



## “POSSO PINTAR O PÉ?”: O FAZER ARTÍSTICO E O ADESTRAMENTO DOS CORPOS NA ESCOLA.

Breno Alvarenga Almeida<sup>1</sup>  
Fábio Gonçalves Pinto dos Reis<sup>2</sup>

### Resumo

Esse texto busca problematizar o adestramento dos corpos em enunciados de crianças matriculadas no 5º ano de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Lavras/MG por meio da vivência da arte. Para tanto, fomos subsidiados por Gilles Deleuze e Félix Guattari com o objetivo de compreender o conceito de arte e por Michel Foucault no sentido de analisar as relações de poder sobre os corpos das crianças na instituição escolar. O material empírico coletado se constitui em expressões e falas das crianças, bem como, as obras de arte produzidas na oficina desenvolvida ao longo da investigação. No escopo da análise do fazer artístico com as crianças, buscamos denunciar como determinadas práticas de adestramento corporal limitam-nas de expressarem suas ideias, dúvidas e desejos.

**Palavras-chave:** Oficina de arte. Corpos. Poder.

### Introdução

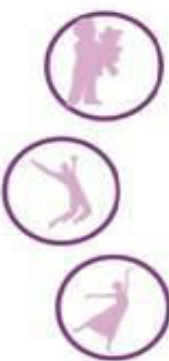
Presenciamos cotidianamente intensas transformações na sociedade. A escola enquanto espaço social visa à formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e atuantes nesse contexto. Vale questionar se os sujeitos envolvidos no espaço escolar estão sendo formados para interrogar e atuar diante dessas mudanças, na medida em que se apropriam das diferentes linguagens como forma de expressão do conhecimento.

A arte nos dias atuais traz questionamentos pertinentes às questões sociais e políticas que permeiam os mais variados espaços que ocupamos. A formação de público para a arte, porém, é um desafio que enfrentamos e que nos remete às reflexões acerca da vivência da arte por estudantes. Desenvolver a arte como linguagem expressiva de forma estimular o processo de sensibilidade estética, sem que haja a necessidade do/a educando/a responder às noções de ideal do/a educador/a faz com que a escola seja, de fato, um espaço que oferece acesso à arte de maneira não reduzi-la à metodologia.

<sup>1</sup> Mestrando em Educação, Universidade Federal de Lavras, brenoalvarenga554@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Universidade Federal de Lavras, fabioreis@def.ufla.br





No que tange à prática pedagógica cotidiana, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (PCN's, 1998) têm como orientação teórica a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1991) que propõe para o ensino do componente curricular em questão, a livre expressão, destacando três etapas do processo de ensino e aprendizagem: contextualização, o fazer artístico e a reflexão.

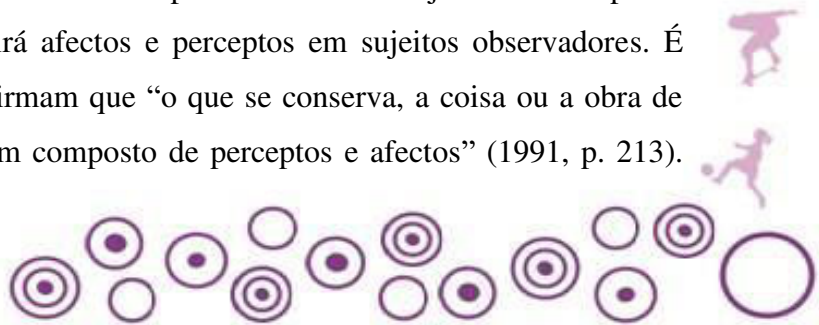
Com base nesses pressupostos epistemológicos, a pesquisa em tela buscou problematizar enunciados de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Lavras-MG a partir de uma proposta pautada em oficina de arte envolvendo os diferentes segmentos do fazer artístico. A oficina buscou oportunizar a vivência da arte viabilizando possíveis desencadeamentos de expressões, sensibilidades e subjetividades com o intuito de abrir caminhos para tencionar algumas verdades estabelecidas no espaço educacional e social das crianças. Nesse sentido, a vivência em arte nos permitiu problematizar o adestramento dos corpos decorrente das relações de poder naquele espaço educacional. Para análise e contextualização, ancoramo-nos em referenciais teóricos pós-estruturalistas, tais como Gilles Deleuze e Félix Guattari (1991) e Michel Foucault (2013).


Para organização do texto, primeiramente optamos por marcar posição acerca da nossa compreensão de arte para, logo em seguida, discorrermos sobre a proposta compartilhada com as crianças e analisar os enunciados que vieram à tona nessa interlocução.

