



SOBRE A ARTE, SOBRE O DIVERSO, SOBRE O QUE HABITA O CORPO: NARRATIVAS PARA TODOS

ABOUT ART, ABOUT THE DIVERSE, ABOUT WHAT INHABITS THE BODY: NARRATIVES FOR ALL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018032>

Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil
natitazinazzo@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou fomentar o debate sobre práticas inclusivas na escola, por meio da arte como possibilidade do fazer e pensar coletivo. Compreendendo a escola como o espaço de cuidado do âmbito público e, conseqüentemente, lugar para todos, a arte é vista como uma linguagem agregadora e política, no sentido do encontro com a subjetividade para a partilha do diverso e do plural. Na percepção de que o processo educativo acontece pela e na experiência, numa perspectiva estética e ética, defende-se o valor e legitimidade da arte, ilustrando seus possíveis caminhos a partir de uma de suas ramificações: a contação de histórias. Tais reflexões apoiaram-se em autores do campo da filosofia, da sociologia da educação e das artes, pautados em teorias pós-críticas. Através de imagens sobre a arte, a escola e as narrativas, reforçou-se o papel social das artes na educação, as intenções do ato de contar histórias e a necessidade desse debate institucional, que deveria estar aberto ao diverso, ao invés de caminhar lentamente nas práticas ditas de inclusão. O texto apresenta práticas corporais, artísticas e narrativas como possíveis caminhos de transform(ação) das relações escolares, concepção de ensino e expectativas que regem as ações sobre os corpos presentes no território escolar.

Palavras-chave: Arte. Contação de histórias. Escola. Ética. Experiência.

ABSTRACT

The present work sought to promote the debate about inclusive practices in the school through art, as a possibility of doing and thinking collectively. Understanding the school as the space of care of the public sphere and consequently, place for all, art is seen as an aggregating and political language, in the sense of the encounter with subjectivity for the sharing of the diverse and the plural. In the belief that the educational process happens through and in experience, in an aesthetic and ethical perspective, the value and legitimacy of art is defended, illustrating its possible ways through one of its ramifications: storytelling. These reflections were based on authors in the field of philosophy, sociology of education and arts, based on post-critical theories. Through pictures of art, school and narratives, it reinforced the social role of the arts in education, the intentions of storytelling, and the need for this institutional debate, which should be open to the diverse, rather than slowly Practices of inclusion. The text presents corporal, artistic and narrative practices as possible ways of transforming the school relations, conception of teaching and expectations that rule the actions on the bodies present in the school territory.

Keywords: Art. Storytelling. School. Ethic. Experience.



1 LINHAS DE PARTIDA

A eternidade nos escapa.

Nesses dias, em que soçobram o altar de nossa natureza profunda todas as crenças românticas, políticas, intelectuais, metafísicas e morais que os anos de instrução e educação tentaram imprimir em nós, a sociedade, campo territorial cruzado por grandes ondas hierárquicas, afunda no nada do Sentido. Acabam-se os ricos e os pobres, os pensadores, os pesquisadores, os gestores, os escravos, os gentis e os malvados, os criativos e os conscienciosos, os sindicalistas ou individualistas, os progressistas e os conservadores, não são mais que hominídeos primitivos, e suas caretas e risos, seus comportamentos e enfeites, sua linguagem e seus códigos, inscritos na carta genética do primata médio, significam apenas isto: manter o próprio nível ou morrer.

Nesses dias, precisamos desesperadamente da arte. Aspiramos ardentemente a retornar nossa ilusão espiritual, desejamos apaixonadamente que algo nos salve dos destinos biológicos para que toda poesia e toda grandeza não sejam excluídas deste mundo.

Então, tomamos uma xícara de chá ou assistimos a um filme de Ozu, para nos retirarmos da ronda das justas e batalhas que são os costumes reservados de nossa espécie dominadora, e darmos a esse teatro patético a marca da Arte e de suas obras maiores.

(Muriel Barbiery)

A Arte em nós como corpo de fuga, corpo em fuga não é só conhecida, mas também sentida. Sentida, sentido e presença quando a música conforta o trânsito caótico, quando o fazer artístico afasta do stress diário do trabalho, quando a conversa entre desconhecidos ganha proximidade ao falar de cinema. O fazer e o apreciar a Arte atravessa as experiências corporais, poetizando e politizando a vida. Os tempos e espaços da Arte são garantidos, adequados e respeitosos a nossos corpos?

“É certo que ninguém, até agora, determinou o que pode o corpo...” (ESPINOZA apud FERRACINI, 2006, p.7). Diante dessa afirmação, ainda que inconsciente entre as pessoas, a história do Homem mostra, de várias (e até discutíveis) maneiras, o seu poder criador. Sem saber até onde podemos ir, seguimos, construímos caminhos e os percorremos. Na complexidade humana, por tantas vezes nos desumanizamos e nos perdemos enquanto corpo. Perdemos, assim, nossa experiência, nossa postura ética e estética. Uma análise básica da conjuntura social contemporânea já garantiria uma afirmação como esta e uma série de exemplos que demonstrariam nosso afastamento do fazer e pensar coletivo.



