate*. Está suspenso. Os braços abertos como um pássaro partindo em um voo. São muitas linhas em perspectivas que vão para o final do corredor. Ele veio correndo lá do fim do corredor e, bem na minha frente, quase onde o sol que atravessa a janela desenha sua claridade no chão, ele pulou. Nesse instante tirei a foto. Essa imagem está “tomando posição” (DIDI-HUBERMAN, 2017). Por que será que não se pode andar de *skate* no corredor? Se fosse permitido, provavelmente até os professores se interessariam por isso. O *skate* poderia ser usado como categoria de esporte na Educação Física, mas a

escola não permitiu essa ousadia. O instante da fotografia ficou na memória e, como ela, ficou suspenso no ar. A suspensão. Uma imagem, “além de representar alguém ou significar algo, *manifesta um desejo* [...], e, como todo desejo, é *confuso na memória*. Dessa forma, as imagens se manifestam: elas se levantam, elas às vezes também nos levantam” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 165). Y. levanta o *skate*.

O gesto, o gesto da preguiça. Do ócio, do “ócio criativo” (DE MASI, 2000). Como conversaram José Miguel Wisnik e Zé Celso Martinez (1995),⁵⁷ “O negócio do ócio”, ou seja, a preguiça, o ócio e o tédio podem conter um trabalho não revelado, um “carregar baterias”, a criação sendo gestada no lazer. Baixar a cabeça entre os braços e descansar um pouco. O gesto do tédio. Tédio faz a cabeça pensar em um monte de coisas e podemos estar criando nesse momento. Semelhante percepção é elaborada por Marcel Duchamp⁵⁸ a respeito do tédio nos *happenings*:

O ponto que eles trouxeram tão bem, o interessante é que eles apresentam pra você uma peça de tédio, eu não digo que eles descobriram isso, mas é muito interessante utilizar o tédio como um objeto para atrair o público, você percebe? O público vem para um *happening* não para se divertir, mas para ser entediado e isso é uma grande contribuição para novas ideias, não é? [...] Você aceita o tédio como um objetivo, com uma intenção. (DUCHAMP, 1968, s/p.).

Uma suspensão como uma pose. Pose, eles adoram fazer pose para as fotos que eles mesmos tiram uns dos outros. O gesto que vai se completar, está em ação, mas a foto só sugere e a memória imagina ou inventa. O gesto que é o fim da ação, a pose final. De pose temos posição e, politicamente “tomar uma posição” (DIDI-HUBERMAN, 2017). Didi-Huberman escreve, a respeito das imagens, que

Elas evidenciam que a política é, antes de tudo, um campo de subjetivação e imaginação, de desejo e memória. Mesmo que façam na forma de um sintoma, como acontece com

⁵⁷ Entrevista concedida por Zé Celso Martinez ao Programa Roda Viva, 1995. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/605/entrevistados/jose_celso_martinez_correa_1995.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

⁵⁸ Entrevista concedida por Marcel Duchamp à jornalista Joan Bakewell na BBC de Londres, 1968. Legenda: Chico Machado. Transcrição: Geraldo Fischer.

frequência, isso não impede que, no fundo, as imagens sejam políticas e por essa mesma razão que, voluntariamente ou não, elas *tomem posição* entre mil e uma coisas possíveis: uma reminiscência e um esquecimento, um desejo e uma recusa, um lugar público e um espaço privado, um raciocínio e uma fantasia, uma emoção solidária e um gesto solitário, um saber e um não saber [...]. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 165).

As imagens que revejo, dos estudantes nas práticas artísticas em aula, são tempos e movimentos em suspensão, são poses, “gestos parados”. Como no filme de Ettore Scola, *Nós que Nos Amávamos Tanto (C'eravamo Tanto Amati)*, de 1974, em que o casal de amigos, representados por Stefania Sandrelli e Nino Manfredi, na sequência de conversa na saída do teatro, faz poses, congelando seu movimento corporal, um de cada vez, para que o outro diga o que está pensando, imitando os atores da peça que acabaram de ver. A personagem de Sandrelli comenta a brincadeira: “quando um homem pensa os outros não ouvem”. Essa sequência da cena do filme achei muito bonita, por trazer à tona o problema da comunicação e especialmente da escuta do desejo do outro. No jogo é falado o pensamento, como se o outro não estivesse ouvindo, mas sabe-se que ele está ali ao lado, escutando. O que realmente pensamos quando entramos em silêncio na sala de aula? O que não estamos ouvindo do outro, de parte a parte, entre alunos e professores?

O que estamos pensando quando tiramos as fotos e o que pensamos agora quando as vemos? Agamben reflete sobre a relação entre imagem e as memórias que cada uma de suas polaridades (a fixa e a dinâmica) aciona. Para Agamben (2015),

de fato, toda imagem é animada por uma polaridade antinômica: de um lado ela é a reificação e a anulação de um gesto (é *imago* como máscara de cera do morto ou como símbolo); do outro, ela conserva-lhe intacta a *dynamis* (como nos instantes de Muybridge ou em qualquer fotografia esportiva). A primeira corresponde à lembrança de que se apodera a memória voluntária, a segunda à imagem que lampeja na epifania da memória involuntária. E, enquanto a primeira vive num mágico isolamento, a segunda envia sempre para além de si mesma, para um todo do qual faz parte. (AGAMBEN, 2015, p. 22).



Figura 86 - Pose “Presos”. Foto: Geraldo Fischer.

A foto acima foi tirada num corredor que dá acesso ao vasto pátio do prédio principal do IE, na av. Osvaldo Aranha, que era trancada quando acabava o recreio, impedindo que os estudantes ficassem lá fora. Com o início da obra de restauração, já não havia condições de sair nem mesmo durante o intervalo.

Identities

Realizamos, com duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, em 2018, em plena ascensão do conservadorismo no Brasil, a criação de regras, símbolos e gestos para refletir sobre a formação de grupos e identidades sociais, a partir da apreciação do filme alemão *A Onda (Die Welle)*, de 2008, dirigido por Dennis Gansel. No filme, um professor faz uma experiência para ensinar o que é Autocracia para os estudantes. Todos deverão obedecer somente a ele, vão usar um uniforme padrão, vão criar símbolos e gestos referentes àquele grupo. A experiência foge de controle e se observa no filme uma reflexão sobre o poder de uma ideologia fascista, que remete claramente ao Fascismo / Nazismo. Os estudantes do IE entraram no jogo e inventaram símbolos, gestos e regras para seus grupos, explorando temas sobre a diversidade, como feminismo, amizade, deboche, conservadorismo, liberdade, entre outros. Eu vejo as fotos, umas estão como estátuas congeladas, outras querem sair e ir adiante.



Figura 87 - Grupo Veto. Uniforme cinza. "Com visão proibitiva." Turma 111, 2018. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 88 - Grupo Four. Camiseta preta. "Ideias proibitivas, com símbolo ditatorial." Turma 111, 2018. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 89 - Grupo *Shurengous*.⁵⁹ "Filosofia do deixa estar e vale tudo, sem regras." Roupas colorida. Turma 112, 2018. Foto: Geraldo Fischer.

⁵⁹ *Shurengous* é um termo pouco encontrado na *internet*, mas que provavelmente esteja sendo usado com referência a um jogo virtual.



Figura 90 - Grupo Braço de Ferro. “Deboche.” Sem uniforme. Turma 112, 2018.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 91 - Grupo *Red Hawks*⁶⁰. “Filosofia de poder absoluto das mulheres.” Cor preta.
Turma 111, 2018. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 92 - Grupo LOL⁶¹. “Humor, união e anarquia.” Cor vermelha.
Turma 112. Foto: Geraldo Fischer.

⁶⁰ *Red Hawks* significa “Águias Vermelhas” em inglês, mas também é o nome de um time de futebol da Gâmbia e, no singular - Red Walk -, trata-se de um golpe do animê japonês *One Piece*.

⁶¹ LOL é a sigla correspondente a *League of Legends*, um jogo eletrônico multiplayer *online* que envolve batalhas de arena, desenvolvido e publicado pela empresa *Riot Games*. Disponível em: <https://www.leagueoflegends.com/pt-br/>.

Nos exemplos acima, os gestos criados dizem muito sobre grupos diferentes de jovens – entre si também certamente diversos, mas que buscavam convergências na afirmação de alguma(s) identidade(s) - que encontrei nas turmas com que trabalhei.

Fora das aulas de Arte, em muitos de seus gestos, os estudantes usam em destaque três dedos (figuras abaixo), o que vem dos símbolos que os rappers usam com frequência, meio pro lado, meio para baixo, que pode ser indicação para si mesmo, ou representação do homem de pé, “vida loka”⁶² ou outra coisa. É um gesto de afirmação e rebeldia, uma marca.



Figuras 93 e 94 - Poses com símbolo nas mãos. Foto: estudantes.

Sobre as identidades juvenis, é importante considerar que, como aponta Geraldo Leão (2011, p. 101),

(...) a juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos.

Assim, não podemos reduzir a juventude a um grupo homogêneo ou a qualquer estereótipo. No IE, convivi com muitos jovens com pensamentos diferentes e

⁶² “Vida loka” é um termo empregado para se referir a um modelo de vida ostentado nas músicas do funk e também por alguns rappers. Viver ao modo vida loka é o mesmo que se aventurar sem se ater aos limites e se arriscar diante do perigo. Hipoteticamente, o termo é oriundo do inglês “*thug life*”, que foi criado pelos rappers norte-americanos e que recebeu como tradução para o português algo como “vida difícil”. Por este termo compreende-se a rotina desfavorável que uma pessoa vivencia devido à sua situação socioeconômica. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/vida-loka>.

complexos, expressos em diferentes modos de agir, gostos musicais, relações com a escola e com seus convivas naquele ambiente. Os gestos criados a partir do filme pelos grupos na atividade acima descrita mostram bem essas diferenças, que estão não só na escola, mas também nas redes sociais e em outras esferas da sociedade, inclusive nas chamadas “bolhas”, reforçadas pela ascensão e maior visibilização do conservadorismo na época dessa tarefa (2018), quando da eleição para presidente do Brasil.

A tarefa foi propositadamente solicitada, em sintonia com a discussão em nível nacional de pautas como fascismo, comunismo, feminismo e as diferenças de crenças, gênero, raça e etnia. Tais debates vinham (e ainda vêm) dividindo opiniões entre alunos e professores, às vezes de forma um tanto passional e superficial e mostrando de forma aberta pensamentos retrógrados e preconceitos que estão na estrutura da nossa sociedade. Como existia uma demanda muito clara por discutir essas questões nas conversas entre os estudantes, achei necessário explorar mais esses temas nas aulas.

As diferentes performances que criaram dizem muito de seus pensamentos e questionamentos sobre as ideias autocráticas do filme: os limites da censura, a descrença e o deboche em relação às instituições, uma dose de ironia sobre tudo, a especulação sobre o autoritarismo, uma posição marcadamente feminista no enfrentamento das questões sociais, uma ideia de bom humor e união entre os jovens. Enfim, uma amostra de tantas posições juvenis possíveis, não só frente ao filme ao qual havíamos assistido, mas também tomando em perspectiva o momento político que o país apresentava naquele momento.

Imaginação

Como dito anteriormente, da imagem temos a palavra imaginação, que nos leva a representação, ideia, pensamento, ilusão, devaneio, invenção e tantas outras. Diz-se que a criança tem muita imaginação. Gosto de pensar no devaneio e na invenção que a imagem provoca no processo de lembrar. A gente pode ver uma mesma imagem e dizer coisas opostas entre si sobre ela.

Descrevi e analisei na dissertação de mestrado (FISCHER, 2016) um projeto sobre poesias dadaístas, no qual alunas liam poesias aleatórias criadas por elas mesmas atrás da cortina na sala de teatro (2012, Turma 114, sala de teatro do IE).



Figura 95 - Leitura atrás da cortina. Foto: Geraldo Fischer.

As estudantes relutaram muito em serem registradas durante essa leitura. Não tinha jeito, não queriam registro fotográfico, nem filmagem do trabalho. Então a cortina foi a solução negociada e a imagem se abriu para outras possibilidades de registro das performances. Na foto, aparecem apenas os tênis nos pés. Os corpos, ocultos para o registro, escondidos, brincam em um esconderijo, em uma aula que fala de poesia, de absurdo. O desenho em ondas que a cortina faz é arte. A repetição dos calçados formando um padrão visual linear é arte pop.

Y. suspenso no ar, de novo na imagem. A descrição da lembrança não é mais a lembrança. É a poesia em invenção ou um devaneio da lembrança. “Esse passado morto tem em nós um futuro, o futuro de suas imagens vivas, *o futuro do devaneio* que se abre diante de toda imagem redescoberta”. (BACHELARD, 1996, p. 107).

Bachelard aponta a dimensão da confiança promovida pelo devaneio, atingido pela imaginação: “Pela imaginação, graças às sutilezas da função do irreal, reingressamos no mundo da confiança, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do devaneio” (BACHELARD, 1996, p. 14). E ainda pergunta: “Que é que conheceríamos do outro se não o imaginássemos?” (*Ibid.*). O autor parece querer destacar a segurança implicada no processo de conhecer que advém do irreal promovido pela imaginação.

Essa imaginação significa para mim, ao ver as imagens dos alunos na escola, uma espécie de sonho. “Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação psíquica que é o devaneio, na paz de um grande repouso.” (BACHELARD, 1996, p. 99). Eu vejo o registro mudo da fotografia, ou sonoro dos vídeos, e eles estão lá. Estão aqui também na escrita desse instante, mas percebo que as imagens se desprenderam de mim e vivem por conta própria no mundo dos registros. Ao mesmo tempo em que eu revivo aqueles momentos, eles permanecem como arquivos sem vida. Aciono as duas memórias, descritas por Agamben (2015): respectivamente, a involuntária (dinâmica) e a voluntária (estática). Eu me emociono e me distancio. As fotos reveladas me revelam. Eu busco e elas me trazem. Eu revivo pelas imagens aquilo que passou, e elas me trazem sons de memórias dos trabalhos coletivos naqueles corredores e saguão do antigo prédio do Instituto de Educação, aquele na Osvaldo Aranha, para o qual desejávamos ter voltado.

“O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno.” (FLUSSER, 1985, p. 12). Sim, esse tempo de retornar à imagem oportuniza outras observações que escaparam do primeiro “golpe de vista” e que busquei descrever nesse capítulo. Não é aquele passar de imagens do celular ou computador, em que tu vês a imagem, mas teu olhar está adiante, em outra, outra ou até fora dela. Há elementos, antes invisíveis na figura principal, que agora se revelam ao meu olhar, pelas novas maneiras que a ele me dedico.

“Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos.” (BARTHES, 1980, p. 16). Imagens mudas que dizem coisas. Procurei me concentrar nos registros que os estudantes fizeram por eles mesmos, sem o crivo do professor, que poderia

bloquear o acontecimento ao vivo e querer “preparar” a fotografia. A invenção traz consigo uma magia intencional, não mais real. As fotos e as lembranças que selecionei para falar aqui de “arte não arte”, de maneira fragmentária, misturam jogos e outros momentos divertidos ou desafiadores, de aprendizagens no âmbito das artes. As experiências vividas nas aulas vão transformar alguma coisa? A adornar a emoção, o tempo da imagem sempre é outro, vai e volta e nunca está em lugar nenhum. "A imaginação não é, como o sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade". (BACHELARD, 1994, p. 19).

5 RECADOS

No território escolar, o espaço/paisagem faz parte dos que ali estão. Ou será que os que ali estão que fazem parte do espaço/paisagem? As marcas, mesmo que algumas “invisíveis”, foram feitas por alguém que esteve ali e que pode estar fazendo do seu ato uma resistência e também uma demarcação de espaço, uma lembrança de sua presença ou passagem por aquele lugar. As pessoas marcam o local com “falas, formas de marcar abrigos identitários [...], adesões, trânsitos e pertencimentos improvisados” (FILHO, 2013, p. 241). Tive um aluno do primeiro ano que desenhava sempre na classe. Observei que, mesmo que eu pedisse para que colocasse no papel para me mostrar, que poderia ser um desenho da classe mesmo, só para conversar sobre o trabalho, ele preferia desenhar por conta própria, em outro momento, sempre na carteira. Parece que fazia ali até mesmo para transgredir e ao mesmo tempo ter um tipo de reconhecimento, não para mim como professor, mas para ficar um tempo indeterminado naquele local coletivo pertencente a ele.

Lutar por um espaço, resistir a certas condutas sociais também pode trazer a sensação de prazer, que estão intimamente ligadas ao poder. Poder de estar ali, marcar em qualquer lugar e passar dos limites. (FERRARI; TOSTES, 2020, p. 13).

Os estudantes deixam essas marcas na escola. Marcas gravadas nas classes, paredes, corrimões, portas, banheiros. Muitas são recados, de um grupo identificado, as chamadas pichações. Outras internas, geralmente de descontentamento com alguma coisa, e, às vezes, marcas que podem até revelar um não pertencimento, por isso um não cuidado com a escola.

Ana Paula Corti considera, em seus estudos sobre culturas juvenis, que, quando as marcas da juventude são reprimidas nos espaços institucionais,

geralmente retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes transgressora dos próprios jovens [...] e são vistas como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao ambiente escolar (CORTI apud SOUZA; TORRES, 2008, p. 278).

Em alguns aspectos a gente não conhece bem a escola a que a gente pertence. Pertencemos realmente a uma escola? Estamos de passagem? Queremos estar ali? Alguns rabiscos ou recados numa escola grande de Porto Alegre podem parecer invisíveis ou somente como uma parte da paisagem se não pensarmos sobre eles. A paisagem meio caótica da capital gaúcha abriga todos os tipos de marcas. Um olhar diferente às imagens que estão pelo nosso caminho pode mudar um dia. Algumas figuras emergem, das mais simples até outras bem fortes, como quando, em certo dia de 2016, saí de casa para a aula no Mestrado. Em frente ao meu prédio vi uma marca feita de sangue na calçada e segui caminhando acompanhando-a por duas quadras. O rastro parecia com um carimbo feito por um pé machucado e tive a sensação de que ele era vestígio de algo triste, injusto e invisível ao mesmo tempo. São tantas as marcas e mensagens de falta de cuidado, na rua ou na escola, que passam a ser invisibilizadas ou mesmo naturalizadas, quando não chocam mais quem as vê. Acostumamo-nos a elas e incorporamos tudo ao nosso cotidiano quase sem nos surpreender. No retorno a pé da aula para casa, no mesmo dia em que observei o rastro de sangue, prestei mais atenção também em outros recados. Vejo pichado numa parede, no centro da cidade, a inscrição “Polícia bate em mulher”, um recado real e invisível ao mesmo tempo, visto que se mistura com as propagandas que estão por toda a rua nas paredes.

Vejo outros tipos de recado em 2020, quando examino fotos de trabalhos de alunos nas aulas de Arte em 2015. Observo no cavalete: “A alma guarda o que a mente tenta esquecer” (RACIONAIS MC's, 2002)⁶³.

⁶³ **Negro Drama**, de Racionais MC's. Álbum Nada Como Um Dia Após O Outro Dia - Chora Agora (CD 1) - Ri Depois (CD 2). Cosa Nostra Fonográfica/Zambia, 2002. Disponível em: <https://youtu.be/tWSr-NDZI4s>.



Figura 96 - Letras de músicas em cavaletes para quadros. Foto: Geraldo Fischer.

