

## Um cemitério vivo: memória de infância em espiral para reativar a experiência estética<sup>1</sup>

**Autora:** Marina Marcondes Machado - Universidade Federal de Minas Gerais

### Resumo

Este artigo é o desdobramento de uma comunicação feita em 2012 e tem como base uma hipótese existencial da aprendizagem e do ensino de arte para crianças e jovens a partir daquilo que a autora nomeia de abordagem espiral. Nesta chave, o educador valoriza a experiência prévia da criança e do jovem, em um cuidadoso trabalho antropológico e autobiográfico que se desdobra nas poéticas próprias dos educandos. Para tal acontecimento, a autora propõe que o currículo em arte se flexibilize, de maneira que o professor se torne capaz de conduzir processos que permitam surgir hibridismos entre teatro, dança, artes visuais e música, e que seus temas geradores possam estabelecer fluxos entre Nascimento, Vida e Morte. A flexibilização dos conteúdos curriculares em arte pode acontecer a partir de uma ampla discussão de um novo léxico, onde teatro transforma-se e transfigura-se em teatralidades, música em musicalidades, artes visuais em espacialidades e dança em corporalidades. Esta maneira de pensar, sentir e fazer propiciará novos caminhos no exercício de âmbitos artístico-existenciais, cujo cerne será partir da criança e do jovem mesmos, e não de teorias prévias ou documentos curriculares.

**Palavras-chave:** currículo existencial em arte; abordagem espiral no ensino de arte; autobiografia como metodologia; poéticas próprias.

### Abstract

This article is based upon a communication made by the author in 2012 whose focus lied on an existential hypothesis of art teaching and learning based upon what the author calls a spiral approach. To do so, the teacher must not underestimate the previous experience of children and young students, searching for an anthropological and biographical understanding of their experiences, leading them to their own poetics. The author's purposal is that art curriculum gets more flexible, so that the teacher will conduct creative processes in the movement of Birth, Life and Death. Doing so can lead us to a new lexical, where theater becomes theatricalities, music turns into musicalities, visual arts into spatialities and dance into corporalities. According to this way of thinking, feeling and being, we must get into artistic-existential fields, where the center of the purposal is the child and the young student themselves, instead of theories or curriculum documents previously designed by the adult community, searching for a new relational path in between teacher and students.

**Key words:** existential art curriculum; spiral approach in the art teaching field; autobiography as methodology; own poetics.

---

<sup>1</sup> Este texto é desdobramento de uma comunicação feita em 2012, no X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, na UFMG.

## Introdução

### ***A criança carrega uma morte pequena.*** **Rilke**

São Paulo, capital, década de 1970: ali existe um cemitério privado – Cemitério do Redemptor, nos conta a placa – um “espaço encontrado” por mim, durante a segunda infância. Minha amiga de escola morava na rua em frente; e lá íamos: conversar, andar pelos caminhos. Não lembro se as mães sabiam disso. Podem as crianças brincar nos cemitérios?

No mesmo cemitério, ano de 1995: enterro de minha mãe. (Eu sinceramente desconhecia, aos 10 ou 11 anos, o fato de que minha família possuía um túmulo ali). É o enterro de minha mãe, e meus dois sobrinhos, crianças entre três e cinco anos, brincam de correr por entre as lápides, enquanto o sol se põe. Podem as crianças agir assim nos cemitérios?

Em algum momento do exato final da minha vida, serei enterrada neste mesmo cemitério. Gostaria que meus netos e bisnetos pudessem brincar em cemitérios. O cemitério, quando visitado por crianças vivas, ganha outra dimensão: trata-se da dimensão existencial, da experiência vivida de ritos de passagem, nos quais as crianças reafirmam que a vida continua – para aqueles que ficam vivos, enquanto os mortos sussurram, como no filme homônimo: “nós que aqui estamos por vós esperamos”.