### **Arte dos conceitos, conceitos das artes...**

Conceituar arte é uma tarefa árdua que, muitas vezes, não nos permite chegar a um ponto em comum. Por exemplo, quando questionamos crianças e jovens sobre o universo da arte, ao invés de conceituá-la, eles/as apenas mencionam as ações espontâneas mais comuns no fazer artístico na escola. Arte, então, torna-se o produto da criatividade humana. Para nos subsidiar nessa discussão, Deleuze e Guattari (1991) afirmam que a arte, como conjunto de afectos e perceptos, envolve um trabalho sério de plano de composições, sendo que em “toda a arte seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá” (p. 227).

Criar esse bloco de sensações exige um trabalho de consistência, ou seja, estudos, concentração, observação, cuidado, paciência e insistência. A base para o trabalho, em branco, é como o infinito que o artista irá fazer a impressão de suas subjetividades. Após o trabalho, a obra se eternizará e produzirá afectos e perceptos em sujeitos observadores. É nesse sentido que Deleuze e Guattari afirmam que “o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (1991, p. 213).





Nesse sentido, “o artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça manter-se de pé sozinho” (DELEUZE; GUATTARI,1991, p. 214). Ora, diante de tal posição, de que maneira e por meio de quais procedimentos a arte torna possível as crianças produzirem subjetividades e processos de resistência ao poder das instituições?

É com base nessa perspectiva teórica que concebe a arte como processo de resistência que, logo em seguida, vamos apresentar a proposta desenvolvida com as crianças de uma escola pública do município de Lavras-MG.

### ***Posso pintar o pé? Os contextos e os fazeres artísticos de resistência***

*“Quem anda no trilho é trem de ferro.  
Sou água que corre entre pedras.”*  
Manoel de Barros

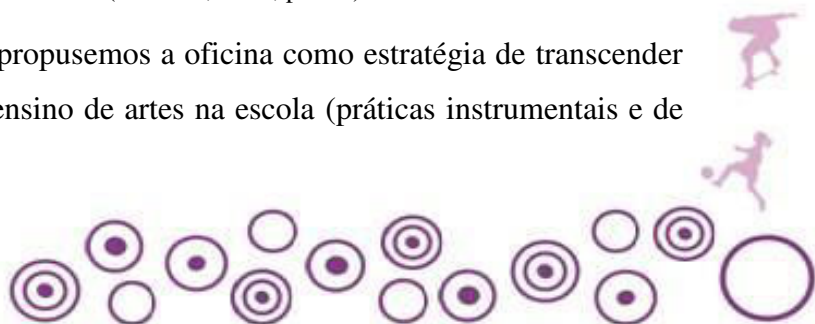
A escola, como espaço institucional pesquisado, fica localizada na periferia da cidade e próxima a ela, podemos nos deparar com um *trilho de trem de ferro* que atravessa o espaço-tempo dos/as habitantes daquele lugar. Contudo, como afirma Manoel de Barros (2001), as pessoas são as águas que correm entre as pedras e se ramificam e se constituem no emaranhado de algumas mercearias antigas do bairro, casas amontoadas, grafites, pichações, vielas, becos, olhares, corpos... muitos e múltiplos!


Evidenciamos isso porque ao adentrarmos a escola e termos contato com o grupo com o qual iríamos trabalhar a oficina de artes, notamos crianças desmotivadas e tristes, enquadradas e se enquadrando como bagunceiras e indisciplinadas, sendo por isso, excluídas de um universo de possibilidades.

Viver a arte, sem reduzi-la a metodologias, pode ser um caminho para trazer à tona sensibilidades e afetos. Há, pela mesma direção, a possibilidade do/a professor/a perceber, sentir e entender melhor o grupo de crianças com o qual trabalha. Assim, mesmo diante de uma instituição disciplinadora que é a escola, a arte como resistência e um processo de educação menor pode ser libertadora! Conforme Silvio Gallo (2002), a educação menor:

[...] é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173).

Subsidiado por essa perspectiva, propusemos a oficina como estratégia de transcender o que se presencia tradicionalmente no ensino de artes na escola (práticas instrumentais e de





reprodução), instigando as crianças criarem, experimentarem e serem afetadas pelas diferentes manifestações artísticas.