Está escrito também no cavalete: “Mas o mundo dá voltas e nas voltas que o mundo dá” (RODRIGUINHO, 2013)⁶⁴. Nessa foto acima, que recado os estudantes estavam dando? A ideia foi colocar pedaços de música em locais e objetos diferentes do normal. Em classes, bancos, corredores, em coisas não usuais. Quando esses estudantes colocaram nesse cavalete foi para um trabalho coletivo para uma exposição. Agora, prestando nova atenção ao trabalho, destaca-se a diversidade poética das canções nele contidas: um RAP do grupo Racionais MC, *Negro drama* (2002) fala da realidade dos negros que moram na periferia; e um pagode romântico remete a um menino negro que no passado se sentia desprezado na escola pelos colegas e pela menina de que gostava, mas que acaba superando as dificuldades ao se tornar um artista, que termina com os seguintes versos:

O mundo dá voltas, clareou pra nós / Mais que um lugar ao sol,
potência para nossa voz / O bagulho é louco, doido, as portas
se abriram / Sonhos se libertaram e novas vozes surgiram / O
mundo dá voltas porque o bonde não para. (RODRIGUINHO,
2013).

⁶⁴ **O mundo dá voltas**, de Rodriguinho. Álbum *O Mundo dá voltas*. Som Livre, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/g01N8-ZjnFo>.

Na parte superior do cavalete, aparece algo a que não havia me atentado anteriormente. Está escrito MAC TÜB, mas não se trata de um U tremado e sim do desenho de um sorriso. Ao pesquisar por “*Maktub*”⁶⁵, vi que essa palavra para os árabes significa destino, algo que já estava escrito. Revendo as fotos mudas, fico imaginando quantos recados os estudantes deram-me ao longo de sua passagem pela escola, os quais só compreendi em parte na época, e a que reagi em menor número, ainda.

Em um outro trabalho que revejo agora constam letras de duas músicas escritas em palitos de madeira, colados sobre uma prancheta (Figura 89): o RAP brasileiro *Meio Loco*, do grupo Costa Gold⁶⁶ - “Cabeça de milionário dentro do busão / ficando puto com o cenário de destruição / enquanto nego se preocupa com a seleção” (GOLD, 2013); e o pop inglês de Ed Sheeran, *Photograph* - “You can fit me inside the necklace you got when you were sixteen Next to your heartbeat where I should be Keep it deep within your soul” (SHEERAN, 2014). Além disso, há palavras escritas na colagem em mandarim. Em outra prancheta (Figura 90), aparecem músicas populares - como *Cajuína*, de Caetano Veloso⁶⁷ e *Carinhoso*, de Pixinguinha e João de Barro⁶⁸ - e memes⁶⁹ de *internet*, como *Bilada*⁷⁰ e *Chola Mais*.⁷¹

⁶⁵ *Maktub* é uma palavra em árabe que significa “já estava escrito” ou “tinha que acontecer”. *Maktub* é também o nome de um livro do autor brasileiro Paulo Coelho. Disponível em: <https://www.significados.com.br/maktub/> Acesso em jun. 2020.

⁶⁶ **Meio Loco**, de Cogito, Nog e Predella. Grupo Costa Gold. Vídeo Independente, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/PfAKRyF2vQE>.

⁶⁷ **Cajuína**, de Caetano Veloso. Álbum *Cinema Transcendental*. Polygram/Philips, 1979. Disponível em: <https://youtu.be/7-nIMtLqI7Y>.

⁶⁸ **Carinhoso**, de Pixinguinha (1917), com letra de João de Barro (1937). Disponível em: <https://youtu.be/8lhqXDQkWPQ>.

⁶⁹ Meme é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no “mundo da internet”, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/> Acesso em: 28 jul. 2020.

⁷⁰ **Bilada** é um meme jocoso sobre conflitos de um casal homem-mulher. Disponível em: <https://wikinet.pro/wiki/Bilada>.

⁷¹ **Chola Mais** é uma expressão que ficou conhecida através de uma animação 3D da Turma da Mônica (2015), utilizada para tripudiar sobre uma pessoa que reclama de algo em situação desfavorável. Disponível em: [https://www.dicionarioinformal.com.br/chola+mais/#:~:text=Chola%20Mais%20%C3%A9%20uma%20frase,forma%20inofensiva\)%20em%20alguma%20situa%C3%A7%C3%A3o](https://www.dicionarioinformal.com.br/chola+mais/#:~:text=Chola%20Mais%20%C3%A9%20uma%20frase,forma%20inofensiva)%20em%20alguma%20situa%C3%A7%C3%A3o).



Figuras 97 e 98 – Músicas em palitos sobre prancheta. Fotos: Geraldo Fischer.

Analisando os trabalhos acima, feitos pelos estudantes, evidencia-se a presença de músicas de seu gosto, em gêneros musicais e com temas diversos, e expressões verbais que remetiam a brincadeiras midiáticas (memes) que circulavam na rede entre seus grupos juvenis. Além disso, a composição visual dos trabalhos altera a expectativa da função de objetos comuns – como o cavalete e a prancheta – e convida a uma leitura singular dessas canções e brincadeiras.

Na mesma época da execução desses trabalhos (2015), começou a aparecer, de forma recorrente na escola, a imagem de um olho dentro de um triângulo, desenhada em portas, paredes e interruptores, a qual os estudantes relacionavam com a palavra “Sinta”. A partir dessa constatação, sugeri a uma das turmas para as quais lecionava que fizessem um cartaz baseado naquele fenômeno escolar. Um grupo de jovens confeccionou um cartaz com o mesmo desenho espalhado pela escola e a frase imperativa “não pense, sinta”.



Figura 99 – Marca *Sinta* no interruptor.



Figura 100 – Marca *Sinta* na porta da sala.

Fotos: Geraldo Fischer.



Figura 101 - Marca *Sinta* feita como cartaz. Foto: estudantes.

Os estudantes não quiseram me explicaram o que a expressão “Sinta” significava,⁷² mas eu fiquei com a interpretação de que o símbolo seria um convite a sentir e não somente pensar, como um recado positivo, o *sentir* como uma experiência que não envolveria somente o pensar. Eu posso ter mil ideias e somente *pensar* como elas seriam; por outro lado, posso *senti-las*: sofrer-viver na tentativa de fazê-las. Como bem lembra John Dewey: “Degas teria dito a seu amigo Mallarmé que tinha todos os dias centenas de ideias para poemas. Este respondeu ‘os poemas, meu amigo, são feitos de palavras e não de ideias’”. (DEWEY, 2010, p. 31).

⁷² Essa figura triangular com um olho dentro é parecida com o chamado “Olho da Providência”, na igreja católica também conhecido como “o olho de Deus que tudo vê”. É associado ainda à Maçonaria e ligado a grupos apócrifos, como a sociedade secreta *Illuminati*. Disponível em: <https://epoca.globo.com/mundo/a-verdadeira-origem-do-triangulo-com-um-olho-que-aparece-nas-notas-de-dolar-as-teorias-que-alimenta-24807781>.

Na época da Copa do Mundo de Futebol de 2014 alguns estudantes, sobretudo os mais novos até o 9º ano, trocavam figurinhas adesivas de jogadores de futebol das seleções dos países participantes da Copa. Em uma cadeira havia uma dessas figurinhas colada. Pensamos juntos em quem sabe ressignificar o aspecto dessa colagem completando toda ela com adesivos. Depois, na mesa também aproveitamos outros adesivos, dos seus cadernos de aula. Ficaram por algum tempo, a mesa e a cadeira, lotadas de figurinhas, marcadas pelos alunos como um objeto artístico daquela turma:



Figura 102 - Colando adesivos na mesa. Figura 103 - adesivos de jogadores na cadeira.
Fotos: estudantes.

Perguntam Ferrari e Tostes:

Seria possível pensar que pessoas que marcam alguma coisa/lugar e os/as delimitam, possam estar neste jogo de produção de diferença e de afirmação de identidade cuja necessidade está intrínseca nesta própria relação, pois, se pretendem marcar posições, símbolos que os representam para se estabelecer um limite e o seu próprio reconhecimento? E como a partir desses espaços marcados podemos ressignificar outros territórios? (FERRARI; TOSTES, 2020, p. 10).

Como já mencionei no capítulo 1, em 2016 a comunidade escolar do IE teve que fazer uma mudança de espaço, da sua grande e antiga instalação, que entraria em reforma, para um prédio muito menor na rua Cabral, que estava em desuso e que havia sido da (agora extinta) escola Roque Callage, assim como de uma secretaria de administração pública. Este novo prédio teve que ser adaptado para acomodar parte do Ensino Fundamental (5º a 9º ano) e o Ensino Médio. Diferentemente das paredes grandes e lisas do IEzão (forma como os

alunos se referiam ao Instituto de Educação, pelo seu grande tamanho) as paredes da nova escola são de tijolos em relevo pintados de branco. Na escola antiga tínhamos uma sala de artes que foi com o tempo sendo preenchida por imagens, colagens, cartazes, desenhos que os alunos iam fazendo na sua passagem por ela.

Na nova escola, a partir do estranhamento dessas diferenças do espaço físico e da observação da forma retangular dos tijolos pintados de branco em todas as paredes, surgiu uma ideia e propus aos estudantes do Ensino Médio das quatro turmas para quem eu lecionava que marcassem os tijolos das paredes de cada sala com nomes, mensagens, palavras, desenhos, letras de música ou formas, isto é, tudo aquilo que, de acordo com os estudantes, representasse-os. Cada turma realizou um conjunto de trabalhos, alguns individuais e outros coletivos, bem diversos entre elas, evidenciando algumas de suas identificações culturais e marcando os espaços das salas com suas ideias. Essa experiência nos tijolos lembra o que hooks afirma: que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino (hooks, 2013, p. 21).

Inicialmente eu havia pedido para a direção para, no desenvolvimento dessa tarefa, pintarmos com tintas as salas. Como isso não foi autorizado, solicitei aos estudantes que trouxessem folhas de color set⁷³ com cores diferentes, para que eles produzissem, naquele formato dos tijolos das paredes (cerca de 5,5 cm x 11,5 cm), pequenos “tijolos de papel”, colando seus recados por cima dos tijolos da parede com fita adesiva. Os estudantes então se representaram, de certo modo, nas paredes da sala.

⁷³ Similar à cartolina, o papel color set é, comparativamente, mais flexível e usado em trabalhos manuais que requerem dobraduras, como o origami.



Figura 104 - Colando nomes próprios.



Figura 105 - Desenhos como tijolos.

A dedicação dada à tarefa trouxe grande satisfação aos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio envolvidos. Assim como no caso das turmas que fizeram os recados de músicas em cavaletes e pranchetas, citado anteriormente, esses alunos mostraram vontade que seus recados e suas preferências fossem visibilizados para quem entrasse em suas salas os conhecesse. Dentre esse recados, estavam seus nomes próprios, citações de frases cômicas e filosóficas, referências a esportes e jogos eletrônicos, desenhos sobre gênero e sexualidade, etc. O engajamento grande da maioria dos estudantes no exercício resultou numa arte visual diversificada que me parece significar uma forma de estar presente, de pertencer a um lugar, de ter reconhecimento, individual ou de grupo, no lugar, naquele tempo e espaço.



Figura 106 - “Los asesinatos de mujeres trans también son feminicidios” e outros recados.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 107 - Nomes na parede (tijolos).



Figura 108 - “Inspira, respira e não pira” (tijolos).

Fotos: Geraldo Fischer

5.1 PROTESTOS

A primeira lembrança que eu tenho de uma ação de protesto foi bem no início de minha docência, entre 1990 e 1993, quando ainda havia diretores nomeados pela Secretaria de Educação do Estado do RS. Recordo-me, por exemplo, de, por essa época, chegar na escola em um dia em que chovia muito e a sala em que eu devia atuar estar muito molhada, assim como muitas outras. Fui na direção e solicitei uma outra sala. A diretora falou que eu trabalhasse naquela sala mesmo, e que não havia tanto problema assim, indicando indiretamente que parecia que eu não queria dar aula. Achei aquilo muito autoritário, e não fui atendido. Ao entrarmos na sala e vermos aquela situação, convidei os alunos para fazermos a aula nas escadarias do saguão.

Lembro que aquela nossa ousadia teve um resultado imediato. Os estudantes ficaram na escadaria lateral do saguão, e eu me posicionei em pé no espaço plano logo ao final das escadas, tratando do assunto programado para aquele dia, me dirigindo aos estudantes. A diretora viu a gente naquela situação e prontamente disse que havia uma outra sala que poderíamos ocupar.

O pequeno gesto foi até divertido e significativo para mim e para os estudantes. Uma das primeiras experiências de aulas fora da sala. Usamos a palavra ousadia para qualificar aquele ato e a elegemos como uma possibilidade de nossas práticas em artes: ser ousado nas proposições. Repetimos tanto essa palavra na realização dos trabalhos, que, quando me encontrava com eles nos corredores, me diziam, a respeito de qualquer assunto: “Ousadia, professor, ousadia”. A reparação da edificação foi matéria básica e constante para criar ações dentro da escola. As salas temáticas de Geografia, História, Química e Matemática e os porões onde iam sendo colocados objetos descartados, entre outros espaços específicos que havia no IE, todos foram gerando material para nossas proposições artísticas. A *ousadia* de sair da sala e visitar espaços pouco utilizados da escola são os principais temas da minha docência.

Um dos primeiros lugares que exploramos nas aulas que tiveram por tema a deterioração do prédio e o descaso da gestão pública com a educação foi o ginásio de esportes, que em 2014 completara 10 anos do seu fechamento para

uma reforma anunciada e não concretizada pelo poder público e que se tornou uma espécie de depósito de materiais estragados.



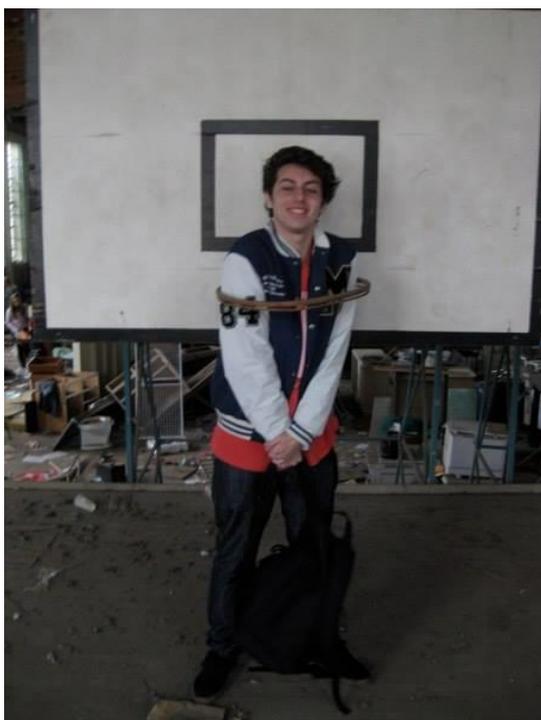
Figura 109 – Jogando vôlei no ginásio com entulhos. Foto: Geraldo Fischer.

A foto acima retrata uma das ideias que desenvolvemos naquele momento (2014), que foi levar bolas ao ginásio e jogar com e contra aquele caos. A diretora, por segurança e com razão solicitou que finalizássemos a sequência de aulas naquele espaço e o ginásio foi então trancado. Antes de encerrar esse projeto, porém, pudemos fazer várias ações pra chamar a atenção da comunidade.



Figura 110 - *Ready-made*, 2014.
Foto: Geraldo Fischer.

Um vaso sanitário descartado no ginásio de esportes foi apropriado para um exercício de leitura da “Fonte”, de Marcel Duchamp, transformado por um estudante de um 1º ano do Ensino Médio em um vaso de flores, cuja tampa era um livro de Biologia. Esse e outros materiais encontrados no ginásio viraram *ready-mades* irônicos e politizados.



Na foto ao lado, um estudante foi fotografado dentro de uma das duas tabelas de basquete armazenadas no ginásio-depósito. As cestas estavam bastante conservadas, mas inutilizadas. Outros estudantes também posaram para foto semelhante. Essa cesta não valeu pontos para a educação, mas serviu para nossa aula de Arte, como símbolo do abandono dos materiais esportivos pela instituição.

Figura 111 - Tabelas de basquete e o Abandono dos materiais esportivos, 2014.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 112 – Arena do IE, 10 anos, 2014. Foto: Geraldo Fischer.

Com um pneu e um jogo de futebol de dedo, foi criada coletivamente pela Turma 114 a *Arena do IE*, 10 anos. As datas apresentadas no trabalho são 2004 – ano em que o ginásio de esportes foi interditado - e 2014, ano da Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil. Esse trabalho é bastante simbólico de um momento em que se construíram no Brasil, com dinheiro público e alguns

casos de superfaturamento, muitas arenas de futebol para a Copa. Através dele pudemos discutir valores culturais e esportivos e avaliar quais seriam os critérios para as prioridades de investimentos no setor público.

Particpei, por outro lado, com toda a comunidade escolar e na área externa do prédio, de inúmeras manifestações relacionadas à sua deterioração física gradativa, assim como à desvalorização do professor estadual. Os últimos atos, sempre em frente ao IE, foram motivados pelo atraso da reforma anunciada e não cumprida e pela impossibilidade do retorno ao edifício da Osvaldo Aranha.

Essas manifestações sempre foram feitas de modo colaborativo, incluindo grande parte da comunidade, com a presença de professores e demais funcionários de outros setores, estudantes, pais e sindicato de professores estaduais. Houve protestos em dias específicos, como os aniversários do Instituto de Educação (05 de abril). Além da celebração em si, marcava-se a data como um símbolo de luta. Dependendo da infraestrutura e do dia da semana em que o aniversário caía no calendário, as manifestações oportunizavam performances diferentes, quase sempre tendo o tema da reforma em pauta. Várias manifestações eram então realizadas, acompanhadas de discursos pró valorização da educação e do IE de alunos, pais, professores e de alguns políticos. O último protesto de que participei foi numa sexta-feira em que o IE completou 150 anos de história, mais números redondos para minha docência de 30 anos.



Figura 113 – Assembleia Geral com direção, professores e estudantes, no auditório do IE, posteriormente interditado, 2014. Foto: estudantes.

Os protestos na rua, em datas variadas, envolviam toda a comunidade escolar e em diferentes papéis. Havia algumas incumbências pontuais que eram atribuídas aos professores de Arte, como sonorização do evento, realização de músicas e performances, confecção de cartazes e pinturas, nas quais envolvi algumas turmas. Uma das tarefas preparatórias dos protestos foi planejar e confeccionar com os estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio cartazes para as manifestações. Com a Turma 211 desenvolvemos o projeto do “Homem-Papelão”, com que os estudantes se divertiram e que tinha por objetivo divulgar dentro da escola um evento de protesto na rua. Ao recordar o evento, em 2019, escrevi o seguinte texto:

Homem-Papelão

O dia amanhece diferente,
Está frio, mas está quente
A rua:
No mesmo caminho para a escola
Tinha fios coloridos, uma furada bola
Tinha umas caixinhas no chão – não peguei, mas podia,
Uma porta que não abre nem fecha para um outro dia
É hoje, sei que é cedo, mas já foi ontem e amanhã foi agora
Mas pode indicar um caminho novo, por dentro, por fora
E nesse dia na esquina tinha aqueles papelões enrolados
“Hum”, penso eu, quem sabe podem ser aproveitados.