Início esta reflexão com dados biográficos por pensar, hoje, que a experiência que eu vivia junto com minha colega era de grande qualidade estética, e por acreditar que mesmo as crianças muito pequenas possuem a capacidade para este tipo de experiência: humana, humanizante, significativa, performativa. Eu não possuía, introjetada em mim, a noção de cemitério, por assim dizer: para mim, aquele era um lugar mágico, até mesmo mítico, onde ruelas, árvores e passarinhos surpreendiam o pedestre da rua Cardeal Arcoverde – rota urbana de trânsito intenso e muitos ônibus, rumo ao bairro de Pinheiros: bairro onde nasci e cresci, em um momento onde crianças andavam sozinhas pelas ruas sem problemas, e andar sozinho significava um aprendizado de vida, de autonomia, de sentido de *self*, como nomeia o psicanalista Winnicott (1994).

Cerca de quarenta anos depois de andar pelas ruas e entrar neste cemitério especial, me encontro num mundo cheio de normas e regras “politicamente corretas”; mas como criança da década de 1970 que fui (e ainda sou) gostaria de brincar de introduzir nos currículos em arte o subitem: “Experiência estética na vida ordinária: visita a cemitérios”. Ou ainda, colocaria em meu cabeçalho de princípios: “Cabe ao adulto propiciar espaços de liberdade para as crianças encontrarem seus *sites specifics*”; e destacaria ainda o seguinte procedimento: “Nunca fazer visitas guiadas; deixar que as crianças conheçam sua cidade, a ponto de entrarem por conta própria nos cemitérios”. Junto a estas recomendações, estariam normas para professores, mais ou menos assim definidas: “Nunca negar às crianças o direito de acesso aos mistérios da vida e da morte; nunca virar seu rosto para o “outro lado” de modo a não a deixar entrar em contato com a finitude humana; nunca dizer *vovó virou uma estrelinha no céu*”... o que infantilizaria a própria experiência de luto.

Assim introduzo aqui o campo existencial para o ensino-aprendizagem de arte.

Revista Digital

# Art&

Educação - Cultura - Formação - Comunicação - Produção

---

Endereço para contato:  
Rua Conselheiro Brotero, 686 / 32  
Higienópolis - São Paulo - SP  
CEP 01232-010  
ISSN 1806-2962

Qualis

Interdisciplinar - B4  
Educação - B4  
Letras/Linguística - B4  
Arquitetura e Urbanismo - B4  
História - B5  
Artes / Música - B5  
Ciências Sociais Aplicadas - B5

## Currículo existencial na área de artes

***O Ser é o que exige de nós criação  
para que dele tenhamos experiência.  
Maurice Merleau-Ponty***

Pensar acerca do ensino de arte e seus desdobramentos na forma de currículo não será jamais uma tarefa neutra: por meio da oralidade, da linguisticidade e das relações de trabalho, exercemos, como adultos formuladores das políticas públicas e seu exercício, um poder próprio advindo das práticas de significação (SILVA, 2010): quanto mais nos contextos dos currículos voltados para crianças e jovens, que necessariamente revelam, com maior ou menor transparência, um tipo de adulto e seus modos de ser educador e de educar.

Quando proponho incluir “poéticas próprias” (MACHADO, 2015) como parte dos princípios de um currículo interessante e contemporâneo em artes, penso ser necessário aprofundar a discussão sobre o que seria isso. Este aprofundamento pode partir não de teorias, mas de experiências estéticas em torno de um eixo autobiográfico, de maneira que as poéticas próprias possam surgir no desenho de atos performativos que tematizem, por exemplo, nascimento, vida e morte. Neste horizonte fará sentido refletir sobre a pergunta geradora deste texto: podem as crianças brincar em cemitérios?

Como se desenharia um currículo artístico com foco na noção de autobiografia e história pessoal, elaboração e construção da poética própria da criança ou do jovem, em conexão com a educação estética na contemporaneidade, permeado pela certeza de que elaborar um currículo é, concomitantemente, ato ético, estético e político?

