

Entre Kandinsky, crianças e corpo: Um exercício de uma *pedagogia pobre*

Cláudia Regina Flores¹

Resumo: Este é um texto-experiência, na medida em que fomos afetados por uma *pedagogia pobre*. Partindo de uma pesquisa maior, norteada pela questão sobre *como pinturas do corpo humano potencializam exercícios do pensamento matemático*, quatro oficinas foram elaboradas com pinturas de Kandinsky e desenvolvidas com crianças de uma sala de aula de quinto ano do Ensino Fundamental. Consideramos o conjunto dessas oficinas como um dispositivo que atualiza virtualidades, onde imagens da arte e diálogos de crianças dão lugar a um exercício de uma *pedagogia pobre*. O objetivo é, portanto, exercitar, com essas oficinas, os conceitos de *acontecimento, experiência e pesquisa crítica*, como ferramenta de análise na pesquisa educacional e prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação matemática; Artes visuais; Visualidade, Pesquisa crítica.

Between Kandinsky, children and body: An exercise of a poor pedagogy

Abstract: *This article is a text-experience in that the poor pedagogy touched us. From a higher research, which is guided by the question of how the human body art paintings potentiate exercises of mathematical thought, four workshops using Kandinsky paintings were designed, and developed with children of the fifth grade of Elementary School. We consider the set of those workshops as a device that virtualities are released, in which arts paintings and children's dialogues give way to an exercise of a poor pedagogy. Thus, the objective this article is to exercise with those workshops the concepts of event, experience and critical research, as analytical tool in educational research as far as a pedagogical practice.*

Keywords: *Mathematics education; Visual arts; Visuality; Critical research.*

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado “Mostrar o Ver no Corpo de Eva: Desenho e Arte na Educação Matemática”² orienta-se, basicamente, por duas questões, a saber: *Como se criaram desenhos e formas de olhar para o corpo humano no âmbito da história, da ciência e da arte? Como pinturas do corpo humano potencializam exercícios*

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Professora no Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Rodovia Amaro Antônio Vieira, 1788, apt. 802. Itacorubi, CEP 88034-102. Florianópolis, SC. claudia.flores@ufsc.br

² Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq, no âmbito do Edital Chamada Universal 14/2012 e na modalidade bolsa produtividade CNPq, 2014-2017.

do pensamento, em que a matemática emerge como um modo de ser e estar no mundo? As pesquisas realizadas por meio desse projeto têm sido apenas fulgurações, pequenos focos de verdades incompletas, fazendo parte de uma rede, ou de um território, onde muitas pessoas estão pensando e produzindo outros olhares para a pesquisa, para o ensino-aprendizagem e para a escola.

Situando-nos, em particular, na segunda questão deste projeto de pesquisa, desenvolvemos um estudo sob o título “Experiências de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças” (Moraes, 2014)³, que teve como propósito cartografar⁴ uma experiência com crianças de uma sala de quinto ano do Ensino Fundamental, com pinturas do corpo, de Wassily Kandinsky. Inspirando-nos na teorização “Ponto e linha sobre o plano” (Kandinsky, 2005) e na pintura dos movimentos corporais da bailarina expressionista Gret Palucca, também de autoria de Kandinsky, elaboramos⁵ e desenvolvemos quatro “dispositivo-oficinas”⁶, ou seja, “máquinas de ver e falar”, capazes de atualizar virtualidades⁷. Como dispositivos, as oficinas tiveram a função de provocar visualidades, saberes e experiências, deixando-se levar pelas sensações, por aquilo que toca, transpassa, sensibiliza no instante do presente, mostrando formas de olhar, conceber e desenhar, em que a naturalização matemática na representação dos corpos se dá como uma verdade inquestionável.

Essas oficinas, embora não centradas num objetivo de aprendizagem, numa meta de ensino, nem em conceitos propriamente científicos e/ou na relação pedagógica professor-aluno, se dão como possibilidade de espaços para olhar o mundo, viver sensações, parar o tempo. Ou seja, são como meios para experimentarmos pensamentos provindos do corpo e pelo corpo. Se pudermos dizer que há um objetivo para elas, esse poderia ser o de fazer saltitar um pensamento de corpo, não

3 Trata-se do trabalho de dissertação desenvolvido por João Carlos Pereira de Moraes, defendido em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a orientação da Professora Doutora Cláudia Regina Flores.

4 Cartografar, no referido estudo, assumiu uma postura metodológica de pesquisa, que permite “ser atravessado pelas múltiplas vozes que perpassam um processo, sem adotar nenhuma como sendo a própria ou definitiva” (Passos & Eirado, 2012, p. 116).