O texto se refere ao dia em que, lecionando na rua Cabral, eu levei papelões enrolados para a sala de aula a fim de que os alunos preparassem os cartazes e a divulgação do protesto. Eu encontrara os rolos de papel na frente de uma empresa, jogados na calçada, no trajeto entre minha casa e a escola. Eram vários tipos de papelão, bem conservados e que pareciam sobra de material de obra da construção civil. Bastante papelão, um material bem interessante para se utilizar em artes. Gosto de observar coisas descartadas na rua e recolher algumas delas. Muitos desses objetos são tratados como sucata, mas podem ter outra serventia, mesmo que seja só por um momento. Panos velhos, cobertores rasgados, um móvel, uma bolsa, qualquer coisa pode fazer parte de uma instalação, uma proposição inesperada. Apenas cheguei naquele dia com muito papelão.

Estávamos, como já descrevi, há mais de três anos no prédio provisório e a reforma do antigo edifício não tinha progresso nem perspectiva de se realizar. Professores e alunos íamos realizar um evento com cartazes, pinturas, músicas, poesia e performances ligado à escola e a educação. Entrei na sala da Turma 211 com os papelões de espessuras diversas, além de tintas, canetas e pinceis para a confecção dos cartazes. Mal coloquei os papelões no chão, ao meu lado, e um grupo de alunos se aproximou, pegando alguns dos materiais, já com uma ideia constituída. Enquanto outros jovens faziam cartazes pintando nas folhas sobre classes justapostas, aqueles primeiros se mobilizaram em torno de um colega, que seria vestido com canudos de papelão para se tornar o “homem-papelão” ou algo parecido. Apesar de nem todos terem participado da confecção do personagem, esta dinâmica transformou a aula em um evento lúdico, por estar sendo construída uma fantasia original. Após a criação do personagem de papelão, definimos que ele teria a incumbência de ser o garoto-propaganda do evento de aniversário da escola. Assim foi. Saímos da sala e visitamos todas as turmas, a sala dos professores, direção, o pátio, a biblioteca e cozinha, fazendo o chamado para o evento.



Figura 114 - Vestindo o personagem. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 115 - "Homem-Papelão". Foto: Geraldo Fischer.



Figura 116 - "Homem-Papelão" fazendo propaganda do evento na aula de História.
Foto: Geraldo Fischer.

A performance desse personagem criado pela turma produziu um efeito de incentivar outros colegas para que comparecessem na manifestação da escola,

uma vez que ela não seria obrigatória. Outras turmas elaboraram também, para a mesma ocasião, cartazes sobre a escola.

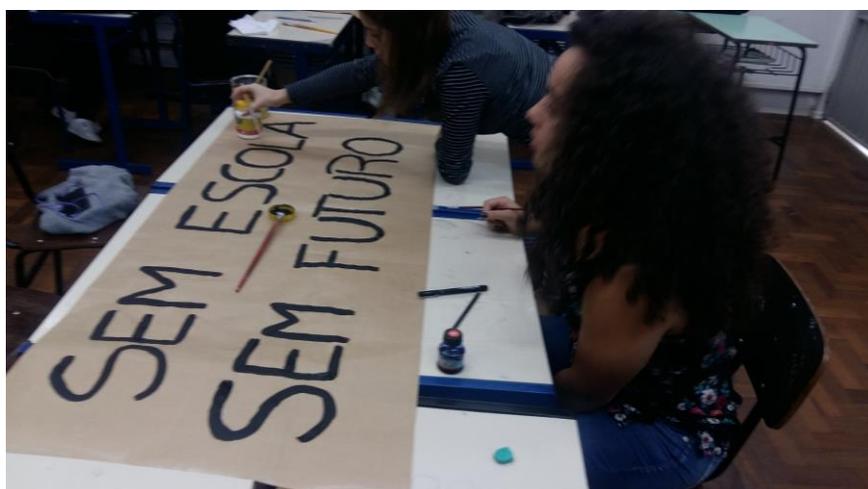
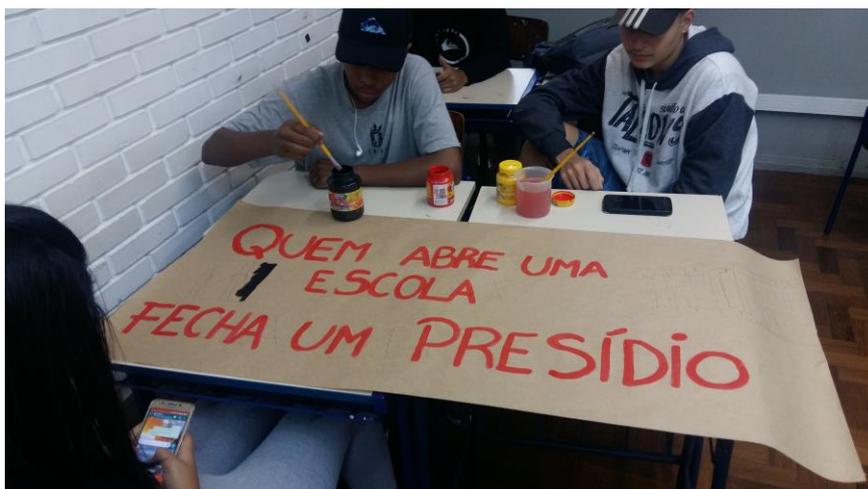


Figura 117 - Ensaio de uso de spray sobre plástico para colocar na rua. Foto: estudantes.

Um dos cartazes feitos para esse dia de celebração e protesto foi o registrado acima (Figura 119). O processo de sua confecção oportunizou a vários jovens experimentarem a pintura com spray, trocando ideias sobre as formas, letras, assinaturas e os significados da pichação e do grafite, geralmente relacionados a símbolos de resistência e a recados para as autoridades. Refletimos ainda sobre se uma inscrição ou um desenho é pichação ou grafite. Esse cartaz com uso de spray e diversos outros painéis foram feitos ao ar livre, com participação de estudantes de várias turmas da escola, e representaram um momento de trocas e aprendizados coletivos, extrapolando o modelo de aulas isoladas e de saberes específicos e exclusivos da aula de Arte.



Figura 118 - Pintura com spray do professor Nelson Machado no plástico colocado no poste em frente à escola. Foto: estudantes.



Figuras 119 e 120 - Elaborando cartazes para um dos protestos. Fotos: Geraldo Fischer.



Figura 121 - Ensaio com cartazes virados: “a escola tá virada de cabeça para baixo.”⁷⁴
Foto: Geraldo Fischer.

⁷⁴ Citação de frase de um RAP criado pelos estudantes.



Figura 122 - Celebrando o aniversário do IE com “presentes”, velas, cartas e balões.
Foto: estudantes.



Figura 123 e 124 - Aula na rua. Fotos: estudantes.



Figura 125 - Ações de protesto pelo descaso com a escola, 2014.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 126 – Protesto com músicas, danças, brincadeiras e jogos ensaiados pelas turmas para apresentar na rua, em frente ao IE, 2019. Foto: estudantes.



Figura 127 - Pergunta irônica criada pelos alunos de arte do professor Nelson Machado, nas grades do IE, 2020. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 128 – Colagem, nas grades fechadas do IE, dos cartazes elaborados pelos alunos nas aulas de Arte, 2019. Foto: estudantes.



Figura 129 - Protesto na faixa de pedestre para chamar a atenção dos carros que passavam, 2019. Foto: estudantes.



Figuras 130 e 131 – Protestos na frente da escola e poses com bandeiras do IE e RS. Fotos: estudantes.



Figura 132 - Apoio de outras escolas e sindicato dos professores. Foto: estudantes.

5.2 OCUPAÇÕES

Vários fatores ocasionaram as ocupações, por jovens estudantes, principalmente do Ensino Médio e Superior, nas escolas e universidades no Brasil em 2016. Em Goiás, houve uma licitação para terceirização de escolas do estado; em São Paulo, a Polícia Civil descobriu um esquema de superfaturamento e propinas relacionadas às merendas escolares públicas; no Rio Grande do Sul, o governador iniciou o parcelamento dos já baixos salários dos professores e funcionários estaduais. Estávamos ainda sob o impacto do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e sob o Governo Michel Temer, ou seja, testemunhando a ascensão coordenada da direita conservadora, que propunha uma reforma do Ensino Médio e um projeto reacionário chamado “escola sem partido”, do senador Magno Malta, baseado numa proposta de 2004 do procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib, convidado em 2014 pelo deputado estadual Flavio Bolsonaro para escrever um projeto de lei (PL 2974/2014).⁷⁵

⁷⁵ <https://www.infoescola.com/educação/escola-sem-partido/>.

Em nossa escola, como em muitas outras, havia uma divisão de opiniões entre direção, pais, professores e funcionários de como agir ante as ameaças contra a educação por instâncias do executivo. Prevaleceu a ideia de uma paralisação contra o parcelamento dos salários, que já vinha sendo implementado pelo governo estadual desde 2015. Antes de conseguirmos efetuar essa ação, o movimento dos estudantes começou ocasionando alguma resistência da direção. Esta, no entanto, acabou apoiando os estudantes no processo de ocupação, tomando o cuidado de apenas trancar algumas salas, como a da secretaria, da direção e da coordenação pedagógica. Havia um temor de que os espaços, móveis e objetos escolares fossem vandalizados, estragados ou roubados, mas o que aconteceu foi o contrário. Sob coordenação das lideranças majoritariamente das meninas, foram estabelecidas, em reuniões sistemáticas no saguão da escola, tarefas de limpeza, a organização dos espaços, uma agenda cultural, os cuidados quanto à alimentação e às acomodações, para os participantes da ocupação e seus convidados.

“O que está acontecendo aqui é mais importante que férias e curtidão. Vai ficar para a história”, disse a estudante M. a Luís Eduardo Gomes, repórter do jornal Sul 21⁷⁶. M. foi minha aluna no 1º ano do Ensino Médio, sempre muito ativa e participante, e naquele momento estava estudando à noite, para poder trabalhar. Ela foi uma das lideranças da ocupação.

Ao contrário do que alguns políticos conservadores diziam à imprensa sobre o que acontecia nas ocupações, o que eu pude presenciar foi um movimento organizado, com intenções de chamar a atenção para o descaso dos governantes para com a educação pública, as más condições de trabalho e para os baixos salários de professores e funcionários, assim como para, no caso do IE, a situação predial específica da escola. As ocupações representavam, também, uma mudança de consciência sobre o papel de alunos e professores e sobre o que se faz e se estuda na escola. Uma das reivindicações dos participantes do movimento era um maior investimento na

⁷⁶ <https://www.sul21.com.br/em-destaque/2016/05/o-que-esta-acontecendo-aqui-e-mais-importante-que-ferias-e-curticao-vai-ficar-para-a-historia/>.

qualificação da estrutura do prédio e ganhou bastante visibilidade na imprensa e nas redes sociais.

É preciso ter cuidado quando se quer dar opinião sobre, ou mesmo descrever situações sociais nas quais não se esteve presente. Muitos preconceitos em relação ao que acontecia dentro da escola se dissipariam ao entrar no prédio e ter contato direto com o cotidiano da ocupação. Comoveu-me o fato de funcionárias da cozinha, algumas mães e alguns pais de alunos ajudarem na organização dos alimentos e na providência de cobertores, colchões e sacos de dormir, com a coordenação dos próprios estudantes, que, como disse M., estavam mesmo fazendo história. Uma história de solidariedade, de pertencimento ao espaço, de aprendizado político e social. Política (e Arte!) se aprende fazendo na prática, não é coisa que se delega apenas aos nossos representantes eleitos, na maioria distantes da escola e de suas noções de organização diária, limpeza e alimentação. Prática que foi de grande aprendizado para todos, pois ali se romperam algumas barreiras da atuação escolar, da divisão de tarefas destinadas convencionalmente a apenas um grupo específico (funcionários, pais, comunidade, direção, professores e estudantes), para uma dimensão mais coletiva de conhecimento e envolvimento com os assuntos da escola e da sua comunidade. Além do mais, como expressa Helena Cattani em relação às ocupações em escolas estaduais em Porto Alegre: “O aluno não quer hoje que o professor lhe forneça apenas informação, ele quer questionar, ele quer um professor interessado em conhecê-lo, que entenda a realidade que vive e como essa realidade pode ser alterada” (CATTANI, 2017, p. 115). A autora também ressalta que, nesse contexto, não cabia aos professores, adultos, dizer como o movimento deveria ser conduzido, “tínhamos objetivos e vontades semelhantes, mas a metodologia não era nossa [...] *As ocupações em si foram uma vitória*” (CATTANI, 2017, p. 112), referindo-se à organização coletiva dos jovens naquela experiência política e escolar.

Dos momentos que participei nas ocupações, percebi que a programação do cotidiano e de eventos era intensa e sempre discutida democraticamente entre todos. Ouvi mais do que falei, como devia, porque aquele momento era de

protagonismo dos estudantes ocupantes, de aprendizado democrático, e as relações professor/aluno esperadas não eram as mesmas daquelas que ocorrem com frequência do ambiente escolar. “O professor que se envolveu com o processo de ocupação o fez como um mero coadjuvante, [...] estava ali como um espectador” (CATTANI, 2017, p. 109). Já os mais conservadores,

não sabiam como se portar [...] não tiveram a humildade de admitir que pessoas com 20 ou 30 anos mais jovens tivessem uma visão clara e direta sobre como influir em novos rumos para a educação nacional. O gap geracional se tornou evidente, inquestionável. (CATTANI, 2017, p. 109).

Com a ajuda de alguns estudantes e professores do IE e de alguns profissionais de fora dele, propus, se assim os ocupantes quisessem, momentos musicais que estavam ao meu alcance, como ensaios de música com grupos de músicos de Porto Alegre, seguidos de falas sobre composição musical, instrumentos e sobre a profissão de músico. Alguns estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foram até a ocupação, propondo algumas oficinas relacionadas ao seu curso. Foi organizado pelos alunos do IE um festival de rock com bandas locais. Lembro da visita de uma aluna de violino e viola do curso de Música da UFRGS que tocou e falou sobre seu instrumento de cordas, fazendo relação com outros parecidos da orquestra, suas funções, repertórios e sua atuação como instrumentista e educadora. Estudantes do curso de Letras, também da UFRGS, na frente da escola, trouxeram cópias da letra da música com poesia visual *Batmacumba*⁷⁷, e ali mesmo improvisamos um canto/leitura e a análise do texto. Naquela época eu estava preparando um show de minhas composições com um grupo de músicos e resolvi fazer, com parte desse coletivo, um ensaio aberto no saguão, falar sobre composição musical e tocar, acompanhado na percussão pelo professor de artes Nelson Machado, que ali estava e sem combinação prévia participou da performance.

Uma estudante da escola Protásio Alves, de Porto Alegre, disse, sobre as motivações a respeito da aula de Arte em outras situações em comparação

⁷⁷ *Batmacumba* de Gilberto Gil e Caetano Veloso. Álbum *Tropicália ou Panis Et Circencis*. Polygram/Philips, 1968. Disponível em: <https://youtu.be/pObbaUtlQU>.

com o período das ocupações: “O período de artes é só no primeiro ano e é uma arte que ‘aí, faz um desenhinho e entrega para o professor’. A gente acha que arte é música, é teatro, é grafite e está promovendo oficinas assim” (GOMES; FLOGUIATTO, 2017, p. 133). É muito comum entre estudantes de escolas públicas e até privadas essa memória do “fazer um desenho sobre... e entregar para o professor”, na disciplina de Arte. O IE teve, por um período, o privilégio de ter aulas e professores de Teatro, Música, Dança e Artes Visuais, porém fazer uma oficina de um tipo de arte como escolha é muito diferente da aula como disciplina regular. Kastrup e Barros (2010, p. 84) lembram que o que “caracteriza uma oficina é ser um espaço de aprendizagem, não apenas de técnicas artísticas, mas de aprendizagem inventiva, no sentido de que ali têm lugar processos de invenção de si e do mundo. [...] São territórios de se fazer junto. [...] Ao fazer e inventar coisas, se inventam ao mesmo tempo” (KASTRUP; BARROS, 2010, p. 84). Os estágios docentes, advindos das universidades, e o projeto PIBID, conforme já mencionei, têm sido sempre muito bem recebidos no IE, porque atuam nessa lógica de oficinas, promovendo *processos de invenção de si e do mundo*.



Figura 133 - Assembleia realizada no saguão da escola Instituto de Educação Flores da Cunha. Foto: Joana Berwanger/Sul21



Figura 134 - Limpeza feita pelos alunos. Foto: Joana Berwanger/Sul21.



Figura 135 - Limpeza e conservação dos espaços feito pelos estudantes – sala dos professores como dormitório. Foto: Joana Berwanger/Sul21.



Figura 136 - Limpeza e conservação dos espaços feito pelos estudantes.
Fotos: Joana Berwanger/Sul21.



Figura 137 – Parte de meu grupo musical ensaiando com colaboração do prof. Nelson Machado. Foto: estudantes.

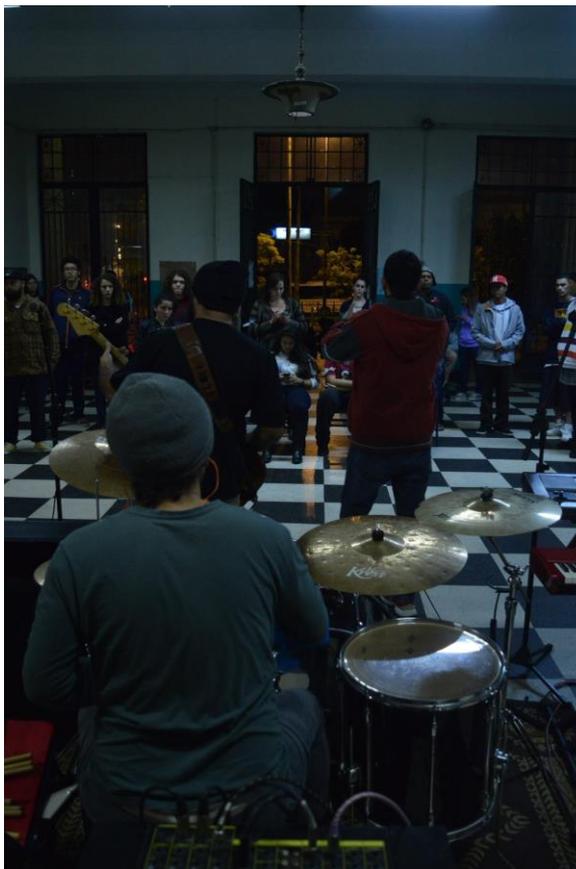


Figura 138 - Banda de rock local se apresentando. Foto: Joana Berwanger/Sul21.



Figura 139 - Alunos da Licenciatura em Música da UFRGS tocando durante práticas pedagógicas no IE. Foto: Geraldo Fischer.

Os estudantes nas ocupações em cada escola tiveram um jeito diferente de combinar as agendas, dependendo das negociações e colaborações entre eles e também com professores, demais funcionários e pais. As mobilizações e reivindicações dos estudantes foram combinadas e atendidas de forma mais democráticas em algumas escolas. O Instituto de Educação, no entanto, foi prejudicado, porque a ocupação ocorreu em meio a um processo de mudanças que a prometida “reforma” ocasionou, dividindo turmas e gerando trocas de escola (não havia, por exemplo, oferta de aula à noite no prédio novo) e abandono por alunos. Com isso, não houve muita continuidade do movimento estudantil da ocupação para além do período em que habitaram o prédio do IE. Somou-se para isso, o fato de que os estudantes que lideraram as ocupações, em sua maioria, já estavam encerrando o ciclo do Ensino Médio e a nova geração de estudantes, que chegava ao Ensino Médio, não havia participado diretamente do movimento. Enfim, foi um momento estranho e meio melancólico, que me atingiu também, pois estava há quase 27 anos naquele prédio monumental, e tive uma sensação parecida de quando saí da casa dos meus pais, que também era antiga e grande, devido ao grande número de filhos que eles tiveram (12): de estranhamento e recomeço. A comunidade escolar do IE, em meio às instabilidades que todas as mudanças acarretam, precisou enfrentar esse momento de muitos desafios através da busca de relações alternativas com o novo espaço, de estratégias educacionais adaptadas a ele, da contraposição entre autoridade e transgressão e de se reencontrar com o sonho cotidiano e mesmo com o retorno à casa.