Vejo como passo zero do contorno de um currículo existencial em arte a importância de sabermos, como educadores que propõem as experiências, quem são os alunos – sendo o “quem” a noção que nos dá a chave da concretude fenomenológica. Quando em sintonia com o método fenomenológico, nunca partimos de um “genérico” – seja uma faixa etária específica, etnia destacada ou classe social emoldurada: partimos, simples assim, de quem são nossos alunos, André, Joana ou Luiza... e quem somos nós; em relação, com eles, no mundo. Isso se faz visível de diferentes maneiras – especialmente por meio de conversas e de um trabalho rico em propositivas corporais, cujo mote primeiro é a noção de corpo próprio (MERLEAU-PONTY, 1999). Assim desdobram-se modos de ser e de estar: colados, implicados, imbricados nos existenciais: temporalidade, espacialidade, mundaneidade.

Trabalhar tempos, espaços e mundos de vida, bem como suas possibilidades ficcionais, é algo valioso e essencial para o que nomeio “currículo existencial” em arte, um currículo afinado com o método fenomenológico. No caminho autobiográfico, salta aos olhos a descoberta de si, do outro e do mundo. Situo a poética própria a partir de uma constelação relacional: entre corporalidades, outridade e mundaneidade. Esta propositiva não quer pensar o currículo como “local de conhecimento” – onde ele seria “expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento” (SILVA, 2010) – mas sim, “um meio transparente” (Idem ibidem).

Relações de dependência e de interdependência são grandes eixos temáticos para trabalhar com depoimentos e testemunhos de vida da criança e do jovem: relacionamentos na família e fora dela, a descoberta do outro e o surgimento de novas formas de ser e estar, a ida ao mundo como forma de separar-se da mãe e dos modelos primeiros. Sem necessidade de uma estética realista estrito senso, tudo é passível de ser corporificado – tornado matéria, espacializado – de modo que ganhe sentido para as crianças e jovens, abrindo portas e janelas para o campo ficcional, para a criação e para a expressividade de cada um e de todos – incluindo a do adulto professor artista. Procurando compreender sem melindre a trama de poder existente entre adultos, crianças e jovens, proponho abrimos nossa escuta para as vozes dos infantes... em nome de um tipo de pedagogia que atente e cuide da relação adulto-criança, consciente das possibilidades e das impossibilidades do âmbito artístico na educação.

A abertura para o mundo que o crescimento nos proporciona – sonhos acordados, devaneios de “Independência ou Morte!”, pesadelos, temores, pequenas e grandes tragédias, recordações cotidianas ou pitorescas – enfim, nosso “ser-no-mundo” situado, contextualizado, vivido existencial e plenamente (ter um eu para depois ser um eu, diria Winnicott) é algo que possibilita compreensões múltiplas dos ciclos da vida, tornadas forma-conteúdo (MACHADO, 2015) artística, expressiva. Compreensão passível de traduzir-se na linguagem do teatro, das artes visuais, da música e da dança, bem como nos fluxos do que se chama hoje hibridismo das artes – e, neste recorte, crianças e jovens serão *performers* de si, ou noutras palavras, protagonistas de sua biografia e mundos de vida.

Parte-se de um “eu” que não se fixa: não permanece parado no ponto de partida. Como seres-no-mundo, ampliamos nossa rede de nexos e de significações no contato com o outro, no mundo: por entre caminhos, labirintos, espirais. O currículo também não deve fixar-se, nem ser tomado por uma concepção estática ou essencializada; tal como aponta Tomaz Tadeu da Silva

[...] o trabalho incerto e indeterminado da linguagem e da cultura, o processo aberto e vulnerável de criação simbólica, tende a ser fixado, imobilizado, paralisado. A prática humana da significação fica definida por meio de uma semiótica contida, cerrada, congelada. A prática disseminante e produtiva da significação, da cultura, entretanto, não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente. Há aqui uma primeira indicação para trabalhar o espaço crítico no currículo (SILVA, 2010, p.15).

Penso que podemos “exceder” e “espalhar” o que é usualmente comum nos parâmetros curriculares em arte, bem como questionar os currículos organizados de modo essencialista, no que diz respeito às faixas etárias como divisão universal, e aos conteúdos das artes tal como fixados pelos objetivos do plano de aula do professor. Precisamos pular do trampolim para o risco... na direção de outra coisa: talvez uma espécie de currículo às avessas, ensinado na forma espiral e repleto de incertezas.