5 As oficinas foram elaboradas por Cláudia Regina Flores, por João Carlos Pereira de Moraes, por Cássia Aline Schuck e por Joseane Pinto de Arruda, no âmbito do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECM) da UFSC, e desenvolvidas com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação da UFSC, em 2014.

6 Conforme Kastrup e Barros (2012), um dispositivo, na perspectiva de Foucault e Deleuze, é composto por linhas de força, na relação poder-saber, linhas de subjetivação que inventam modos de existir, ou seja, são como “máquinas de ver e falar”. “O dispositivo alia-se aos processos de criação, e ao trabalho do pesquisador” (p.49), caracterizando-se por sua força para romper aquilo que se encontrava bloqueado.

7 Como explica Kastrup (2012), “o virtual se atualiza segundo um processo de criação e diferenciação. Nesse sentido, distingue-se do possível, que se realiza através de um processo de limitação e de semelhança” (p. 33). Baseando-se em Deleuze, a autora explica que a atualização de uma virtualidade é como uma produção de algo que já estava lá.

nascente do cérebro, da razão, que se dá como justificativa, como explicação, mas potencializado por meio das pinturas, da dança e da música, fazendo emergir discursos visuais que tatuam, de forma implacável, todo o corpo daquele que olha.

Neste artigo queremos⁸ pensar o conjunto destas oficinas para um exercício de uma *pedagogia pobre*, pois

oferece meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, histórias, critérios, etc.), meios para que nos tornemos atentos....

A pedagogia pobre não promete lucros. Não há nada a ganhar (não há recompensa), não há lições a serem aprendidas. No entanto, essa pedagogia é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência (Masschelein, 2008, p. 43).

Dito isto, pensar estas oficinas como um dispositivo que também atualiza uma *pedagogia pobre* significa pôr-se a caminhar, fazer andar, entrar no mundo, expor-se.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (Larrosa, 2014, p. 26).

É uma vontade de movimentar-se, é um convite a caminhar, é experimentar. Porque a própria pesquisa é experiência, é caminho a trilhar, pistas a produzir, devaneios, invenções. Este é, portanto, um texto que experimenta.

Ser capaz de começar

João⁹: *Olá, turma! Olá, quinto C¹⁰! Hoje eu vou apresentar uma coisa que vocês nunca viram.... Um corpo.*

Bruno: *Um cadáver?*

João: *Pode ser... Mas o corpo que vou apresentar não é qualquer corpo... É o meu corpo.*

8 Sigo a escrita deste artigo utilizando a primeira pessoa do plural, muito embora o “dispositivo-oficinas” seja tomado aqui, tão somente, como atualização daquilo que lá operava de maneira implícita e virtual, ou seja, uma *pedagogia pobre*. Esta atualização demarca objetivos distintos daqueles que orientaram a pesquisa em que nos envolvemos em coautoria, sendo, portanto, de minha responsabilidade e estritamente pessoal, a partir do encontro com os trabalhos de Jan Masschelein.

9 Refere-se a João Carlos Pereira de Moraes, que desenvolveu e transcreveu as oficinas. Por isso, sempre que aparecer o nome João é a ele que estamos nos referindo. Salientamos, também, que todos os diálogos que aparecem neste artigo são recortes de diálogos encontrados em Moraes (2014).

10 A professora Joseane Pinto de Arruda era a professora responsável pelo quinto ano C, do Colégio de Aplicação da UFSC, e acompanhou o processo de elaboração e desenvolvimento das oficinas.

(A sala faz uma cara de espanto, alguns começam a dar risada. Alguém do fundo diz: “*Eu vou contar para minha mãe*”.)

João: *Eis aqui o que vou lhes apresentar.* (João mostra uma caixa com pertences pessoais).

O que se tinha, na verdade, era uma caixa com vários objetos pessoais do João. Essa caixa, que pouco a pouco começou a abrir-se em histórias, memórias, contos, revelava objetos que podiam dizer algo sobre João e com ele.

João: *Quando eu disse que mostraria o meu corpo, o que vocês acharam...?*

Bruno: *A gente achou que você ia fazer striptease.*

João: *Mas qual a associação de mostrar o corpo e fazer striptease?*

Marcelo: *É que você não explicou direito o que ia fazer...*

Gabriel: *Você disse que ia mostrar você e não o que está com você.*

João: *Hum... E o que está comigo faz ou não faz parte do meu corpo?*

Gabriel: *Ele faz. Eu diria que são coisas que não dá para tirar.*

Bruno: *Dá, sim.*

Manuela: *Mostrar o corpo não é mostrar o que faz parte do teu corpo, mas o que faz parte da sua vida.*