A escola está inserida entre as instituições que deveriam garantir o espaço de pensar e cuidar do âmbito público. Um dos autores que traz essa construção do bem comum como função escolar é o filósofo Jorge Larrosa (2002), que enfatiza o espaço da escola como lugar do encontro, da partilha de palavras e construção de narrativas. Um lugar de indivíduos constituindo um coletivo, um lugar de corpo, enfim.

Entretanto, em algum momento, esta ideia se perdeu. Pode-se dizer que, na cultura social dominante, o sujeito se sobressaiu ao coletivo e ganhou status de consumidor – inserido na lógica de mercado onde somos aceleração, produção e aquisição. Assim como o Estado e a cultura dominante, muitas escolas mudaram seu percurso, atuando como reprodutoras e regulamentadoras da estrutura social, legitimando a meritocracia, determinados saberes e culturas, originando a exclusão e, conseqüentemente, o chamado “fracasso escolar”. As práticas culturais, em especial as corporais, afastaram-se do cotidiano e da vivência dos atores escolares, colocando relações tão complexas em suspensão. O corpo na escola hoje é visto a partir do que ele não pode, interferindo diretamente na ideia de que a escola é para todos. Mas, retomando a ideia de Espinosa, o que pode o corpo?

No chão da escola, os questionamentos acerca deste contexto ficaram cada vez mais aflorados e este texto nasceu do desejo de questionar e procurar (re)construir concepções e práticas escolares das quais vivemos, propomos ou idealizamos na vida escolar. Trata-se de uma reflexão sobre o que percebo como professora, alinhado às minhas pesquisas, perguntas e imagens deste caminhar. Com isso, este ensaio, mais do que trazer respostas aos questionamentos e indagações que permeiam o cotidiano, busca iniciar perguntas e introduzir a temática para abertura e ampliação de novos dizeres e caminhos, diante das angústias do currículo de Arte na escola, do termo inclusão, de suas múltiplas interpretações, e da ideia de escola democrática.

Atualmente, muitos teóricos e formadores discutem a democratização da escola, acesso e permanência, com políticas e práticas de inclusão, tais como Mônica Pereira dos Santos, Toni Booth e Mel Ainscow, entre outros. Ainscow (2009) reforça que a inclusão escolar é acima de tudo um princípio, com valores inclusivos complexos e que deve ser discutida de forma cada vez mais ampla. Não se trata apenas do acesso de crianças com alguma deficiência ao ensino regular, mas do acolhimento a diversidade de todos os estudantes.



A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. (AINSCOW, 2009, p. 11).

Contudo, uma escola, de fato, para todos nem precisaria fazer esta reflexão. Afinal, a diferença se colocaria como um valor e todos seriam parte dela: não haveria quem incluir. Diante disso, como já citado, um dos principais desafios sociais e, por conseguinte, escolares que enfrentamos é a valorização do diverso, dos muitos saberes e das várias manifestações culturais e corporais. É preciso reiterar a função escolar, refletir sobre seus valores e revisar o currículo com embasamento nas três dimensões: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, baseada na perspectiva teórica de Booth & Ainscow (2002) e Santos (2003). Para os autores, a inclusão, de fato, só acontece com a transformação do currículo, reestruturação das culturas e políticas escolares, respeito aos direitos e à participação de todos os estudantes – inclusive os mais vulneráveis –, aprendizagem a partir da experiência, educação democrática e formação de cidadãos do mundo, nas escolas para as comunidades.

Nesta perspectiva, trazemos aqui algumas questões deste panorama através das portas da Arte, da experiência estética e da ética, do lugar do corpo na escola. Freire (1996) frisa a experiência estética e a perspectiva ética como fundamentais à promoção da criticidade permanente.

Não é possível pensar em seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, pp. 18-19).

A partir deste pressuposto, chegamos a alguns questionamentos: partindo da ideia de um sujeito que se configura a partir e na experiência, é possível discutir como o encontro com e por meio da Arte pode contribuir para relações democráticas na educação? Como os espaços de criação se aproximam do agir democrático na e para a infância? Quais relações são



possíveis entre Arte e ética? Como a Arte pode modificar a educação dos corpos e, assim, a ideia de inclusão?

A insistência em focar em narrativas, memórias, culturas e experiências para falar de Arte e inclusão parece nos aproximar da literatura e, mais especificamente, da Arte de contar histórias, que pode ilustrar as ideias presentes nesse texto e que nos parecem as mais adequadas neste momento para mais perguntas mobilizadoras do que respostas prontas. A contação de histórias, que tantas vezes busca seu lugar de inclusão e reconhecimento como Arte¹, parece um bom caminho para se falar de inclusão no espaço escolar, a partir da própria experiência de compartilhar e valorizar a literatura. De acordo com Brenman (2005), quando

(...) lemos para um grupo de crianças, e elas, no decorrer da leitura, podem se sentir fazendo parte de uma unidade. (...) Os grupos que ouvem histórias possivelmente saem mais unidos, seus participantes mais cúmplices uns dos outros. (...) A ânsia pela vida e a curiosidade estonteante das crianças encontram refúgio na leitura de livros de literatura. (BRENMAN, 2005, sem página).