## Renomeamos as disciplinas em artes e entramos na espiral

***A espiral é e simboliza emanção, extensão, desenvolvimento, continuidade cíclica, mas em progresso, rotação criacional.***  
**Chevalier & Gheerbrant**

Em reflexão anterior (MACHADO, 2012) propus que as disciplinas em arte se flexibilizassem, em nome de um projeto existencial para a arte e educação: teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades são tornados âmbitos artístico-existenciais que correspondem a "teatro", "dança", "artes visuais" e "música". No exercício de um novo léxico, podemos baixar a guarda e afrouxar as fronteiras entre as linguagens: espiralar formas-conteúdos, de modo a deixar surgir hibridismos e maior diálogo com as possibilidades de criações artísticas inusitadas, inesperadas, desalinhas e que foquem no processo de criação do outro: o aluno, pesquisador em artes ele mesmo.

Esta proposta de desenho de novas fronteiras para o ensino de teatro, dança, música e artes visuais já encontrou resistência (verbalizada em diferentes conversas informais com professores universitários) entre aqueles que consideram as identidades das linguagens marca de forte construção histórica: modo de pensar que rechaça a hoje famigerada formação em "Educação Artística", cujo mote foi formar um profissional generalista em arte – projeto agora falido e que levou as formações de professores de arte a algo sem contorno e sem direção. Assim as graduações e Licenciaturas das linguagens artísticas separadamente ganharam fôlego pelo Brasil afora, fazendo jus a uma necessidade concreta de formar melhores profissionais, capazes de lecionar suas linguagens específicas, com rigor e vigor.

No entanto o que propomos como reflexão acerca da formação do professor artista não é, absolutamente, sinônimo de uma volta ao educador generalista, mas antes, um repensar das fronteiras entre-artes e o necessário surgimento de um artista educador nesta chave, assim como visitar o valor político deste pensamento tornado ação. Essa ideia de uma "abordagem espiral" nasceu depois de formular, em meu pós-doutoramento, a noção de criança *performer* (MACHADO 2010, 2015). Esta maneira de olhar para a criança enraíza-se no dizer sociológico "criança ator social" e "protagonista". Em cursos de formação de professores da Educação Infantil, percebia recorrentemente quão incompreensível era para o professor, mesmo aquele formado em Pedagogia, o mote do protagonismo, e o entendimento da diáde ator-social; também percebi quão arraigadas são as noções de infância do adulto, especialmente as advindas de suas memórias pessoais e de sua cotidianidade (especialmente entre brasileiros praticantes de uma religião).

Trabalhar com a noção de criança *performer*, ampliar o leque de possibilidades de visões de infância, nomeando-as, burilando-as, tornando-as visíveis, mostra aos educadores retratos de si mesmos, contextualizando o que Sarmento (2011) chama de momento pré-sociológico e momento sociológico do pensamento sobre a infância, convidando a todos para experimentar a contemporaneidade da assim chamada Sociologia da Infância.

Trabalhar na sintonia da criança *performer* é desenvolver um olhar atento, por parte do adulto, para tudo que a criança já sabe e já é – positivando o fenômeno infância – em detrimento da postura do educador que tudo ensina, tudo sabe, tudo regra, tudo dá... e

recolhe, e arruma em seguida, "para pôr no mural". No âmbito artístico-pedagógico, trata-se de uma grande virada, pois precisamos crer na capacidade anterior e presente das crianças e dos jovens, trabalhando, portanto, de modo antropológico com o que já sabem, partindo de suas corporalidades, aceitando-as tal como biografias encarnadas.

No âmbito político, é necessária também uma virada: trata-se de abrir mão de um tipo de condução pautada no saber adulto e nos objetivos e conteúdos específicos e habilidades a serem alcançadas em teatro, música, artes visuais e dança. Abrir mão de um tipo de objetividade, sim, sem nunca abrir mão das intersubjetividades nem da transparência das relações de poder dadas no âmbito pedagógico e nas relações adulto-criança. Busca-se assim um professor pesquisador, narrador, artista, performador de sua poética própria; alguém que busca a cognição estética e que compreende o que Gaston Bachelard (*apud* BARBOSA, 1996) chamou de razão imaginante.