Andressa: *Essas coisas não fazem parte do corpo, mas fazem parte da vida dele.*

João: *Mas por que você acha que essas coisas não fazem parte do meu corpo?*

Bruno: *Porque elas não estão grudadas em você. O seu corpo é o que está com você.*

João: *Hummmmm...*

Bruno: *Por exemplo, a sua cabeça, ela está com você, e então, ela faz parte do seu corpo.*

Andressa: *A cabeça não dá para tirar.*

Luiz: *Dá, sim, só que você morre... (fazendo um gesto de quem está morrendo).*

Bruno: *Capaz mesmo... (risos)*

Manuela: *Tudo que dá para tirar não faz parte do corpo.*

Andressa: *Mas a gente tem que pensar que tem o cabelo, a unha...*

Para as crianças, um corpo só existe se tem *solidez e ocupa um espaço*. As crianças questionam se *as coisas que dá para tirar* pertencem ao corpo. Ao se depararem com lembranças e histórias, elas consideram que *essas coisas não fazem parte do corpo, mas fazem parte da vida*, enquanto *unhas e cabelos*, embora possam ser cortados, pertencem ao corpo.

A caixa desestabilizou a relação pedagógica, modificou o começo de uma aula, rompeu a condição de aprendizagem. “A aprendizagem envolve o fortalecimento ou ampliação do eu *já existente*, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo” [ênfase no original] (Massche-

lein & Simons, 2014, p. 49). Aqui, abriu-se um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade, “porque o eu está, na verdade, no processo de ser formado” (p. 49).

Há aqui algo que se coloca de outro modo, que se movimenta pela igualdade porque pensa que as inteligências são iguais (Rancière, 2013); que instiga as crianças a viver o início de uma aula porque as coloca em estado de atenção. “Nesse pressuposto, a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna ‘bem público’ e, conseqüentemente, coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar” [ênfase no original] (Masschelein & Simons, 2014, p. 71).

Em continuidade a esse começo, João distribuiu cartolinas aos alunos e pediu que, em grupos, escrevessem palavras associadas ao termo *corpo*. Após algum tempo, João pronunciou a palavra *stop*, a fim de que eles parassem de escrever. Na verdade, isso foi baseado numa brincadeira¹¹ *stop-corpo*, num modo em “que o brincar não é pura imitação, mas é possibilidade, é o que resta como forma de devir” (Leite, 2011, p. 85).

Os grupos foram, um a um, apresentando o que haviam produzido. Um aluno, particularmente, descreveu o corpo de uma boneca que havia desenhado, pois ele se compunha de tatuagens.

João: *Quais foram as tatuagens que vocês desenharam?*

Analice: *Um coração que representa os amores que ela viveu, CDs das músicas que ela gosta... É assim vai.*

João: *Então, para cada coisa que ela gosta, é uma tatuagem?*

Andressa: *É... É que essas coisas fazem parte do corpo... A gente não queria colocar nem fora do corpo e nem dentro do corpo... Porque dentro fica estranho e fora não é. Então, a gente colocou tatuagem.*

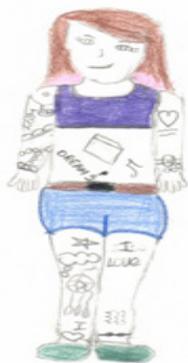


Figura 1: Desenho-Corpo

Fonte: Moraes, 2014

A ideia das tatuagens surge para as crianças como meio de corporificar aquilo que não é só físico, mas é constituinte do corpo. Não está dentro, nem fora dele, mas

¹¹ “As brincadeiras das crianças guardam, em si, não experiências vazias e homogêneas, mas virtualidades e heterogeneidades; fogem do tempo e indicam abertura a outra noção de tempo, que irrompem no vazio da experiência produzindo um espaço de sensações” (Leite, 2011, p.85).

no limite, nas bordas, e o povoam. Nós somos o nosso corpo, e qualquer experiência de corpo não é independente, é junto de nós mesmos.

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem, ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos (Foucault, 2007, p. 27).

Pensar que o corpo é feito não só de matéria – um corpo físico, biológico –, mas de coisas que *fazem parte da vida dele*, é dar possibilidade ao espaço da experiência, do acontecimento, daquilo que dá o que pensar. A atenção ao acontecimento¹² gera a ruptura no aqui e agora, opera com a descontinuidade, com o imprevisível, e oferece meios para o exercício de uma *pedagogia pobre*, uma vez que ela

é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”), e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto [ênfase no original] (Masschelein, 2008, p. 43).