5.3 INTERVENSONHOS

As inserções a seguir são colagens de sonhos que tive durante a escrita da tese e que, de alguma forma simbólica, se misturam com ela. Vou buscar na memória “quem mora em muitos longes, mostrar minhas saudades, com minhas liberdades e melancolias” (LARA, 1978).⁷⁸ Com a ajuda de Dona Ivone Lara vou mostrar minha saudade. Canção de 1978, ano que eu ingressava em

⁷⁸ **Sonho Meu**, samba de Dona Ivone Lara e Délcio Carvalho. A canção foi gravada pela primeira vez por Maria Bethânia e Gal Costa no LP *Álibi*, de Maria Bethânia, em 1978. Performance com Dona Ivone Lara disponível em: <https://youtu.be/93yoi6HhPVs>.

Licenciatura em Educação Artística, habilitação - Artes Plásticas, em Novo Hamburgo/RS.

Sonho meu

Sonho meu, sonho meu
Vai buscar quem mora longe
 Sonho meu

Sonho meu, sonho meu
 Vai buscar quem mora longe
 Sonho meu

Vai mostrar esta saudade
 Sonho meu
Com a sua liberdade
 Sonho meu
 No meu céu a estrela guia se perdeu
 A madrugada fria só me traz melancolia
 Sonho meu

São sonhos que lembrei e anotei (e inventei) logo depois de acordar, sem ordem. Deixei fluírem as imagens ilógicas que os sonhos permitem, sem intenção nem pressão de ter que explicá-las formalmente. Obras de arte, filmes, peça de teatro, dança e música não precisam ter um sentido determinado nem uma função, ou não precisam ser necessariamente explicadas, assim como os sonhos que divido com vocês.

Sonho 1 - Nessa noite (30 de junho de 2019), sonhei que estava lecionando no Instituto de Educação, na sede da Osvaldo Aranha. Tudo é permitido em um sonho. O prédio estava, como realmente ainda está, abandonado. Apenas com alguns trabalhadores da empresa licitada faziam a manutenção do edifício. Promessas foram feitas desde o governo anterior (Ivo Sartori, 2015-2019), passam pelo atual (Eduardo Leite, 2019) e seguem sendo promessas em 2022.

Bom, voltamos ao sonho, ou aos fragmentos do que ele foi. Chovia e eu cheguei com dificuldade ao Instituto de Educação. O prédio estava fechado e sem atividades no seu interior, mas eu estava ali para dar aula para alunos da Educação Infantil. Entrei (acho) pelos fundos, numa área que se parecia a um ginásio, ou algo assim. Estava tudo bagunçado, coisas soltas e móveis típicos de escola espalhados e sujos por todos os lados. No meio de tudo isso, funcionários de limpeza e cozinha, alunos avulsos e o diretor da escola. Não

sei em que momento juntei as crianças para fazer a aula. Subi com elas e ficamos passeando pela escola semidestruída. Foi uma ação um tanto perigosa, mas eu ia invadindo os espaços, mexendo nos objetos que encontrava naquele caos. O sonho permite que se misturem as coisas; então, lembro ou invento que troquei de tênis por outro encontrado no chão. Parece-me que os funcionários e o diretor me vigiam. Converso com eles, disfarçando minhas intenções. De repente, encontro um quadro branco (lousa) e peço para que uma pessoa registre uma foto de mim simulando dar aula. A ação de registro não se concretiza, ocasionando aquelas típicas angústias de sonho, das coisas simples que não acontecem. Preciso ou quero sair. Acho uma porta que não existe no prédio real e saio.

Acho que tive esse sonho como processo de ir “em busca do tempo perdido”, uma vez que, no término daquele ano, estaria me aposentando como professor estadual. Como o prédio é antigo, esse sonho se parece àqueles sonhos que a gente tem da antiga casa dos pais, as lembranças e assuntos de agora se misturando aos do passado, com a permissão surrealista e sem controle típica dos sonhos. É preciso dormir mais e sonhar, e que os sonhos nos conduzam aos acasos e transgressões que eu me permita fazer na escola, junto com os outros.

De outro modo é preciso também, como diz o intelectual ativista indígena Ailton Krenak, sonhar o sonho

não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, [...] um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas. [...] como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia. (KRENAK, 2019, p. 25).

Um sonho compartilhado, de resistência ou “re-existência”, como disse o dramaturgo Zé Celso Martinez. Krenak fala em um sonho aprendido, praticado “como quem vai para uma escola aprender uma prática, um conteúdo”. (KRENAK, 1919, p. 32).

Um sonho que te leva adiante.

Talvez eu nem tenha essa noção de sonho como fala Krenak, mas pode ser que as misturas dos significados e lembranças reinventadas possam me levar adiante no pensar a escola. O autor ainda completa:

Para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades. (KRENAK, 1919, p. 25).

Eu sonho como quem quer juntar os pedaços de lembranças dessa escola. Uma colagem de momentos vividos. Frações, segundos incompletos de recordações misturadas do jeito que só um sonho pode fazer. Lembrei agora do Paulinho da Viola: “Mas é preciso viver, e viver não é brincadeira não” (1975)⁷⁹.

2 - Sonho solto (14 de abril de 2021)

Nessa experiência onírica, estamos eu e meu primo Sérgio,⁸⁰ que dirigia o carro. Estávamos em um viaduto qualquer de Porto Alegre, talvez aquele curvo nos altos da avenida Protásio Alves. O interessante é que parecia que estávamos, de repente, andando na contramão nesse viaduto, pois no chão da pista havia flechas indicando para o lado contrário ao que íamos. Percebi em certo momento que eu chegaria atrasado para a escola Instituto de Educação Flores da Cunha, que se localizava no antigo prédio, claro, abandonado pelo governo estadual. Meu filho estava tendo aula no IE (no mundo “real” ele nunca estudou lá) e eu telefonei para lá para avisar que ele estava sem seu material e que eu iria me atrasar. Agora estou dentro da escola. Vou procurar a turma (a sala) do meu filho como se fosse só a escola dele e não a minha. Já estou dentro da sala perto da classe dele e pergunto se ele pode usar umas folhas soltas minhas ou mesmo cadernos meus para fazer as tarefas e depois copiar em casa. Ele e a professora dizem que tá tudo bem e a coisa se resolve. Percebo que estou atrasado e penso na turma em que eu deveria já ter

⁷⁹ **Pecado Capital**, de Paulinho da Viola, encomendada pela Rede Globo para a trilha sonora da novela de mesmo nome. Álbum *Pecado Capital*, Som Livre, 1975.

⁸⁰ *In memoriam*.

entrado, que era relativamente nova e bem difícil de se trabalhar. Tenho a intenção de recomeçar com eles, propor uma conversa sobre seus interesses e motivações para criar uma nova relação com eles. Mais uma vez acordo preocupado desses sonhos, dando-me conta de que já não estou lecionando na escola. É como se alguma coisa ficasse pendente, mas eu não sei explicar. Talvez precise procurar na poesia de Borges (2009, p. 29):

[...] Como nos sonhos,
Atrás das altas portas não há nada,
Nem mesmo o vazio.
Como nos sonhos,
Atrás do rosto que nos olha não há ninguém
[...]
Somos nossa memória,
Somos esse quimérico museu de formas inconstantes
Esse amontoado de espelhos quebrados (BORGES, 2009, p. 29).

3 - Outro sonho

Esse sonho é mais confuso, porque tento lembrar muito tempo depois do que aconteceu. 1- Era na escola, sim; 2- tinha a ver com música; 3- o interessante: coisas dentro de outras coisas; 4- eu talvez como ex-professor ou apenas visitante. Não sei como começa, mas estou percorrendo os corredores e me deparando com as salas. Numa delas percebo uma professora sozinha e uma projeção da sua aula na parede. Depois, vejo um ex-estagiário de música sentado acompanhando a aula onde ele vai atuar. “- Oi, como tu tá, cara?” “- E aí, professor...” Ele espera alguma coisa. Depois aparecem cenas interessantes com outros estagiários: eles têm um fagote e uma adaptação de fagote com canos de PVC. Parece que o instrumento está dentro dos canos. Num canto, já em outra turma, percebo um aluno com uma flauta transversal, essa também com adaptações em canos de PVC. Este aluno está em um canto da turma que parece bem agitada. Depois estou num possível recreio e aquele aluno vem me mostrar a flauta, ou talvez eu é que queira vê-la. Examino, toco, ela tem um lindo som. É um misto de uma flauta antiga, ainda feita com madeira, como o clarinete, fagote e oboé. Os canos ajudam seu corpo a funcionar melhor. Levo este aluno com a sua flauta pra a sala onde os novos estagiários com o fagote farão sua aula. Quero e mostro para eles o

instrumento. Um deles olha rapidamente sem muito interesse. Ele quer que eu providencie um teclado para que ele possa dar mais exemplos musicais. Sim, eu vou procurar. Passo numa sala estranha que parece ser um depósito, que fica na entrada do prédio histórico do IE. Entro, verifico as estantes. Lá em cima tem um teclado, sim. Também vejo um estojo de violão. Penso, “tô precisando de um”. Quando abro o estojo, nele tem outro e dentro desse outro tem mais um. Um deles eu reconheço como meu e que eu tinha emprestado e acho aquilo estranho. Estranho essa coisa de instrumento dentro de outro, eu penso. Agora estou fora da escola, aposentado, mas sonho com ela desse jeito.

Este capítulo foi pensado especialmente para lembrar a valiosa participação dos estudantes com suas criações, invenções e performances em atos colaborativos de engajamento político, nos quais foram personagens decisivos de uma busca da transformação do seu papel na escola e na sociedade. Também busquei fortalecer e desconstruir minha visão de docência com suas manifestações e nos caminhos simbólicos de alguns sonhos.

sentidos ao fazer artístico e transformando suas normas. Sua relevância enquanto campo de conhecimento humano se reflete na sua permanência legal, no Brasil e em outros países, no âmbito educacional como uma disciplina escolar. Mas o que se conquista no movimento do dadaísmo transforma como vamos trabalhar com arte e o que vamos trabalhar enquanto arte, ou enquanto reflexão entre arte/não-arte, arte/cotidiano, arte/vida.

Se eu digo que é arte, então é arte; mas, se eu digo que é arte, já estou separando-a do cotidiano. Se eu quero tratar meu cotidiano como arte, essa intenção pode dar um *status* artístico ao que estou fazendo, por mais absurdo ou aleatório que possa parecer. Em meados de 2019, vi uma performance em que uma moça caminhava no centro de Porto Alegre, vestida de noiva, carregando um terno masculino como se fosse um fardo, um sacrifício. Aquela situação, *de* ou *sobre* o “casamento”, a princípio causava estranhamento entre os passantes, que desviavam, esboçando um sorriso ou comentários aos cochichos. Percebi também que, por outro lado, passava a haver uma total indiferença dos passantes com a cena, na medida em que enquadravam aquela performance como “arte”. “Deixa, é arte”, pareciam dizer as pessoas na rua, estabelecendo uma separação do fazer artístico daquilo que é comum, desautorizando a arte de se misturar ao cotidiano – ou, por outro lado, autorizando a arte a *ser*, porém fora e longe do cotidiano. Em outra ocasião, quase na mesma época, no Parque da Redenção em Porto Alegre, havia um rapaz deitado no chão, performando e possivelmente chamando, pelos seus gestos, para que as pessoas interagissem com ele. Uma criança aproximou-se, curiosa. Logo, o pai dela segurou-a e disse: “Vamos embora, isso é uma performance.” Pensei muito tempo sobre isso e no meu *status* de artista-professor. A arte estaria separada do comum? Autorizada a ser diferente? Coloca-se dentro de uma caixa separada e se diz: “isso é arte”, “isso é teatro”, “isso é dança”, “isso é música”. Barbara Formis instiga o debate a respeito da arte contemporânea, propondo uma interpretação sobre a atitude de “indiferença” como uma operação estética, não isenta de sentimento:

A ampliação operada pela arte contemporânea ocorre em um duplo nível: naquele das condições de possibilidade da experiência estética, o desinteresse se abre às qualidades

convencionalmente julgadas como estéticas; no nível da afetividade da experiência, o sentimento é substituído por sua suspensão, isto é, o tédio. Entretanto, estando próximo da insensibilidade, seria difícil argumentar que o tédio não seja, enquanto tal, um sentimento. (FORMIS, 2005, p. 82).

Setembro de 2019. Estou na escola, no horário das minhas aulas. Coloco algo no palco reservado às aulas de arte e de certa maneira saio do cotidiano para algo especial? Já somos especiais (fora do palco) como seres que compartilham as coisas, conversas, emoções. Jogamos conversa fora, nos interessamos por um assunto importante para um estudante, depois para outro. Um olhar diferente e já estamos em outro acontecimento? O novo evento pode ser, inclusive, tanto fantástico como insignificante, para mim, para o outro, para outras pessoas. Fazer coisas, lidar com as insignificâncias. Lidar com fracasso, ideias que não funcionam – e fazer delas o motivo de trabalho. Reforçar o que não está funcionando para disso extrair algo novo. Ou não, apenas desistir e fazer outra coisa. Desistir como não obrigação de finalizar, aproveitar a desistência como nova possibilidade de criação. Em uma aula de 1º ano do Ensino Médio (T. 111), eu propus aos estudantes que cada um fizesse seu autorretrato, da maneira como quisessem, não precisando ser uma representação realista. No autorretrato, deveriam destacar aspectos de si, da forma como quisessem. O aluno P. disse inicialmente que não iria fazê-lo. Eu insisti que ele fizesse, e então o jovem fez uma figura oval representando o rosto. Mas logo a seguir riscou todo o desenho, com movimentos amplos e intensos, que me fez pensar que ele estava contrariado. Sua atitude primeira foi de desinteresse; depois, tentou realizar a tarefa; mas finalmente desistiu, em uma atitude de negação, que talvez estivesse associada à sua frustração de não conseguir fazer o desenho de acordo com padrões estéticos que valorizava e queria seguir. Penso que, além disso, a atividade talvez lhe fosse desconfortável por fazê-lo ter de pensar sobre si e se representar. A partir de um comentário que fiz em aula sobre a forma como realizou a tarefa, valorizando-a e associando-a a atitudes que se observam na arte contemporânea, abriu-se um diálogo para as formas de representação de si. Refletimos como em arte não existe uma forma certa e outra errada, ou uma bela e outra feia. Ponderamos que na arte se podem usar diferentes formas

para representação de ideias e imagens. Essa conversa em aula para mim foi muito rica e inesperada, e P. pareceu satisfeito em ser acolhido em seu fazer estético. Já era outra aula. O desinteresse pode tornar a aula interessante. Cito Barbara Formis:

O desinteresse permite à estética encontrar nela mesma seu princípio de existência. Nenhum fator externo está apto para legitimar a natureza estética de uma experiência porque é a própria experiência, e não o objeto de uma experiência tal, que possui qualidades estéticas (FORMIS, 2005, p. 79).

Fomos fazer uma *frottage* com folhas das árvores que caem em quantidade na primavera. Ótimo, trabalho coletivo, pegar folhas no pátio, além do pátio, fora da escola, pela rua que dá acesso à escola. O trabalho em si, na sala de aula com giz de cera, foi divertido para mim, e pude perceber que para muitos estudantes. Friccionar o giz no papel por cima das folhas. Foi lúdico, corporal e coletivo. Mas o que foi mais interessava aos estudantes? Dar uma volta para pegar folhas. Acho que essa é que foi a nossa aula: pegar folhas no chão. Thaise Nardim fala sobre as atividades de Allan Kaprow (2011) algo que se aproxima ao que eu penso e que não é tão absurdo assim:

O absurdo, para Kaprow, é uma estratégia para que paremos para rever o que está acontecendo. Não se trata, porém, de um absurdo existencial, mas apenas da percepção de uma descontinuidade entre vetores da existência, de uma lacuna obscura entre o que fazemos cotidianamente e o que percebemos de fazer. (NARDIM, 2011, p. 6).

Depois das diversas turmas terminarem o trabalho, desejamos juntar as produções nas paredes da escola, no saguão inferior, perto da direção. Vamos lá. Papéis grandes com fita não estavam colando. Procuramos tachinhas, mas as paredes eram de uma madeira dura para elas. Radicalizamos, fui à cata de martelo e prego com os funcionários. Estava no ar a sensação de que não era para expor os trabalhos. Pensei um pouco sobre isso, a busca das folhas é que foi o trabalho. O complemento foi a *frottage*. Estava bom assim. Mas insistimos. Foi outra ação, também interessante: colocávamos os papéis um do lado do outro, segurando com dois ou três estudantes de qualquer turma e, coletivamente passávamos o martelo para pregar os trabalhos feitos. Tudo

certo até terminar, quando um vento anunciava uma chuva. Fomos alertados: “Professor, tá caindo todos os trabalhos”. OK, agora vamos deixar tudo ali e deixar a chuva complementar a tarefa. Assim, então, ficamos a observar a chuva derrubando nossa produção. Aquela chuva fez sua *pArte*, toda aquela é que foi nossa aula.

O movimento dadaísta foi o que de certa maneira desencadeou todo o meu processo de docência, que também flertou com a performance e com o *happening* como micro experiências possíveis na escola em que trabalhei por mais tempo. Costumamos, nas aulas de artes, passar pela história de alguns movimentos na arte, de forma não linear, mas todo ano. Desde 2010, no entanto, experimentei performances desenvolvendo uma didática com base na *Receita para um poema dadaísta*, de Tristan Tzara.⁸¹ Assunto: Dadaísmo. Planejamento: breve explicação do movimento. Mostra de alguns trabalhos relativos ao período, com atenção aos *ready-mades* de Duchamp, às performances aleatórias de Hugo Ball e Tristan Tzara e a cartazes e colagens representativas deste movimento. Também discutimos as palavras-chave do movimento Dadaísta como Acaso, Aleatório, Contestação, Niilismo, Anti-guerra, Anti-arte, entre outras. Partimos do que essas palavras estariam propondo aos estudantes hoje em dia. A partir da discussão, a tarefa foi realizar uma adaptação da sugestão de Tristan Tzara.

Estabelecemos dois procedimentos básicos. Primeiro, os alunos recortavam palavras quaisquer em revistas, jornais ou outro material impresso disponível, sempre, ou quase sempre, em pequenos grupos. Com as palavras (de 30 para mais) em um envelope ou saco. Depois iam colando aleatoriamente em uma folha na ordem em que fossem retiradas. Foi combinado que o resultado da poesia deveria ser numa leitura feita de forma inusitada, através de uma apresentação cênica para quem quisesse ouvir, em qualquer lugar da escola. A

⁸¹ A receita consiste no seguinte: “Pegue um jornal. Pegue a tesoura. Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema. Recorte o artigo. Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco. Agite suavemente. Tire em seguida cada pedaço um após o outro. Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco. O poema se parecerá com você. E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.” (TZARA, 2012).

tarrafa foi criar um evento no qual a única regra seria que a poesia aleatória fosse lida. Ver exemplos nos audiovisuais 3 e 4.⁸²



Figuras 140 e 141 - Poesia Dadaísta feita por turmas do EJA, 2011. Fotos: Geraldo Fischer.