2 ALGUMAS IMAGENS SOBRE ARTE

A ideia de Arte compartilhada neste texto busca o afastamento de uma visão romântica de se fazer Arte, como algo inatingível pela lógica do mercado e do consumo, ou como ferramenta de salvação do indivíduo ou da sociedade. Tampouco, queremos reforçar como Arte apenas as produções socialmente aceitas, consideradas belas ou boas. Aqui, Arte é, em essência, atribuição de sentido e intencionalidade. Segundo Duchamp (2013), “Arte pode ser ruim, boa ou indiferente, mas (...) devemos chamá-la de Arte, e Arte ruim, ainda assim é Arte, da mesma forma que a emoção ruim ainda é emoção” (DUCHAMP, 2013, p. 2). Assim, a Arte é apresentada como a manifestação que tem a intencionalidade de ser Arte, ser sentido subjetivo, experiência de troca, tanto nos olhos, quanto no toque ou movimento do corpo.

¹ Convém ressaltar que a “Arte de contar histórias” é uma prática milenar por meio da qual o homem pode entender sua relação com o outro e com o universo em que vive. Seu ineditismo ocorre pela pluralidade de discursos, linguagem acessível e experiências de artistas, não artistas e vivências de pesquisadores de várias regiões do país.



A arte (...) trabalha com a percepção e sua força não está no que se diz, mas em como se diz, na percepção que atinge nosso inconsciente e no que de fato nos toca como experiência. E é no inconsciente que encontramos nossas particularidade, nossa individualidade, mas também os elos que nos atam uns aos outros. A arte, quando nos atinge, vasculha um universo imensurável e nos ajuda a descobrir o sentido das coisas. (OLIVEIRA, 2017, p. 52-53).

Entendemos ainda a Arte como ato político, pois traz ao corpo a necessidade de mudar de lugar, dessa forma transformando a relação social como um todo, problematizada, em especial, na relação entre o público e o privado.

O corpo em criação, em arte, ao mesmo tempo, restaura e resiste ao Homem. Resiste se entendermos esse Homem como o sujeito centrado em uma individualidade e em uma identidade que o realiza e que, por isso mesmo, exclui o outro e a diferença. (FERRACINI, 2005, p.14).

A Arte carrega elementos resistentes ao poder, ao saber e à força, como a criticidade, a expressão, as diversas linguagens, a experiência estética, sendo ela também o próprio poder, saber e força, propondo o atravessamento, uma linha de fuga alternativa.

Aproximando a Arte da inclusão, vale ressaltar ainda a concepção de Barbosa (2002), que entende a Arte como conhecimento que se constrói na inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar a Arte², valorizando as diferentes culturas e a experiência estética. Ao tratar da interculturalidade, a autora propõe territórios sem fronteiras para legitimar as diferenças culturais.

Por fim, é importante frisar a crítica ao ensino ou “utilização” da arte como instrumento didático para que se atinja conteúdos de outras áreas do conhecimento, para registros de outros trabalhos ou disciplinas. No trabalho interdisciplinar, a Arte pode ser valorosa, desde que todos os elementos envolvidos tenham sua legitimidade. Porém, os caminhos descritos procuram apontar o valor da arte pela arte, por sua própria experiência e por seu próprio corpo, valorizando especialmente o ato e o processo criador. Desta forma, a imagem da Arte seria a de um caminho possível para a valorização pretendida do diverso, dos

² Ana Mae Barbosa propõe, ainda, que o ensino da Arte se realize através da proposta triangular, que a grosso modo, relaciona os aspectos apontados: fazer, ler e contextualizar a arte.



diferentes saberes e manifestações. Qual seu lugar na escola? Quais seriam suas possibilidades de relação com este contexto?

3 ALGUMAS IMAGENS SOBRE A ESCOLA NO CORPO, SOBRE A ESCOLA E “SEU CORPO”.

O termo escola deriva da *skholê* grega, que significa tempo livre. Em Arendt (2011), o tempo livre é o do pensar. Assim, na atualidade, e idealmente, entende-se que a escola passou a ser um dos poucos espaços-tempos em que as crianças podem exercer e praticar com liberdade sua conquistada condição de sujeito, o que Larrosa (2013) nomeia como “lugar de refúgio”. Porém, em nosso contexto atual, este tempo livre – que nada mais é do que a liberdade da reflexão, da escola e do compromisso de pertencer – é, muitas vezes, enfraquecido nos espaços coletivos, diante da visão “adulocêntrica”³ da infância, regendo nossas ações enquanto educadores: aulas programadas, muitas tarefas, cursos complementares, rotina e currículo rígidos, pouco ou nenhum tempo para o ócio etc. A partir disso, o tempo e o espaço para cuidar do que é público, do que é coletivo e do que é construção reflexiva torna-se restrito, favorecendo a manutenção das mesmas práticas educativas, enfraquecendo, dessa maneira, o olhar crítico e, especialmente, diverso.

Segundo Lima:

A liberdade da criança é a nossa insegurança. Enquanto educadores, pais ou simples adultos e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.

(...)

O medo maior é do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e portanto, o poder. (LIMA, 1989, p. 11).