Desenhar, escrever, pensar deve nos desligar do habitual, do consagrado, do profano, do controle, dos conhecimentos adquiridos. Algo assim de um jeito que alguma coisa acontece, de modo

que nos expõe, nos colocando para fora, não um “para dentro”, um para pensar, mas um para sentir, dar na pele, dar no corpo, uma imagem corpo, um corpo sem fronteiras, um corpo que escapa ao corpo e busca prolongamentos, um corpo infantil que não se encerra em si, mas sim, que encontra modos de dizer a sua forma, de dizer a sua maneira a própria infância, aquilo que a infância nos diz [ênfase no original] (Leite, 2011, p. 13).

Experimentar o acontecimento é criar uma pausa, um instante, é ligar-se com o presente, é desenhar lugares de liberdade. Uma experiência, assim, que envolve o sujeito falante com o próprio ser que enuncia e que significa qualquer coisa de que se possa sair transformado. Porque não são os conhecimentos que ganham força, mas as práticas de poderes que se manifestam, e, com elas, as experiências educativas. No caso,

12 “É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada” (Foucault, 2007, p. 28).

o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente....

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (Larrosa, 2014, pp. 31 e 32).

Criar interesse

João: *Turma, vamos para a sala do 1º ano do Ensino Fundamental. Vou apresentar uma música e quero que vocês digam no que ela pode se relacionar com o corpo.*

(A ópera de Lohengrin, de Richard Wagner, se inicia. Risadas curtas acontecem de início. Já durante a música, alguns estudantes fazem cara de sono e outros dublam o “exagero” operístico... No espaço, corpos incomodados começam a aparecer. A música chega ao fim e as palmas vêm logo em seguida.)

João: *O que vocês acharam da música?*

Sala em coro: *Legalllllllllll!*

Antônio: *É legal... Ela é feita por uma orquestra, um corpo musical...*

Júlia: *Sim... Um corpo não precisa ser necessariamente um corpo humano, mas pode ser o corpo de uma orquestra... Um corpo de música...*

(...)

João: *Agora, eu vou passar um vídeo e quero que vocês pensem o que ele tem a ver com o corpo.*

(Trata-se do vídeo que apresenta a dança da bailarina Gret Palucca. As reações são as mesmas da ópera de Richard Wagner: sonolência e imitação. Termina a apresentação e, novamente, as crianças batem palma.)

João: *O que vocês acharam?*

Antônio: *Ixe! Não gosto desse tipo de dança.*

João: *Ah, é?! Por quê?*

Felipe: *É porque... Sei lá... O tipo da dança a gente não gosta. O jeito da movimentação e a música no fundo, eu não gosto muito.*

João: *Alguém tem outra opinião?*

Lorena: *Eu não gostei porque achei muito simples. E parece que a música falava uma coisa e ela fazia outra. Ela tinha um movimento lento e o figurino era estranho... Ai!... E está tudo preto e branco.*

João: *Hum! E o que vocês acharam dos movimentos dela?*

Manuela: *Eu achei que acompanhou a música... E pra mim não importa o figurino.*

(No caminho de volta para a sala do quinto ano, diversos barulhos se instauram. Naquela pequena distância entre uma sala e outra, estudantes dançam pelo corredor e dublam óperas. Paródias construídas na linha tênue entre o zombar e o expressar-se. Novamente, na sala da

turma, todos se acomodam e João descreve a atividade a ser realizada: “Agora, em grupo, vamos desenhar corpos”.)

Andressa: *Mas que tipo de corpos?*

João: *Corpos do jeito que vocês quiserem.*

(Enquanto a turma vai se organizando em grupos, João distribui folhas para a realização da atividade.)

Durante a atividade, João passa pelos grupos, olha, ouve, anota, se deixa levar pelas palavras faladas, pelos traços das crianças.

Mateus: *Para de desenhar assim... Olha que feio.*

Lucas: *Eu desenho assim, não enche.*

João: *Por que você não gostou do desenho, Mateus?*



Figura 2: Atividade II, Grupo 5

Fonte: Moraes, 2014

Mateus: *Tá tudo feio... Olha que menina feia... Olha o sovaco largo dela... Olha uns ombrão...* (Mateus vira-se para Lucas). *E daí você desenha essas perninhas! Meu Deus Lucas, que isso cara... Que horror.* (Mateus está indignado).

Marcos: *Olha que engraçado.*

Mateus: *Faz um corpo direitinho... Tem que ter proporção, Lucas... Pro-por-ção.*

João: *Por que tem que ter proporção?*

Mateus: *Porque proporção deixa bonito... Imagine... Olha esse cabeção num corpinho... Olha o tamanho dessas perninhas.*

(...)