Figura 139 - Turma 212: Recorte e colagem das fotos, 2012. Foto: Geraldo Fischer.

⁸² <https://youtu.be/jjpERJk9qsc> e https://youtu.be/QIMDee_5PhI.



Figura 143 - Turma 114: Fazendo combinações – sala de teatro, 2013. Foto: Geraldo Fischer.



Figuras 144 - Turma 113: Leitura tocando funk com pandeiro e dança. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 145 - Turma 113: Leitura como um RAP, 2012. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 146 - Turma 113: Poesia cantada como um pagode, 2012. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 147 - Turma 113: Poesia cantada como roda de capoeira, 2012. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 148 - Turma 114: pose com o grupo, 2012. Foto: Geraldo Fischer.

Nem todos os grupos puderam ser registrados. Algumas performances que foram feitas no pátio e na praça ao lado da escola se perderam porque a bateria da máquina havia terminado. Alguns alunos subiram em árvores, outros sentaram em bancos para declamar seus textos e lembro-me de alguns trabalhos, que foram bem significantes para mim, sendo apresentados no parquinho de brinquedo das crianças, os jovens usando balanços e escorregador. Os estudantes, de bom humor, foram criando as apresentações.

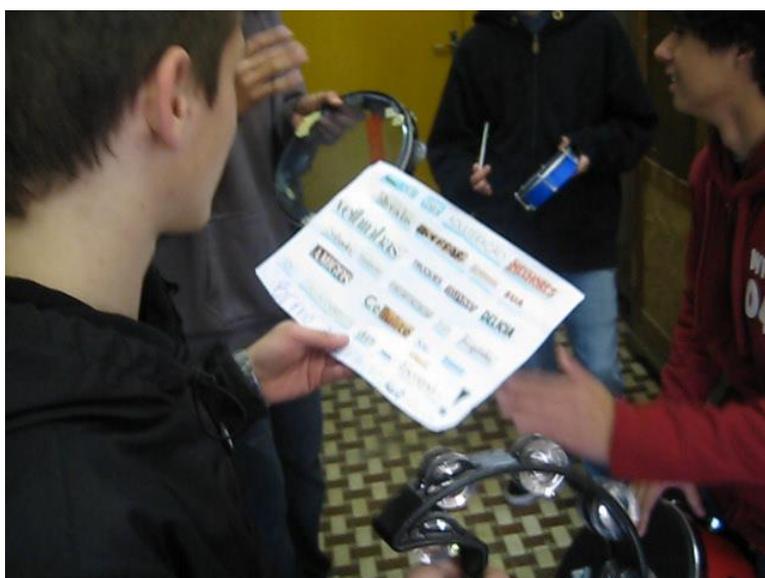


Figura 149 - Turma 113: ensaio com percussão no espaço anexo à sala de artes, 2012.
Foto: Geraldo Fischer.

Poderia ser qualquer coisa, de qualquer jeito, com qualquer material disponível, usando improvisos de diferentes tipos. Sempre que propus essa tarefa para uma nova turma o resultado foi diferente. Acho ótimo observar essa multiplicidade, esse horizonte infinito de caminhos de sua realização. Existe uma tendência de os estudantes optarem por fazer a leitura dos trabalhos através de um jogral, em que cada um recita uma palavra ou frase, mas o RAP, o pagode e o funk quase sempre se apresentam como possibilidade de acompanhamento sonoro. Texto é música, a fala é música, o texto é poesia, mesmo que aleatório. As palavras recortadas quase sempre são de jornais ou revistas da época em que estão sendo usadas, então aparecem nomes e expressões dessa época. A escolha das palavras quase sempre segue uma preferência por afinidade e identificação ou por desejo de gerar uma provocação, mas, como o papel da colagem deve ser mostrado, sugere-se que

as letras não sejam muito pequenas, então títulos e subtítulos acabam aparecendo mais entre as palavras escolhidas para a composição poética. O processo de recorte e ajuntamento das palavras é uma experiência significativa. Essa prática coletiva é a arte. A manipulação das tesouras e dos estiletes, em busca das palavras - como um ato anterior à criação da sequência de palavras da poesia aleatória - já é poesia, é comunicação, aprendizado e encontro.



Figura 150 - Alunos da Turma 114 lendo poesias dadaístas atrás da cortina. Sala de teatro, dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 151 - Alunos da turma 115 performando poesias com materiais encontrados, 2013. Foto: Geraldo Fischer.

Dar oportunidade de improviso na leitura do poema resulta em uma infinidade de performances, das mais tímidas e estáticas, focadas no som das palavras - como apenas ler, automaticamente, isto é, sem grandes variações de altura, intensidade ou ritmo - até aquelas em que, além de ser dada atenção aos sons do texto, é acentuada a expressão de movimentos e imagens, através do uso do corpo e de objetos. O que ficou marcado nessas performances, na maioria das vezes, foi o humor, o deboche, a ironia. Frente ao inusitado da proposta coletiva e aleatória, parecem nascer inusitadas soluções, como a mostrada na apresentação de um grupo de 1º ano: uma menina, a C., escreveu no celular o poema resultante e fez o aplicativo robô lê-lo, enquanto o grupo ficava em pose de estátua.

Dar ao improviso o status de arte denuncia uma forma de ver o dia-a-dia como um potencial universo de transformação da realidade. Nesse aspecto, treinar o olhar para observar essas particularidades torna-se algo importante, pois expressa como a mesmice que ronda boa parte dos trabalhos plásticos pode ser combatida pela habilidade simples – mas fundamental – de saber ver e refletir sobre o mundo circundante. (D'AMBROSIO, 2012, p. 12).⁸³

Materiais à disposição acrescentam e potencializam os improvisos. O improviso já é o resultado de ter um leque de opções anteriores - entre ações vividas e concepções construídas em suas experiências -, que está ao alcance dos estudantes. Reforçados pela característica aleatória e anárquica da proposta, eles se divertem usando ou dispondo ainda do que estiver ao alcance no momento da performance da leitura, sejam acessórios, vestimentas, materiais inusitados, instrumentos musicais ou outros. Assim, os resultados são múltiplos e lúdicos.

Por exemplo, em 2018, um grupo resolveu apresentar a leitura no pátio. No meio do caminho tinha um carrinho de supermercado que era normalmente usado pelos funcionários. Colocaram um colega dentro do carrinho. Ele lia o poema enquanto outro colega o levava de encontro à grade que separava a escola da parte do terreno ao lado. Ao final do poema transporte com o colega

⁸³ Gambiarras poéticas. Disponível em: <http://www.caoguimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/gambiarras-poeticas.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

dentro era gentilmente - para abafar o impacto potencial - jogado contra as grades. Atrás das mesmas grades, outro grupo esperava para ler o seu poema e o fizeram segurando-as, como se fossem prisioneiros retidos em uma cela ou gaiola. Uma menina de um grupo havia levado o violão e sabia tocar um único acorde musical no mesmo. Haviam estudado o poema e o recitavam de cor, como um mantra. O acorde passou a ser a ligação das palavras ditas pelos colegas, conectando-as na sequência. Outro grupo de meninas leu a poesia mecanicamente, emitindo a voz em uma altura única, muito lentamente e com voz bem fraquinha, quase imperceptível, escondidas, protegidas pelas paredes das colunas de sustentação na parte abrigada da estrutura da escola.

Tudo havia sido combinado em alguns pilares básicos, deixando-se muito lugar para acordos entre os estudantes ou para um improviso coletivo. Aproveitamos os espaços físicos do prédio para se realizarem as leituras. O inusitado, que me pareceu muito interessante, foi a reação de um menino do Ensino Fundamental, cuja turma havia acabado seu intervalo e voltava para a sala. Na passagem por uma das performances, ele parou, ficou olhando curioso e, quando seus colegas o chamaram para voltar para a sala, ele disse: “Peraí, eu só quero saber que tipo de aula de artes é essa.” Achei aquilo o máximo. Afinal, que tipo de aula de artes era aquela?

6.2 RAP

RAP significa *Rhythm And Poetry* e é um estilo de música de origem jamaicana dos anos 1960, com forte conteúdo de denúncia política e social, principalmente sobre a situação das classes economicamente desfavorecidas. Nos anos 1970, foi desenvolvido principalmente nos EUA, por artistas negros de Nova York. Em sua construção enquanto gênero musical, letra e rima são fundamentais, além da performance corporal. Quase falado e muitas vezes improvisado, o RAP tem um acompanhamento rítmico bem marcado, que pode ser percussivo com sonoridades variadas, como sons produzidos pela boca ou sons gravados (*sampler*).⁸⁴ O RAP é um dos componentes principais da cultura

⁸⁴ *Sampler* é um equipamento usado para gravar e armazenar sons que possam ser posteriormente reproduzidos separados ou em conjunto. No RAP, pode ser usado como acompanhamento musical para o vocal.

Hip Hop, que inclui a dança de rua (*street dance*), o grafite, o MC (mestre de cerimônias), entre outros elementos que se agregam na sua evolução.

Muitos estudantes adolescentes se identificam com esse tipo de música, que possui muitas variações e contextos, mas quase sempre tem um caráter de denúncia social vinculada à situação de vulnerabilidades e lutas dos mais pobres e negros. Com o interesse de fomentar o debate dessas temáticas, realizamos um projeto sobre RAP, com turmas do Ensino Médio, em 2017. A nossa proposição foi que usássemos, para iniciar o estudo desse movimento e de nossas realidades, um RAP nacional, por mim e muitos estudantes bem conhecido, do grupo Os Racionais, chamado *Diário de um detento*⁸⁵. A proposta consistia em fazer a audição da música, ver o clipe e então discutir o assunto colocado na narrativa do RAP. Eu chamei a atenção do grupo de estudantes para as infinitas possibilidades sonoras a que o RAP está aberto, em função de seus princípios de repetição e colagem de sons e de uso da voz entre a fala e o canto, entre outras coisas. A audição da música nos leva – se estivermos disponíveis - para outros tipos de comportamento, que podem ser de interação com o ritmo proposto - através de movimentos corporais ou vocalizações, por exemplo - ou mesmo de dispersão, quando o grupo escolhe colocar o som como fundo para outras atividades. A música tem isso, ela interage com nosso corpo e com nossa imaginação.

A partir desse momento, a proposta foi de que os alunos criassem seu próprio diário, que seria algo como o “Diário de um aluno”. O maior desafio que pude perceber no grupo ocorreu quanto à prosódia, que é a adequação da letra aos ritmos e acentos sonoros. Foi bastante compensador trabalhar essa dificuldade com a riqueza de ideias que surgiram dos jovens, que, em sua maioria, preferiram trabalhar em duplas ou em pequenos grupos. Alguns resolveram criar seu próprio diário de modo individual. A adequação da sobreposição da acentuação tônica das palavras com o pulso da música, conduzido pelos

⁸⁵ "Diário de um Detento é uma canção de RAP do grupo Racionais MC's, escrita por Mano Brown em parceria com o ex-detento Josemir Prado, o Jocenir. A letra da música aborda a rebelião do presídio do Carandiru, ocorrida em 2 de outubro de 1992, quando 111 presidiários foram mortos pela polícia em evento que ficou conhecido como Massacre do Carandiru". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_de_um_Detento. Acesso em: 21 maio 2020.

instrumentos de percussão (ou da “batida”, como eles falam) não é uma tarefa simples. Foi preciso repetir a letra várias vezes, para que os jovens compositores conseguissem esse ajuste, a partir de algumas escolhas músico-poéticas que foram fazendo: falar o texto mais lentamente, demorando mais nas palavras, ou acelerar a declamação das sílabas, para que coubessem mais palavras em um tempo menor.

Seguem alguns dos RAPs realizados, no quadro abaixo, na coluna da esquerda. Durante o projeto do RAP, levei um *laptop* para a aula e cada grupo escreveu seu RAP nele. Em respeito a isso, reproduzi aqui os textos tal e qual os estudantes escreveram. Alterei somente os títulos - a fim de informar claramente os grupos - e alguns momentos do texto – em que não havia o sublinhado e gerei o destaque, para marcar algo que é comentado na coluna ao lado. Na coluna da direita, faço algumas observações e comentários sobre as letras criadas por eles.

<p>1- Sem título (S. H.) Turma 112 (2019)</p> <p><u>6 da manhã</u>⁸⁶, acordo com soninho Vou para a cozinha, tomar o meu toddynho Minha <u>mãe me xinga, porque tô atrasada</u> E eu vou <u>correndo direto pra parada</u></p> <p>Desço do busão já cansada Pensar naquela <u>lomba</u> me deixa desanimada Chego na escola <u>o tio me barra</u> <u>Olho pra S.</u> e ela não me diz nada</p> <p>Bate o sinal, corro pra sala Entro lá todo mundo se cala <u>"Mais uma vez, chegando atrasada"</u>*</p> <p>Vejo o quadro, vontade de chorar Essa matéria, que não dá pra explicar <u>Olha quanta coisa que eu tenho que copiar</u> "Ai meu Deus do céu, quero pra cama voltar"</p> <p>Hora do lanche, arroz com feijão <u>Olho pra fila vejo um batalhão</u> De buchinho cheio, eu vou pra sala Professora passa prova, todo mundo se rala</p> <p>Voltando pra casa, <u>só quero dormir</u> Mas tenho um trabalho pra eu fazer aqui</p>	<p>> Assim como neste RAP, os estudantes de muitas turmas indicaram o horário de acordar como sendo às 6 da manhã.</p> <p>> Em relação a alguns dos RAPs anteriormente apresentados, repetem-se as menções à subida na lomba pra chegar à escola, ao guarda da entrada e à S. como detentora de um poder de controle sobre quem está fora da aula.</p> <p>> A maioria das paradas de ônibus fica a quase duas quadras da escola.</p> <p>> A frase se refere ao desalento que os alunos sentem em ter que copiar todo o conteúdo escrito na lousa pelo professor.</p> <p>> referência à fila do lanche e expectativa ruim da prova.</p> <p>> dormir para esquecer?</p>
---	---

⁸⁶ Aos textos sublinhados à esquerda correspondem as explicações na coluna da direita.

<p>2- Diário de um aluno (G. - E. - C.) Turma 212 (2017)</p> <p>Acordei Porque sou obrigado a acordar Tenho que sair da cama Mas a preguiça não me deixa levantar Fiquei vendo Netflix até tarde Tenho que sair da cama antes que minha mãe me mate Me arrumo com vontade de morrer Coloco a primeira roupa que aparecer Ônibus lotado não dá pra aguentar Aqueles “tia gorda” que estão em todo lugar Em bairro de rico, os pobres são temidos As patricinhas passam com olhares esquisitos Entro no mercado Os guardas andam praticamente do meu lado Saio de lá me sentindo um condenado Chego um minuto atrasado Guarda não me deixa entrar So os brancos podem passar Chego na aula me sentindo muito mal E Na hora do lanche é só bolacha de água e sal Logo a liberdade está chegando Só mais um período Pra eu poder comprar Minha coxinha de frango</p>	<p>Neste RAP, a referência à “Netflix” que é vista no celular; o “bairro de rico” é em função da escola (cujo prédio estava desativado anteriormente) se situar num bairro de classe média alta, ao lado de um colégio particular; mercado e guardas são do supermercado ao lado da escola; guarda da escola segura os alunos que chegam atrasado (só os brancos é uma menção ao racismo que sentem muitos deles, que são negros, mas nesse caso é mais uma licença poética que converge para uma crítica ao racismo estrutural e institucional existente no Brasil, inerente inclusive ao discurso da meritocracia (“quem chega primeiro é porque mereceu...”) e refletido nos RAPs; “<i>liberdade</i> está chegando” é muito comum usar a palavra “liberdade” ao término do período letivo, refletindo, por oposição, a sensação que muitos estudantes têm de se sentirem aprisionados pelo sistema escolar; coxinha é um alimento compensado de carne e farinha, vendido bem barato na avenida próxima à escola, e alguns alunos almoçam por ali esse lanche como sua refeição (as aulas da manhã terminam às 12h45). Suponho que a expressão “coxinha” também seja referência a uma expressão que vem sendo usada para chamar de maneira crítica e generalizante pessoas ligadas a uma política ultra-neo-liberal no Brasil, ou pessoas profundamente alienadas, e de classe média alta e alta, desde as eleições de 2018.</p>
--	--

<p>3- Diário 111 (A. - M. - L. - V. - M.) Turma 111 (2017) Grupo Máfia</p> <p>Vou <u>mandar uma rima forte</u> e passar o procede To aqui na 111 turma foda pra valer <u>o bagulho aqui é doido</u> os colegas são da hora todo mundo se ajuda a tirar A na escola agora eu vou falar o que ta acontecendo todo mundo se folgando <u>os nego não tem respeito</u> na hora da prova é uma grande palhaçada <u>todo mundo ta colando e ninguém entende nada</u> Vou passar a visão pra a geral aqui do IE quem não gostou da rima eu já mando ir se fuder os negos tão pesados te passando a visão essa é minha rima que eu mando... pros vacilão.</p>	<p>Neste RAP podemos observar uma linguagem mais “pesada”, isto é, sem preocupação de usar palavrão. Os estudantes que escreveram são bem humorados e despachados, costumam ser bem agitados e conversam muito em aula. Alguns professores têm dificuldade de disciplina e colaboração nas aulas com eles. Desde o início já se intitulam grupo Máfia, como um desafio ao instituído como normatizado. É um grupo unido, irrequieto e “manda ver na zoação” dentro e fora da sala de aula. É também um grupo com experiência em prática de samba, improviso e pagode. Isso aparece explicitamente na facilidade de adequar a letra à prosódia e na fluência da apresentação para os outros do RAP. “Vou mandar uma rima forte”, “o bagulho aqui é doido” ou “Vou passar a visão” são frases comuns em improvisos ou batalhas de RAP, assim como “os nego”, “da hora”, “folgando” e “vacilão”. Além das reclamações dos professores sobre atitudes desse grupo de alunos em aula, parte dos próprios colegas se indispôs com eles algumas vezes, e houve seguidas reuniões e dinâmicas por parte da direção para tentar resolver conflitos envolvendo-os. Lembro que uma vez tive problemas com alguns deles(as), e o aluno T. falou uma coisa, que, mesmo tendo sido expresso em tom de brincadeira, me chamou a atenção: “Nós aqui é tudo bandido.” O lado bom da história é que as experiências performáticas são sempre bem intensas e um dos preceitos da arte e da performance é justamente provocar.</p>
---	--

<p>4- Dia a dia de um estudante (K.) Turma 112 (2017)</p> <p>Eu acordo todo dia 6h da manhã Tomo meu café pra ganhar disposição Para aguentar esse mundo louco com determinação Seguindo meu caminho com sabedoria Traçando a trajetória sem muita gritaria Subo no ônibus com alguma preguiça Mas tenho sonhos e objetivos por isso não desisto, sigo com fé e esperança que esse mundo vai melhorar, enquanto isso eu faço minha parte para o mundão não me derrubar Chego na escola para estudar, o meu foco é manter pra tirar um A A caminhada é longa, mas um dia chego lá Para no final, enfim me formar.</p>	<p>O aluno K. é quieto. Quer ser engenheiro, me disse 2 anos atrás. Camarada e respeitador com todos, tem bastante dificuldade nas matérias, cuida de um irmão mais novo e precisa, às vezes, levá-lo na escola – o irmão estuda em uma escola de educação infantil, em outro local. Ocorre que isso prejudica para ele chegar no IE a tempo de entrar em aula no primeiro período. São coisas que ocorrem muito na escola pública, os cuidados entre familiares, e a gurizada vai se virando, para conciliar essas responsabilidades com as aulas. Muitas coisas acontecem no horário do primeiro período. Tem alunos dessa turma em que ele estuda que vêm com muito sono, o que fica evidente. Tinha com eles o primeiro período e às vezes eu chegava e alguns estavam praticamente dormindo, com a cabeça encostada no meio dos braços sobre a carteira de aula. Como eles reclamavam que acender a luz incomodava muito, optei por começar algumas aulas de luz apagada, enquanto se conversava ou fazia outra tarefa a respeito de temas relacionados ao cansaço: sensações e motivos de se estar cansado, alternativas de alongamento, os acontecimentos da noite anterior e o café da manhã. Aparece nos RAPs como os estudantes vivenciam muitas vezes o café da manhã como uma corrida.</p>
---	--