³ Visão de contexto cujo grupo social dominante (adultos, ou no caso professores) é tomado como figura central e todos os outros integrantes ou grupos sociais são vistos a partir desses valores dominantes. O adulto é visto como modelo ideal e tomado como referência.



Esta concepção afeta diretamente os corpos e, por conseguinte, a inclusão de todas as crianças e a construção de um projeto educativo verdadeiramente democrático. Tantas atribuições, exigências e restrições corroboram para um caminho mais individualizado, em que se perde o espaço de construção de um mundo comum. Podemos ir além: ao percebermos um currículo pautado em saberes específicos, legitimados por certos grupos sociais e culturais, nos deparamos com o apartamento da diferença e com um processo de inclusão que procura incluir o outro no saber dominante e não considerar todos os saberes com o mesmo valor, não considerar todas as práticas culturais como válidas e significativas.

Neira (2011) considera a cultura como constitutiva de todo e qualquer aspecto social, já que todas as práticas trazem a partilha de um significado. Afirmar, também, que, se a educação procura fazer as possíveis leituras do mundo, é por meio da centralidade das diversas culturas que se configuram os significados e o mundo social que acontece a formação identitária dos sujeitos envolvidos.

Sobre o assunto, em Hall (1997) tem-se que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (HALL, 1997, p.17).

O conceito de experiência defendido remete à ideia de Larrosa (2002) que diz daquilo que nos acontece, que nos passa, transpassa, nos afeta e nos tomba. Esse tombamento só é possível no encontro com o outro, com o diverso, com as possibilidades. Entretanto, a dinâmica escolar e da própria sociedade cria situações de apartação cultural que segregam diferentes práticas e grupos. Em Candau (2013), observa-se este questionamento.

(...) Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (CANDAU, 2013, p. 31).



No universo escolar, as distâncias compõem o próprio currículo. Este é entendido como o conjunto de representações e ações vividas, que englobam todas as concepções, intenções e práticas presentes, pautadas em linhas de pensamento que dizem que escola ela é, qual cultura escolar é partilhada naquele contexto.

A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas. [...] Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e dos espaços escolares, nas possibilidades de manipulação dos materiais e do mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores. (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 102).

Toda a composição do currículo revela os pilares do projeto político da escola, quais são as culturas dominantes, os saberes legitimados ou não, as manifestações valorizadas ou desvalorizadas, enfim, as escolhas da instituição que também indicam os desafios da inclusão. A maneira como a escola acredita no diverso diz qual será o espaço da diferença. Ou o espaço que não será e nos gera tantas angústias.

A questão que se apresenta é a lacuna na função da Escola, que, para Larrosa (2017), é a construção do comum e do bem coletivo. A escola deveria reiterar o caráter pessoal e torná-lo público, através da experiência numa perspectiva ética. Ao ser compreendida como o lugar onde se trabalha com as representações e (re)construções do mundo, a escola se abre para o diverso, para todas as culturas, para todos os corpos. Porém, é comum encontramos contextos adversos a esta proposta.

Com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas, nas complexas sociedades atuais, a escola que não cumpre estas tarefas – que dela se espera – produzirá meninos que dela escapam. (PAIVA, 2015, p. 44).

De acordo com Lima (1989), o agir democrático é reprimido através do corpo e sua relação com os espaços – algo que não se restringe à escola.



Os grupos que regulam o poder social sabem dos perigos e potencialidades do agir autônomo e criativo e, por isso, atuam nos diversos ambientes coletivos, que são programados para facilitar o controle e a repressão, e aumentam a dependência e a submissão dos dominados. É nesse espaço que vive e movimenta o segmento mais fraco de todos os dominados: a criança. (LIMA, 1989, p. 11).

Dentre as diferentes linguagens de expressão e comunicação, a oralidade e a escrita podem ser ditas como as que, por último, são dominadas pelas crianças. O pequeno que não sabe ler palavras já sabe ler o mundo através de gestos, movimentos, expressões e imagens que, ao longo do percurso de aprendizagem, são desconsideradas em detrimento do conhecimento tido como científico, da oratória e da leitura/escrita. Prova disso é a grade curricular de grande parte das escolas espalhadas pelo país, que minimizam os tempos didáticos destinados às práticas corporais e artísticas, dando prioridade a outros fazeres e conhecimentos. Tal escolha já implica em uma série de situações complexas quanto à valorização do ensino da Arte e dos profissionais, quanto aos saberes aceitos e legitimados, ao papel subestimado da Arte na educação e na avaliação da aprendizagem. Implica, ainda, na concepção das práticas de inclusão, direcionando ações que nem sempre são ideais para o desenvolvimento integral dos seres humanos, como o rigor com relação aos tempos de aprendizagem, grades curriculares que priorizam as denominadas “ciências” e não possibilitam outras linguagens e meios de avaliação, disciplinas desconexas que não valorizam todos os saberes. Isto posto, a escola parece, cada vez mais, um ambiente constrangido e de constrangimento nos pequenos e grandes atos de educar, formando e acolhendo corpos-reflexos de manifestações corporais menos espontâneas e verdadeiras.