Mateus: *Para, Lucas... Você tá avacalhando... Você sabe desenhar.*

Lucas: *Ah, istopô... (Lucas ri).*

Mateus: *Para de avacalhar, Lucas... Olha esse braço todo torto... Ele tem que ser menor que a perna... Senão fica feio...*

Abriu-se o chão da sala de aula, rachou-se o estado de vigilância, descentralizaram-se as certezas. É que “sempre falamos de um aprendizado, sempre falamos de um sentido que se produz” (Leite, 2011, p. 55). Mas aqui fez-se um momento em que é

mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar [ênfase no original] (Masschelein & Simons, 2014, p. 51).

Aqui a “escola se torna um tempo/espço do *inter-esse* - do que é compartilhado entre nós, o mundo em si” (Masschelein & Simons, 2014, p. 52)¹³. Fazer *um corpo direitinho, com proporção* se instala no pensamento como um fantasma, ou como uma provocação, ligando o passado que surge de um estranhamento a um presente que salta diante do acontecido.

João continua seu caminhar, porque, para além de perseguir os habituais “processos de conscientização, de reflexão”, é preciso dirigir-se a “um modo de produção de sentido que respeite os modos de ‘sensibilização’” [ênfase no original] (Leite, 2011, p. 79). Então, mostra a ópera de Richard Wagner e a dança expressionista da bailarina Gret Palucca e fala novamente sobre elas. Depois, João expõe para a turma como Kandinsky se tocou com a música e com a dança, traduzindo suas imagens e saltos em esquemas gráficos, para colocar no bidimensional a tensão da expressão corporal e o sentido espacial.

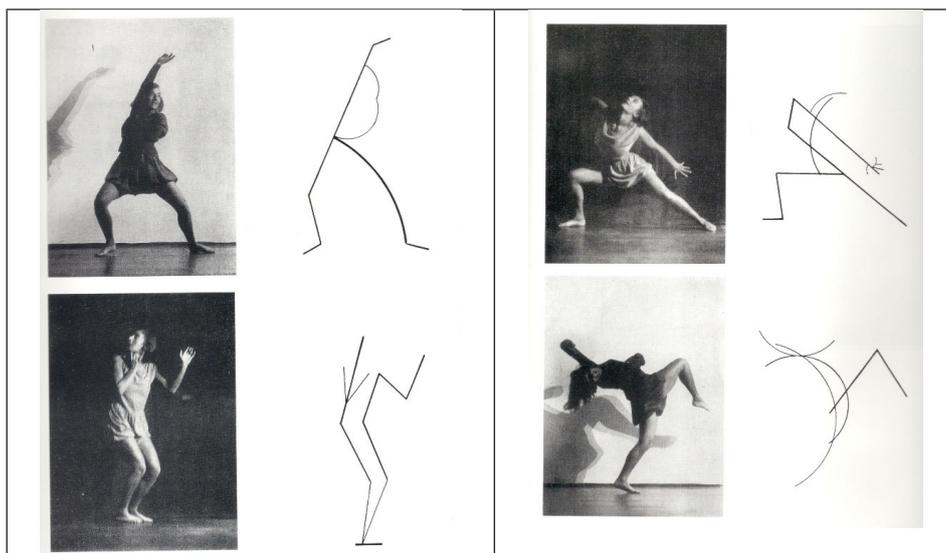


Figura 3: Curvas sobre a dança de Palucca

Fonte: Becks-Malorny, 2007

13 Para dizer de algo que não é nossa propriedade, como no caso do *interesse*, mas que é compartilhado entre nós e que está no *inter-esse*. Aliás, muitas palavras têm sido reinventadas, ou segmentadas, como por exemplo, *informa*, (in)forma, in-diferença, (des)igualdade, de modo que se possa transgredir seu significado habitual e colocar, no lugar, outras possibilidades de dizer por meio delas.

João: *O que vocês acham dos corpos que Kandinsky fez?*
 Giovane: *É estranho. Parece que ele não sabe desenhar, falta largura.*
 Manuela: *Eu achei legal, pra mim não tem sentido, mas pra ele tem...*
 Iago: *Pra mim é só rabisco.*
 João: *Por quê?*
 Iago: *Porque falta forma... Tipo assim (com as duas mãos abertas, Iago faz como que um contorno de cilindro).*

João anota em seu caderno o que ouve as crianças falando: “*Que estranho. Parece uma árvore caindo. Isso é de um artista? É corpo mesmo?*”.