Trabalhar com o ensino de arte em espiral e a partir da discussão de um novo léxico é acreditar que ensinar teatro não quer dizer montagem de peças, ensinar artes visuais não significa "trabalho de mesa" (ou atelier) e posterior exposição, ensinar dança não significa ensinar passos, coreografar e ensaiar os alunos para ir ao palco e ensinar música não significa focar no intérprete mirim, cantor ou instrumentista.

Misturar um pouco os âmbitos artísticos, focar especialmente na corporalidade do aluno, bem como no corpo próprio do professor que acompanha seus processos criativos, é algo saudável e extremamente sintonizado nos procedimentos da arte contemporânea. Ambientações, instalações, *hapennings* são modos de experienciar o grande campo da artisticidade (BARBOSA, 1996) em conexão com a capacidade humana de brincar e imaginar: do artista educador, criador da propositiva inicial, bem como das crianças e jovens que usufruem e transformam os espaços a seu modo. Poder mover-se, "pensar com o corpo", "olhar com as mãos", dizer algo em gesto e palavra com grande liberdade de movimento e expressividade, é o caldo nutritivo para a iniciação naquilo que Bourriaud (2009) nomeou arte relacional.

Com a criação e uso da expressão abordagem espiral para o ensino da arte (MACHADO, 2012) reafirmo o que compreendi pela experiência de ensino de teatro por cerca de vinte anos: que crianças e jovens são capazes de elaborações que navegam surpreendentemente além daquelas já conhecidas e esperadas pelos adultos; pensar assim, a partir desta percepção, leva a uma mudança de atitude: na direção de "quem" é nosso aluno, como vive, pensa e sente, direcionando-nos para longe dos pressupostos emoldurados de "atividades" elencadas por "faixa etária", e para perto dos mundos de vida – na direção do que chamo ato performativo.

## Por uma abordagem espiral no ensino de arte

[...]  
**Que roupa você veste, que anéis?**  
**Por quem você se troca?**  
**Que bicho feroz são seus cabelos**  
**Que à noite você solta?**  
**Do que é que você brinca?**  
**Que horas você volta?**

[...]

**Chico Buarque**

A expressão “abordagem espiral” no ensino das artes, criada por mim de forma afinada com a fenomenologia e com a psicologia existencial, não poderá soar como uma abstração conceitual, pois seria grave erro metodológico; quero trazê-la como concretude relacional e metodológica, cujo princípio é a escuta do outro.

De modo a ser melhor compreendida e conversar com o leitor, descreverei aqui um pequeno exemplo, ilustrativo de como propor a aula como um ato performativo.

Partimos de duas canções do universo da MPB: *Você, você (Uma canção edípica)* de Chico Buarque e Guinga, e *Fico assim sem você* de Claudinho e Bochecha. A canção de Chico e Guinga fala, com melancolia, do sentimento de um bebê no berço, vendo ou pressentindo a mãe se arrumar para sair, e posterior espera de sua volta; a fonte de inspiração de Chico foi seu neto, numa noite em que o avô ficaria como cuidador para sua filha sair. A canção de Claudinho e Bochecha fala, com humor, do amor, do apego e da incompletude quando se está longe de quem se ama, e foi bastante ouvida, dançada, curtida por muitas crianças e jovens, na gravação de Adriana Calcanhoto.

Gostaria que, a partir das canções, adultos, crianças e jovens criassem seus próprios objetos da cultura; adoto esta expressão em sintonia fina com os estudiosos da obra do psicanalista Winnicott, destacando em especial a definição dada por Roberto Graña:

*Os objetos da cultura são [...] produtos refinados do exercício da criatividade [...] que contribuem cumulativamente na sedimentação do patrimônio de realizações e experiências humanas. A experiência cultural criativa propicia uma totalização do sentimento de ser; é não só a de quem escreve como a de quem emocionalmente lê, não só a de quem pinta como a de quem emocionalmente identificado contempla, não só a de quem compõe como a de quem se deixa inebriadamente envolver pela melodia, enfim, a de quem consegue, sem esquivar-se às exigências e responsabilidades que a vida e a realidade [...] impõem, preservar em si a possibilidade de surpresa, de encantamento e de ilusão (GRAÑA, 1991, p.98).*