Ora, se nosso discurso apresenta a escola como democrática, inclusiva e de lugar do corpo parece nítida e urgente a necessidade de reconstruirmos as formas de aprendizagem escolares no âmbito da metodologia, da organização das turmas, dos tempos e espaços da escola, enfim, repensar a própria pedagogia. É dever nos perguntarmos quais práticas pedagógicas, que se aplicam ao cotidiano, conseguiriam burlar a burocracia e a expectativa “adultocêntrica” de um currículo específico, pré-definido e tido como necessário para a criança aprender.



Como possibilidade, e um dos caminhos, é inevitável pensar na Arte para que a escola possa formar sujeitos capazes de aprenderem o significado do experienciado no próprio cotidiano, conforme proposto por Paiva (2015), e assim, se constituírem enquanto sujeitos numa perspectiva ética, estética e democrática. A Arte parece parte essencial do processo educativo, por ser uma das linguagens que mais se aproxima do universo infantil e juvenil, que aproxima a realidade da criatividade e do imaginário e que poderia transformar a escola como espaço a favor do corpo e da experiência.

4 AINDA SOBRE INCLUIR: QUEM SE IMPORTA SE O ALUNO APRENDE OU NÃO APRENDE ARTE?

A pergunta acima, inspirada em palavras de Iavelberg (2013) reforça o convite a (re)pensar se nosso discurso caminha alinhado e afinado com nossa própria prática. Ao apostarmos na educação como algo possível e viável através do encontro e da experiência, reafirmamos que a Arte se faz fundamental, por propiciar o exercício da alteridade, do reconhecimento do que é estranho a nós, do que nos é estrangeiro. Parafraseando Taylor, Candau (2013) afirma que:

Nosso sentido tácito da condição humana pode bloquear nossa compreensão dos “outros”. Portanto, é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos “outros”. E também favoreçamos este processo em nossas salas de aula. (CANDAU, 2013, p.31).

Isso porque a Arte é em si experiência e, sendo experiência, nos tomba e traz a palavra habitada pelo corpo. A Arte oferece a possibilidade de construção de novas subjetividades. É a forma mais fácil de nos aproximarmos da interculturalidade, representando modos, culturas e olhares diversos, ofertando um caminho de criação de laços comuns:

Um objeto de arte – seja ele uma peça de teatro, uma poesia, um romance, um quadro, uma fotografia ou um filme – sempre representa uma forma por meio da



qual determinada cultura reifica valores, exige ideais éticos e estéticos, escolhe aspectos de sua produção que merecem perdurar para além das vidas individuais que o trouxeram à existência. (CANDAUI, 2013, p.82).

A Arte pode comunicar imagens das experiências e atravessamentos, pode ser uma forma de representação da experiência de estar no mundo. Hannah Arendt (2011) coloca que uma obra de Arte não se impõe por seu valor de uso, mas por sua capacidade estética, por sua capacidade de comover seus apreciadores. Comover. Com mover. Mover com, mover junto. A Arte pode potencializar a experiência estética quanto operadora de transformações nas concepções do sujeito a que ela se submete. A Arte nos presenteia como fragmento, como brecha cotidiana:

Para que serve a Arte? Para nos dar a breve mas fulgurante ilusão da camélia, abrindo no tempo uma brecha emocional que parece irreduzível à lógica animal. Como nasce a Arte? Nasce da capacidade que tem o espírito de esculpir o campo sensorial. O que faz a Arte por nós? Ela dá forma e torna visíveis nossas emoções, e, ao fazê-lo, apõe o selo de eternidade presente em todas as obras que, por uma forma particular, sabem encarnar a universalidade dos afetos humanos. (BARBERY, 1969, p. 218).

A Arte pode. E voltamos a frase inicial: O que pode o corpo? Como educadores, dizemos incansavelmente do desejo de formarmos cidadãos críticos, reflexivos, que valorizem a multiplicidade, porém ainda domamos corpos em carteiras, fragmentamos conteúdos, restringimos conceitos, fugimos de boas perguntas e embates. Reforçamos preconceitos de gênero e privilegiamos as áreas de conhecimento tidas como científicas em detrimentos das outras. Não sabemos ensinar Arte e não nos preocupamos com isso. A literatura moderna é conhecida por seus autores, a literatura africana é conhecida como a de seu continente. As manifestações musicais e corporais populares aparecem somente em estereótipos das festas juninas, como se todas fossem ligadas a este festejo. Por vezes, nosso repertório relativo à teatro e cinema são restritos, ainda mais para o público infantil. Os artistas plásticos pesquisados e apreciados na sala de aula são os reconhecidos pelo mercado, ainda que não haja conexão com o grupo que ali está. As leituras e contações de histórias são vistas como válidas, desde que utilizadas como ferramentas pedagógicas em função de outros saberes considerados mais importantes. Fragmentamos o conhecimento em disciplinas e se



precisamos abrir mão de alguma delas, as aulas de Arte certamente estarão dentre as primeiras opções. Em cada uma dessas afirmações, há uma concepção da ideia de inclusão. Ou de exclusão. Quem se importa se o aluno não aprende arte? Quem acredita numa escola/sociedade para todos?!