<p>5- Meu dia na escola (G. - G. - G. - J.) Turma 112 (2019)</p> <p>Aqui estou mais um dia <u>A diretora deveria ser a tia da cantina</u> E falo mais, mais uma vez Em plena sexta o <u>G.</u> não veio outra vez Sempre que eu mato aula, <u>S.</u> cagueta Que bagulho chato ela é muito pateta E o sor <u>W.</u> quer sempre relaxar ‘Turma bagunçando’: “calma, vamo dialogar”</p> <p><u>L.</u> virou vice e a bola nunca dá <u>B.</u> é arrogante, M. quer subestimar Não pensa duas vezes, e já quer protestar Na portaria tem um <u>tió</u>, muito, muito otário Não me deixa entrar e só libera no horário Agora já bateu e eu tô indo pra casa Até amanhã, escola desgraçada.</p>	<p>> elogios à funcionária responsável pelo do lanche.</p> <p>> <u>G.</u> é professor de inglês da turma.</p> <p>> <u>S.</u> referência à funcionária responsável pelo controle de turmas e pátio; Cagueta significa dedo duro.</p> <p>> <u>W.:</u> Diretor da escola na época da criação do RAP, chamado mais uma vez para falar com a turma, em situações que demandavam conciliação e conversas sobre respeito nas aulas;</p> <p>> <u>L.</u> Ex. professora que aqui estava na vice-direção.</p> <p>> <u>B.</u> Professora de matemática; M. de Física.</p> <p>> <u>tió:</u> ofensa ao guarda e às regras de proibição à saída antes de terminar um turno, mesmo quando alunos estão sem aula.</p>
---	--

<p>6- Sem título (E. - G. - I, - R. - R.) Turma 112 (2018)</p> <p>Porto Alegre - Dia 21 de Agosto de 2017 – 8h30 da manhã Aqui estou mais um dia Sob o olhar da <u>S.</u> na vigia Você não sabe como é caminhar Com <u>os piá</u> correndo pra lá e pra cá</p> <p>Aula de História estudamos Alemanha e Is “Heil” Estraçalha os judeus que nem papel Na limpeza é o <u>Tio Z.</u> Servindo e Estado um segurança bom A <u>L.</u> metida a Charles Bronson Ela sabe o que eu desejo, ela sabe o que eu penso O dia ta chuvoso o clima ta tenso Vários tentaram <u>pular</u>, eu também quero De nota 1 a 10 a minha é ZERO Será que a camera me pegou pulando o portão Será que vão me chamar na direção Pegaram na gravação, eu pulando o portão Amanhã não entro sem meu pai e meu irmão Tirei um <u>D-</u>, Tirei um <u>D+</u> Sei lá as notas são todas iguais Olho no celular vejo a hora passar Eu mato aula pra ela não me matar Dia 21 de Outubro O Diário de um Aluno</p>	<p>Este RAP foi criado a partir da letra original do grupo Os racionais MC, repetindo frases como na música e adaptando-as à realidade da escola.</p> <p>> <u>S.</u> é minha colega funcionária do IE, responsável pela disciplina nos corredores, entrada e saída, e tem monitoramento de vídeo na sala da coordenação.</p> <p>> <u>os piá</u> - Crianças pequenas do fundamental, que interagem e correm pelos corredores e áreas externas durante o recreio.</p> <p>> Is “Heil” - expressão nazista trocada do Hell da letra original para rimar com papel.</p> <p>> <u>Tio Z.</u> - Elogio aos servidores da limpeza e reparos na escola.</p> <p>> <u>L.</u> - Diretora comparada a Charles Bronson, ator que frequentemente representa personagens heroicas, de muita autoridade, em filmes policiais norte-americanos. Esse nome é citado na música <i>Diário de um Detento</i>.</p> <p>> <u>Pular</u> o portão para fugir da escola.</p> <p>> <u>D-, D+</u> - Nesse ano as notas de avaliação do Ensino Médio podiam ser A (9-10), B (7-8), C (5-6) e D (0-4). D- ou D+ seriam as notas mais baixas que alguém poderia ter.</p>
<p>7- Diário de aluno (C. - G. - A. - D. - L.) Turma 112 (2018)</p> <p>Chego do colégio Primeiro do médio E já preciso de remédio Para me tirar do <u>tédio</u> <u>Tardes ouvindo</u> <u>música olhando pro teto</u> Percebendo o <u>quão sou incompleto</u> Tentando chegar a alguma conclusão Que <u>me torne correto</u> Difícil demais sincronizar sentimento com pensar Mente a milhão, mas o que pesa sempre é o coração Minha vida se resume ao tentar: <u>Tentar ser melhor</u>, tentar não me <u>noiar</u> Tentar me ocupar com algo que me faça orgulhar Agora vou <u>tentar dormir</u> Para amanhã voltar pro colégio e rir <u>Rir do que foi, o que fui e do que está por vir</u></p>	<p>O RAP possui uma letra elaborada com cuidado nas rimas e na prosódia, no sentido de uma boa combinação da letra com o ritmo da música, o que percebi no momento da leitura/canto que foi feita por eles. A composição apresenta temas recorrentes entre os adolescentes, de expectativa de um futuro melhor, como em “que me torne correto”, “tentar ser melhor”, “não de noiar” (significa não entrar em paranoia), “algo que me faça orgulhar” e “estar por vir”.</p>

Agrupei os assuntos recorrentes colocados pelos estudantes nos RAPs e algumas observações comentadas comigo durante esse trabalho, relativas a seus cotidianos. Por exemplo: acordar muito cedo por morar longe e pegar mais de um ônibus, geralmente lotados nesse horário; a parada é distante da escola e há ainda a lomba pra subir, que relacionam a chegar atrasados para o início das aulas; quando não tomam café em casa, pegam algum lanche processado no supermercado próximo à escola; reclamam do guarda da entrada quando este não permite a entrada depois do início das aulas; quando começam as aulas muitos alunos estão com sono; alguns demonstram tédio e desânimo de estar em aula; ao sair um pouco da sala, reclamam da vigilância da supervisora e da direção da escola; também criticam alguns professores mais rígidos e de outros que faltam; falam dos colegas de turma, suas diferenças e projetos e comportamentos; alguns elogiam funcionários e o lanche da escola e criticam a atuação do governo que desvaloriza a educação e os funcionários públicos.

Este recorte da atividade do RAP foi baseado nas respostas a uma proposição feita em aula em diferentes turmas entre 2017 e 2019. Entre os RAPs difundidos na mídia e apreciados pelos meus alunos, não se encontram muitos que elogiem a realidade em suas letras. Em geral eles são críticos às realidades sociais de que tratam, sendo que desconheço RAPs de ampla circulação que falem sobre a escola, a não ser os específicos feitos como concursos que estabelecem esse tema para o evento. Isso pode influenciar nas escolhas dos estudantes. Pareceu-me haver três linhas de pensamento orientando a criação dos seus RAPs. Uma seria o cotidiano, envolvendo ações como chegar atrasado, sentir sono e tédio, reclamar da vigilância e das aulas e querer sair da escola. Outra, focada na comparação e análise entre os jovens e na busca de um esforço pessoal para conseguir estudar, passar de ano e ter um futuro melhor. E uma terceira, que procura brincar com a situação, recorrendo ao humor, mais preocupada com questões de ritmo e prosódia do que com a letra e a crítica social. Os estudantes que mais se identificaram com a proposta fizeram questão de apresentar e repetir para os outros o resultado do seu trabalho. Outros estudantes queriam mostrar apenas para mim e quase

sussurravam a letra. E teve um terceiro grupo que me mostrou apenas a letra e então falamos mais em particular sobre a prosódia e o ritmo da poesia criada.

A partir da experiência de terem composto essas músicas, criamos mais de um festival de RAP, dança, poesia e outras manifestações artísticas que os alunos quisessem fazer. Esses encontros eram incluídos nos Sábados Culturais do IE, eventos promovidos pela direção da escola, geralmente no final do ano e organizados pelos professores e alguns estudantes. Desse jeito, trabalhos desenvolvidos em sala de aula puderam dar origem a outros tipos de manifestações, como dança, ou batalhas de rimas (que incluem às vezes – em tom de brincadeira - ofensas e diminuição do adversário), ou uma outra categoria que considero muito interessante, por ser propositiva de ações sociais, chamada Slam.⁸⁷

O Slam, que apareceu para mim na escola apenas em 2018, é um sarau ao ar livre, em que um grupo de competidores faz a leitura de um texto não muito longo, autoral. Não está vinculado a algum tipo específico de música ou vestimenta, e os participantes recebem notas geralmente de cinco julgadores escolhidos na hora, aleatoriamente. Segundo o educador de história Igor Gomes Xavier⁸⁸, a ferramenta do Slam,

além de ser uma impulsionadora de empoderamento individual, de superação de barreiras como a timidez ou mesmo a falta de espaço para expor sua poesia, é também uma ferramenta de organização política coletiva. O movimento é hoje um forte aliado das causas sociais, um grande propulsor de visibilidade para as pautas negras, indígenas, LGBTQI+, feministas, pessoas com deficiência, anticapitalista, ambiental, etc. (XAVIER, 2019, s/p.).

A aluna M. A. nos mostrou um Slam – ela escreveu o texto e falou numa roda no saguão da escola:

⁸⁷ “O movimento *poetry slam* foi criado em Chicago, na década de 1980, pelo poeta Marc Smith, que estabeleceu as seguintes regras: poemas autorais de no máximo 3 minutos, sem acompanhamento musical e sem o uso de adereços durante a performance.” (FERNANDES, 2017).

⁸⁸ Poeta, autor do livro "Dom Quixote Pixaim", participante de saraus e Slams de poesia.

Acredito que todo homem é machista
 Acredito que todo branco é racista
 Preconceitos que pela sociedade ao nascer é implantado no ser
 Assim como o costume de consumir a morte de animais e sempre achar algo de errado em si

Aqui a perfeição nunca é alcançada, uma vez ouvi de uma amiga que ela odiava pessoas perfeitas e se tu parar pra reparar sempre procuramos ser perfeitos e achamos que os preconceitos sociais devem receber aplausos, pelo menos aquele que vocês aplaudem e botaram no mandato real, pensa

São defeitos, preconceitos que pregamos na fala, que pregamos no olhar, que pregamos no calar
 Ser opressor e oprimido é horrível, é triste
 Não te orgulhe ao oprimir
 Levante a cabeça ao ser oprimido

Quando nos ligamos deste mal habitado no interno do peso, devemos reparar e desconstruir ao máximo até que então reste quase nada ao ponto da próxima geração ser mais sensata e fazer com que pouco vire nada e que nada disso abale a sociedade, que ela seja menos morta de humanidade
 Até que possamos ser seres humanos e principalmente HUMANOS, por inteiro, completos sensatos e sem se acomodar diante do caos
 Que ficar perto do muro seja de um lado e não em cima, lembra que ele é fino e que as possibilidades de cair são grandes
 Teu posicionamento de se calar, já é se posicionar e nesse caso é da morte interna que escolheste ficar

..

"Pelo menos uso 34/36"
 "Pelo menos eu tenho bunda e entro no 40/42"
 "Pelo menos quando chove minha sobancelha fica na cara"
 "Aí pelo menos pode puxar meu cabelo que não é aplique"
 "Aí pelo menos meu cabelo quando venta voa"

Pois é
 Eu já ouvi
 Diversas vezes isso da boca de uma irmã
 Na linda do tempo daquela amiga
 Até msm, no som da minha voz
 Mas sempre que eu leio essas mensagens
 Que eu lembro que um dia eu falhei e falei
 Meu peito aperta, minha garganta se fecha e minha alma se afoga
 O teu corpo é lindo
 O meu corpo é lindo
 Os corpos são lindos
 (Principalmente se for feminino)
 As curvas são estradas para o prazer

As estrias são poesias que devem ser lidas
 Guria teu corpo é lindo e o corpo daquela ali também
 Toda carne é linda
 E se espelha um sorriso sincero, ai, ai é mais ainda
 Mas bah tchê
 O número da calça é apenas um número
 A tua cintura larga ou fina é linda
 Aceite teus traços
 Respeite os teus traços
 E o da mana ao lado
 Tua beleza não anula a beleza de quem está ao seu lado
 E antes de carne, a gente é sentimento
 Poesia viva, revida, sentida
 Então para de querer utilizar o corpo da mana pra ofender ela
 Para de propagar o ódio
 Para, para, para
 Esse assunto é urgente
 O número da tua calça é apenas um número
 Não me importo se teu cabelo é natural ou aplique, se teu
 sorriso for 100% sincero
 A cintura larga ou fina
 A bunda grande ou pequena
 É apenas linhas da poesia mais bela que existe
 O corpo, o corpo de uma mulher
 Então negra, ruiva, loira, morena
 Gorda, magra
 As definições que a sociedade impõe é apenas ela tentando
 nos definir
 Mas é como aquela música diz
 Somos nosso próprio lar
 E nada nos define!
 E mina, eu tenho um breve convite
 Vem pro Slam seja na Matriz⁸⁹ ou no Zumbi⁹⁰
 Escuta as mina
 Vamo se juntar
 Se amar
 E lutar para que as nossas pequenas não sejam robos
 programadas pela sociedade
 E que a cada dia, sejamos mais revolucionárias
 E tu sabe né
 A revolução começa de dentro
 No ato de se amar, se respeitar e se aceitar

⁸⁹ A Praça Marechal Deodoro, mais conhecida como Praça da Matriz, é um espaço público e histórico da cidade de Porto Alegre. Está localizada no Centro Histórico e é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra%C3%A7a_da_Matriz_\(Porto_Alegre\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra%C3%A7a_da_Matriz_(Porto_Alegre)).

⁹⁰ É um logradouro da cidade de Porto Alegre. Localiza-se no bairro Cidade Baixa, na interseção de quatro vias do bairro: Travessa do Carmo (a sudeste), Rua João Alfredo (a sudoeste), Rua José do Patrocínio (a nordeste) e a Avenida Loureiro da Silva (a noroeste). O Largo Zumbi dos Palmares, atualmente, constitui-se em espaço de convivência comunitária e também nele se realizam manifestações públicas. É o local de uma das maiores feiras livres do RS. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Largo_Zumbi_dos_Palmares.

Tu é linda, guria
 Te aceita e para de querer brigar com quem tu deveria se
 juntar pra lutar
 E antes que alguém ache que minha poesia não se enquadra
 no conceito "chamego"
 Eu explico, aqui não é amor pro crush nem pro pai
 É amor próprio, amor de dentro
 É um pedido de amor
 E amor tipo Marisa
 A gente tem que propagar, sempre
 Lembrando...de mulher pra mulher
 Assim como a luta
 Para um mundo melhor
 Com mais amor
 E entre todos, o próprio
 E como eu disse anteriormente
 O teu corpo é lindo, o meu corpo é lindo, os corpos são lindos!
 (Principalmente se for feminino) (M. A., 2020).

No audiovisual 5 a aluna declama um outro Slam criado por ela.⁹¹



Figura 152 – Pichação/grafite na parede da escola “HIP HOP... NA CHUVA... 2... DOIZ”.
 Foto: Geraldo Fischer.

⁹¹ <https://drive.google.com/file/d/1zKusfJw-qt8kO-behn8e3nvThN0GuUeV/view?usp=sharing>

Acima mostro uma imagem de quando escrevia essa parte do texto da pesquisa, e passei em frente ao prédio histórico do colégio IE, cuja reforma continua interrompida. Nas paredes de edificação abandonada pelo governo do estado grafites e a palavra Hip Hop me fizeram lembrar meus alunos compositores de RAPs e seus temas de crítica social e à escola, alguns dos quais apresento nas imagens abaixo e no audiovisual 6.⁹² Então tirei uma foto com o celular (10/07/2020).



Figuras 153, 154 e 155 - Apresentação de RAP improvisado de alunos e ex-alunos convidados, 2017. Foto: Geraldo Fischer.

⁹² <https://youtu.be/DflqBCDQdlq>.



Figura 156 - Criação de um RAP, com voz e teclado, em aula. Turma 111, 2019. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 157 – Ensaio de um RAP em aula. Turma 112, 2018. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 158 – Batalha de rimas. Festival de hip hop, 2018. Foto: Geraldo Fischer.



Figuras 159 e 160 – Batalha de rimas. Festival de hip hop, 2018. Foto: Geraldo Fischer.



Figuras 161 – Slam, poesia lida e decorada.
Festival de hip hop, 2018. Foto: Geraldo Fischer.



Figuras 162 e 163 – Slam, poesia decorada.
Festival de hip hop, 2018. Foto: Geraldo Fischer.

O que a performance do RAP, as batalhas de rimas ou o Slam têm em comum é que tratam de assuntos locais, vividos no momento. Também são uma ação coletiva e colaborativa com performance corporal, dinâmica, independente e improvisada dos estudantes em que o professor e os colegas atuam como mediadores, envolvendo, portanto, o protagonismo de todos. Interessante observar que nos festivais de RAP que realizamos na escola em 2017 e 2018 apareceram majoritariamente meninos para se apresentar, assim como na batalha de rimas, realizada em 2018, apareceu apenas uma menina. Já no Slam, em que as questões de gênero são temas mais recorrentes, existiu presença das meninas (Figuras 100 e 101). O Slam possui uma performance semelhante ao RAP e à batalha de rimas, mas privilegia a poesia declamada de forma cênica, em palco aberto, em espírito colaborativo, cada um somando e trazendo seu texto para o evento. Tanto o RAP quanto o Slam, assim como a poesia visual, têm sido capazes de trazer o jovem estudante para a leitura e escrita, assim como têm oportunizado a sua exposição pessoal para os colegas

e sua afirmação na comunidade escolar, com assuntos de coisas reais vividas dentro e fora da escola. O ajuntamento de gente de todas as idades e turmas também torna o evento rico em possibilidades e atenção, afeto, compartilhamento de ideias. Reflete uma busca de possibilidades de outros conhecimentos curriculares e isso tudo torna a proposta, a meu ver, muito positiva.

O que fica. Reunião de pessoas em um evento de resistência? ou “re-existência”? Os estudantes falam por si e os professores colaboram com a oportunidade e a mistura de envolvimento com existência na ação coletiva na escola. O poder que tem um microfone que é permitido a todos em igual condição, as pessoas sendo ouvidas através dele marcam, para mim, o crescimento das relações e os conhecimentos.

6.3 POESIA VISUAL

Palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão. (Clarice Lispector, 2014, p. 50).