Com a indicação da Matriz curricular de trabalhar as cores primárias, secundárias e terciárias, a nossa proposta não foi misturar as tintas e registrar no disco das cores o resultado das possíveis combinações. Como transgressores que somos, em um primeiro momento nos reunimos com as crianças embaixo de uma árvore da escola para discutir a influência das cores em nossas vidas.

Naquele contexto, o fazer artístico se caracterizou com a disposição de alguns materiais (tintas guache nas cores primárias, grande rolo de papel branco, caneta hidrocor e pincel) e o convite para as crianças experimentarem, em grupos, aquelas cores, utilizando o corpo, o papel, as tintas e outros materiais que enxergassem possíveis para compor as suas obras. Formamos três grupos juntamente com as crianças, chamados aqui de A, B e C, sendo que algumas delas foram convidadas para atuarem na organização do espaço de cada grupo. Uma bobina de papel foi desenrolada ali de modo que cada grupo tivesse aproximadamente 1,5m x 2m de papel branco.

O grupo A resolveu iniciar o processo deitando um integrante sobre o papel e utilizando caneta, esboçou o contorno do corpo de quem havia deitado. Repetiram o processo com outras crianças e os demais grupos, ao verem, resolveram seguir com a mesma ideia, porém, explorando as possibilidades distintas das posições dos corpos no papel. Diante disso, analisávamos a atividade caminhando entre os grupos até que o grupo B começou a pintar o papel, surgindo o questionamento sobre “*como vamos pintar o meio?*”. A partir dessa dúvida parte do grupo solicitou a nossa mediação. Assim, instigamos as crianças a pensarem em possibilidades de resolução do problema e elaborar estratégias a partir da provocação:

Professor: “*Como vocês fariam para pintar o meio?*”

Criança: “*Só se a gente subir em cima do papel, uai!*”.

Professor: “*Por que não?*”

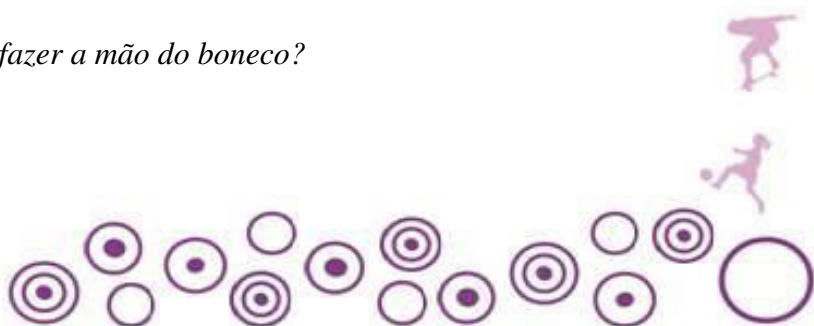
Criança: “*Mas pode?*”

O diálogo descrito acima possibilita-nos refletir das normas impostas e internalizadas pelas crianças ao longo da trajetória escolar. O que impede o/a artista intervir fisicamente sobre o espaço a ser ocupado por sua expressão? Continuando as interações, surgem outros questionamentos:

Criança: *Pode pintar a mão para fazer a mão do boneco?*

Professor: *Por que não poderia?*

Criança: *Porque suja!*





Professor: *Essa tinta sai da roupa...*

Criança: *Então tá! Vou pintar o braço também!*

Percebemos a partir disso que o corpo tornou-se uma extensão da obra de arte. A experiência com as cores extrapolou os limites subjetivados pelas crianças. Elas se viram livres para fruírem arte e perceberem corporeidades múltiplas, infinitas. Foi curioso notar que em determinados momentos ter parecido que a atividade iria se “encerrar”<sup>3</sup> por vontade do grupo, mas ela acaba se estendendo e se eternizando:

Criança: *Posso pintar o pé?*

Professor: *Por que você quer pintar o pé?*

Criança: *Para deixar meu pé na pintura (uma forma de carimbar o pé).*

Professor: *Tudo bem, converse com o grupo e experimente mais essa sensação e depois me conta...*

Criança: *Mas posso tirar o tênis?*

Professor: *Sim, pode!*

Nesse momento as experiências se intensificaram pelo fato das crianças unirem forças e compartilharem seus corpos com finalidade de ajuda mútua. Esse foi o momento em que a maioria das crianças envolvidas no processo se libertou dos pincéis, misturando as tintas nas mãos e passando pelos corpos dos colegas em uma entrega total a dinâmica lúdica.