Inspirados por aquelas duas canções, pela sua memória de mãe, pai, avó, etc., pelas experiências com o outro: o adulto com filhos, sobrinhos, alunos e muitos entes queridos, e os alunos com pais, irmãos, primos, amigos e muitos entes queridos, todos podem ser levados à imaginação do sentimento de falta, de ausência, de ruptura de contato com alguém importante afetivamente. Assim, podem ser evocadas pelo adulto, mergulhado ele mesmo na relação com seus alunos, cenas, textos, desenhos, pinturas, esculturas, gestos, movimentos, sons e silêncio.

Na metodologia *work in process*, ou seja, trabalho em processo sem foco em produtos acabados e estáticos, mas conectados na criação, aparecem projetos, rabiscos, garatujas e figuras de memórias mixadas às propositivas para os roteiros de improviso (MACHADO, 2004), acontecimentos que serão vividos por meio de uma atitude fenomenológica e



relacional, entre professor e aluno, entre crianças, entre jovens, entre todos enfim. A espiral se dá pela não-linearidade do processo criativo e pelo abandono de caminhos evidentes e fáceis de percorrer. Sintonizamos novamente aqui com Silva

A cultura [...] seria vista menos como produto e mais como produção, como criação, como trabalho. Em vez de seu caráter final, concluído, o que fica ressaltado nesta outra concepção é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e desconstrução, e, por outro, de remontagem e reconstrução. Além disso, nessa perspectiva, esse trabalho de produção da cultura se dá num contexto de relações de negociação, de conflito e de poder (SILVA, 2010, p.17).

A escuta das duas canções, suas estruturas criativas e musicais, seus conteúdos e forma poética, são exercícios vivenciais para trabalhar artisticamente algo que todos, invariavelmente, um dia (ou uma noite?) vivemos: a separação.

Sem encarar as canções como "temática" de aula, o que poderia levar a um equivocado realismo estrito senso, ou por exemplo a uma literalidade de encenação da letra da canção, o adulto condutor sabe que está lidando com apego, vínculo, ruptura, saudade; luto. O tema existencial do Nascimento abarca: namoro, concepção, gravidez, parto, amamentação, apego, vínculo, imaginação. O tema existencial da Vida pode suscitar um trabalho relacional, artístico e existencial com: corpo, relações, palavra, os cinco sentidos, mundo, outro, sentimento-pensamento, imaginação. E para trabalhar o âmbito da Morte, podemos sugerir como palavras geradoras: saudade, desapego, dor, doença, religiosidade, cemitério/crematório e ritos de passagem, livros sagrados, imaginação.

Não acham convidativa a associação entre expressividade artística e cotidiano vivido, de modo que o ensino de arte renove ares, redesenhando novos mapas para seus rumos, sem países pré-definidos? Não é desafiador para adultos artistas educadores elaborar um planejamento móvel, mutante, polimorfo, que deixe surgir poéticas próprias em movimento espiral? Percebem como seria diferente e interessante que crianças e jovens se sentissem convidados a dizer algo sobre a dor e a delícia de ser o se é?

Sem a menor necessidade de fazer uma encenação com a letra da canção, ou desenhar berços e mães, ou ainda esculpir Claudinho sem Bochecha em argila, e tudo o mais que uma via curta levaria – *das canções à "atividade de artes"* – penso que seria importantíssimo que o artista educador se preparasse para trilhar a via longa: o **encontro** com seus alunos de modo íntimo, existencial e rico de significações, riqueza para as canções e para a vida, com forte grau de incerteza e abertura para o **acontecimento**.

As canções falam e abrem possibilidades para o vazio, para a solidão, e para a necessidade humana do outro, e esses motes poderiam ser encarnados em buracos, cavernas ou labirintos! Novamente concordamos com Silva, quando diz que a concepção realista do conhecimento e as concepções correntes do currículo são "*simplesmente o reflexo, a reprodução, em escala menor, reduzida e condensada, do conhecimento existente, o qual por sua vez [...] é um reflexo da "realidade"*" (2010, p.16) – noção que também traz

embutida uma concepção de cultura "neutra", isto é, isenta das relações sociais e dos modos de produção.