As crianças olham as imagens, pensam, desenham, se instalam no *inter-esse*. As imagens não funcionam como motivação para discutir conceitos, aprender conteúdos. Elas geram algo num intervalo ínfimo entre aquele que olha e aquilo que é visto, formando uma cadeia infinita de pensamentos, um acontecimento. “*Esses algo* começam a se tornar parte do nosso mundo em um sentido real, começam a gerar interesse e começam a nos ‘formar’” [ênfase no original] (Masschelein & Simons, 2014, p. 47). E formar não tem a ver com *ensinar e aprender alguma coisa*, mas com a atenção e o interesse para com o mundo e, igualmente, para com a própria vida, como dizem Masschelein e Simons (2014), e para com práticas formativas que levem a processos de afetação, sensibilização, *recriação*, *reinvenção*, como diz Leite (2011).

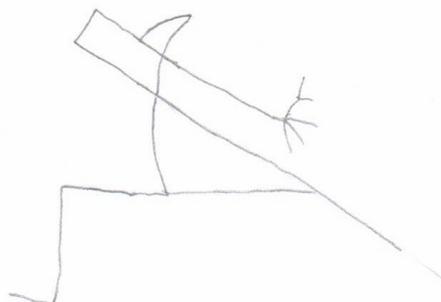


Figura 4: Reprodução de Manuela, do *Corpo em Kandinsky*
 Fonte: Moraes, 2014

Na quarta e última imagem vejo uma
 picareta batendo em uma pedra, uma faca
 sem ponta cortando uma banana e uma
 banana com pernas e alguma coisa
 atravessando-a ao meio, eu vejo linhas
 retas.

Figura 5: Escrita de Gisele, para o *Corpo em Kandinsky*
 Fonte: Moraes, 2014

Ao olhar as imagens produzidas pelas crianças, a professora Joseane diz ter encontrado brechas para discutir conceitos, por exemplo, utilizando os corpos que as crianças desenharam, e para criar volume, fazendo sombreado com um lápis. O que se pode ensaiar aqui, no entanto, é pensar a educação a partir da experiência, quer dizer, separá-la da informação, da opinião, do trabalho, do sujeito do saber, do querer, mas instalar um espaço onde têm lugar os acontecimentos, a experiência, como diz Larrosa (2014).

Trazer para o mundo

Luiza: *João, não tem mais copo? Eu queria um copo.*

João: *Tem tanta coisa ali, Luiza. Pega outra coisa.*

Luiza: *Eu preciso do copo.*

João: *Por quê?*

Luiza: *Porque só o copo é capaz de fazer o corpinho.*

João: *Por quê?*

Luiza: *Porque o copo é redondinho e dá pra ficar gordinho... Ah, eu quero o copo, João.*

João: *Não tem mais, Luiza, escolhe outra coisa.*

Luiza: *Mas o corpo vai ficar magrinho*

(...)

Andressa: *João, cadê os copos?*

João: *Não tem mais...*

Andressa: *Ah, João... Esse povo pega todas as coisas legais... Queria um copo.*

João: *Mas por quê?*

Andressa: *Porque o copo é que faz o corpinho. As outras coisas não são de corpinho, são para cobrir... São fininhas, e o copo é redondinho.*

(...)

Renan: *João, me dá um copo?*

João: *Não tem mais copo?!*

Renan: *Aff, professor! Como eu vou fazer o corpo agora? Preciso de um lugar redondinho pra pôr as coisas.*

João diz ter ficado por três horas numa loja de armarinhos para montar uma grande caixa, que foi chamada de *caixa-preta*. Nessa caixa ele colocou linhas, botões, fitas, copos, lantejoulas, palitos, pedaços de tecido, bolinhas peroladas, CDs, zíperes, etc. Com esses materiais, foi sugerido que os alunos montassem um corpo humano. Brigaram pelo copo, porque só o copo poderia dar condição e sustentação à montagem de um corpo bem feito, equilibrado, aceito.

João: *Quero fazer uma pergunta. Por que vocês usaram o CD para fazer o rosto?*

Sandro: *Porque é redondo. A gente não queria fazer de copo.*

João: *E a cabeça tem que ser redonda?*

Marcelo: *Não. A cabeça poderia ser quadrada, triangular, até mesmo um cubo.*

João: *E o CD não poderia ser o olho?*

Marcelo: *Mas ia ser muito grande, ia ser desproporcional. Teria que ter um corpo grande.*

Fábio: *Teria que ter um corpo maior que a gente.*

Sandro: *Só poderia ser a assim se ele tivesse algum problema... Fosse zoiado ou algo do tipo... Uma doença que a gente nasce... Sei lá. Ou alguém com um superolho.*

(...)