Palavras são como ações, e são imagens, são figuras combinadas ou não. Podem ser música. Palavras possuem ritmo. Dizem coisas que representam coisas que às vezes são coisa nenhuma. A música tem um poder de mudar o que está sendo dito. Pode ser uma acentuação diferente e a palavra deixa de ser palavra e se torna mais um som. Palavras são símbolos que se combinam, são desenhos. A escrita japonesa é desenho. A escrita árabe é desenho. São imagens e podem ser sons e podem ser silêncio. É visual e sonoro, abstrato. Já não diz o que está dizendo ou diz mais do que está dizendo. Ou diz menos. A música é um evento no espaço-tempo e dispõe das palavras de um jeito que elas se transformam em outra coisa. A gente lê, mas não é descritivo, o som não anula, mas manda a palavra para outro entendimento, como outra regra do jogo do pensamento. Costumamos cantar palavras de uma música, estamos dizendo coisas, mas não estamos mesmo dizendo aquelas palavras. Repetimos o que elas, ao se juntarem com a música, nos atingiram, nos confortaram ou apenas as repetimos, sem total significado. Mas a junção pode

te levar para uma atitude, um movimento corporal, induzindo o som das palavras a pertencer também a esse movimento e não mais necessariamente a seu significado padrão. Um RAP dizendo muitas palavras de modo bastante rápido transforma as frases em outra coisa. Não são frases, são significados sonoros e de atitude, de olhar, de movimento corporal, de agitação de braços e mãos, de encenação com ou sem padronização captada pela mídia. Na Poesia Concreta⁹³, como diz Augusto de Campos, a palavra é vista em si mesma, como campo magnético de possibilidades, um objeto dinâmico, uma célula viva, um organismo completo, com propriedades psicofísicoquímicas tacto antenas circulação coração: viva.”⁹⁴

Em uma proposição de aula, a partir da poesia visual *Pulsar*, de Augusto de Campos (1975),⁹⁵ musicada por Caetano Veloso, alunos deviam fazer uma criação musical sobre outro de seus poemas. A escolha do poema *Pulsar* e da música homônima para preparar um futuro trabalho de confecção de uma nova música (com base em outro poema) ocorreu em função de que tanto o escritor como o compositor usaram símbolos bem claros, que poderiam auxiliar os alunos a compreenderem as relações entre sons e símbolos visuais. Augusto de Campos explorou letra e figuras; Caetano Veloso, a partir daquelas, criou timbres e alturas.

Portanto, antes dos alunos fazerem a composição musical a partir de outro poema do mesmo autor, analisamos e executamos com alguns estudantes o poema-visual e a canção *Pulsar*, utilizando instrumentos musicais disponíveis, como violão, teclado, triângulo, rebolo, caxixi, entre outros, e usando também materiais do cotidiano, como porta de armário de metal, mesa, canetas, celulares. Cada som foi relacionado a uma das sílabas do poema e a poesia impressa serviu de partitura. O interesse dos alunos por repartirem entre si as

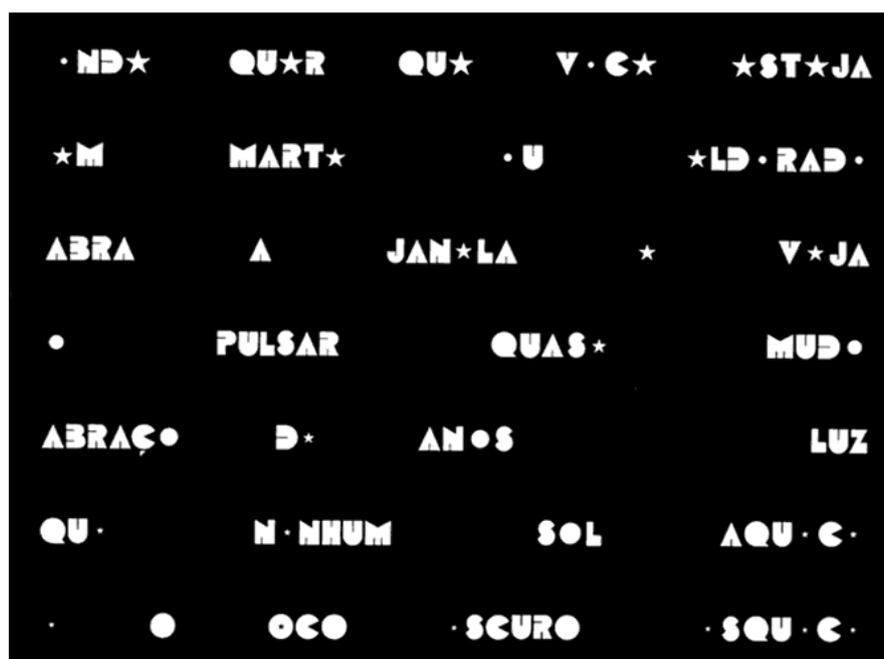
⁹³ “Segundo Augusto de Campos, as palavras nessa poesia atuam como objetos autônomos. Se, no entender de Sartre, a poesia se distingue da prosa pelo fato de que para essa as palavras são signos, enquanto para aquela são coisas, aqui essa distinção de ordem genérica se transporta a um estágio mais agudo e literal, eis que os poemas concretos caracterizam-se por uma estruturação ótico-sonora irreversível e funcional e, por assim dizer, geradora da ideia.” Disponível em: <https://poesiaconcreta.com.br/texto.php?ordem=asc#>. Acesso em: 24 abr. 2020.

⁹⁴ Disponível em: <http://www.augustodecampos.com.br/poesiaconc.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

⁹⁵ Disponível em: <http://www.augustodecampos.com.br/poemas.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

sílabas e tocá-las cada um a seu tempo, regidos ou não pelo professor, foi gerado pelo jogo e pela surpresa de executar essa combinação coletiva diferentemente do que tocar todo mundo junto num bloco só, como estão habituados a fazer.

Vejamos a letra do poema:



O pulsar

Augusto de Campos (1975)

Onde quer que você esteja

Em Marte ou Eldorado

Abra a janela e veja

*(como um objeto não identificado)*⁹⁶

O pulsar quase mudo

Abraço de anos-luz

Que nenhum sol aquece

E o oco escuro esquece.

⁹⁶ Essa frase foi suprimida por Augusto de Campos. Refere-se à canção *Objeto não Identificado*, de Caetano Veloso. No arranjo musical, a composição de Caetano cita essa frase com uma melodia ao piano.

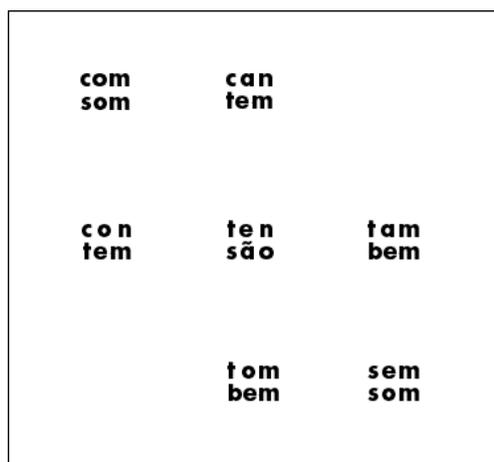
Uma interpretação para a letra, reforçada pela imagem do poema visual, poderia ser a distância entre o “eu” e o “você”, de anos-luz. Talvez a distância da Terra da Lua e das Estrelas, uma vez que o símbolo de vogal “O” é uma bola branca (Lua?) que cresce aos poucos e o símbolo de vogal “E” é uma estrela que vai diminuindo e o fundo preto poderia ser a noite.

O exercício proposto em aula (Turmas 111 e 112, do primeiro ano do Ensino Médio) em 2019, envolveu ver a imagem do poema e ouvir a música composta por Caetano Veloso. Na gravação a estratégia usada pelo compositor foi de usar três sons em intervalos de 5ª justa.⁹⁷ Dó para o “O”, Sol – um intervalo de 5ª justa acima do Dó - para o “A” e “U” e Ré – um intervalo de 5ª justa acima do Sol - para o “E”. O autor não usa a vogal “I”. Nessa organização, toda vogal O corresponde a um som grave, reforçado por um som sintetizado uma 8ª justa abaixo. Toda vogal E é emitida em um som agudo, reforçado por um som agudo sintetizado; e as vogais A e U são cantadas em um som intermediário (médio), com um som sintetizado de uma flauta acompanhando a voz. Em síntese, na performance vocal e instrumental ocorre o uso dos platôs grave, médio e agudo, sem muitas variações rítmicas, o que reforça o destaque ao texto e às alturas. Para o experimento musical, além das três alturas sonoras, ainda se pode trabalhar durações mais longas e curtas, o que não foi explorado pelo Caetano. A imagem da “estrela=E” aos poucos vai diminuindo e a imagem da “Lua=O”, aos poucos aumenta, o que poderia se relacionar a um som que fosse crescendo e diminuindo em termos de intensidade. A música com os três sons é muito rica para o entendimento dos alunos das diferenças sonoras.

Depois da exploração do poema-canção *Pulsar*, foi proposta aos estudantes a criação de uma livre performance cênica-musical em grupos a partir de outra poesia de Augusto de Campos, intitulada *Tensão* (1956):⁹⁸

⁹⁷ Quinta Justa é o intervalo entre duas notas distantes entre si 7 semitons ou 3 tons e meio. No caso dessa canção: o Dó (1º) – Ré, Mi, Fá – e Sol (5º) e na sequência: Sol (1º) – Lá, Si, Dó – e Ré (5º), são intervalos de Quinta.

⁹⁸ Disponível em: <http://www.augustodecampos.com.br/poemas.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.



Na poesia *Tensão*, Campos cerca as sílabas da palavra *ten-são* equilibradamente em cima por *Can e Com + Tem* (duas vezes) e embaixo por *Tam e Tom + Bem* (duas vezes). Nas pontas, em cima, à esquerda por *Com Som* e em baixo por *Sem Som*. No visual geral, são dois quadrados que, juntos estrategicamente formam outra imagem.

Essas combinações entre sílabas sugerem muitas possibilidades de criação artística, através, por exemplo, de exploração de recitação, redesenho da letra ou sonorização do poema. Mesmo com pouco tempo contínuo para a atividade, o potencial que os alunos têm para improvisar e os outros conhecimentos que eles trazem de suas experiências resultam em muitas ideias de como performar cênica e musicalmente a partir de um poema curto. A liberdade de ação, com algumas poucas regras, contribuiu para o resultado, que não foi visualizado ao final do processo, mas sim durante a experimentação. A urgência e a necessidade de que se tenha uma avaliação às vezes tira a possibilidade de uma maior exploração da atividade proposta. Nesse raciocínio, o que tentamos pensar como proposta para a aula se direcionou mais à elaboração e à vivência em torno do projeto do que à urgência em terminá-lo em um determinado tempo e enquadrá-lo em uma apresentação obrigatória ou qualquer outra em busca de avaliação final através de um produto concluído. O tema havia sido dado e minha função de professor colaborador foi partilhar e dividir ideias com as quais os estudantes pudessem perceber alternativas criadoras para trabalhar a leitura do poema.

Os grupos, entre três e seis participantes, foram orientados a elaborar, falar ou cantar através da letra da poesia *Tensão*, em uma criação coletiva visual-sonora (ver audiovisual 7).⁹⁹ Os estudantes do Ensino Médio com quem trabalhei costumavam expressar um sentimento muito intenso de urgência em relação ao tempo. Para conseguir algum resultado nessa tarefa, orientei alguns exercícios e modos de lidar e combinar os instrumentos, recomendei que se ouvissem e treinassem ideias de cada membro do grupo e que era preciso que as escolhas fossem repetidas na performance para melhor compreensão da composição. Às vezes o pouco tempo que se tem para realizar uma tarefa no período de aula tira parte do prazer da elaboração e das possibilidades que se poderiam experimentar e compartilhar, se houvesse mais tempo, assim como se houvesse mais aulas proximamente, além do encontro semanal.

Coda

O poema visual pode se apresentar como coisa, como manifesto, com interferência no ambiente. Por exemplo, o Poema Lixo Luxo (1965),¹⁰⁰ de Augusto de Campos,

```

LUXO      LUXO      LUXO      LUXO      LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO

```

Augusto de Campos — 1965

foi apresentado no III Encontro Internacional Universia¹⁰¹ (16/07/2014), como uma peça feita com material reciclado, construída por estudantes da UNIRIO e FACHA. Ao redor de 4.000 sacolas foram utilizadas na instalação, cujo tamanho é 7 metros de altura e 26 de comprimento:

⁹⁹ <https://youtu.be/i1qRpns8a5c>

¹⁰⁰ Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra23291/teoria-da-poesia-concreta-textos-criticos-e-manifestos-1950-1960>. Acesso em: 24 abr. 2020.

¹⁰¹ Uma das maiores e mais importantes reuniões de reitores do mundo, o Encontro ocorreu nos dias 28 e 29 de julho no Rio de Janeiro, contando com mais de 1.800 instituições de Ensino Superior convidadas. O tema geral da atividade é “A universidade do século XXI – uma reflexão da Ibero-América”. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/iii-encontro-internacional-de-reitores-universia-rio-2014-e-debatido-na-ufrgs>. Acesso em: 14 set. 2020.



Figura 164 – Lixo Luxo,¹⁰² 2014. A peça foi exposta na UNIRIO e na Praia da Urca, ao pé do Pão de Açúcar.

Após apreciarem *Lixo Luxo* (CAMPOS, 1965), os estudantes da turmas 111 e 112 do IE criaram suas próprias leituras sobre a poesia visual, fazendo os trabalhos com possibilidades de uso de materiais diversos e disponíveis e tempos diferentes, ocupando até três aulas para o processo, que resultou em uma manifestação bem divertida e reflexiva, como mostram alguns resultados abaixo: a palavra RAP simula uma favela; a palavra saúde é montada com várias coisas como caixas de remédios, latas de refrigerante, bótons com símbolos de redes sociais, caixas de alimentos processados e materiais eletrônicos; os cubos com letras em todas as faces, manipulados, criam palavras em combinações diversas; a poesia em Inglês *He is / He cries / He likes / She Cures / His Scars* é representada com os símbolos da tabela periódica.



Figura 165 - Palavra RAP e simulação de uma favela de periferia com sobra de madeiras. Turma 112, 2019. Foto: Geraldo Fischer.

¹⁰² Disponível em: <http://www.unirio.br/bibliotecacentral/projeto-basurama-luxo-e-lixo>. Acesso em: 02 ago. 2020.



Figura 166 - Palavra “SAUDE” – representada com caixas de remédios, latas de refrigerante, bôtons com símbolos de redes sociais, caixas de alimentos processados e materiais eletrônicos. Turma 111, 2019. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 167 - Cubos de madeira com letras em todas as faces para várias combinações manipuláveis. Turma 112, 2019. Foto: Geraldo Fischer.

Dessa maneira lúdica, a criação tridimensional da palavra/poesia/imagem através de recursos inesperados - sem que se recorra à escrita tradicional no papel – produz uma nova mensagem escrita, que provoca uma transformação no espectador e amplia as possibilidades de expressão e manifestação pela palavra.

Assim a imagem que a leitura do poema nos oferece faz-se verdadeiramente nossa. Enraíza-se em nós mesmos. Recebemo-la, mas nascemos para a impressão de que poderíamos criá-la, de que deveríamos criá-la. A imagem se transforma num ser novo de nossa linguagem, exprime-nos fazendo-nos o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um dever de expressão e um dever de nosso ser. No caso, ela é a expressão criada do ser. (BACHELARD, 1978, p. 188).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, que inicialmente foi projetada para se basear em ações performativas com turmas específicas envolvidas nas aulas de Arte no IE da Cabral, se tornou uma coleção de memórias de um docente em interação com os seus convivas na escola, abrangendo tanto as práticas artísticas realizadas quando ainda atuava como professor de Arte no prédio histórico, quanto as aulas que aconteceram no prédio novo e provisório. A pandemia da Covid-19 restringiu meus projetos de investigar práticas artísticas de forma presencial e me fez optar pela guinada metodológica para dentro de mim e rumo a meus parceiros de vida escolar - crianças, jovens e adultos de idades, turmas e características bem distintas em uma mesma escola pública.

A memória às vezes se apaga e nos engana, nos faz errar, conforme a relação emocional e temporal que temos com ela. Basicamente, essa coleção des-cronológica de acontecimentos apoiou-se tanto em práticas artísticas por nós vivenciadas e em seus registros, quanto em questões teóricas que me ajudaram a compreendê-las.

Para essa tese-memorial, a fim de reavivar as lembranças fragmentadas dos acontecimentos e investigar o que aconteceu, lancei mão de revisitar uma grande quantidade de fotografias e algumas filmagens das aulas e dos ensaios, sobre o que busquei refletir. Anotações pessoais do meu trabalho docente e mensagens de estudantes, assim como canções deles e de artistas brasileiros de reconhecimento midiático nacional também foram pistas seguidas para a construção da tese.

Elaborei diversas situações de sala de aula, que envolveram negociações com o corpo docente e discente e resultaram em aprendizagens, mas também provocaram conflitos e interrogações sobre as práticas pedagógicas e artísticas inseridas no cotidiano escolar. Em uma escala mais ampla, a situação precária do prédio histórico do IE e os movimentos internos e exteriores de luta por dignidade e valorização da educação e a súbita mudança da escola para um outro local foram tema de uma série de ações artísticas sobre as quais refleti nesse trabalho.

Diante do que foi descrito e analisado, percebo um longo caminho de atuação docente e de experimentações e transformações pessoais e junto a um grande contingente de pessoas ligadas ao IE, como os estudantes, os funcionários de todos os setores – os professores de outras disciplinas e os colegas da portaria, da limpeza, secretaria e cozinha. Tive a felicidade de contar também com contribuições dos estagiários e bolsistas do PIBID de teatro, música, dança e artes visuais da UFRGS e da unidade Porto Alegre do Centro Universitário Metodista (IPA). Por outro lado, vejo que a minha longa experiência em sala de aula em Artes deixou reflexos positivos em algumas pessoas com quem eu estive nesse ofício. Possibilitei, por exemplo, que os estagiários e bolsistas tivessem a oportunidade de observar e lidar com situações práticas da rotina escolar, ao mesmo tempo que dialogamos e criamos inter-invenções didáticas de arte na escola, o que contribuiu com a sua formação docente.

Ao revisitar essas vivências, salientei na pesquisa as ideias de muitos autores que - a partir do Teatro, da Educação, da Filosofia, das Artes Visuais ou da Música - se debruçaram sobre temas como a experiência, o currículo, a arte da performance, o *happening*, a memória e a imaginação. Demonstrei como a prática de *happenings* e performances podem ampliar a compreensão sobre nossas práticas artísticas. Essas práticas, quando inseridas no currículo escolar, podem provocar surpresas no espaço físico em que se atua, que abrem pequenas frestas para um novo cotidiano a ser vivido. Ao mesmo tempo, estar atento às diversas demandas que os jovens estudantes trazem a cada novo dia na escola, revelando novos desafios didáticos, também reposiciona a maneira de ser professor de Artes.