Para deixar o currículo em artes vivo, dinâmico, pertencente a um lugar onde as relações de poder fazem surgir conflitos e identidades sociais, onde a definição do que é cultura se concretiza por meio da produção de sentido, será papel do artista educador ser pesquisador de formas-conteúdos convidativas e instigantes, que gerem nos educandos desejos: de **entrar no buraco, sair da caverna, resolver o labirinto** – concreta e metaforicamente, é claro. Imagens e concretudes se tornam obras, sem necessidade de "exposição" ou "extroversão"; as coisas estão no mundo, e as "atividades de artes" podem se transfigurar em "atos performativos". Eis minha propositiva.

Assim surgiria uma nova identidade para o ensino de arte: múltipla, polimorfa, atenta às relações éticas, estéticas e políticas entre adultos educadores, crianças e jovens educandos: contextualizada no campo fértil de sementeira do protagonismo infantil. E na ponta adulta, será preciso formar educadores capazes de gerar, a médio e longo prazo, pensamento teórico a partir dos dados de realidade e de sua *poiesis*, como criação e compreensão de mundos possíveis. Propor aulas como atos performativos abre também a imaginação adulta para novos mundos, para pesquisas autorais.

## Considerações finais

**[...] haverá sempre uma palavra poética,  
haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética,  
e um pensamento político capaz de reuni-las.  
Paul Ricouer**

É preciso que nossas considerações finais apontem para a renovação da discussão curricular na área de artes, nos âmbitos regionais e nacional. Retomo a imagem de duas meninas no início de suas puberdades passeando no cemitério e minha lembrança deste fato vivido como experiência estética – sem que ninguém precisasse "mediar" isso para nós! Estávamos em pleno início da década de 1970, e nossa cidade, bairro e modos de vida nos convidou àquela experiência. Podem hoje as crianças brincar em cemitérios? E, do ponto de vista da criança, o cemitério seria lugar morto?

É próprio da vida imaginativa das crianças que "coisas mortas" ganhem vida. Na minha experiência nos anos de 1970, não havia absolutamente "morte" no Cemitério do Redemptor – havia flores e pássaros, e ruas por onde não passavam carros; ruas seguras para brincar, correr, andar, saltar, conversar conversas de meninas que tinham dez ou onze anos de existência. Andar pelos murinhos; conversar com a vida presente nas pedras, folhas, frutos e pássaros. Observar nomes estranhos escritos nas pedras, muitos deles com "sotaque" alemão... Sentar no banco como donzela do século XIX! São essas minhas memórias daquele espaço, por nós encontrado.

Se um currículo em artes for criado a partir do método fenomenológico, jamais poderá haver "obrigatoriedade" em trabalhar com suas memórias... o que incorreria em literalidade e um "psicologismo" por parte do educador propositor dos atos performativos. Devemos lembrar que sempre poderemos falar de nós mesmos por meio do campo ficcional: por

meio do outro, dos objetos, daquilo que não sou, do que eu queria muito ser, dos mundos possíveis e impossíveis que sou capaz de nomear e construir. Não é exatamente isso que a literatura, a poesia, o cinema e o teatro fazem, quando seus roteiristas narram biografias na chave ficcional?

Se um currículo em artes for criado fenomenologicamente, não haverá separação entre “teoria” e “prática”, e o ensino também nunca se verá cindido ou apartado da aprendizagem: os atos performativos propostos nos encontros entre educador e educando reunirão maneiras de fazer e modos de ser e estar; partindo da bagagem do professor artista, ou seja, de sua poética pessoal, encontramos os ingredientes para trabalhar o corpo vivido e os aspectos filosóficos encarnados em gesto e palavra, em comunicação com as poéticas pessoais da criança e do jovem. Surge assim algo em nós com-o-outro que nos humaniza e traz significatividade para aquilo que o professor pesquisador tem a propor.