Luiz: *A cabeça do boneco deles parece uma melancia... Tá gigante...*

João: *Como assim?*

Luiz: *Ela não tá boa pro tamanho do corpo... Um baita cabeção...*

João: *Hum...*

Vinícius: *É que é inteligente... A gente fez ao contrário... Ele é gordo ao contrário... A cabeça é gorda e depois vai diminuindo.*



Figura 6: 'Advogado'

Fonte: Moraes, 2014

Sim, a cabeça poderia ser quadrada, triangular, ou qualquer outra forma, mas aí o sujeito teria algum problema, “*não seria normal*”, como dizem as crianças. Trazer à tona essa conversa, seria, portanto, envolver-se com um bem comum, com uma forma de pensar, de ver e dizer, de dialogar, de representar o mundo, em que a matemática forma o pensamento e dá condições próprias de normalidade das coisas. “Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no ‘tempo escolar’” [ênfase no original] (Masschelein & Simons, 2014, p. 98).

Este “tempo escolar” nos coloca a caminhar, a olhar de outro modo, a dizer de outro jeito e a pensar por outras formas, fazendo-nos encontrar, talvez, “uma realidade que mereça esse nome e na qual nos sintamos viver” (Larrosa, 2014, p. 110). É

um tempo que nos faz “*empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos” [ênfase no original] (Masschelein & Simons, 2014, p. 98).

Daí essa linha que corta o previsível, que desfoca o horizonte, que abre os olhos, que permite a transformação pelo caminhar, isto é, uma “abertura de um espaço existencial, um espaço de liberdade prática: nossa alma” (Masschelein, 2008, p. 45). É que o pensar problematiza a nós mesmos, fazendo-nos reconhecer como sujeitos de uma cultura, de uma sociedade, quer dizer, “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2014, p. 16). E por mais que o dispositivo, no caso um dispositivo da proporcionalidade, capture o discurso e os corpos, a experiência se instala como possibilidade de uma educação, de “trans-formação”¹⁴.

Colocar em parênteses

Manuela: *Eu gostei de tudo... Mas de tudo mesmo... Eu gostei de falar do corpo, de desenhar corpo, de falar sobre preconceito... Gostei de criar corpo... Até tô pensando em fazer coisas novas!*

Marcas-Corpo foi a quarta oficina realizada por João. Ela não pretendia finalizar um conteúdo de ensino, avaliar as lições aprendidas, nem mesmo apontar resultados de pesquisa. Em pequenos papéis de bloco autoadesivo, as crianças foram convidadas a escrever palavras e/ou frases que lembrassem momentos das outras oficinas. Com estes papéis, um esqueleto foi sendo vestido, ou melhor, tatuado. Tatuagens que são feitos de um espaço da experiência “em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma” (Larrosa, 2011, pp. 24-25). Portanto, tatuagens que dizem do que vivemos, do que passamos e, talvez, do que passou.



Figura 7: Esqueleto tatuado

Fonte: Moraes, 2014

¹⁴ Palavra utilizada para se distanciar, de um lado, do entendimento de que *formação* é um tipo de atividade auxiliar da escola que define antecipadamente um resultado – aprender alguma coisa exterior a si mesmo – e de “uma visão de *formação* que é predominante, e que tem sido, e sobretudo a formação do professor, como um ‘*processo de conscientização, de racionalização, de tomada de consciência e a partir disso de transformação de sua prática*’” [ênfase no original] (Leite, 2011, p. 42). E, de outro, para dizer de processos de afetação, sensibilização, de um sujeito que se deixa tocar, fazendo com que alguma coisa aconteça com suas palavras, seus saberes, sua vida, e que Larrosa (1999) chamou de “experiência formativa”.

João ouviu muitas coisas e registrou tudo o que o tocou, o atravessou. Isso deu forma ao seu trabalho de dissertação, deixando-se envolver pelo dito, pelo visto, pelo sentido. Ele ouviu algumas crianças dizerem “*Eu amo a matemática*” e ouviu também: “*Se nas minhas aulas de matemática eu tivesse discussões mais nesse sentido, eu tenho certeza que, hoje, adoraria matemática*”. E também representou alguns saberes que considerou levantados pelas oficinas: *a geometrização do espaço, o espaço aristotélico, a matematização dos movimentos, a proporção, o volume, as medidas de beleza*.

Mas a matemática, desligada e libertada de seu uso habitual, possibilita uma experiência que é “exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo” (Masschelein & Simons, 2014, p. 40). Portanto, seu enraizamento social, científico, acadêmico é suspenso, é colocado em parênteses, para se tornar objeto de estudo e prática. Porque “o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (Foucault, 2007, p. 28).

É um convite à *pedagogia pobre*.

Essa pedagogia não retrata um horizonte, não oferece qualquer tradição, nem representação; ela traça uma linha como se cortasse uma abertura, que é atração para o olhar. Mas essa linha não desvenda nenhuma cena, nenhum teatro, é uma linha que faz um corte, através da qual imagens se oferecem, um *passe-partout* (Masschelein, 2008, p. 44).