Se a visão de educação defendida traz a necessidade da concomitância entre singularidades e pluralidades, a arte é necessária, visto que este não é um processo de construção exclusivamente racional e passa pelo sensível, passa pelo subjetivo. A escola é um dos espaços de legitimação da palavra. Porém, existe um vasto repertório de conhecimentos comunicado por meio de gestos e expressões que não se encontram na escrita e (res)significa qualquer ausência ou presença de palavras.

Pensando a narrativa de forma particular, sua construção é no corpo. O corpo está na palavra e a palavra está no corpo. Em um contexto de privação, onde este não pode manifestar-se livremente e é reprimido pela cultura dominante, não há possibilidade de atribuição de sentido a estas manifestações corporais por parte dos interlocutores. O significado da palavra já não pode ser o mesmo. (OLIVEIRA, 2017, p. 51).

Ironicamente, “a arte que não se ensina na escola é a mesma que aproxima aqueles que abandonaram a escola dos educadores sociais, restaurando-nos o desejo de aprender em espaços considerados informais” (IAVERLBERG, 2013, p. 187). Nesse sentido, a Arte é, em essência, inclusiva, diante do que oferece, do seu caráter agregador. Os princípios da Arte geram impacto na prática pedagógica, ao fortalecer a expressão, o diálogo, a posição e a exposição dos indivíduos, sem julgamentos e expectativas. A Arte não é monocultural – como a escola trata as demais áreas do conhecimento de forma geral. Por isso educa, não domestica. Mais: a Arte se configura numa trama horizontal, portanto menos hierárquica; suas ramificações e seus territórios têm todos a mesma validade. É essa concepção de conhecimento comunitário, de saberes democráticos, que visa tirar as pessoas excluídas do isolamento, podendo mobilizá-las e confortá-las sobre a transformação da realidade e angústias do mundo, abrindo-se ao ato criador. “Criar no sentido de divergir, de expandir continuamente os esquemas de experiência, de questionar e viver situações fluídas e transitórias, no sentido de recusa do previamente pronto e do conformismo” (RODARI, 1997, p.184).



Portanto, a escola é forte para potencializar a Arte coletiva e a Arte no coletivo. As imagens estéticas em forma de Arte são as imagens políticas e de pensamento e o corpo é o próprio pensamento. Assim, podemos arriscar: como transformar o cotidiano em Arte? Como dançar o corpo cotidiano?

Em um primeiro momento, talvez seja preciso desinstitucionalizar o olhar sobre a infância, oferecendo lugares culturais e sociais onde possam emergir sua voz e seu desejo. Uma escola ocupada com o riso, com a história, com a máscara, com a tinta, música, movimento e encenação, com espaço para a criação, pode ganhar novos contornos e maior afeto, no sentido do afetar-se pela aprendizagem:

O conhecimento germinado na própria arte transforma e nos fortalece ao admitir as semelhanças e diferenças entre o que cada um cria, o que torna viva a presença de cada protagonista na sala de aula, alunos e professores, dando vigor ao vínculo do aluno com a escola. (IAVERLBERG, 2013, p.187).

“Como uma proposta dentre tantas outras, o conto aparece como retomada da palavra comum para o encantamento e renovação do mundo, colocando as pessoas envolvidas juntas, religadas e imersas num acontecimento comum” (TIERNO, 2017, p. 30). Aqui, contar histórias aparece também como uma possibilidade e acolhida, diante da ênfase de seu significado na relação humana, para resistir à aculturação e preservar a leitura de mundo, que é muito anterior à leitura da escrita. Apresentamos a oralidade como arte das palavras, que adquire um valor estético e legitimado. Apresentamos seu sentido antes de mais nada, como necessidade humana.

5 NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIA COMO PUXADORA DE PALAVRAS, PALAVRAS COMO GERADORAS DE EXPERIÊNCIA.

A verdadeira novidade é aquela que não envelhece, apesar do tempo.

(Muriel Barbiery)



Narrar é um saber-poder do corpo. Contar e ouvir histórias se traduz em experiência porque nos leva ao campo da liberdade e da estética (sensibilidade), nos leva ao campo da exposição. Exposição que gera o contador.

De acordo com Tierno (2017), esse mesmo contador que quando conta, ordena os acontecimentos, as experiências vividas e atribui sentido às vivências, propiciando nosso encontro com nós mesmos, posto que o lugar da narrativa também é o lugar da memória. Um acontecimento vivido é finito, ou, pelo menos, encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio e para o que foi. Contar histórias é um jogo entre palavras e o tempo, um gesto de tecer e entrelaçar o passado, o presente o futuro. Parafraseando Paulo Freire, Tierno (2017) oferece a imagem do contador como:

Artista da palavra que se utiliza do conto para apresentar intuições sobre seu tempo, abrindo intervalos imagéticos, sonoros e linguísticos para o que é escutado, lido, memorado e imaginado, que como síntese solidária entre si, anunciam um possível comum a ser partilhado, uma outra realidade possível em contraposição à realidade hegemônica produzida pelas grandes narrativas, sobretudo as midiáticas (TIERNO, 2017, p. 28).

O compartilhamento de um conto pode significar um convite de comoção sobre o mundo, um exercício de criação da condição humana por meio dos sentidos. O desejo do contador, envolvido em todo o processo, é o do encontro, do lugar comum, justamente o que afirmamos como função da escola.