Gostaria que as experiências aqui descritas tivessem efeitos em quem as lê ou para a escola, seja de potencializar mudanças nas relações sociais, de provocar novas propostas de ensino-aprendizagem interdisciplinares, ou de transformar os professores a partir dos acontecimentos do entorno escolar e dos acasos do cotidiano. “Este mundo de experiência é o nosso mundo, e nele nos tornamos cidadãos de um mundo em constante mudança através e *como* nossa experiência” (ZEPKE, 2009, p. 118).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. In: IANNINI, Gilson; GARCIA, Douglas; FREITAS, Romero (org.). **Artefilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Farewell**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Abecedário: educação da diferença**. s.l: Papyrus, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/15060814/Abeced%C3%A1rio_educac%C3%A7%C3%A3o_da_diferen%C3%A7a.
- BACHELARD, Gaston, 1884-1962. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Seleção de textos José Américo Motta Peçanha; trad. Joaquim José Moura Ramos (*et al.*). (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BACHELARD, Gaston, 1884-1962. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. **O Direito De Sonhar** - Introdução. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S.A., 1994.
- BARONE, Isabelle. De Weintraub a Ribeiro: o que o MEC está fazendo pela educação. gazetadopovo.com.br. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/de-weintraub-a-ribeiro-o-que-o-mec-esta-fazendo-pela-educacao/>.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1996.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara** - Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)
- BERGSON, Henri. **O Riso**, ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BORGES, Jorge Luis. **Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BOSCO, João *et al.* Ladrão de Fogo. In: **Zona de Fronteira**, Columbia Records 1991. (Álbum)

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAMPOS, Augusto de. Disponível em: <http://www.augustodecampos.com.br/poemas.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CARLSON, Marvin A. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CATTANI, Helena. Fernando. Ocupação não se ensina: o papel do professor nas ocupações estudantis. In: CATTANI, Antônio David (org.). **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017. p. 13-38.

COGITO; NOG; PREDELLA. **Meio Loco**. Grupo Costa Gold. Samples Look by Kev Brown. Vídeo Independente, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/PfAKRyF2vQE>. Acesso em: dez. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as Pesquisas em Educação. **Revista Digital do LAV**, ano V, n. 8, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/244/showToc> Acesso em: 25 out. 2020. (www.ufrgs.br/escrileiturasrede/sanmarcorartigos/)

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

DA VIOLA, Paulinho. Meu mundo é hoje: eu sou assim. In: **Dança da Solidão**, EMI, 1972. (Álbum)

DA VIOLA, Paulinho; CARVALHO, Hermínio Bello de. Timoneiro. In: **Bebadonsamba**, Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1996. (Álbum)

DA VIOLA, Paulinho; CAPINAN, José Carlos. Orgulho. In: **A Dança Da Solidão**, Odeon, 1972. (Álbum)

DA VIOLA, Paulinho. Pecado Capital. In: **Pecado Capital** (Trilha sonora da novela), Som livre, 1975. (Álbum)

D'AMBROSIO, Oscar. **A Poesia da Gambiarra**. Disponível em: <http://www.caquimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/gambiarras-poeticas.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DEBORD, Guy. Towards a Situationist International, 1957. In: BISHOP, Claire (ed.). **Participation**. London: Whitechapel/Cambridge: MIT Press, 2006.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra proferida em Paris em 1987, **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, p. 4-5, 27 jun. 1999.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**: uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Olhos livres da história. **Revista Ícone** (ISSN 2175-215X), Recife, v. 16, n. 2, p. 161–172, 2018.

DUCHAMP, Marcel. Trecho da entrevista concedida à jornalista Joan Bakewell na BBC de Londres, em 1968. Legenda: Chico Machado. Transcrição: Geraldo Fischer.

DUNCAN, Carol. O museu de arte como ritual. **Revista Poiésis**, n. 11, p.117-134, nov. 2008.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, Stanford University, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FEIX, Tania Alice. Performances de arte relacional: uma (r)evolução dos afetos. **Revista Performatus**, ed. 9, ano 2, n. 9, mar. 2014. Disponível em: <https://performatus.net/estudos/performances-de-arte-relacional>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FILHO, Aldo Victório. A impossibilidade da educação versus sua íntima utopia: performance, estética e arte. In: PEREIRA, Marcelo (org.). **Performance e Educação**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 235-250.

FILHO, Aldo Victório. Enfrentamentos contemporâneos no ensino formal das artes: a cultura visual, o corpo e a arte. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 22., 2013, Belém. **Anais [...]**. Belém: ANPAP; PPGARTES/ICA/UFGPA, 2013. p. 3203-3216. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/07/Aldo%20Victorio%20Filho.pdf>.

FLUSSER, Vilém, 1920. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FORMIS, Barbara. Estética da indiferença: o tédio, sentimento paradigmático da arte contemporânea. **Comunicação, Média e Consumo**, v. 2, n. 4, p. 77–102, jul. 2005.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: _____. **Ditos e Escritos IX: Genealogia, ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense, 2014. p. 214-237.

FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão). In: _____. **Dits et écrits (1980-1988), IV**. Paris: Gallimard, 1994. p. 609-631.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAROIAN, C. R. **Performing pedagogy: toward an art of politics**. New York: State University of New York Press, 1999.

GIL, Gilberto; VELOSO, Caetano. Batmacumba. In: **Tropicália ou Panis Et Circencis**, Polygram/Philips, 1968. (Álbum)

GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. Lisboa: Orfeu Negro, 2007.

GUIMARÃES, Cao. **Gambiarra**s, Série fotográfica (*work in progress*), 2000-2014. Disponível em: <https://www.caoguimaraes.com/foto/gambiarra/s/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad. Marcia Sá Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

HONORATO, Tony; GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani. Educação moral e cívica na ditadura civil-militar: comportamentos civilizados. **Intermeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 24, n. 48, p. 71-89, jul./dez. 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto. Da performance à educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo (org.). **Performance e Educação**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 09-21.

KAPROW, Allan. **La educación del des-artista, parte 1**. Madrid: Árdora Ediciones, 2007[1970].

KAPROW, Allan. A educação do não artista. 1971. Trad. Carlos Klimick. **Revista Concinnitas**, Instituto de Artes da UERJ. Disponível em: <https://www.em:publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/42641/29501>. Acesso em: 09 jun. 2020.

KAPROW, Allan. Sucessos e fracassos quando a arte muda. In: LACY, Suzanne (org.). **Mapping the terrain** – New Genre Public Art. Seattle: Washington Bay Press, 1996. p. 152-158. Trad. Inês de Araujo.

KASTRUP, Virginia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Polis e Psique**, 20 ANOS DO PPGPSI/UFRGS, p. 99-106, 2019.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2019.

LEGIÃO URBANA (Renato Russo, Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá). Será. In: **Legião Urbana**, Emi-Odeon, 1985. (Álbum)

LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. Curadoria Roberto Corrêa dos Santos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2015. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/blog/clarice-digital/2015>.

MACHADO, Marina Marcondes. Novos rumos para o ensino do teatro: reflexão sobre currículo e cena contemporânea. Reunião Científica da Abrace, 2011, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2011.

- MARTINEZ, Zé Celso. Entrevista concedida ao Programa Roda Viva em 1995. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/605/entrevistados/jose_celso_martinez_corrae_1995.htm.
- MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo, Editora Moderna, 1982. Disponível em: <https://onlinecursosgratuitos.com/7-livros-de-cecilia-meireles-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- MESQUITA, Cristiane; SANTOS, Robson. Design e conspiração: gambiarras, subversões e outras desobediências. In: DESIGNA 2016 ERRO(R) PROCEEDINGS, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2016. p. 221-228. Disponível em: <http://www.designa.ubi.pt/en/2016>. Acesso em: 30 maio 2022.
- NARDIM, Thaise Luciane. Professor-performer: didática menor para o letramento performativo. **Linha mestra**, n. 24, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/14476081/Professorperformer_did%C3%A1tica_menor_para_o_letramento_performativo Acesso em: 26 maio 2020.
- NARDIM, Thaise Luciane. Três esboços de horizontes imprecisos – lentes de Allan Kaprow para pensar a performance hoje. **Conceição | Concept**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2013.
- NARDIM, Thaise Luciane. **Allan Kaprow, performance e colaboração: estratégias para abraçar a vida como potência criativa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) - Pós-Graduação do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010. p. 17-31.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: desterritorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.
- PESSOA, Fernando. **Poemas**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. v. I e II. Lisboa: Ática, 1982. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/typography/textos/arquivopessoa-2512.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.
- PIXINGUINHA (melodia e harmonia-1917); JOÃO DE BARRO (letra-1937). Carinhoso.
- RACIONAIS MC's. Diário de um detento. In: **Sobrevivendo ao inferno**, Gravadora Cosa Nostra, 1997. (Álbum)

- RACIONAIS MC's. Negro Drama. In: **Nada Como Um Dia Após O Outro Dia - Chora Agora (CD 1) - Ri Depois (CD 2)**, Cosa Nostra Fonográfica/Zambia, 2002. (Álbum)
- RODRIGUINHO. O Mundo da Voltas. In: **O Mundo da Voltas**, Som Livre, 2013. (Álbum)
- SABINO, Kelly. **Revista Digital do LAV**, v. 9, n. 1, p. 162–176, jan./abr. 2016.
- SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: **Performance studies: an introduction**, second edition. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.
- SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, Antônio David (org.). **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017. p. 13-38.
- SEQUEIRA, Rosane Preciosa. **Rumores discretos da subjetividade**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15605>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- SHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de ser feliz**. Org. Franco Volpi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Tomás Tadeu; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STEIN, Gertrude. **Auto biografia de todo mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- TEORIA da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos, 1950-1960. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Culturas Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Verbete. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra23291/teoria-da-poesia-concreta-textos-criticos-e-manifestos-1950-1960>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- TITÃS. Comida. In: **Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas**, WEA, 1987. (Álbum)
- TOM ZÉ. Documentário **Fabricando Tom Zé**. Direção: Décio Matos Jr, 2007. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/programadecinema/episodio/fabricando-tom-ze-2> Acesso em: mar. 2022.
- TOM ZÉ. Entrevista ao Programa Roda Viva da TV Cultura em 30/08/1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MGq3M6E9yIU>. Acesso em: 15 jan. 2022.

VELOSO, Caetano. Os Argonautas. In: **Caetano Veloso**, Philips, 1969. (Álbum)

VELOSO, Caetano. O pulsar. In: **Velô**, Philips, 1984. (Álbum)

VELOSO, Caetano. Peter Gast. In: **Uns**, Philips, 1983.

XAVIER, Igor Gomes. **O que é Slam?** Poesia, educação e protesto. nov. 12, 2019. Artigo, Cultura, Práticas Pedagógicas (Blog). Disponível em: <https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>. Acesso em: 27 maio 2020.

ZEPKE, Stephen. Becoming a Citizen of the World: Deleuze Between Allan Kaprow and Adrian Piper. In: CULL, Laura (ed.). **Deleuze and Performance**. Edimburgo: Edimburgo University Press, 2009.

ANEXO 1 - MENSAGENS

Mensagens de texto de alguns alunos para mim:

C “O que eu me lembro da época e das aulas de artes é de um momento de descontração, uma aula que te dava mais liberdade criativa, explorava as ideias dos alunos e trazia um momento relaxante em tanto caos kkkk, era muito bom, infelizmente não tivemos artes no terceiro ano, fez falta”

C “O q mais me lembro era dos momentos em que a gente começava a fazer música com qualquer coisa q tinha na sala E era bons momentos de interação com todo mundo que era da turma, coisa que a turma não fazia fora daquela aula. Isso é o que mais marca, se eu lembrar das aulas. Uma aula onde a liberdade não era errado”

E- “Boa noite! Venho descrever alguns momentos de aula importantes e marcantes para mim, lecionados pelo professor Geraldo. O professor sempre busca utilizar a música para cativar seus alunos, busca entender cada um para saber qual elemento musical usufruir. Em uma das aulas, o prof. nos trouxe trilhas musicais de filmes, as quais identificamos mesmo sem saber seu nome. E a partir disso, lembrando de nossos filmes favoritos, aprendemos quais instrumentos eram utilizados para gerar cada som emitido ali. Em outra oportunidade, sor Geraldo nos trouxe o violão e o teclado, cifras simplificadas e letras para que tentássemos fazer algum som. A turma ficava impressionada quando via que era possível tocar um instrumento de forma simples! Além de suas aulas, os ensaios a parte, nos preparando para apresentações dentro do ambiente escolar, a troca de ideias e a sua atenção para cada integrante, fazem toda diferença. Sua paciência e engajamento em fazer música é motivante. Aproveito para agradecer, pelo esforço de ensinar algo tão lindo e valioso para o ser humano. Sabemos que não é fácil, mas é necessário. Ao meu ver, todos deveriam aprender música. É construção social. Obrigado "sor" Geraldo!”

Família V. Olá Professor Geraldo!! Somos os pais de três dos teus alunos: desde as Séries Inicias até o Ensino Médio. Nós te conhecemos pelas atividades extras nas quais tu te envolvias, sempre de maneira muito intensa, de bom humor e alto astral! Eras realmente uma boa referência para os alunos: de um profissional dedicado, comprometido e criativo! Sempre recebia as famílias com um sorriso e acolhia os alunos em suas necessidades! Só temos a agradecer o tempo que ficaste no Instituto de Educação e todo o trabalho que lá desenvolveu. Deixaste uma marca muito importante em teus alunos: a arte salva e um professor faz toda a diferença na vida de seus alunos!!!! Com muito carinho, **R e G.**

“Oi Prof Geraldo!!

Sou a **B** fui tua aluna no segundo ano do Ensino Fundamental. Sua aula era muito esperada por mim e meus colegas. Lembro do dia que ensinou para

nossa turma a música Fui Visitar a Minha Tia em Marrocos. A gente cantava a música e tinha que inventar pedaços novos para a música. Foi muito divertido, teve elefante gigante no quintal, dente quebrado e até uma galinha xadrez!! Também nos incentivava a tocar instrumentos. Eu levava minha flauta doce e um dia até levei meu teclado de enrolar para tocar parabéns no aniversário da escola. Também gostei muito de tocar a música Brilha Brilha Estrelinha no teclado contigo no nosso Festival Cultural. Obrigada por ter sido meu professor e mostrar tantas coisas legais pra gente!! Um abração da **B.**”

“Oi sor, sei que não fui tua aluna, mas quis ajudar e escrever também. Fiquei sabendo que pediu que escrevêssemos algo sobre suas aulas pela minha mãe. ‘Infelizmente não tive oportunidade de ser aluna do professor Geraldo, mas tive o prazer de conhecer ele. Ele dava aulas pro meu irmão mais velho e pra minha irmã mais nova, e dele só tive elogios. Já conversei com ele várias vezes e sempre quis ser sua aluna. Outros momentos em que encontrei com ele foram os eventos escolares. Ele sempre estava envolvido e fotografava as atividades da escola como as gincanas e as atividades culturais que fazíamos, sem contar nas mostras de música memoráveis que ele organizava. Ele é um professor muito gentil, e só tenho memórias boas dele. Com carinho, **G**”

“Oi prof Geraldo! Sempre gostei bastante de suas aulas, bem criativas e envolventes. O senhor também foi um professor muito bom, divertido e interagia com os alunos bastante. Durante as aulas nos incentivava a criar músicas e experimentar estilos diferentes de artes, como por exemplo estilos variados de pintura e até gravar vídeos de performance. Sempre nos deu dicas e orientações legais e nos incentivou a fazer trabalhos cada vez melhores, vencendo nossas dificuldades e vergonhas. Boa sorte com teu doutorado, abraços! ass.: **A**”

F Oii

"Tenho por lembrança das aulas de arte um espaço muito descontraído, que ajudava muito a se relaxar das correrias e tensões de se estar no colégio. Sempre que lembro das aulas do professor Geraldo a primeira coisa que me vem à mente é música, aulas sempre cheias de música e maneiras diversas de se expressar. O professor sempre demonstrou carinho e maior preocupação com que os alunos conseguissem se expressar do que com cobrar conteúdos e fazer avaliações repetitivas. Foi um espaço muito saudável da minha vivência escolar, onde se aceitavam tudo e todos os estilos."

G Oii sor Geraldo! “Suas aulas sempre foram bem animadas, traziam conforto e muitas vezes quando eu estava desanimada alguns minutos após o senhor entrar na sala já alegrava. Mesmo tendo somente 1 ano de aula contigo e nos encontros pelo corredor quando não era mais o professor de artes, era bastante carinhoso e animado. Suas aulas muitas vezes eram diferentes, lembro que quando era no 1 período deixava a luz desligada até o nosso mal humor e o sono sair hahajs e quando estava friozinho na sala íamos pro gramadinho aonde tinha sol e tínhamos as aulas ali mesmo. Enfim, suas aulas

eram inovadoras, apoiava as ideias da turma, ideais de decorações em datas comemorativas e a sala ficava com outra cara. Um professor querido, preocupado com os alunos, inovador e o nosso paraninfo. Com carinho, **G** :)"

L. "Contigo aprendi que Arte não é chata. Nas aulas, desde cedo, somos levados a crer que a aula de Artes é uma obrigação, responsabilidade, compromisso. Foi contigo aie aprendi que a Arte não era só o trabalho proposto pelo professor: era desenho, pintura, mas também música, linguagem, conexão. A Arte é lazer, é criatividade, e para que a gente possa sentir prazer na Arte é preciso ter espaço e flexibilidade para a gente se expressar e tirar da alma o que a gente quer dizer. Este aprendizado foi determinante, porque me ensinou a ser um adulto mais crítico, mais articulado, mais sincero, OUSADO e definitivamente, menos careta. Gratidão, professor!"

M. "A aula de artes me proporcionou criar minha primeira coreografia, gravar e postar a mesma. Sempre dancei, e pretendo continuar nessa carreira, porém algo que eu não fazia era publicar minhas obras, então por causa de um projeto da aula de artes, postei. Foi um passo incrível que tomei, e isso mudou algumas coisas pra mim. Não digo que sou super confiante, porém agora não tenho mais tanto medo."

N. "Lembro do tempo do velho IE na Osvaldo, tínhamos aula de Artes, uma ou duas aulas por semana com o famoso Sor. Geraldo. Nestas aulas não aprendemos só aquela famosa Arte no papel, aprendemos muito mais. Lembro das cantorias, cada um tinha um instrumento, aqui ou acolá, e no fim saía o rap dos guris, samba, funk tudo era bem vindo. Lembro também dos Saraus, todos os ensaios com muita música, Arte ... o famoso sábado cultural não deixava a desejar. Todos os teus alunos se envolviam da forma que mais agradava e o resultado final era sempre muito bom. Aula com o Sor Geraldo era sempre motivo de alegria."

P. "Suas aulas eram sempre muito boas, sempre descontraídas O senhor sempre buscava formas diferentes de nos ensinar e não deixar a aula na mesmice. Sempre trazendo elementos diversificados, até instrumentos musicais".

V. "Uma das lembranças que lembro sempre foi quando fizemos uma mini banda com instrumentos. Era aniversário do IE e tocamos no meio do saguão na escadaria. Criamos uma música e a sinfonia com os instrumentos".

ANEXO 2 – QUASE-POESIA: IMPROVISO COM PALAVRAS DENTRO DA SALA DE AULA

Olhos na escola

O corpo cansado
Fica de lado
Olha pro nada
Sons da chamada
Classes, cadeiras
Vista turvada

Sons das chegadas
Risos e gritos
Mais um colega
O que ele carrega?
Carinhos, atritos
Histórias contadas

Trocas de turno
Eu passo, tu passas
Sirene que grita
Os olhos dispersos
E falas não ditas
São tempos diversos - (de versos)

Gente que atende
Alguns que entendem
As vozes que calam
Outros não tão nem
As ordens que abafam
Os corpos que falam

Escolha nos olhos

Corpos que falam
Outros se calam
Olham pro verso
Gritos, chamada
Classes surradas
Tempos inversos

Sons das cadeiras
Risos, sirenes
Mais um que se agita
Do que ele brinca?
Tatuagens e brincos
E falas aflitas

Trocas de olhares
Passados presente
Futuro incerto
Os olhos diversos
As falas ausentes
Histórias difíceis

Gente que chega
Alguns que já foram
Memórias que calam
Outras que falam
Coisas que trago
Da escola que eu olho