Também pela prática dos Diários de Itinerância (BARBIER, 2007), o adulto registrará cotidianamente quem são seus alunos e como se dão os encontros, e esta prática etnográfica, ao longo do tempo, poderá evidenciar poéticas próprias no ensino de arte, a serem compartilhadas em grupos de estudo e colóquios adultos, bem como entre crianças e jovens. Os mundos de vida serão o atelier das aprendizagens de experiência, criação, novidade, expressividade, intimidade, cotidianidade. Os Diários de Itinerância serão canteiro de obra do educador pesquisador, que estará sempre em contato com suas dificuldades e em busca de novos rumos, em gesto e palavra.

Devemos levar o currículo em arte para um campo democrático de discussão, cujo mote pode e deve ser a grande consideração da participação das crianças e jovens de modo ativo, protagonista e performativo nos fazeres e saberes artísticos: crianças, assim, desenharão seus territórios do saber. Para tal precisamos pensar em uma formação de adultos que desafie cada educador a mapear sua própria geografia; rever topologias, acidentes, montanhas e rochas – para rabiscar, inventar, delinear e propor aos alunos situações de mergulho na significatividade da vida e da finitude humana. São as palavras chave deste projeto: engajamento e profundidade na poética pessoal.

O que a segunda década do século XXI propicia para meninas púberes? (Para além da estética das popozudas e dos jogos eletrônicos, penteadeiras e unhas postiças?)

O que seria contemporâneo, próprio de nossa época, no grande campo da arte e educação de crianças e jovens? (Por onde andam as relações adulto-criança?) Quais são os “professores de artes” que se perguntam de que modo “trabalhar poéticas próprias” junto a seus alunos? (Existem formações onde os futuros professores estão conectados com seu corpo próprio e suas biografias?)

Como avançar nesta fértil discussão, senão por meio de debate e propositivas que enriqueçam a vida das crianças e dos jovens? (Crianças e jovens merecem habitar um mundo mais audacioso e desafiador, para além da indústria cultural, educacional e de consumo, mundo confortável porque cuidado por adultos, mas suficientemente desconfortável para que queiram transformá-lo).

São perguntas que preciso deixar propositalmente em aberto, com esperança de obter respostas compartilhadas: por meio de discussão, diálogo e desenho conjunto de novos rumos para políticas públicas acerca do ensino de arte para crianças e jovens no Brasil da contemporaneidade.

## Referências

- BARBIER, R. A Pesquisa-Ação. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, A. M. & CUNHA, F. P. da. (Org.) Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. SP: Cortez, 2010.
- BARBOSA, P. Metamorfoses do Real. Porto: Afrontamento, 1996.
- BOURRIAUD, N. Estética Relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997.
- EISNER, E. "What can education learn from the arts about the practice of education?" Disponível em: [http://www.infed.org/biblio/eisner\\_arts\\_and\\_the\\_practice\\_of\\_education.htm](http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm) Acesso em 26 mar.2015.
- GRAÑA, R. B. e OUTEIRAL, J. Donald W. Winnicott / Estudos. Porto Alegre: Arned, 1991.
- MACHADO, M. M. Cacos de infância / Teatro da solidão compartilhada. São Paulo: Annablume / FAPESP, 2004.
- MACHADO, M. M. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. Revista Rascunhos / Caminhos da pesquisa em artes cênicas. Uberlândia, UFU. (No prelo: março 2015).
- MACHADO, M. M. A criança é performer. Revista Educação & Realidade. V.35 n.2. mai./ago.2010. p.115-137.
- MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. Revista E-curriculum. PUC-SP. v.8 n.1, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. A fenomenologia da percepção. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RICOUER, P. O único e o singular. São Paulo e Pará: Editora da UNESP/Editora da UEPA, 2002.
- RILKE, R. M. Cartas a um jovem poeta. A canção de amor e de morte do porta estandarte Cristóvão Rilke. São Paulo: Globo, 1995.
- SARMENTO, M. "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade". Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf). Acesso em: 26/04/2011
- SILVA, T. T. da. O currículo como fetiche / A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VERAS, L. Quem tem medo de arte contemporânea? In: Revista Continuum/Itaú Cultural, São Paulo, n.19, p.07-10, 2007.
- WINNICOTT, D. W. Playing and Reality. Londres e Nova Iorque: Tavistock e Routledge, 1994.