Nesta perspectiva, a contação de histórias é fundamental na escola por auxiliar o professor em sua função de ligar as coisas do mundo às coisas fora do mundo, tal qual apontado por Arendt (1990). “Face à criança, é como se ele (o professor) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo” (ARENDR, 1990, p. 239).

A experiência de narrar e ouvir histórias nos lembra ainda do quanto estamos dispostos a realizar uma educação para todos, já que todo encontro da palavra parte de uma necessidade e, sendo assim, todos nos interessam. Reunir as vozes ausentes e compartilhar



experiências de tantos outros é um ato presente na contação, já que o acontecimento narrativo pertence a cada singularidade presente, conforme Tierno (2017). A relação estabelecida é um privilégio para a aproximação e fortalecimento dos vínculos entre os atores sociais envolvidos na educação, oportunizando a construção de novas trajetórias dentro da escola.

Em contraponto, a educação foi e é um campo inventado socialmente embasado no enquadramento, na disciplinarização, “um lugar” cheio de intenções e de transmissões de conhecimentos determinados. A contação de histórias desestabiliza esta lógica, assim como as demais manifestações artísticas, já que traz o risco e nos coloca frente a frente com a perda de controle. O que se conta não é o mesmo que se ouve ou que se guarda, assim como o que se ensina não é a mesma coisa para cada um que aprende. Além disso, narrar contos não tem (ou não deveria ter) pretensões escolares nem pedagógicas. Por isso, não vê o outro como objeto, o que é um desafio enorme para as vaidades e desejos de dominação presentes na educação.

Na escola que se deseja como refúgio e de tempo livre para o compromisso de pertencer ao público, o lugar da história é ainda o lugar onde o ócio é autorizado, pois “a Arte é a vida, mas num outro ritmo” (BARBERY, 1969 p.163). Através dela, é possível investigar como o narrar se compõe com o corpo, com o cotidiano, com o afeto e com seus pertencimentos. Além disso, o espaço da narrativa não é só o espaço da diferença, mas também o espaço da dúvida, do erro e do não saber. Assim sendo, espaço do incluir e de escutar as palavras do outro, nossas próprias palavras, em que seja tranquilo e desejável ser quem realmente se é. O encantamento gerado na partilha mostra outros mundos, comove para o esforço da busca comum, pode mostrar caminhos de dizer e de conhecer:

A palavra é possibilidade de pertencer ao mundo, encontrar companheiros, experimentar a deliciosa sensação de ser percebido, ter corpo e voz, além de ouvir e narrar. A história compreende um conjunto de segredos partilhados e uma porção de importâncias que o grupo encontra e valida. Assim, todo indivíduo é um narrador e passa a vida encontrando palavras para tecer ao redor de suas faltas um sentido para sua existência (PUPIM, 2017, p.69).

Vale lembrar que esse lugar comum não quer dizer da elaboração do mesmo pensamento, da igualdade de ideias, mas da aproximação e relação dos diferentes pensamentos:



Ouvir e contar histórias permite um raro estar coletivo. Esse encontro propõe a criação de imagens e sensações que são criadas coletivamente pela narradora e pelo público, mas que provavelmente têm em si poucas similaridades, embora possam ser influenciadas uma pela outra. Ou ouvinte de histórias cria também imagens e sensações. A partir da narração ele pode experimentar uma criação. Em outras palavras, quando alguém narra uma história, cria um espaço/tempo que é simultaneamente individual e coletivo. (BACK, 2017, p. 112).

Os adultos e, ainda mais, as crianças não apenas contam suas histórias, mas pensam através delas, uma vez que somos seres de história. Por isso, a criança pode migrar de seu papel de ouvinte para próprio narrador, exaltando ainda mais as vozes tantas vezes silenciadas e excluídas. Narrar e criar histórias imprime na narrativa a própria marca da criança, novamente colocada como um ser artesão, tal qual observa-se Benjamim (1994). O processo implica em escolhas, que, muitas vezes, refletem a busca pelo encontro de partes da falta, das tramas que parecem perdidas, como conclui Erdtmann (2017):

(...) Essa ancoragem no e do corpo e a simples escuta cada vez mais atenta e consciente deste corpo pode criar condições mais propícias ao surgimento de uma experiência conjunta de maior qualidade sensível em termos de comunicação (ERDTMANN, 2017, p. 186).

O corpo como território deste fazer torna-se o “corpo artista”, o corpo da criação que junto à palavra, torna-se responsável pela narrativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as imagens produzidas nas contações de histórias, que buscam no imaginário ancestral os valores comuns da contemporaneidade, como seria construir a escola através de imagens?