Ensaiai conclusões

Tomar estas quatro oficinas sob a perspectiva da *pedagogia pobre* significa trabalhar com um outro olhar para o objeto, com a atualização de novas interrogações, outras *invenções, recriações, experiência*. Na verdade, é um esforço concreto de “abrir os olhos”, de “e-ducar o olhar”, de “estar atento”, que, para Masschelein (2008),

requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor). Essa prática de pesquisa crítica não depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem (p. 36).

Ora, a necessidade de reconhecer sentido e finalidade em todo o fazer humano, em educar para um futuro, construir para o progresso, formar para cidadania, acumular conhecimento, pesquisar para entender, é fruto de uma política que pensa a educação na perspectiva da relação entre ciência e técnica, entre teoria e prática. Uma abordagem educacional da arte com a matemática, por exemplo, vai sempre perguntar: *Que matemática você vê na imagem?* ou *Que significado a matemática tem pela imagem?* Logo, nesta forma persistente de relação pedagógica, abandonamos

o tempo da experiência, e esquecemo-nos de perguntar “O que há lá para se ver e ouvir?” (Masschelein, 2008, p. 44).

Como diz Larrosa (2014), a informação não permite a experiência, “ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (p. 18). Também a opinião não dá espaço para a experiência. É sempre preciso ter uma opinião, ter um comentário próprio sobre o que se passa, ter um julgamento. Portanto, o par informação/opinião permeia nossa ideia de aprendizagem, recebendo, mesmo, o título de “aprendizagem significativa”. Consequentemente, o que temos é “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (p. 21).

Entretanto,

a escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde *algo* – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele *algo* à família ou à sociedade. É esse trazer para o jogo, esse *transformar algo em matéria de estudo*, que é necessário, a fim de se aprofundar alguma coisa como um objeto de prática e de estudo [ênfase no original] (Masschelein & Simons, 2014, p. 43).

Enfim, o trabalho com a arte, com imagens pode ajudar a abrir este *algo*, a deixar que algo aconteça, a dar lugar aos acontecimentos. Ele nos convida a ir além das representações, das significações, deixando vir nossos modos de gestão de vida, nossos controles nas palavras, nossos modos de ver, de olhar, de sentir, ou seja, de caminhar pelo mundo onde a matemática se instala como um modo de ser, de estar, de viver e pensar (Flores, no prelo):

É neste movimento que nos damos conta de como determinados pensamentos nos sustentam e são sustentados por nós, mesmo aqueles que são ligados a um discurso da matemática: proporcionalidade, harmonia, simetria, etc. A educação matemática com a arte pode, então, problematizar as verdades ditas naturais em nossa cultura, trazendo à tona práticas de olhar e discursos instituídos na e pela educação matemática.

O que significa, então, no viés da *pedagogia pobre*, “dar meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.), meios para nos tornarmos atentos” (Masschelein, 2008, p. 43).

Aqui, fizemos um exercício, escrevemos um texto-experiência porque fomos afetados, tocados, mobilizados pela *pedagogia pobre*. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2014, p. 26).

E, ensaiando outras formas de olhar e pensar a educação matemática por meio da arte, a pergunta ainda continua: “Que experiências são possíveis no tatear das possibilidades que encontramos nos des-caminhos da pesquisa com crianças e imagens?” (Leite, 2011, p. 126).

Referências

- Becks-Malorny, U. (2007). *Kandinsky*. Madrid, Espanha: Taschen.
- Flores, C. R. (No prelo). *Descaminhos: potencialidade da arte com a educação matemática*.
- Foucault, M. (2007). *Microfísica do poder* (24a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Kandinsky, W. (2005). *Ponto e linha sobre o plano* (José Eduardo Rodil, trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Kastrup, V. (2012). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In E. Passos, V. Kastrup, & L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51). Porto Alegre: Sulina.
- Kastrup, V., & Barros, R. B. de. (2012). Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In E. Passos, V. Kastrup, & L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 76-91). Porto Alegre: Sulina.
- Larrosa, J. (1999). Do espírito de criança à criança de espírito. In J. Larrosa (Org.), *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (2a ed., pp. 45-72). Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, 19(2), 04-27.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite, C. D. P. (2011). *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Masschelein, J. (2008, janeiro/junho). E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, 33(1), 35-48.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: Uma questão pública* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Moraes, J. C. P. de. (2014). *Experiências de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças* (172 pp.). Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Passos, E., & Eirado, A. (2012). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In E. Passos, V. Kastrup, & Escóssia, L. da. (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp.109-130). Porto Alegre: Sulina.
- Rancière, J. (2013). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Submetido em: 16/05/2015

Aprovado em: 30/08/2015