Essa experiência pedagógica por intermédio da arte se torna muito significativa, uma vez que:

As pedagogias que se elaboram para educar o corpo incorporam, em seus lentos processos de constituição, as transformações da sensibilidade de cada época e, mais precisamente, uma racionalização da vigilância sobre o outro e sobre si mesmo, sobre o próprio corpo. É possível, portanto, falar de modelos que, ao governarem o funcionamento do corpo, governam os meios que o educam (REIS, 2016, p. 70).

Essas tecnologias disciplinares são representadas pelas/nas ações pedagógicas realizadas na micropolítica do cotidiano e isso ficou evidente nos relatos durante o desenvolvimento da oficina de artes.


### **A arte como educação menor: (finaliza)ações**

A arte como educação menor, ou seja, como “uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e relacionam gerando novas multiplicidades” (GALLO, 2002, p. 174), tem relação direta com o embasamento teórico da oficina. Consideramos isso por ser

---

<sup>3</sup> Utiliza-se aspas pela continuidade do processo. A obra se eternizará de forma criar novas sensações em observadores/as e pela discussão naturalmente continuar em outros espaços, ainda que o momento de pintar tenha finalizado por vontade do grupo.





uma ação pedagógica de resistência aos modelos padronizados de aulas de arte, em especial, aos processos de ensino das cores às crianças. A partir da fruição estética, elas tiveram a oportunidade de vivenciar e experimentar sensações diversas em um ambiente de troca e colaboração, ao passo que em prática disciplinadora:

A própria disciplina pode fazer diminuir a ‘desutilidade’ dos fenômenos de massa; reduzir aquilo que, numa multiplicidade, faz com que esta seja muito menos manejável que uma unidade; reduzir o que se opõe à utilização de cada um de seus elementos e de sua soma; reduzir tudo o que nela possa anular as vantagens do número; é por isso que a disciplina fixa; ela imobiliza ou regulamenta os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas, a repartições calculadas (FOUCAULT, 2013, p. 207).

A nossa relação com as crianças na oficina foi, portanto, estabelecida por meio do diálogo que possibilitou a descoberta e a aprendizagem de diversas técnicas artísticas sem imposição de regras que engessassem e anestiassem a criatividade. O adestramento dos ideais estéticos e dos roteiros padronizados do fazer artístico também não aconteceu e isso possibilitou a argumentação por parte das crianças. Para Veiga-Neto (2008) o poder disciplinar adestra os corpos, sendo que “o efeito maior do poder disciplinar não é apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afetos, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestra-lo” (p. 58).

A atividade de livre expressão artística nos permitiu perceber o quanto os corpos das crianças seguem adestrados, normatizados e atravessados pelos regimes de regras disciplinares que não permitem o desenvolvimento da autonomia, expressividade, sensibilidade. Além disso, dificulta as relações delas com a diversidade de espaços, lugares, materiais e linguagens expressivas.

As crianças, tal qual Reis (2016) evidencia, são amantes da curiosidade, da dúvida e da vida. Sofrem, negociam e também lutam contra esse processo de domesticação dos corpos e dos costumes. Infelizmente, os corpos adultos esfriados pelas normatizações e regramentos sociais não são sensíveis às culturas das infâncias e acabam imprimindo suas normas, comportamentos e suas condutas.

Procuramos tecer um contraponto às práticas mais tradicionais de ensino da arte por meio dessa experiência educacional, buscando denunciar como essas estratégias impedem as crianças expressarem suas ideias, dúvidas, desejos. Essas práticas cerceiam, sobretudo, seus movimentos de liberdade e autonomia de pensamento, em especial, o direito de falar e expressar-se artisticamente.





## Referências

BARBOSA, Ana Mae Barbosa. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1991.


FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos. Corpos em ebulição na educação infantil: borbulhas de poder, vigilância e controle na expressão das sexualidades das crianças pequenas. *In*:

RIBEIRO, Claudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria (Org.). **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais**. Lavras: UFLA, 2016. p. 57-76.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo Veiga (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

**Catálogo na Publicação:**

Bibliotecária Simone Godinho Maisonave – CRB -10/1733

S471a Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade (7. : 2018 : Rio Grande, RS)

Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] / organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.] – Rio Grande : Ed. da FURG, 2018.

PDF

Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>

<http://www.seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/>

ISBN:978-85-7566-547-3

1. Educação sexual - Seminário 2. Corpo. 3. Gênero 4. Sexualidade I. Ribeiro, Paula Regina Costa, org. [et al.] II. Título III. Título: III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. IV. Título: III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade.

CDU 37:613.88

Capa e Projeto Gráfico: Thomas de Aguiar de Oliveira  
Diagramação: Thomas de Aguiar de Oliveira