Uma imagem possível da escola que vem à cabeça seria sua existência como obra de Arte, um espaço de refúgio que oferecesse o cuidado de si para o compromisso desejado e possível de cuidar do outro. A imagem de um canal ou mais, uma linha de fuga como



alternativa para a ordem já posta, para garantir um espaço de desejo, um modo de existência criador e criativo. Uma palavra afirmativa sobre o corpo e suas manifestações que significaria:

Dizer “sim” ao corpo-em-arte em resistência e, ao mesmo tempo, dizer “não” ao corpo inativo, estratificado, disciplinado, passivo, buscando colocar esse corpo engessado em movimento criativo, em linhas de fuga e campos de intensividade. Dizer “sim” à troca-em-arte, à inclusão, à diferença, à possibilidade de se relacionar com o outro(...) (FERRACINI, 2005, p.14)

Montaigne (1965) já dizia que o corpo que ensina e aprende é aquele que se arrisca e sai do lugar. O contador de histórias dá corpo à narrativa, tanto para a escola, quanto para a criança e para o adulto. Toda história contada é um corpo que pode existir, assim todos coexistem. É uma apropriação de si pela letra-marca de sua passagem pelo mundo. “O ponto final de quem conta nunca é fim, apenas princípio” (BRUM, 2014, p. 111), que pode ser ato de transformação, subversão e resistência nesse momento social de excesso de discursos e de necessários avanços em busca da real valorização do diverso.

Qual seria o espaço necessário para a concretização dessas imagens? Neste texto, que é um corpo inicial, algumas possibilidades foram mencionadas, ainda que não destrinchadas em sua inteireza: mudanças de concepção, estruturais e de formação seriam necessárias, tais como a garantia do tempo do devaneio, da vigília criativa, do pertencimento à Arte e da Arte como pertencimento, por meio da própria contação e das outras manifestações artísticas; a garantia do tempo de escuta, que hoje é quase um privilégio para poucos e que tornou-se luxo; uma real valorização do ensino da Arte, que deve-se seguir questionando, não sobre o que é Arte, mas quando algo se transluz em Arte, quando há a verdadeira estética, a verdadeira experiência no chão da escola. Para ir além, na política dos adultos, deve haver um lugar para as crianças e sua educação, caso contrário, a vida pública ressentir-se, conforme Lajonquière (2013). Para o autor, pretender que as crianças carreguem nas costas a vida adulta é um despropósito, se não atuarmos como modelos sociais e políticos coerentes: “Os adultos não fazem a sua parte, à espera de que as crianças aprendam “reflexivamente” na escola a fazer no dia de amanhã aquilo que nós não ensinamos em ato” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 49).



A imagem que encerra este texto/chamamento é a da Escola que entende a inclusão como igualdade e a igualdade como reconhecimento da diferença, como o ato de escolha de desenvolver ou não a diferença. Da escola como narrativa poética, como território de passagem e de encontro, numa perspectiva ética que só faz sentido se incluir a todos passando por cada um, passando pelo corpo. Assim, é uma imagem revelada numa situação de conto, de troca, de narradores e ouvintes em conexão do corpo, da voz, do gesto. Do narrador que acredita que a tradição da palavra pública pode ser potente, evocadora e sensível diante de tantas questões sociais, políticas e culturais de nossa sociedade (MARTINEAU, 2017). Dizia o povo Xavante, para uma verdadeira transformação da alma, mexa no corpo⁴.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. & FERREIRA, W. (orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, pp.11-24.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ARROYO, M; SILVA, M. **Corpo Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BACK, Y.C.B. Tecer a pele da mulher narradora de histórias. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.101-114.

BARBERY, M. **A elegância do ouriço**. Tradução Roda Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBOSA, A.M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp.197-221.

⁴ Frase retirada de um encontro de formação de professores em grupo de estudos sobre Arte, na UNESP, em 2017.



BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para inclusão**. 2. Ed. Bristol: Centro para Estudos de Educação Inclusiva, 2002.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRUM, E. **Meus desacontencimentos**: a história de minha vida com as palavras. São Paulo: Leya, 2014.

CANDAU, V. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. & PACHECO, J. A. (orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, pp.7-19

DUCHAMP, M. O ato criador. In: BATTCOCK, G. **A nova arte**. Coleção Debates. 2. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2013.

ERDTMANN, L.L. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.177-191.

FERRACINI, R. **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: FAPESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996- 36ª Edição.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade - ISSN 0100-3143 (impresso), 1997.

IABELBERG, R. A formação de professores de Arte: alcances e ilusão. In: CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Formação de professores**: Múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013, pp.181-192.

LAJONQUIÈRE, L. Do que não saber na formação de professores. In: CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Formação de professores**: Múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013, pp.39-60.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19. Unicamp, 2002.

LARROSA, J.B. **Elogio da escola**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MARTINEAU, M. A renovação do conto no Québec: entre oralidade ‘performada’ e tradição ‘renovada’?. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.147-173.



MOREIRA A; SILVA, T.T. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA A; CANDAU, V. (orgs.) **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NEIRA, M.G. **A reflexão e a prática de ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

OLIVEIRA, N.T.F. Um refúgio na escola: o corpo narrador e a figura do palhaço. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.49-59.

PAIVA, J.S. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

PUPIM, K.T.F. A paixão pela palavra – narrar para pertencer ao mundo. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp. 61-70.

RODARI, G. **Gramática da imaginação**. Introdução à arte de inventar histórias. Voisins-le-Bretonneux: Rue du monde, 1997.

TIERNO, G. Ensaio com a praça pública ou Sobre o con nas cidades complexas. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.19-36.

*Recebido em 30 de maio de 2017
Aprovado em 08 de fevereiro de 2018*